



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**FRANCISCO CLEITON CARDOSO BATISTA**

**O ENSINO DAS RELAÇÕES LÓGICO-SEMÂNTICAS E DISCURSIVAS**

**FORTALEZA – CE**

**2019**

**FRANCISCO CLEITON CARDOSO BATISTA**

**O ENSINO DAS RELAÇÕES LÓGICO-SEMÂNTICAS E DISCURSIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras da Universidade Federal do Ceará. Área de concentração: Linguagens e letramentos.  
Linha de pesquisa: Teorias da linguagem e ensino.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Teixeira Nogueira

**FORTALEZA – CE**

**2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

B336e Batista, Francisco Cleiton Cardoso.

O ensino das relações lógico-semânticas e discursivas / Francisco Cleiton Cardoso Batista. –  
2019. 185 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades,  
Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, Mestrado Profissional em Letras,  
Fortaleza, 2019. Orientação: Profa. Dra. Márcia Teixeira Nogueira.

1. Ensino. 2. Gramática produtiva. 3. Articulação de orações. 4. Relações lógico-semânticas e  
discursivas. 5. Conectivos. I. Título.

CDD 400

---

FRANCISCO CLEITON CARDOSO BATISTA

O ENSINO DAS RELAÇÕES LÓGICO-SEMÂNTICAS E DISCURSIVAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras da Universidade Federal do Ceará. Área de concentração: Linguagens e letramentos.  
Linha de pesquisa: Teorias da linguagem e ensino.  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Márcia Teixeira Nogueira

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Márcia Teixeira Nogueira (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Maria Helena de Moura Neves  
UNESP- Araraquara e MACKENZIE-SP

---

Profa. Dra Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

ÀQUELE que É, FOI e sempre SERÁ.

O alfa e o Ômega – o princípio e o fim.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, com seus anjos e santos, por todas as graças – foram muitas – a mim concedidas.

À minha esposa, Osmarina, pelo companheirismo, compreensão, paciência e ajudas.

Aos meus filhos, João Mateus e Maria Valentina, simplesmente por existirem.

À minha mãe, Ana Maria, e ao meu pai, João Batista, pelo eterno incentivo a sermos pessoas melhores, pelo exemplo de honestidade, luta e superação.

Aos meus irmãos, que sempre me incentivaram de diversas formas.

À Profa. Dra. Márcia Teixeira Nogueira, pelos ensinamentos, pelas orientações e pela paciência nestes anos.

À Universidade Federal do Ceará, pela oportunidade de estudo e de engrandecimento pessoal e profissional durante o mestrado.

À CAPES, por proporcionar esse momento formativo demais importante para mim e para o país.

Aos colegas de turma do ProfLetras, pelo compartilhamento de conhecimento e por fazerem desta experiência única.

Aos professores do ProfLetras, grandes mestres, pelos exemplos de profissionais, de competência e de pessoas.

Aos meus amigos, de todos os âmbitos, pelo incentivo e pelas ajudas.

“Teu anseio é tua oração. E se for  
um anseio constante, é uma  
oração constante.”

(Santo Agostinho)

## RESUMO

Uma questão muito discutida quando o assunto é o ensino da língua materna (no nosso caso, a língua portuguesa) é a maneira como as aulas de língua portuguesa são conduzidas. Nessas discussões, e também na prática de sala de aula, é possível perceber certo dualismo, mais precisamente acerca do ensino da gramática, de modo que identificamos, principalmente, duas abordagens diferentes, quanto aos seus propósitos, na condução dessas aulas, havendo ora predomínio da gramática prescritiva, ora da descritiva. De qualquer forma, quando os conteúdos gramaticais discriminados nos manuais – gramáticas e livros didáticos – são trabalhados, prevalece um ensino centrado na metalinguagem e na taxonomia (e não no uso efetivo), o que não tem contribuído para a ampliação das habilidades linguísticas dos educandos. Nesta pesquisa, por meio de uma avaliação diagnóstica, percebemos que boa parte dos alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola estadual do Ceará mostrou dificuldades na interpretação e na produção de textos quando a habilidade avaliada é a compreensão das relações de sentido entre as orações e períodos, mesmo esses alunos já tendo visto o assunto (sintaxe do período composto) no 9º ano. Com base nisso, pretendemos, neste trabalho, o desenvolvimento de uma sequência de atividades, em que predomine o caráter epiliguístico, objetivando desenvolver no aluno habilidades relacionadas à articulação de orações – principalmente os usos dos conectivos –, para que estes alunos sejam capazes de entender as relações lógico-semânticas e discursivas presentes em textos, de modo a compreender com mais clareza, as reais intenções dos (inter)locutores. A metodologia consistiu de uma pesquisa-ação, com atividades de sondagem, intervenção e avaliação. Buscamos aporte teórico nos pressupostos do Funcionalismo linguístico (Halliday, 2004; Givón, 1995; Neves, 1988, 1997, 2012, 2016, 2017, 2018) e, particularmente, na teoria da estrutura retórica (Mann & Thompson, 1988; Mann & Thompson, 1983; Decat, 2001), entre outros. As atividades propostas promoveram um trabalho mais amplo com a articulação de orações, integrando aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. Como resultado, confirmamos que uma abordagem de ensino em que se inverta a ordem, privilegiando o uso e a reflexão para se chegar – se necessário – à classificação e à nomenclatura, pode muito contribuir para a compreensão (e consequentemente a produção) das relações lógico-semânticas e discursivas dos textos.

**Palavras-chave:** Ensino. Gramática produtiva. Articulação de orações. Relações lógico-semânticas e discursivas. Conectivos.

## ABSTRACT

A very discussed issue when it comes to the teaching of the mother tongue (in our case, the Portuguese language) is the way Portuguese language classes are conducted. In these discussions, and also in the classroom practice, it is possible to perceive a certain dualism, more precisely about the teaching of grammar, so that we identify, mainly, two different approaches, as to its purposes, in the conduction of these classes, of the prescriptive grammar, or of the descriptive one. In any case, when the grammatical contents broken down in the manuals - grammars and textbooks - are worked on, a teaching centered on metalanguage and taxonomy (and not on actual use) prevails, which has not contributed to the expansion of the language skills of the learners. In this research, through a diagnostic evaluation, we noticed that most of the students of the 1st year of high school in a state school in Ceará showed difficulties in interpreting and producing texts when the ability evaluated is the understanding of the relations of meaning between the sentences and periods, even those students already having seen the subject (syntax of the compound period) in the 9th year. Based on this, we intend, in this work, the development of a sequence of activities, in which the epilinguistic character prevails, aiming to develop in the student abilities related to the articulation of sentences - mainly the uses of the connectives -, so that these students are able to understand the logical-semantic and discursive relations present in texts, in order to understand with more clarity the real intentions of (inter) speakers. The methodology consisted of an action research, with activities of survey, intervention and evaluation. We propose a theoretical contribution in the assumptions of linguistic Functionalism (Halliday, 2004; Givón, 1995; Neves, 1988, 1997, 2012, 2016, 2017, 2018), and particularly in the theory of rhetorical structure (Mann; Thompson, 1988; Mann; Thompson, 1983; Decat, 2001), among others. The proposed activities promoted a broader work with the articulation of sentences, integrating morphological, syntactic, semantic and pragmatic aspects. As a result, we confirm that an approach of teaching in which order is reversed, privileging the use and reflection to reach - if necessary - classification and nomenclature, can greatly contribute to the understanding (and consequently the production) of logical relations - semantic and discursive texts.

**Key-words:** Teaching. Productive grammar. Articulation of prayers. Logical-semantic and discursive relations. Connective.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Matriz de referência do SPAECE: as relações de coerência e coesão textual .....	15
Figura 2 - Livro didático, exercícios sobre Orações Subordinadas Adjetivas .....	75
Figura 3 - Livro didático, exercícios sobre Orações Subordinadas Adverbiais .....	76
Figura 4 – Item 1 – Atividade de intervenção .....	105
Figura 5 – Intervenção – Aula 1 - Questão 2.....	106
Figura 6 – Reprodução do item A da avaliação de sondagem.....	106
Figura 7 – Reprodução do item J da avaliação de sondagem.....	106
Figura 8 – Reprodução do item L.....	107
Figura 9 – Exemplo de mudança do tipo de construção com mudança de conjugação verbal .....	114
Figura 10 – Conteúdos circunstanciais das orações adjetivas .....	124

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Etapas da pesquisa-ação .....	21
Quadro 2 - Síntese das ideias de Halliday sobre os sistemas lógico-semântico e tático .....	71
Quadro 3 - Relações de dependência e encaixamento (quadro do projeto).....	73
Quadro 4 - Características da pesquisa-ação .....	80
Quadro 5 - Divisão de fases da pesquisa-ação .....	80
Quadro 6 - Sondagem - Questão 01: Reflexão sobre o sentido de conectivos usados no texto .....	89
Quadro 7 - Sondagem - Questão 2: Reorganização de parágrafo.....	91
Quadro 8 - Sondagem . Trecho da produção textual de um aluno. ....	92
Quadro 9 - Sondagem. Trecho de resposta de aluno .....	93
Quadro 10 - Sondagem - Questão 3: Cloze com sugestão de elos coesivos .....	93
Quadro 11 - Sondagem - Cloze com termos coesivos.....	94
Quadro 12 - Sondagem - Questão 5: Preenchimento de lacunas com orações .....	95
Quadro 13 - Sondagem - Questão 6: Reescrita de parágrafo .....	96
Quadro 14 - Sondagem - Proposta de produção textual .....	97
Quadro 15 - Sondagem - Texto de A1 .....	99
Quadro 16 - Sondagem. Texto de A2 .....	100
Quadro 17 - Sondagem. Texto de A3 .....	101
Quadro 18 - Intervenção - aula 1: Atividade sobre o uso das relações lógico-semânticas e discursivas .....	102
Quadro 19 - Intervenção – Aula 2: Relações lógico-semânticas.....	107
Quadro 20 - Intervenção – Aula 3: Relações lógico-semânticas e discursivas – articulação de orações .....	109
Quadro 21 - Intervenção – Aula 4 - Relações lógico-semânticas discursivas.....	111
Quadro 22 - Atividade com períodos justapostos.....	115
Quadro 23 - Intervenção - Exemplo de questão com foco nas relações de sentido dos conectivos .....	116
Quadro 24 - Intervenção - Atividade de sistematização de conectivos .....	117
Quadro 25 - Intervenção - Amostra da atividade sobre as adverbiais .....	121
Quadro 26 - Intervenção - Exercício sobre as relações semânticas na articulação de orações adverbiais.....	122

Quadro 27 - Intervenção - Redação de Yasmin Lima Rocha (ENEM, 2017) - Texto lacunado com a ausência de conectores .....	124
Quadro 28 - Intervenção - Exercício de organização textual .....	125
Quadro 29 - intervenção. Funcionamento da concatenação das informações por meio dos conectores .....	126
Quadro 30 - Intervenção - Exercício com conectores .....	127
Quadro 31 – Intervenção - Texto lacunado a ser preenchido com conectores .....	127
Quadro 32 - Avaliação - Questão 01 – Interpretação do sentido de conectivos usados no texto .....	129
Quadro 33 - Avaliação - Questão 2 – Reorganização do parágrafo .....	132
Quadro 34 - Quadro 34 - Avaliação - Questão 3 – Cloze com sugestão de elos coesivos ....	134
Quadro 35 - Questão 4 – Atividade. Cloze sem sugestões de conectivos. ....	136
Quadro 36 - Avaliação - Questão 5 – Preenchimento de lacunas com orações .....	138
Quadro 37 - Questão 6 – Atividade de avaliação .....	140
Quadro 38 - Sondagem – Fragmentos de respostas dos alunos – Valor semântico-discursivo das adjetivas explicativas .....	141
Quadro 39 - Avaliação - Fragmentos de respostas dos alunos – Valor semântico-discursivo das adjetivas explicativas .....	143
Quadro 40 - Avaliação - Questão 7 – produção textual .....	144
Quadro 41 - Texto da sondagem – TEXTO 1 – ALUNO A .....	144
Quadro 42 - Texto da avaliação – TEXTO 2 – ALUNO A.....	145
Quadro 43 - Texto da sondagem – TEXTO 1 – ALUNO B.....	145
Quadro 44 - Texto da avaliação – TEXTO 2 – ALUNO B.....	146
Quadro 45 - Texto da sondagem – TEXTO 1 – ALUNO C.....	146
Quadro 46 - Texto da avaliação – TEXTO 2 – ALUNO C.....	147

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sondagem - Índice de acerto na questão 1 .....	90
Gráfico 2 - Sondagem - Questão 2: Reorganização de parágrafo: total de estudantes que acertaram completamente .....	92
Gráfico 3- Avaliação diagnóstica: total de alunos que acertaram ou erraram completamente a questão.....	94
Gráfico 4 - Avaliação final: total de acertos e erros .....	131
Gráfico 5 - Avaliação diagnóstica: total de estudantes que acertaram completamente.....	132
Gráfico 6 - Avaliação final: total de estudantes que acertaram ou erraram a questão por completamente.....	133
Gráfico 7 - Avaliação final: total de estudantes que acertaram ou erraram a questão por completamente .....	131
Gráfico 8 – Reconhecimento de informações principais.....	134
Gráfico 9 – Comparativo sondagem e avaliação final.....	136
Gráfico 10 - Quadro comparativo sondagem e avaliação – cloze com orações .....	137

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1.1</b>	<b>Situando a questão</b> .....	14
<b>1.2</b>	<b>Organização da pesquisa</b> .....	20
<b>1.3</b>	<b>A organização do trabalho</b> .....	24
<b>2</b>	<b>O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	26
<b>2.1</b>	<b>Situando a questão</b> .....	26
<b>2.2</b>	<b>Os documentos oficiais para o ensino da Língua portuguesa</b> .....	30
<b>2.3</b>	<b>As avaliações externas e o ensino</b> .....	32
<b>2.4</b>	<b>As abordagens de ensino</b> .....	36
<b>2.4.1</b>	<i>Prescritiva</i> .....	37
<b>2.4.2</b>	<i>Descritiva</i> .....	38
<b>2.4.3</b>	<i>Produtiva</i> .....	39
<b>3</b>	<b>O ENSINO DA GRAMÁTICA</b> .....	42
<b>3.1</b>	<b>O espaço (a falta) da gramática nas aulas de Língua Portuguesa</b> .....	42
<b>3.2</b>	<b>De onde vem o problema</b> .....	43
<b>3.3</b>	<b>A visão esperada e/ou necessária</b> .....	47
<b>3.4</b>	<b>Os eixos de ensino de gramática</b> .....	49
<b>3.4.1</b>	<i>Gramática e reflexão</i> .....	50
<b>3.4.2</b>	<i>Gramática e produção de sentidos</i> .....	53
<b>3.4.3</b>	<i>Gramática e variação</i> .....	54
<b>4</b>	<b>AS RELAÇÕES LÓGICO-SEMÂNTICAS E DISCURSIVAS</b> .....	56
<b>4.1</b>	<b>A abordagem tradicional</b> .....	56
<b>4.2</b>	<b>Quadro teórico de referência para elaboração de uma proposta de ensino das relações lógico-semânticas e discursivas</b> .....	64
<b>4.2.1</b>	<i>Pressupostos teóricos do Funcionalismo linguístico</i> .....	64
<b>4.2.2</b>	<i>A Teoria da Estrutura Retórica (Rhetoric Structural Theory – RST)</i> .....	68
<b>4.2.3</b>	<i>O ensino das orações nos materiais didáticos</i> .....	74
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	78
<b>5.2</b>	<b>As fases de aplicação da pesquisa</b> .....	82
<b>5.2.1</b>	<i>A sondagem</i> .....	82
<b>5.2.2</b>	<i>A intervenção</i> .....	83
<b>5.2.3</b>	<i>A avaliação</i> .....	85

<b>6</b>	<b>ANÁLISE DE DADOS/RESULTADOS</b> .....	87
<b>6.1</b>	<b>Conhecendo os sujeitos e o <i>locus</i> da pesquisa</b> .....	87
<b>6.2</b>	<b>A atividade de sondagem</b> .....	88
<b>6.3</b>	<b>Atividade de intervenção</b> .....	101
<b>6.4</b>	<b>Atividade de avaliação</b> .....	128
<b>7</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	148
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	151
	<b>APÊNDICE A – SONDAGEM</b> .....	157
	<b>APÊNDICE B -INTERVENÇÃO</b> .....	162
	<b>APÊNDICE C - AVALIAÇÃO</b> .....	179
	<b>ANEXO A – TEXTOS DO ALUNO A</b> .....	183
	<b>ANEXO B – TEXTOS DO ALUNO B</b> .....	184
	<b>ANEXO C – TEXTOS DO ALUNO C</b> .....	184

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Situando a questão

Ampliar o domínio discursivo do aluno, desenvolvendo progressivamente a sua competência de leitura e de produção de textos é – ou deveria ser – o maior objetivo de aulas de língua materna que primam pelo desenvolvimento e(ou) aprofundamento das suas competências comunicativas, visto que este estudante se comunica por meio de textos. Isso significa que, quanto maior a qualidade de produção e compreensão de textos de um falante, maior e mais eficaz é sua capacidade comunicativa. Por competência comunicativa compreendemos a capacidade de o aluno produzir textos coerentes e coesos, usando diferentes recursos linguísticos para adaptar seu discurso às diversas situações de comunicação, em diferentes níveis de formalidade.

A reflexão sobre as potencialidades da língua, os conhecimentos de seus recursos e das suas múltiplas possibilidades de escolhas de palavras e orações podem ser os principais instrumentos de que o usuário dispõe para produzir os tão almejados textos coerentes e coesos, adequados às múltiplas e diferentes situações de comunicação/interação. Dentro dessas capacidades, encontra-se a de o aluno compreender as relações lógico-semânticas, tão discutidas no Funcionalismo linguístico, Linguística do Texto e na Linguística Aplicada, e presente nas Matrizes de Referência de avaliações externas como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), além de vestibulares “tradicionais” e concursos públicos.

Na Matriz de Referência da Prova Brasil, no tópico Coerência e Coesão no Processamento do Texto, apresentam-se os seguintes descritores exigidos para todo o Ensino Fundamental como

Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto (D2); identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa (D7 / D10); estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto (D8 / D11); estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc, (D12 / D15). (BRASIL, 2008, s/p.).

Na Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SPAECE voltada para o 5º ano do Ensino Fundamental, eixo 2, o qual exige habilidades relacionadas à leitura de palavras, de frases e de textos, há o seguinte tópico:

2.3.4 – Quanto às relações de coesão e coerência, estão discriminados os seguintes descritores: D25 – Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade. D26 – Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc. (SPAECE, 2016, s/p).

Além disso, no tópico “2.3.5 – Quanto aos recursos expressivos utilizados no texto”, há o seguinte descritor: “D27 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.” (SPAECE, 2016, s/p).

Ainda sobre a Matriz de Referência do SPAECE, porém agora do 9º ano, atente-se para o fato de ela reservar um tópico específico para tratar do emprego de elementos que marcam a coerência e a coesão textuais. No tópico 4 (quatro), que diz respeito

[...] às relações de coesão e coerência” exigem-se os seguintes descritores: “D14 – Reconhecer as relações entre as partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade; D15 – Identificar a tese de um texto; D16 – Estabelecer relação entre tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la; D17 – Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas arcadas por conjunções, advérbios etc.; D18 – Reconhecer o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas (SPAECE, 2016. s/p).

Outra vez na Matriz de Referência do SPAECE, agora para o ensino médio, verifica-se um tópico específico para as relações de coerência e coesão textual no processamento do texto como podemos ver na ilustração seguinte.

Figura 1 – Matriz de referência do SPAECE: as relações de coerência e coesão textual

IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO	
D14	Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade.
D15	Identificar a tese de um texto.
D16	Estabelecer relação entre tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D17	Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc.
D18	Reconhecer o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas.

Fonte: SPAECE (2016).<sup>1</sup>

Na Matriz de referência do SAEB, no eixo *Leitura*, na *Habilidade 8*, exige-se do aluno: “Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por conectores”. Constata-se essa exigência, também, na Matriz de Referência do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM)

<sup>1</sup> Disponível em <http://www.spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/07/CE-SPAECE-2016-MATRIZ-LP-3EM.pdf>. Acesso 02 maio 2017.

para a Redação, em que a coerência e a coesão são postas como duas das cinco competências exigidas na produção do texto. Detalhando essas competências exigidas na redação do ENEM, têm-se: “Competência 3 – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; Competência 4 – Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.” (BRASIL, 2016, p. 20).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também abordam a ideia de coesão textual ao sugerir que, no processo de retextualização, depois de produzida uma primeira versão de um texto, trabalhe-se sobre o rascunho para aprimorá-lo. Conforme os PCN, a produção textual deve levar em consideração à “adequação ao gênero, coerência e coesão textual, pontuação, paginação e ortografia.” (BRASIL, 1997, s/p).

Ademais, é possível encontrarmos discursos como: “*o que mais importa é a coerência e a coesão do texto*”, “*o texto não tem coerência, portanto não está bom*”, “*o texto tem erros de norma-padrão, mas tem coerência e coesão, e isso já bom*”.

No campo teórico, o tema da coesão tem sido bastante debatido, sobretudo a partir das considerações de Halliday e Hassan (1976), em seu livro *Cohesion in English*. Também merecem destaque outros linguistas funcionalistas, como Christian Matthiessen, Bill Mann e Sandra Thompson, que desenvolveram a Teoria da Estrutura Retórica (RST).

No Brasil, no estudo das relações de coesão textual, destacam-se autores como Luiz Antônio Marchuschi, Ingedore Villaça Koch, Irandé Antunes, Luiz Carlos Travaglia, Maria Beatriz Nascimento Decat, Leonor Lopes Fávero, Maria Helena de Moura Neves e outros, muitos outros.

Esses e outros estudiosos têm-se debruçado sobre o assunto e oferecido suportes teóricos assaz importantes para professores que lidam com esses conteúdos no cotidiano e precisam ajudar seus alunos a ampliar seus conhecimentos linguísticos sobre o tema e, por conseguinte, melhorarem a prática de escrita e compreensão e interpretação textual.

As discussões têm mostrado que, mesmo tendo evoluído muito e ficado mais claros os conceitos de texto e de língua, não é possível olhar o texto apenas como o resultado final de um processo de interação. O que estamos dizendo é que, por menor que seja um texto, ele é formado por unidades menores, e as escolhas dessas unidades não são feitas aleatoriamente, apesar de, em muitos casos, serem feitas automaticamente, isto é, de modo não consciente. A escolha das palavras e a articulação das cláusulas (orações) estão a serviço do discurso, ou seja, é a intencionalidade do falante que determina a organização textual.

Nesse sentido, passamos a olhar o texto como uma unidade de sentido que se mostra real no momento de interação, cuja forma de organização é um processo complexo, mas que contribui muito para que o objetivo do locutor seja alcançado com seu ato de fala/escrita.

Não obstante tudo isso, ainda é possível observar as dificuldades de muitos falantes para organizarem seus textos e torná-lo uma unidade de sentido – principalmente no que diz respeito ao texto escrito. Outrossim, essas dificuldades estão presentes no ato da compreensão dos textos. Uma das causas dessas dificuldades se encontra no processo de uso de operadores argumentativos, isto é, na organização argumentativa dos conteúdos do texto – porções textuais que vão desde elementos menores a orações simples, a orações complexas (períodos) ou até mesmo parágrafos.

As discussões – no campo teórico – da articulação de cláusulas têm amadurecido e contribuído muito na compreensão da organização de textos. Porém tais discussões geralmente não chegam de maneira mais concreta às aulas de língua materna (em nosso caso, Língua Portuguesa – doravante LP) e, quando chegam, acontecem de maneira ainda muito tímida ou – o que é pior – de forma distorcida.

O que estamos dizendo é que quando o professor faz uma discussão mais aprofundada e equilibrada sobre determinados conteúdos gramaticais<sup>2</sup>, terá mais chances de ajudar seus alunos na elaboração de seus discursos e na compreensão dos de outrem.

No ensino desses conteúdos em sala de aula, dentre outros casos, é possível que 1: o professor se pautar apenas no modo como a gramática tradicional e o livro didático discutem o assunto, trabalhando com o aluno apenas memorização de nomenclaturas e prescrições; 2: o professor omita esses conteúdos de seus alunos, com o discurso (ou a desculpa) de que não são importantes e que simplesmente ler um texto é o que realmente importa.

Nas duas situações, o ensino de língua materna não tem alcançado seu objetivo, que é fazer com que o aluno reflita as escolhas e a articulação de elementos que formam um texto. No primeiro caso, será uma experiência no mínimo traumática para o aluno e para o professor perceber que “não consegue aprender” o que é, por exemplo, uma “Oração Subordinada Substantiva Objetiva Direta Reduzida de Infinitivo – OSSODRI”. Na verdade, o aluno sabe o que é isso, tanto sabe que usa. No segundo caso, o professor perde a oportunidade de ajudar o seu aluno a refletir sobre as muitas possibilidades de escolha para a articulação de conteúdos em seus textos. Perde a oportunidade de ampliar o universo linguístico de seu aluno e mostrar-lhe os diversos recursos da língua que estão a seu dispor.

---

<sup>2</sup> Aqui estamos falando mais especificamente de articulação de cláusulas, conteúdo tratado na gramática tradicional no estudo da sintaxe do período composto (orações coordenadas e subordinadas).

Em ambos os casos, o problema reside no fato de essas discussões terem ficado muito no campo da teoria e não terem influenciado na prática do professor de LP. Quando o professor se pauta apenas nas possibilidades e nas nomenclaturas da gramática tradicional, o ensino se mostra insuficiente e ineficaz. A Gramática Tradicional e (ou) Gramática Normativa<sup>3</sup> – doravante GT e GN, respectivamente – têm pautado o entendimento de coordenação e subordinação apenas a partir da noção de dependência e/ou independência, o que tem sido questionado por representantes da abordagem funcionalista, tais como Halliday (1985), Matthiessen e Thompson (1998), Lehmann (1988), Givón (1990), Hopper & Traugott (1993), Grynner (1995), Castilho (1998), Neves (1999), Decat (1999) e Nogueira (2010, 2014). Acreditamos que o ensino pautado exclusivamente na visão presente na gramática tradicional não consegue promover a compreensão das articulações das orações como articulação retórica. Primeiro, porque os conceitos são insuficientes e pouco claros; segundo, porque enfatiza demasiadamente a nomenclatura, o que, na maioria dos casos, é desnecessário para o aluno. Acreditamos, porém, que o problema do ensino das orações não é exclusivamente da GT em si, mas, principalmente, da visão, às vezes, reducionista que alguns professores têm ao tê-la como única referência para esse assunto.

Nossa preocupação aqui não se encontra na necessidade pura e simples de fazer que aluno eleve seu texto do nível coloquial para o nível formal, no sentido de rebuscamento. A intenção é fazer que esse aluno reflita sobre a importância dos elementos linguísticos na produção dos sentidos e, conseqüentemente, fazer uso adequado deles em consonância com a intencionalidade de seu discurso.

Nesse contexto, neste estudo, discutimos o tipo de abordagem e conceitos presentes em boa parte dos materiais que tratam do assunto. Assim, comentaremos as abordagens presentes: em gramáticas tidas como as mais rígidas e prescritivas (como a de Napoleão Mendes de Almeida<sup>4</sup>); em gramáticas que, apesar de normativas, deixam espaço para as discussões de outras possibilidades (como Cunha e Cintra, Bechara e Rocha Lima, Azeredo, etc.); em gramáticas com propósito mais reflexivo (como a *Gramática inteligente*, de Lorenzo Vitral e a *Gramática superior*, de Augusto Carvalho), gramáticas mais completas e de usos (como *A gramática de usos* e a *Gramática revelada em textos*, de Maria Helena de Moura Neves), comentaremos ainda a *Gramática descritiva*, de Perini e a *Gramática do português brasileiro*, de Castilho. Além disso, iremos a alguns materiais didáticos para o uso prático do professor

---

<sup>3</sup> Teremos neste trabalho uma discussão sobre a compreensão que se tem do dois tipos de gramática.

<sup>4</sup> Discutimos o material presente na gramática desse autor principalmente devido à sua rigidez e visão reducionista (e polêmica) da língua.

com seu aluno, discutindo ainda as propostas da Linguística Funcional e os documentos oficiais para o ensino da LP. Obviamente, essas discussões são voltadas para o conteúdo de articulação de orações, mas o foco será o tratamento desse conteúdo no contexto do ensino de LP na Educação Básica brasileira, principalmente no ensino de Gramática.

Neste trabalho que propomos, fazemos: 1: uma abordagem não de gênero ou de sequência específicos, de modo que, apesar de darmos destaque a textos argumentativos e narrativos, o gênero ou sequência servirão apenas de suporte, apenas para análise dos articuladores textuais<sup>5</sup>; 2: A análise se estende também para textos de outrem – não somente dos alunos –, pois buscamos aqui uma proposta de ensino mais geral dos articuladores na leitura e na produção de textos em si; 3: os sujeitos que participam deste estudo são alunos do 1º ano do Ensino Médio; e 4: temos como base teórica as relações lógico-semânticas baseadas no Funcionalismo Linguístico, dentro do modelo sistêmico-funcional proposto por Halliday e outros funcionalistas; porém, nesse caminho, seguimos as trilhas de Maria Helena de Moura Neves, sobretudo na obra *Texto e Gramática* (2016). Também usamos, ainda que sem aprofundamento, conhecimentos ligados à Teoria da Estrutura Retórica do Texto.

Nosso propósito aqui é realmente discutir o *ensino* (deixamos claro que não pretendemos discutir as teorias em si) das relações lógico-semânticas e retóricas, necessárias para a compreensão, interpretação e elaboração de textos. Para tanto, falaremos também do ensino da gramática, hoje tão mal interpretado pela grande maioria dos que lidam com o ensino de língua materna.

Nessa perspectiva, este trabalho se apresenta com uma proposta de, a partir de uma análise de alguns materiais (paradidáticos e didáticos) disponibilizados para o professor, estimular o docente a elaborar seu próprio material, a partir de atividades elaboradas e que, portanto, podem servir de modelo para o *ensino produtivo* de elementos articuladores.

Isso não quer dizer, entretanto, que o professor deva descartar outros materiais. Assim, propõe-se a produção de algumas atividades simples, a exemplo da técnica do cloze e da ordenação de textos, a fim de verificar sua aplicabilidade e (in)eficiência para que, se comprovadas, sirvam de modelo para o ensino dos articuladores textuais responsáveis pelas relações lógicas-semânticas e retóricas. A técnica (mais precisamente o texto) do cloze é “No ensino de idiomas [...] é um teste no qual as palavras são removidas de um texto e substituídas

---

<sup>5</sup> Temos consciência de que alguns gêneros e/ou sequências textuais apresentam maior ou menor frequência de certos articuladores. Optamos pelos textos com predominância expositiva e/ou argumentativa exatamente por apresentarem o maior número de articuladores.

por espaços. O aluno deve preencher cada espaço com uma palavra adequada.<sup>6</sup>” (Collins Dicionário Inglês, tradução nossa). Neste caso, usaremos o cloze, não somente como um teste, mas principalmente como uma forma de chamar a atenção do aluno para o uso e a importância de algumas palavras. O cloze, assim, não tem finalidade em si mesmo, mas é somente um caminho para as discussões mais aprofundadas. Dessa forma, objetiva-se, sobretudo, oferecer um suporte prático para os professores que lidam com esse conteúdo e desejam contribuir mais concretamente no desenvolvimento da habilidade de escrita de seus alunos.

Com isso, esperamos ajudar o aluno a aprimorar as habilidades essenciais para um usuário da própria língua nos dias atuais: comunicar-se com eficácia, isto é, ler, escrever, ouvir e falar explorando os diversos recursos de que a língua dispõe para o efeito de sentido desejado.

Em síntese, este trabalho objetiva propor uma abordagem de natureza produtiva e reflexiva, teoricamente orientada pelo Funcionalismo linguístico, para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita relacionadas à interpretação e ao uso de elementos linguísticos articuladores das relações lógico-semânticas e retóricas em alunos do primeiro ano do <sup>7</sup>Ensino Médio. Para tanto, pretendemos: (1) discutir, ainda que sinteticamente, as principais contribuições dos estudos funcionalistas sobre os elementos de articulação de orações como organização retórica do discurso; (2) identificar as dificuldades dos alunos relacionadas à interpretação e ao uso de elementos linguísticos articuladores de relações lógico-semânticas; e (3) elaborar e aplicar atividades de natureza produtiva (exercícios estruturais<sup>8</sup>) e reflexiva (análise linguística), com orientação teórica no Funcionalismo linguístico, que contribuam efetivamente, para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita relacionados ao conhecimento e ao uso de elementos linguísticos articuladores de relações lógico-semânticas e discursivas.

## 1.2 Organização da pesquisa

A pesquisa elaborada e aplicada para a realização deste trabalho teve como sujeitos os alunos de uma escola da rede pública estadual do Ceará, localizada numa cidade do interior

---

<sup>6</sup> “In language teaching, a cloze test is a test in which words are removed from a text and replaced with spaces. The learner has to fill each space with a suitable word.”. (*COBUILD Advanced English Dictionary*. Disponível em: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/cloze>).

<sup>7</sup> A proposta do programa é que as atividades sejam aplicadas no Ensino Fundamental. O mestrando pertence ao quadro efetivo da rede estadual, na qual estava lotado no Ensino fundamental, quando ele iniciou o curso de mestrado, porém no município onde ele [mestrando] reside, o Ensino fundamental passou a ser de responsabilidade exclusiva da rede Municipal, impossibilitando sua lotação nessa etapa do ensino.

<sup>8</sup> Chamamos aqui exercícios estruturais qualquer atividade pedagógica que leve o aluno a ‘manipular’ as partes de um texto para compreender seu todo a partir da reflexão sobre a linguagem.

do estado, cursando o primeiro ano do Ensino Médio. Justifica-se a escolha por este grupo de alunos porque se espera que, nessa série, os alunos apresentem um grau mais elevado de inferências de discursos, principalmente marcados por elementos de coesão textual. E isso, de acordo com avaliações internas e externas à escola, ainda não acontece.

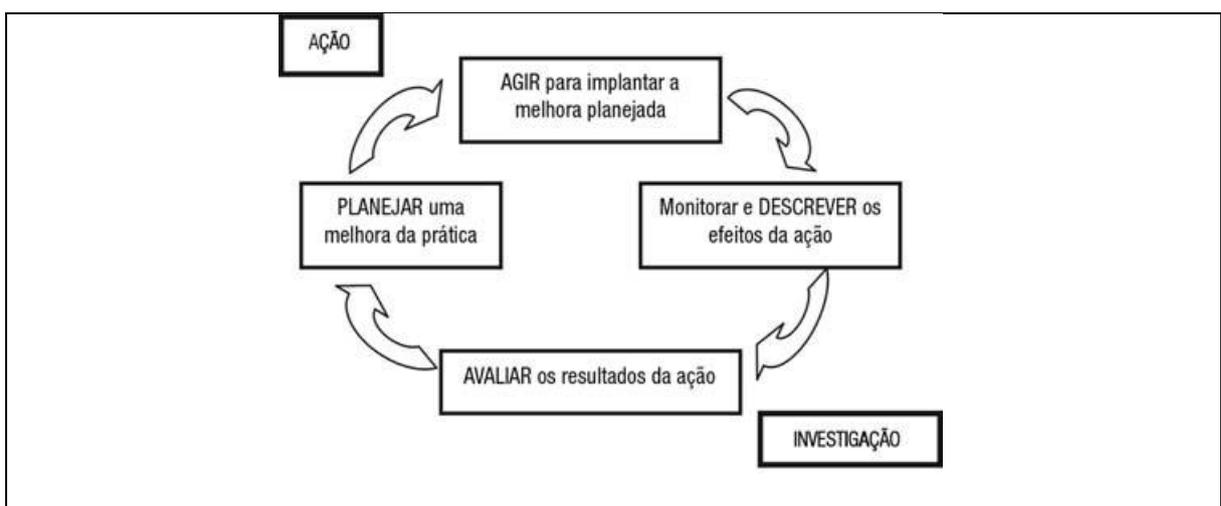
Assim, com embasamento em teorias funcionalistas, do estudo da língua pautado pelo uso, levantaram-se as principais dificuldades encontradas relativas à articulação de orações em textos diversos, tanto produzidos por outros autores como pelos próprios alunos, e buscou-se elaborar estratégias para sanar ou amenizar tais dificuldades.

Elegemos o método da pesquisa-ação como instrumento de realização deste trabalho. Esta, segundo Thiollent (2007, p.16), “é uma pesquisa de base empírica concebida e realizada em associação com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo.”. Acreditamos que este método é o mais indicado porque, apesar de críticas e de suas variedades distintas,

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. (TRIPP, 2005, p. 445).

Esse tipo de metodologia, como vemos no diagrama a seguir, apresenta-se em forma de ciclo em quatro fases.

Quadro 1 - Etapas da pesquisa-ação



Fonte: TRIPP (2005, p. 446)

Assim, de acordo com Tripp (2005, p. 446), na investigação-ação, “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no decorrer do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação”.

Com base nisso, nossa ação foi pensada para ser executada em três etapas: (1) sondagem (identificação de problemas relacionados à articulação de orações), (2) intervenção (ação direta com vistas à resolução dos problemas encontrados na etapa anterior) e (3) avaliação (verificação da eficiência ou não das ações executadas).

A *sondagem* consistiu em um levantamento diagnóstico das dificuldades apresentadas pelos alunos na compreensão e no uso de elementos responsáveis pelas relações lógico-semânticas e discursivas em textos. Assim, foram aplicadas (1) atividades de interpretação de textos baseando-se nesses recursos e (2) atividades de produção de textos, para análise do uso desses elementos.

A *intervenção*, segunda etapa, consistiu em uma série de atividades estruturadas, com vistas a, pelo menos, amenizar as dificuldades detectadas na atividade de sondagem. São exercícios semiestruturados e variados, principalmente do tipo epilinguístico, que vão desde a interpretação de textos com atenção ao uso de conectores à reestruturação de textos, etc. Essa sequência de atividades segue um grau de complexidade que foi aumentando gradativamente conforme os alunos iam compreendendo o uso desses recursos.

A *avaliação* consistiu na realização de atividades muito semelhantes à sequência de atividades da avaliação de sondagem, a fim de se fazer um comparativo entre os desempenhos dos alunos nas duas etapas e, assim, avaliar a eficácia da nossa proposta para o ensino das

O intuito era que, com essa série de atividades e reflexões sobre o conteúdo, os alunos despertassem para o papel de certos elementos linguísticos na organização do texto/discurso. Assim, o objetivo do trabalho era amplo, visto que visava a trabalhar diversos aspectos linguísticos necessários à elaboração do discurso. Esses aspectos envolvem questões morfológicas (discutindo, por exemplo, o porquê de o *mas* ser uma conjunção com lugar especificamente no início da oração, diferentemente de palavras como *porém*, *contudo*, que podem se deslocar por possuírem um caráter adverbial), de organização sintática dos termos no discursos (discutindo, por exemplo, estruturas como “*apesar de não ser esta a proposta inicial, o trabalho ficou bom*” e “*não era essa a proposta do trabalho inicial, mas o trabalho ficou bom*”), semânticas e pragmático-discursivas (discutindo, por exemplo a diferença discursivas entre “*o trabalho ficou bom, mas não era essa a proposta inicial*” e “*não era essa a proposta inicial, mas o trabalho ficou bom*”). Enfim, o foco do trabalho é primeiro uma profunda reflexão

sobre os elementos linguísticos em contextos de uso da língua para, a partir dos usos, compreender e elaborar possíveis generalizações sobre a relação entre esses aspectos e os tipos de discursos.

Com bases nos resultados obtidos na avaliação, bem como nas atitudes dos alunos (algumas relatadas neste trabalho), consideramos eficazes o tipo de abordagem proposto e os modelos das atividades desenvolvidas neste estudo. Assim pudemos comprovar a eficiência de uma abordagem de ensino que trabalha a “gramática de usos”<sup>9</sup>.

Para esse tipo de atividades, servimo-nos das ideias presentes em Halliday, McIntosh e Strevens (1974) que discriminam as abordagens de ensino em a *produtiva*, a *prescritiva* e a *descritiva*. Para esses autores, a abordagem produtiva é mais indicada para o ensino (por isso a mais enfatizada neste trabalho), visto que leva o aluno a desenvolver e(ou) aprimorar suas habilidades linguísticas, levando em conta o que o aluno já sabe para refletir sobre os usos da língua. Para esses autores, a abordagem prescritiva está centrada na substituição de usos linguísticos do aluno, e a descritiva, na análise e na descrição da língua, sem propor padrões de uso. Segundo os autores, essas duas últimas abordagens não seriam as mais indicadas no ensino de língua, apesar de terem, a depender das situações do ensino, sua importância.

. Na direção de uma abordagem produtiva (principalmente), usamos os conceitos de atividade *linguística* (a própria produção de texto), a *epilinguística* (a reflexão sobre a língua) e *metalinguística* (o saber mais científico e organizado *sobre* a língua), presentes em Franchi (2006) e Geraldi (2002). A nosso ver, a depender das situações de ensino, as atividades epilinguísticas – infelizmente, pouco utilizadas nas aulas de LP – são fundamentais no processo de aquisição de desenvolvimento das habilidades comunicativas.

Em síntese, em linhas gerais, temos como questão central deste estudo identificar o tipo(s) de abordagem que contribui, efetivamente, para o desenvolvimento e/ou aprimoramento de habilidades de leitura e escrita relacionadas à interpretação e ao uso de elementos linguísticos articuladores de relações lógico-semânticas discursivas. Admitimos, como hipótese básica, que uma abordagem de ensino, ao mesmo tempo, produtiva e reflexiva, com orientação teórica no Funcionalismo linguístico contribui, efetivamente, para o desenvolvimento e/ou aprimoramento dessas habilidades.

Essas questões se desdobram de acordo com as etapas da pesquisa.

---

<sup>9</sup> Referência à proposta funcionalista, principalmente em Maria Helena de Moura Neves, que, dentro de suas propostas, além dos muitos materiais teórico-práticos, apresenta sua *Gramática de Usos* e sua *Gramática revelada em textos*.

Na *sondagem*, questionamos: que dificuldades relacionadas à interpretação e ao uso de elementos linguísticos articuladores de relações lógico-semânticas e discursivas os sujeitos da pesquisa apresentam? Hipotetizamos que: os alunos sujeitos da pesquisa revelam dificuldades na interpretação, explicitação e uso de elementos linguísticos articuladores responsáveis pelas relações lógico-semânticas e discursivas.

Na *intervenção*, questionamos que tipos de atividade contribuem, efetivamente, para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita relacionadas ao uso de elementos linguísticos articuladores de relações lógico-semânticas e discursivas. Hipotetizamos que atividades de natureza produtiva (exercícios estruturais) e reflexiva (análise linguística), com orientação teórica no Funcionalismo linguístico, contribuem, efetivamente, para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita relacionadas à interpretação e ao uso de elementos linguísticos articuladores de relações lógico-semânticas e discursivas. Nessa etapa, nossa atenção esteve voltada para a elaboração e aplicação de tais atividades.

Na *avaliação*, questionamos se as atividades elaboradas e aplicadas na etapa de intervenção contribuíram, efetivamente, para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita relacionadas à interpretação e ao uso de elementos linguísticos articuladores e/ou explicitadores das relações lógico-semânticas e discursivas. Hipotetizamos que sim, e nos voltamos para a aplicação de atividades de avaliação e à comparação entre os desempenhos dos alunos nessa última etapa e na etapa de sondagem.

### **1.3 A organização do trabalho**

Esta dissertação se encontra dividida em sete capítulos discriminados da seguinte forma.

O primeiro deles consta desta *Introdução*, a qual é dividida em três partes, com vistas a situar o leitor: (1) quanto ao tema da coesão textual promovida por articuladores de relações lógico-semânticas e discursivas, discutindo, sinteticamente, o tratamento dado ao tema na abordagem tradicional de gramática e nas discussões da Linguística, (2) no desenvolvimento do processo da pesquisa-ação aqui desenvolvida e (3) na organização textual da dissertação.

No segundo capítulo, discutimos *o ensino da língua materna*, no caso, a *Língua Portuguesa*. Nesse capítulo: (1) discutimos, de uma maneira geral, o ensino baseando-nos na evolução e na aplicação de certas teorias linguísticas, e em seus resultados, principalmente dos últimos quarenta anos; (2) tratamos dos documentos oficiais e o ensino da LP; discutimos o peso/influência que as avaliações externas (principalmente de larga escala) exercem sobre o

ensino de LP; e (3) tratamos das abordagens de ensino de língua materna, discutindo os tipos de ensino - produtivo, descritivo e prescritivo (HALLIDAY, MCINTOSH; STREVENS, 1974), e abordagens - linguística, epilinguística e metalinguística (FRANCHI, 2006; GERALDI, 2002).

No terceiro capítulo, fazemos uma discussão sobre o *ensino da gramática*, discutindo alguns problemas ainda existentes e explicitando a proposta de ensino da gramática em três eixos (reflexão, produção de sentidos e variação) (VIEIRA, 2017).

No quarto capítulo, discutimos *as relações lógico-semânticas e discursivas*, com atenção para: (1) o tratamento dado pela gramática tradicional às orações; (2) o tratamento das orações numa abordagem funcionalista; e (3) o ensino das orações em materiais didáticos.

No quinto capítulo, apresentamos *os procedimentos metodológicos* que utilizamos no desenvolvimento deste trabalho. Explicitamos, portanto, alguns dos aspectos teóricos da pesquisa-ação, que objetiva unir a pesquisa à ação, dando margem para o pesquisador desenvolver o conhecimento com base empírica e fazer as adaptações necessárias no decorrer do caminho. Nesse capítulo também descrevemos mais detalhadamente as três partes desta pesquisa – sondagem, intervenção e avaliação.

O quinto capítulo é destinado à apresentação *das etapas da pesquisa e à análise dos dados nelas obtidos*. Nessa parte discutiremos não apenas os resultados finais – comparando-os aos iniciais –, mas também alguns acontecimentos que nos chamaram à atenção durante a aplicação das atividades de intervenção.

Por fim, no sexto capítulo, trazemos algumas conclusões e fazemos algumas considerações finais, buscando sintetizar as discussões ocorridas ao longo do trabalho, com base na fundamentação teórica e na prática desenvolvida da pesquisa. Apontaremos os pontos a serem melhorados nas atividades e passos para possível replicação delas. Ademais, posicionamo-nos sobre as contribuições que o tipo de atividade aqui proposto pode proporcionar ao ensino de língua materna, principalmente no que diz respeito à compreensão do papel dos elementos articuladores das orações na organização do texto e, conseqüentemente, do discurso.

## 2 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino de língua portuguesa e, mais precisamente, da gramática no Brasil tem sido alvo de veementes críticas, devido ao modo como ele, frequentemente, acontece – centrado na taxionomia gramatical e na prescrição de formas pré-estabelecidas<sup>10</sup>, como se uma receita que se deva seguir sem atentar para as interferências ou mesmo os efeitos colaterais do remédio. Diante disso, concordamos com Neves, quando que

É lamentável a concessão do espaço da escola para o tratamento da gramática como mera transmissão e registros de paradigmas, dos quais se pode, sem medo de errar, dizer que são a recorrência de esquemas mudos, de esqueletos inexplicados, que a seguir se vestem com carne de alguns exemplos que se adaptem – seja como for – ao talhe do defunto, oferecendo-se, então, o produto. (NEVES, 2017, p.85).

Esse modelo de ensino tem sofrido, e com razão, seriíssimas críticas e, em decorrência disso, sofrido, também, importantes mudanças. Acontece que essas mudanças – na prática – nem sempre são satisfatórias, já que, entre outras razões, os professores da educação básica – quem realmente está na prática diária do ensino da língua – têm mais conhecimento das críticas ao ensino tradicional do que dos caminhos alternativos. Em outras palavras, eles, em grande parte,<sup>11</sup> têm consciência da não eficiência desse modelo de ensino, mas não sabem o que fazer para resolver o problema. Isso não quer dizer, contudo, que não existam excelentes trabalhos que direcionem uma prática mais eficaz do ensino de língua.

### 2.1 Situando a questão

Quando se fala de ensino de línguas, o conceito de texto se apresenta – ou, pelo menos, deveria se apresentar – como imprescindível para que pesquisadores da área, professores e estudantes possam compreender o principal objetivo deles ao estudar qualquer coisa relacionada à sua língua e à de outrem (BATISTA, 2018, p.88). Isso porque outros conceitos relacionados a e termos como *sintaxe*, *morfologia*, *fonologia*, *coesão*, *coerência* e outros, só fazem sentido se estiverem atrelados à noção de texto, o que aponta para a necessidade de situar gramática e texto na mesma discussão.

---

<sup>10</sup> Acreditamos, contudo, que esse tipo de ensino que têm recebido críticas não é o único que acontece no Brasil, dadas as diversas influências que o ensino de língua tem recebido da teoria e análise linguística.

<sup>11</sup> Essa comprovação está presente em NEVES, M.H.M. **Gramática na escola**. – 8. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

Esses debates estão cada vez mais frequentes no âmbito dos estudos de língua, o que é indubitavelmente positivo, pois mostram que aqueles que se debruçam sobre esta área estão percebendo a necessidade da formação de indivíduos verdadeiramente capazes de usar a língua como instrumento de comunicação, de forma que entendam que esse instrumento dispõe a seu favor de inúmeros mecanismos de significação.

Chamamos a atenção, entretanto, para pelo menos dois obstáculos que distanciam muitas teorias da prática cotidiana na formação básica dos indivíduos que estão iniciando seu desenvolvimento linguístico. Primeiramente, temos o fato de essas discussões – geradas normalmente no âmbito acadêmico – apresentarem visões muito diferentes, caracterizando-se, em muitos casos, pela ausência de consenso sobre determinados assuntos; secundamente, presenciamos a falta de equilíbrio no momento de adesão às teorias quando a questão é sobre o ensino da língua. Tudo isso seguido de um distanciamento temporal muito grande entre os momentos da elaboração da teoria e da sua aplicabilidade, bem como seu destoamento, em muitos casos.

O que estamos dizendo é que, na interpretação das teorias, há uma tendência ao radicalismo, sobretudo na identificação de diferenças entre elas. Um exemplo disso pode ser encontrado nas considerações superficiais entre as correntes funcionalista e formalista, em que os adeptos de uma ou de outra tendem a polarizar, de modo a haver uma exclusão ou, até mesmo, um repúdio total de uma para com a outra. Preocupado com essa polarização, Halliday (1985) já alertava que ambas as correntes se ligam à própria natureza da linguagem, além de se ligarem pela raiz e pelo pensamento ocidental. Também em Nogueira (2014, p. 148) encontramos esse alerta:

Entendo que as especificidades dos interesses pragmáticos de cada teoria ou área de investigação garantem a verticalidade na investigação dos fenômenos linguísticos, mas as diferenças (ou divergências) entre elas, se radicalizadas, dificultam a integração dos conhecimentos sobre a natureza e o funcionamento da linguagem e, desse modo, fica mais distante de ser cumprida a recomendação dos PCN, de que o ensino deve revelar uma relação de indissolubilidade natural entre os recursos linguísticos e a interação verbal.

A questão talvez seja realmente a tendência ao extremismo. É óbvio que esse extremismo – causado por outros extremismos – provoca uma das piores consequências para o ensino da língua: a falta do equilíbrio necessário para conciliar contribuições igualmente relevantes de diferentes teorias.

O problema disso é que sempre que surge um novo estudo, um novo pensamento, uma nova teoria, há uma tendência a rejeitá-los completamente – quando não se está aberto a

mudanças –, ou a se aderir de modo extremado, que rejeita os benefícios de uma metodologia de ensino com que já se estava trabalhando.

Isso é claramente perceptível quando o assunto é o ensino de línguas, especialmente, língua materna. Observamos que os professores – muitas vezes – têm uma tendência a rejeitar completamente os novos estudos teóricos e metodológicos sobre as questões relativas à compreensão e ao ensino da língua, ou a fazer uma adesão radical e equivocada dos novos estudos e conceitos abolindo e abominando as teorias e práticas antigas. De um modo ou de outro, esse professor não estará contribuindo para a formação linguística plena de seus educandos.

Se, por um lado, muitos professores continuam com visão ultrapassada de conceitos, usos e ensino da língua, por outro, muitos “modernizaram” demais, a ponto de ir de um extremo (trabalhar só o material linguístico) ao outro (trabalhar somente questões contextuais, situacionais e sociais).

Houve, no Brasil, a propagação de uma ideia de que trabalhar língua materna, no nosso caso, língua portuguesa, é trabalhar tão somente leitura de textos, realizar discussões filosóficas e sociológicas. Assim, boa parte dos professores fez uma adesão a apenas um polo, o da leitura, do letramento, do desenvolvimento crítico e social do aluno, eximindo-se, muitas vezes, da responsabilidade de estudar os recursos linguísticos do texto, ancorado no discurso de que a gramática não é necessária para a interpretação e produção de textos, as quais são as finalidades do ensino de língua. Não entendem que a interpretação e a produção estão ligadas diretamente aos recursos linguísticos que produzem os sentidos do texto.

É possível ouvir de professores de língua portuguesa – e presenciar na prática – frases como: “não, quando o assunto é esse negócio de orações coordenadas e subordinadas, eu nem trabalho, porque o que importa é o texto. Para que o menino tem que saber o que é uma oração coordenada ou subordinada?”<sup>12</sup>.

Consequentemente, a aprendizagem da parte cotextual, ou seja, dos recursos linguísticos fica defasada, fazendo que também as habilidades de interpretação e, sobretudo, de produção do texto fiquem extremamente comprometidas, na medida em que o aluno não está consciente de que os recursos linguísticos estão à disposição do produtor e receptor do texto

---

<sup>12</sup> Aqui já se vê um dos principais problemas no âmbito do ensino da LP – a visão distorcida do que seja gramática e seus conteúdos. Se, na visão do professor e, conseqüentemente, de toda a comunidade escolar e da sociedade em geral, saber gramática significa, por exemplo, classificar as orações e outros termos, o ensino da gramática está fadado ao fracasso e, dessa forma, é melhor mesmo abandoná-lo, como muitos propõem.

exatamente para a produção/interpretação de sentidos. Assim, quanto mais o indivíduo dispõe de conhecimentos linguísticos, mais opções ele tem para a produção/interpretação de textos.

Obviamente, esse professor não compreendeu a intrínseca relação entre gramática e texto. Não estamos dizendo que o ensino de língua deve pautar-se no modelo prescritivo e taxionômico da Gramática Tradicional (GT), que prioriza a memorização de regras, a segmentação e a classificação de termos, pois, entendemos, sim, que o fim último das aulas deve ser o desenvolvimento das competências comunicativas. Por outro lado, entendemos que, mesmo o fim último sendo o processo de comunicação – o qual se realiza no ato interacional e, portanto, contextual –, a expressão linguística é o meio para se chegar a esse fim, de modo que o conhecimento de um acervo cada vez maior sobre as possibilidades de uso dos recursos linguísticos proporciona o desenvolvimento da habilidade comunicativa como um todo.

Antunes (2009, p. 94) já alerta para a origem e os perigos desse extremismo. A autora coloca assim:

[...] o processo de escolarização que a língua sofreu, processo em que, normalmente, reinou a mais radical descontextualização, apagou da língua seu caráter de funcionalidade. E aí, por vezes, se cai no extremo de fazer as regras valerem por si mesmas, absolutas e intocáveis, ou se cai no outro de desconsiderá-las e não desconfiar de que não vale qualquer palavra, em qualquer lugar.

O resultado disso tudo é que há aulas com excessivo interesse em terminologias gramaticais, em que os professores levam os alunos a memorizarem nomes e regras fora de situação real de uso, fazendo que eles pensem que a própria língua é muito difícil, e eles não aprendem, mesmo se comunicando por meio dela. Aqui cabe uma elucidação presente em Nogueira (2014, p.148):

Distanciado das teorias e das pesquisas nas áreas de descrição e de análise linguística, muitas vezes, seduzido pela aparente facilidade da tarefa de interpretação espontaneísta de textos – o que não singulariza a atividade dos profissionais iniciados em Linguística, o professor só sentirá que cumpriu seu papel no ensino de gramática se conseguir repetir definições, exemplificações e regras da gramática tradicional, que, em muitos casos, já não descrevem mais o uso corrente de uma língua, nem mesmo em sua chamada variedade culta.

Por outro lado, temos aulas somente de leitura e de reflexão sobre o contexto sócio-histórico-político-econômico em que o texto foi produzido, fazendo com que o aluno não desenvolva uma consciência reflexiva sobre os recursos da língua, tão importante para a produção e para a recepção de textos.

Antunes (2009, p. 93) corrobora essas ideias, pois, segundo ela, “a textualidade é de natureza complexa e se constitui de uma dupla estrutura: uma linguística e outra

extralinguística. Ambas determinantes e imprescindíveis para a coerência do texto.”. A autora chama a atenção para “o fato de admitir o condicionamento de fatores situacionais para a definição de coerência dos textos não neutraliza a pertinência de seu material linguístico.”. Mais veementemente ela diz que:

Construir um texto é uma operação de natureza também lexical e gramatical. Não se pode escolher aleatoriamente as palavras, nem arrumá-las de qualquer jeito, nem tampouco optar por qualquer sequência de frases. (ANTUNES, 2009, p. 93).

Assim, fica claro que o texto deve ser visto sob seus aspectos contextuais (as motivações que levam alguém a produzi-lo, as condições de produções, os falantes, a época, o suporte etc) e seus aspectos cotextuais<sup>13</sup> (material linguístico).

Desse modo, faz-se importante uma compreensão mais apropriada sobre gramática de modo a entendê-la não como uma receita pronta e acabada de regras que determinam usos e que todos precisam se encaixar nelas, mas, ao contrário, um recurso indispensável no processo dos mecanismos que formam o texto e dão suporte à comunicação. Isto é: um instrumento organizador do discurso e é para isso que ela existe.

Nesse contexto, é necessário que os professores de língua materna atualizem seus conhecimentos acerca das diversas teorias relativas à linguagem e ao ensino da língua para que seu trabalho aconteça de modo embasado e direcionado, produzindo o efeito tão esperado, de forma equilibrada (BATISTA, 2018, 89).

## **2.2. Documentos oficiais para o ensino da Língua portuguesa**

A atual Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB 9394/96), ao se referir ao ensino de língua materna no Brasil, orienta para a transdisciplinaridade e o caráter social do uso desta. Isso já mostra um avanço, se comparado à antiga LDB (5692/71), a qual direcionava para um ensino língua baseado na fixação da nomenclatura gramatical, frequentemente dissociada de análise do uso das categorias a partir de sua ocorrência.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também já apontam para uma visão funcionalista no ensino de língua, na medida em que – para o nível Fundamental<sup>14</sup> - destacam a utilização da língua portuguesa na resolução de situações e problemas do cotidiano,

---

<sup>13</sup> O cotexto é, segundo Ducrot (FLORES et al., 2009, 68), a indicação das circunstâncias da enunciação fornecida pela estrutura linguística para o intérprete atribuir sentido ao enunciado, ou seja, ambiente verbal da palavra (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016, p. 127).

<sup>14</sup> Hoje correspondente ao antigo 1º grau.

colocando, assim, o aluno para trabalhar “questões linguísticas para propósitos pragmáticos e comunicativos de maior evidência, vinculados a seu ambiente histórico social.” (CUNHA; OLIVEIRA; MARTELOTTA, 2015, p.82).

Ao tratar, por exemplo, da questão da produção textual, os PCN (BRASIL, 1997, p.83) alertam para que tal produção de textos ocorra “considerando o destinatário, a sua finalidade e as características do gênero”. Mesmo quando estes apontam para a observação das estruturas mais regulares verificadas no desempenho discurso, se enquadram numa abordagem funcionalista, visto que “o que se está propondo é, na verdade, a investigação de usos linguísticos como um contínuo, é a concepção maleável da língua e relativamente instável da gramática” (CUNHA; OLIVEIRA; MARTELOTTA, 2015, p.82).

Assim, percebemos uma visão equilibrada no tocante ao ensino de língua materna. Isso porque se olha a língua numa relação de interdependência entre gramática e discurso. Invocamos aqui duas questões que estão no centro das investigações funcionalistas e que podem ser encontradas em Neves (2016, p.17; 2018, p. 31).

- Relações entre discurso e gramática (porque o discurso conforma a gramática, mas principalmente porque ele não é encontrado despidido da gramática);
- Liberdade organizacional do falante, dentro das restrições construcionais (porque o falante processa estruturas regulares, mas é ele que faz as escolhas que levam resultado de sentido a efeitos pragmáticos).

Fica clara a relação de interdependência entre o que o falante quer dizer (propósito do discurso) e os recursos linguísticos de que ele dispõe para fazê-lo. Assim, não é possível discurso sem gramática. Além disso, o falante tem a liberdade, de, dentro de um número limitado de opções, escolher as estruturas que melhor servem à sua intenção comunicativa.

Entendemos que, para que a textualidade aconteça, são necessárias tanto as estruturas linguísticas quanto as estruturas extralinguísticas. Antunes (2009, p. 93) salienta que “o fato de admitir o condicionamento de fatores situacionais para a definição da coerência dos textos não neutraliza a pertinência de seu material linguístico”.

O problema reside justamente na falta de aprofundamento das teorias linguísticas e até mesmo dos conhecimentos gramaticais (inclusive da gramática tradicional) que alguns professores têm. Além disso, quando estes tomam conhecimento de alguma teoria, acabam aplicando-a de maneira radical, de modo a excluir, muitas vezes, os outros olhares para o ensino da língua. Assim, segundo, Nogueira (2014, p. 149):

Caberá ao professor a difícil tarefa de integrar estudos da língua, do texto e do discurso. Com formação linguística mais diversificada e “desengajada” de apenas um quadro teórico mais recente, o professor poderá desenvolver análises mais

consistentes e aprofundadas sobre diferentes condicionamentos gramaticais, cognitivos e contextuais dos modos de dizer em cada situação de interação verbal.

Isso mostra a real e urgente necessidade de uma formação mais ampla e consistente dos profissionais que lidam com questões da língua, sobretudo, dos professores de língua materna.

Em síntese, os documentos oficiais já apontam para um tipo de ensino da língua produtivo, que privilegie os usos em situações reais de comunicação, desde as mais informais às mais formais. A questão principal, a partir disso, é como o professor irá operacional esse tipo de ensino.

### **2.3 As avaliações externas e o ensino**

Como vimos na seção anterior, o ensino de língua conta, no Brasil, com documentos oficiais, sejam Paramétricos e/ou orientadores (Parâmetros Curriculares Nacionais e Orientações Curriculares para o ensino médio), sejam de cunho mais imperativo (LDB e outros documentos). Convém ressaltar, por outro lado, que uma espécie de “documento” tem papel determinante no ensino hoje, seja em relação à escolha e prioridade dos conteúdos, seja em relação à metodologia aplicada. São orientações determinantes das avaliações externas, como Saeb, Prova Brasil, ENEM e avaliações externas estaduais – no caso do Ceará, SPAECE.

Quem está em qualquer um dos setores da Educação Básica (secretarias, direção de escolas, coordenação pedagógica e – principalmente o professor) sabe que essas avaliações acabam tendo um peso muito maior do que – até mesmo – orientações ideológicas e pedagógicas que os professores trazem consigo.

Assim, as ações de toda a comunidade escolar convergem para um fim muito claro e específico. No Ensino Fundamental: elevar os índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e, para tanto, é preciso enquadrar toda a escola nesse caminho. Isso envolve desde ações como a luta contra a baixa frequência e a reprovação escolar até a escolha dos conteúdos (os quais são descritores retirados da matriz do Saeb, Provinha Brasil e Prova Brasil), bem como os métodos para se alcançar (muitas vezes, por meio de um treinamento exaustivo do aluno para as provas) a elevação dos índices. Analogamente, acontece no Ensino Médio, o qual hoje, na prática, tem dois principais objetivos (aparentemente) bem definidos: fazer o aluno obter bons resultados na Prova do ENEM e também na avaliação externa estadual, SPAECE, no Ceará.

Não estamos aqui tecendo críticas nem elogiando tal situação. Acreditamos ser este um ponto muito importante a ser refletido porque, de todos os outros, é ele que mais influencia diretamente o ensino, tendo – arriscamos dizer – papel determinante.

Como forma de ilustração das considerações que fazemos acima, transcrevemos um trecho da apresentação do livro *Interpretação De Textos - 8º Ano*<sup>15</sup>, disponível em uma página de vendas de livros na internet:

Concebida com base nos **descritores da Prova Brasil/Saeb**, a coleção *Interpretação de textos* visa desenvolver a competência leitora dos alunos e **prepará-los para os exames oficiais: Prova Brasil, Saeb, Pisa, Enem**. Partindo de situações verdadeiras de comunicação, a coleção trabalha com diferentes gêneros textuais e linguagens, como reportagens, artigos de opinião, crônicas, contos, cartuns, quadrinhos, pinturas, anúncios publicitários e gráficos, tabelas, infográficos, etc. Organizada em torno de temas atuais e variados, a obra se destaca pela linguagem acessível, pelo projeto gráfico moderno e convidativo e pela seleção de textos de autores consagrados: Carlos Drummond de Andrade, Fernando Pessoa, Ferreira Gullar, Rubem Braga, Fernando Sabino, Ignácio de Loyola Brandão, Rubem Alves, Mário Quintana, João Cabral de Melo Neto, Luis Fernando Verissimo, Antonio Prata, Portinari, Norman Rockwell, Almeida Júnior, Verger, Caulos, Quino, Mordillo, Laerte, entre outros. Articulando teoria e prática e reconhecendo a avaliação da aprendizagem como um processo formativo e de reconhecimento de competências, habilidades e atitudes, a **coleção apresenta mais de 600 testes de múltipla escolha, centrados nos descritores da Prova Brasil/Saeb, além de simulados periódicos e aferição digital de resultados**. Com essa proposta inovadora, voltada para o desenvolvimento da competência leitora e das habilidades de leitura, **o aluno estará preparado para enfrentar não só os desafios das avaliações oficiais, mas também as necessidades do mundo contemporâneo**, que exige um cidadão cada vez mais habilitado a lidar com diferentes textos e linguagens. (AMAZON, 2018, grifo nosso)<sup>16</sup>.

Como podemos observar, há muitos fatores determinantes no ensino no/do Brasil. Nesse contexto, há, ainda, uma “velha” questão (muito utilizada no mercado financeiro) a ser considerada, que é a lei da oferta e da demanda. Assim, voltamos à questão principal: *ensinar para quê?* Dizemos isso porque o *para quê* determina o *quê* e consequentemente o *como*.

Dessa forma, o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, e obviamente da gramática, está – em boa parte – a serviço das avaliações externas e, portanto, submisso a elas. A mando da coordenação e da direção escolar, os professores da educação básica precisam adequar seus planos de ensino aos descritores dessas avaliações.

No Ceará, por exemplo, em muitas escolas do Ensino Fundamental, o professor precisa explicitar, em suas avaliações internas, os descritores cobrados nas avaliações externas. No Ensino Médio, no início do ano, os alunos são submetidos a uma “avaliação diagnóstica” –

<sup>15</sup> CEREJA, William; CLETO, Cley. **Interpretação De Textos**. 2.ed. São Paulo: Saraiva Didático/atual, 2016.

<sup>16</sup> AMAZON, **Sinopse do livro do Interpretação de Texto – 8º ano**. Disponível em: <https://amzn.to/2sABnyt>. Acesso em: 04 nov. 2018.

elaborada pela própria Secretaria de Educação (SEDUC) – com alguns (apenas cinco, na verdade) descritores, os quais ela (SEDUC) julga serem os que os alunos apresentam<sup>17</sup> maiores dificuldades, e, ao final do semestre, é aplicada outra avaliação aos alunos com os mesmos descritores para comparar o avanço dos alunos. Em muitos casos, chega-se ao ponto de haver atividades-exercícios prontas para o professor simplesmente aplicá-las, ou melhor, replicá-las.

Até aí, não vemos nenhum problema nessa influência das avaliações internas<sup>18</sup>, pelo contrário, agindo-se dessa forma, faz-se um caminho focado para alcançar os objetivos de qualquer empreendimento (diagnóstico, intervenção e avaliação final).

Há, por outro lado, alguns aspectos a serem considerados. O primeiro deles é que as matrizes dessas avaliações são apenas recortes das *principais* competências e habilidades que organizadores julgam necessárias, ou seja, representam parte e não o todo. Assim, os professores passam a maior parte do tempo das aulas trabalhando somente descritores dessas avaliações, excluindo, obviamente, muitos conhecimentos importantes para os alunos, mas que, como não estão na matriz, não são prioridades. Se houver tempo (geralmente não dá), os professores trabalham tais conhecimentos.

Ademais, algumas matrizes explicitam apenas *o que*, segundo elas, os alunos devem saber, mas não dizem *como*, *tampouco que conteúdos estão implicados diretamente*, o que dá margens para as diversas interpretações acerca de que conhecimentos devem ser trabalhados.

Na matriz de referência do ENEM, por exemplo, no tocante à norma-padrão, só há menção a uma habilidade (*Competência 8, Habilidade 27 - Reconhecer os usos da norma-padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.*). Em sua matriz para a redação, o ENEM reserva uma competência (de cinco) para a norma-padrão. A interpretação que muitos professores têm é que a norma-padrão não é importante, visto que, mesmo que o aluno zere tal competência, ele ainda pode chegar a 800 pontos (essa nota é acima da média do Brasil), considerada uma nota muito boa.

Um dos problemas nessas interpretações é que alguns professores, com uma visão equivocada<sup>19</sup> do que seja gramática, entendendo-a como apenas a variedade padrão da língua, ou seja, a gramática normativa, acabam dando menos importância ao material linguístico nos textos, tanto na interpretação quanto na produção de textos.

---

<sup>17</sup> Segundo informações, esse grau de dificuldades que os alunos apresentam é medido com base nos resultados das avaliações externas Spaece e/ou Prova Brasil.

<sup>18</sup> Tanto que o tema deste trabalho é despertado a partir dessas avaliações.

<sup>19</sup> Essa questão será trabalhada na seção sobre o espaço da gramática na sala de aula.

Quem trabalha na Educação Básica, principalmente no Ensino Médio, sabe que não é raro ouvir algum professor de português dizendo: “o ENEM não cobra gramática, então, nem vou dar importância a isso”. É claro que esses professores ainda não se atentaram para o conceito e a importância da gramática (que não é somente uma variedade da língua) na construção e na interpretação do discurso.

O segundo aspecto a ser considerado sobre o papel das avaliações externas no ensino de língua é que essa situação acaba reduzindo a autonomia do professor na sala de aula, de modo que ele tem de enfrentar, no mínimo, conflitos nas diversas situações da prática escolar, não bastassem os conflitos teórico-ideológicos por que este professor passa. Em outras palavras: além de o professor já enfrentar conflitos ideológico-teórico-práticos, no que diz respeito ao ensino da língua materna, ainda enfrenta a questão de um sistema educacional que, muitas vezes, entra em choque com os pensamentos dele.

Há ainda outro elemento relacionado ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil muito presente na sociedade atual: o concurso público. No entanto, esse elemento é quase totalmente excluído da escola de educação básica, deixando um campo totalmente aberto para os cursinhos preparatórios, sejam presenciais, sejam virtuais. Há os “concurseiros”, como são chamados, que se preparam para os concursos públicos aleatoriamente e de diversas formas, ou seja, eles olham o conteúdo programático do edital, geralmente relacionado às normas da gramática tradicional, e ficam procurando os “*professores youtubers*” e compram cursos completos *on-line*.

A questão é que a quase totalidade dos conteúdos exigidos pelas bancas de concurso é a norma-padrão. Isso leva aqueles alunos que concluíram a Educação Básica a voltar para os bancos escolares, ou melhor, “bancos concursares”, para aprender aquilo que – por diversos motivos – não aprendeu na escola.

Há, obviamente, consequências nisso, sobretudo acerca da visão que a sociedade tem da escola. Em primeiro lugar, se um dos deveres da escola é “preparar para o trabalho” e se o conhecimento linguístico que a escola lhe proporcionou não foi suficiente para lhe permitir entrar no mercado de trabalho, houve certamente algo de contrassenso entre as exigências do mercado e o que a escola ofereceu. Nesse contexto, tanto a escola quanto o próprio aluno ficam com a sensação de que houve muito tempo perdido na escola, no que diz respeito às aulas de Língua Portuguesa. Outro fenômeno ligado a tal situação é que os cursinhos preparatórios encontram aí uma brecha para sua atuação, obviamente com uma preocupação majoritária com o lucro. Entram, então, em cena os professores que, de certa forma, não encontram muito espaço nas escolas (principalmente da rede pública) para esbanjar seus conhecimentos da gramática

normativa e, fazendo uso de vários recursos (canais de vídeo, páginas na web, etc), tornarem-se os grandes ídolos do público.

Como dissemos no início desta subseção, é a lei da oferta e da demanda. Nesse contexto, há muitos professores que, fora das paredes da escola se dedicam à produção de material direcionado aos mais diversos tipos de provas de concursos. No que diz respeito ao ensino do Português, dentre os muitos materiais disponíveis no mercado, estão *A Gramática para Concursos Públicos*<sup>20</sup>, de Fernando Pestana e o *Curso completo de gramática do texto*<sup>21</sup>, de Fernando Moura.

## 2.4 As abordagens de ensino

Ao tratarmos de temas educacionais ligados diretamente à prática docente, o que os professores mais esperam parece ser algo bem mais prático do que teórico. Isso acontece, dentre tantos motivos, devido, talvez, à sua falta de tempo e disposição para estudar e compreender as teorias (iniciadas na Universidade), visto que, na verdade, esse professor recebe por aquilo que ensina, não pelo que ele estuda. Obviamente, *o que e como* ele ensina é fruto do que ele estuda, mas o que estamos dizendo é que, como o salário do professor de Educação Básica no Brasil é realmente muito baixo, esse professor precisa complementar sua renda ampliando sua carga horária ou com trabalhos noutra área. O resultado disso tudo é que a maioria dos professores está à procura de materiais práticos para sua prática. Não é à toa que o livro didático continua sendo o maior suporte deste professor.

Pensando nisso (isso não quer dizer que concordamos totalmente), é que achamos ser importantíssimo discutir – ainda que brevemente – as principais abordagens de ensino da língua, presentes em Halliday, McIntosh e Strevens (1974), apoiando-nos também em Neves (2010; 2017), Travaglia (2009) e Silva (2017). Trata-se das abordagens *prescritiva, descritiva e produtiva*. Outrossim, dialogamos com o que Franchi (2006) caracteriza como atividades *linguística, epilinguística e metalinguística*.

Queremos adiantar, porém, que, em nossa visão sobre as abordagens de ensino, elas não autoexcluem. Ou seja, uma abordagem não exclui outra, visto que, na medida certa e no tempo certo, todas elas têm sua contribuição na plena formação linguística do falante.

---

<sup>20</sup> PESTANA, Fernando. *A gramática para concursos públicos*. – 3. ed.rev. atual. e ampl. – [3. Reimpr.]. – Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2017.

<sup>21</sup> MOURA, Fernando. *Curso completo de gramática do texto: do básico ao avançado*. 5. ed.- Brasília: Alumnus, 2017.

### 2.4.1 Prescritiva

Como o próprio nome sugere, o ensino prescritivo recomenda que o falante aprenda o “bom uso da língua”, como uma espécie de receita em que se devem seguir todos os passos sob o risco de, se errar na medida dos ingredientes, o produto final será seriamente prejudicado. Esta concepção sugere a bipartição *certo/errado*, uma vez que pretende “ensinar as crianças a substituírem (...) seus próprios padrões de atividade linguística que são inaceitáveis por outros padrões, aceitáveis”, (HALLIDAY; McINTOSH; STREVENS, 1974, p. 260-261). Tal concepção está associada à Gramática Tradicional e, por extensão, à Gramática Normativa<sup>22</sup>. Aqui cabem os termos presentes em Silva (2018, p. 12)<sup>23</sup> ao se referir à Gramática Tradicional.

[...] desde sua origem, essa gramática procurou estabelecer as regras, consideradas as melhores, para a língua escrita, com base no uso que dela faziam aqueles que a sociedade considerava e considera os seus mais “bem acabados” usuários, os chamados grandes escritores, tanto poetas quanto prosadores.

O problema nessa concepção é, a nosso ver, a interpretação que se pode ter (e se tem tido) dela. Por exemplo, a ideia de *substituição* pode ser prejudicial se interpretada que, em todas as situações, deve ser usada a língua culta ou padrão em detrimento da língua coloquial. O outro problema ocorre quando um tipo de ensino não passa por reflexão, levando o aluno a simplesmente adotar certas formas sem compreendê-las e, portanto, sem questioná-las, visto que o objetivo é “usar práticas padronizadas de ensino, para persuadir as crianças a se conformarem àqueles padrões”. (HALLIDAY; MCINTOSH; STREVENS, 1974, p. 261). Um típico exemplo é a conjunção ou locução conjuntiva<sup>24</sup> “*por causa que*” ou simplesmente “*causa(o) que*”, utilizadas por muitas pessoas, mas condenada ou nem mesmo mencionada pela maioria dos gramáticos. Por outro lado, há o risco de se condenar por completo a língua padrão em favor da linguagem espontânea ou, de modo engajado, combater o preconceito linguístico. Aqui cabem os termos de Franchi (2006, p.76 e 77):

Que se deve aprender a modalidade culta? Claro. Mas isso não permite reduzir o estudo gramatical o estudo gramatical a um manual de etiquetas. Nem, muito menos, excluí-lo da linguística. Ao contrário, a teoria gramatical é o núcleo dessa ciência.

<sup>22</sup> Hoje é comum a associação entre Gramática tradicional e Gramática Normativa. No entanto, segundo Neves (2017) essa associação é equivocada.

<sup>23</sup> SILVA, Rosa Virgínia Mattos. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

<sup>24</sup> Como é de se esperar, Neves (tanto em *sua Gramática de usos do português*. – 2.ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2011, quanto em *sua A gramática do português revelada em textos*. – São Paulo, SP: Editora Unesp, 2018) registra a expressão, fazendo a ressalva de que esta pertence ao registro coloquial.

De acordo com Halliday, McIntosh e Stevens (1974, p. 264), “se o ensino prescritivo ocupar mais do que uma pequena parcela do tempo total do ensino da língua materna, estabelece-se no espírito dos alunos uma falsa imagem da natureza da linguagem.”.

#### **2.4.2 Descritiva**

Outro tipo de ensino proposto por Halliday, McIntosh e Stevens (1974) é aquele que leva o aluno à compreensão do funcionamento da língua. Trata-se de expor o aluno a uma análise do “esqueleto” da língua, já que “consiste, portanto, em mostrar ao estudante como a língua funciona, mediante a exposição, a ordenação e os acréscimos relativos ao seu uso da língua materna” (HALLIDAY; McINTOSH; STREVEN, 1974, p. 268).

Aqui cabe lembrar a visão de Perini (2016, p. 30) para quem “a gramática é uma disciplina científica, tal como a Astronomia, a Química, a História ou a Geografia; ela deve ser estudada porque é parte da formação científica dos alunos”. Dessa forma, para o autor, “os estudos de gramática oferecem uma visão da estrutura e do funcionamento da língua, esse maravilhoso mecanismo que, ao permitir a comunicação, possibilita a própria existência da complexa sociedade moderna” (PERINI, 2016, p. 31).

Travaglia (2009, p.39) diz que o ensino descritivo serve para “levar ao conhecimento da instituição social que a língua representa: sua estrutura e funcionamento, sua forma e função”. Apesar disso, de levar o aluno a pensar e analisar sistematicamente os fatos e fenômenos da língua, não objetiva leva-lo a fazer alterações no sistema.

Acreditamos que, devido, principalmente, às duras críticas ao ensino de caráter prescritivo no Brasil, esse tipo de ensino [o descritivo] tenha ganhado força, do modo a acontecerem ora concomitantes, ora este dominando aquele. Assim, se tínhamos aulas em que o professor usava uma sentença como “*Assistimos o filme*” para dizer que ela não é correta e, sim, “*Assistimos ao filme*”, passamos a ter a elaboração da seguinte regra: “o verbo *assistir* no sentido de ver, observar, é transitivo indireto, de modo que pede o objeto indireto, não um objeto direto”.

Um das críticas a se mencionar para esse tipo de ensino é que a aula se resume a exercícios de classificação e metalinguagem. O problema nisso é que a aula não se torna nem prescritiva (visto que as regras não mais são importantes), nem descritiva (visto que a compreensão do funcionamento da língua depende da reflexão e dos usos que se fazem dela). Dessa forma, “[...] o que aí vemos é, aberrantemente, uma “criatura” (a gramática disciplina)

ficar distorcidamente maior do que seu “criador” (a gramática organização), e a metalinguagem pôr-se a engolir a linguagem que lhe deu nascimento e estatuto.” (NEVES, 2017, p. 85).

### 2.4.3 *Produtiva*

O outro tipo de abordagem de ensino que é bastante<sup>25</sup> defendido tanto por linguistas, quanto por novos gramáticos é o produtivo. Esse ensino enfatiza a reflexão sobre *o uso* da língua materna, fazendo o aluno compreender as diversas nuances dela, ampliando suas habilidades linguísticas e assim, agindo sobre a língua. Dessa forma, o ensino produtivo não visa substituir a língua que o aluno já domina, e sim ampliar os recursos que conhece, de modo que ele “tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas” (HALLIDAY, McINTOSH; STREVENS, 1974, p. 276).

Assim, retornamos a Neves (2010, p. 173), quando ela diz que “A sala de aula é, em primeiro lugar, um espaço de reflexão, e as atividades têm de caminhar sempre para essa base”. Esse pensamento está alinhado ao de Silva<sup>26</sup> (2017, p. 86): “Um ensino produtivo de gramática privilegia, fundamentalmente, *a reflexão sobre o uso*, considerando os aspectos pragmáticos envolvidos na produção do enunciado” (grifo do autor). Isso está em consonância com Görski e Coelho (2009, p. 83): “[...] é preciso desenvolver a reflexão sobre a língua e sobre a linguagem – que incorpora práticas de análise linguística.”. Voltando, mais uma vez, a Neves:

Privilegiar a reflexão é exatamente a razão de preconizar-se um tratamento da gramática que vise ao uso linguístico. Não apenas o estudioso da língua portuguesa, mas também o falante comum, conduzido na reflexão sobre o uso da linguagem, vai poder orientar-se para a utilização eficiente dos recursos do processamento discursivo, e, a partir daí, chegar a uma sistematização dos fatos da língua legitimada pelo efeito funcionamento da linguagem. (NEVES, 2017, p. 115).

Como já dissemos, essa visão do ensino que privilegia a reflexão é defendida pela grande maioria dos autores, e está presente nos documentos oficiais que norteiam o ensino da língua. Para Silva (2017, p.80), em consonância com os documentos oficiais, o ensino produtivo da gramática está centrado no desenvolvimento de competências. Sob esse viés, o aluno desenvolve:

---

<sup>25</sup>Essa defesa, como já deixamos claro, não se trata de uma exclusão dos outros tipos de ensino; trata-se de uma escolha prioridades.

<sup>26</sup> SILVA, Leosmar Aparecido da. Por um ensino produtivo de gramática. In: CASSEB-GALVÃO, Vânia; NEVES, Maria Helena de Moura. (org). **O todo da língua: teoria e prática do ensino de português**. 1. ed. – São Paulo: Parábola editorial, 2017.

- a) competência linguística: domínio das formas e das funções dos elementos fonético/fonológico, morfológico, sintático, lexical e semântico da língua para se obter sucesso comunicativo em qualquer situação em que fizer uso dela;
- b) competência textual: domínio das características relativamente estáveis dos gêneros textuais para se fazer uso adequado – e/ou subversivo – da língua nesses gêneros;
- c) competência discursiva domínio da situação de interação. Capacidade do usuário da língua de contextualizar sua interação para que seu produto textual seja adequado ao contexto de enunciação (TRAVAGLIA, 2011).

Depois de abordar os tipos de ensino, vamos especificá-los em sua natureza operacional. A fim de nortear o professor na elaboração e na aplicação de suas atividades, pensando nesses tipos de ensino, convém, distinguirmos, alinhados com Franchi (2006), os tipos de atividades com a língua: atividade *linguística*, a atividade *epilinguística* e atividade *metalinguística*.

“A atividade linguística é nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem” (FRANCHI, 2006, P. 95). Na verdade, é a própria produção textual, o que já acontece no cotidiano dos alunos, mas

somente pode reproduzir-se, na escola, se esta se tornar um espaço de rica interação social que, mais do que mera simulação de ambientes de comunicação, pressuponha o diálogo, a conversa, a permuta, a contradição, o apoio recíproco, a constituição como interlocutores reais do professor e seus alunos e dos alunos entre si (FRANCHI, 2006, p. 95).

A atividade epilinguística é a profunda reflexão (às vezes conscientemente, às vezes, não) que o falante faz de sua língua.

Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. Não se pode ainda falar de “gramática” no sentido de um sistema de noções descritivas, nem de uma metalinguagem representativa como uma nomenclatura gramatical. Não se dão nomes aos bois nem aos boiadeiros. O professor, sim, deve ter em mente a sistematização que lhe permite orientar e multiplicar essas atividades (FRANCHI, 2006, p.97-98).

Esse modelo de atividade, segundo Franchi (2006, p. 98), “por um lado se liga à atividade linguística, à produção e à compreensão do texto, na medida em que cria condições para o desenvolvimento sintático dos alunos” e “por outro lado, (...) abre as portas para um trabalho inteligente de sistematização gramatical”. Isso porque

[...] é somente sobre fatos relevantes de sua língua (relevantes = carregados de significação) que o aluno de gramática pode fazer hipótese sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções linguísticas, e pode um dia falar da linguagem, descrevê-la em um quadro notional intuitivo ou teórico. Uma atividade metalinguística (FRANCHI, 2006, p. 98).

Assim, a atividade epilinguística consiste em uma espécie de brincadeira ou manipulação dos elementos linguísticos, uma espécie de jogo em que as regras consistem em encontrar e estabelecer as próprias regras dentro dos limites que a língua lhe impõe, para, somente após o conhecimento empírico, se possam formular certos padrões. Dessa forma,

Antes de aprender uma classificação das orações subordinadas (geralmente via memorização de listas de conjunções ou perfeitilhas adrede preparadas), é preciso ter participado longo tempo do jogo de interagi-las umas nas outras, pelos mais diferentes procedimentos. (FRANCHI, 2006, p.93)

É com esse modelo de atividade (exercícios de reflexão sobre a língua) que o aluno vai despertando para a questão crucial do ensino de língua: “por que as expressões significam o que significam” (FRANCHI, 2006, p. 80).

A atividade metalinguística pode ocorrer num momento específico, quando o aluno já tiver capacidade de compreender certos mecanismos da língua. Para Franchi, as atividades linguísticas e epilinguísticas deveriam ser prioridade em todos os primeiros anos da vida escolar dos alunos. Defendemos que, mesmo no Ensino Médio, a atividade epilinguística não só é a mais importante, como a mais necessária. E infelizmente é o tipo de atividade que menos acontece – na maioria das vezes, não acontece, porque “[...] a metalinguagem sufoca a linguagem, o que é antinatural [...]” (NEVES, 2017, 113).

### 3 O ENSINO DA GRAMÁTICA

Uma questão assaz discutida e, muitas vezes, até polêmica, quando o assunto é o ensino da língua materna é o tratamento ou espaço da gramática nas aulas de Língua Portuguesa.

Apesar dos muitos avanços nas discussões no campo da Linguística e da Gramática, ainda é possível perceber que há um longo caminho a ser percorrido para que o ensino da língua resulte no que realmente se espera de uma aula de língua materna - plena formação linguística do indivíduo, em que este seja autônomo e reflexivo sobre suas escolhas em seus atos comunicativos.

São diversos os motivos por que as aulas de Língua Portuguesa não tenham logrado todo o êxito desejado – desde fatores ideológicos a fatores de ordem financeira, como a falta de recursos para o professor e o aluno trabalharem.

Queremos refletir, entretanto, sobre os [fatores] que estão mais diretamente ligados à Linguística Aplicada e à Gramática, porque, uma vez que essas duas tomem rumos acertados, preocupando-se também e principalmente com o ensino, daremos um salto significativo na melhoria desse ensino. Toda essa discussão, a nosso ver, não surte efeito se a postura do professor – tanto do ensino superior quanto da educação básica - em relação às teorias e às práticas linguísticas não for direcionada à plena formação linguística do educando. O que estamos dizendo é que o professor precisa ter bem claro o que ele quer com sua aula e quais os caminhos necessários a percorrer para se chegar lá. Este último ponto, acreditamos, é o mais difícil para o professor.

#### 3.1 O espaço (a falta) da gramática nas aulas de Língua Portuguesa

As aulas de gramática no Brasil têm sido, há décadas,<sup>27</sup> motivo de grandes e calorosas discussões, de modo que isso tem mudado muito a postura dos professores em relação ao ensino de gramática em todo o Brasil. Muitas dessas mudanças, entretanto, não têm sido uniformes e, em muitos casos, também não têm o direcionamento adequado. Não têm sido uniformes no sentido de que muitas discussões – sobretudo no âmbito acadêmico – acerca do

---

<sup>27</sup> Bechara (2006, p.8-11) faz um panorama geral das acirradas discussões. O autor elenca três crises básicas, responsáveis pela crise geral no ensino do idioma: a primeira é própria sociedade, que tem privilegiado o coloquial, o espontâneo e o expressivo; a segunda é na universidade, que ainda não se consolidou no que realmente é o ensino da língua; e a terceira é na escola, que não desenvolve as potencialidades linguísticas dos alunos.

assunto são conflituosas, com muitas teorias e muitas críticas, porém com poucos apontamentos de caminhos.

Nessas discussões, a nosso ver, há demasiados apontamentos do que não deve ser feito, mas sobre o que deve ser feito e – principalmente – como fazê-lo ainda estão um pouco distantes. Tudo isso deixa o professor da educação básica num campo muito aberto e, ao mesmo tempo, conflituoso, ficando esse professor – na maioria das vezes, sozinho, procurando caminhos, os quais, muitas vezes, não são encontrados.

Em consequência, cada professor toma suas decisões acerca do ensino da gramática. Ele pode estudar muito, inteirar-se das discussões, procurar mecanismos e trabalhar a gramática de modo a ajudar o aluno a aperfeiçoar sua competência comunicativa em suas diversas situações; ele pode substituir as aulas de gramática normativa por gramática descritiva (o que está mais para uma gramática metalinguística) que não ajuda muito o aluno, mas que [este ensino] serve como forma de legitimação de seu papel de professor de português<sup>28</sup>; ou ele pode simplesmente, sobretudo no ensino médio, abandonar as aulas de gramática com a desculpa de que essa competência gramatical se adquire simplesmente com a leitura. Acreditamos que, devido à grande variedade de pensamentos sobre isso e ao tamanho do País, os três casos acontecem, mas este último caso é uma tendência contemporânea mais atual.

### **3.2 De onde vem o problema**

Apesar de muitas pessoas acharem que predomina nas escolas brasileiras de educação básica aquelas aulas em que os professores de português são os regentes que ficam ditando o que é certo e o que é errado, o que pode e o que não pode – como se eles fossem os soldados, delegados e juízes da língua –, não é bem isso que acontece, ou pelo menos, não é só isso<sup>29</sup>. Tal prática não foi abolida – principalmente por parte de professores de formação mais antiga e que não acompanharam as discussões linguísticas – mas não é, acreditamos, o cenário predominante nas escolas públicas, principalmente em escolas em que não há a tripartição “Gramática, Redação e Literatura” ou a quadripartição “Gramática, Redação, Literatura e Interpretação textual”, em que o professor pode escolher o que ele prefere trabalhar.

Na verdade, é possível constatar, infelizmente, que parece haver uma espécie de “queda de braço” entre o trabalho com o Texto e o trabalho com a Gramática, gerando uma

---

<sup>28</sup> Constatação semelhante está presente em Neves (2018. p.48).

<sup>29</sup> Nos cursinhos preparatórios, principalmente para concursos públicos, a situação é outra: aula de gramática normativa e descritiva.

polarização entre ambos como se algum deles fosse excludente para o ensino de língua. Nesse dualismo, que acontece principalmente na Universidade, está o professor da educação básica que, muitas vezes, sem os recursos e a experiência necessários para o discernimento adequado, acaba tomando decisões as quais nem sempre resultam em um ensino eficiente.

Essa “disputa” não é de agora: “Desde a segunda metade do século XIX, e ao longo de todo o século XX, o debate sobre o ensino da língua materna no Brasil refletiu, [...]um certo antagonismo entre correntes tradicionalistas e grupos progressistas” (AZEREDO, 2007, p.32). Apesar disso, houve, nos últimos trinta anos, um acirramento da questão.

Nesse contexto, <sup>30</sup>é possível termos professores que continuam com visões ultrapassadas de que estudar língua é estudar apenas norma-padrão – e de uma maneira bem imperativa –, mas é possível encontrarmos também e, acreditamos, em maior quantidade, professores que – em nome da modernidade, da Linguística e como forma de combate o ‘preconceito linguístico’ – ou aboliram por completo qualquer coisa que lembre o termo Gramática ou fazem das aulas de gramática uma espécie de ritual para satisfazer os anseios dos pais e de outros integrantes da sociedade. Assim, mesmo que trabalhem gramática em suas aulas, ou pensem que estejam trabalhando-a, esses professores fazem certo recorte, ora da gramática descritiva, ora da gramática normativa e o fazem – na maioria das vezes – apenas para mostrar para os alunos que existem esses termos, nomenclaturas, taxonomias e/ou regras de uso padrão, mas que isso não é importante. Aqui cabe a afirmação presente em Bechara (2006), ao falar da <sup>31</sup>crise que a escola enfrenta no ensino da língua. Diz o autor:

A terceira crise é na escola, na medida em que, não fazendo as distinções necessárias entre gramática geral, gramática descritiva e gramática normativa, a atitude do professor se volta para os dois primeiros tipos de gramática, <sup>32</sup>*desprezando justamente a gramática normativa* que deveria ser objeto central de sua preocupação e, em consequência, despreza toda uma série de atividades que permitiriam levar o educando à educação linguística necessária ao uso efetivo do seu potencial idiomático. (BECHARA, 2006, p.7, grifo nosso).

Na verdade, as críticas acerca do ensino da gramática, muitas delas bem fundadas, outras não, se devem a diversos fatores e já existem há muito tempo. No entanto, essa tendência à supervalorização da língua falada e certa desvalorização da tradição escrita culta tem, segundo Bechara (2006), dois momentos mais intensos. Segundo o autor,

---

<sup>30</sup> Discuto isso esse tema em um artigo com o título de *Reflexões elementares sobre teoria e prática dos conceitos e do ensino de texto*. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/inventario/article/view/23600/16458>.

<sup>31</sup> Bechara (2006, p. 5 – 7) discorre sobre as raízes da crise que a escola enfrenta no que tange ao ensino de língua. Segundo ele, há uma crise na própria sociedade, que valoriza em demasia o coloquialismo e desprestigia a escrita culta; outra crise está na universidade, visto que a linguística ainda se apresenta com certos conflitos; a terceira está escola.

<sup>32</sup> Acreditamos que isso é possível de estar acontecendo, mas pode não ser o cenário reinante.

[...] a grande repercussão dos modernistas, os quais, adversos a regras, trouxeram para a literatura o coloquialismo e o momento pós Segunda Guerra, de que a rapidez e a espontaneidade são características, havendo neste último a expansão vitoriosa da crônica, com todas as suas características do momento. (BECHARA, 2006, p.6).

Acontece, entretanto, que tanto os modernistas – mais precisamente os da primeira fase -, quando os cronistas contemporâneos tinham plena consciência de sua adequação linguística e dominavam os diversos mecanismos da língua e faziam escolhas linguísticas conscientemente, em consonância com seu propósito comunicativo. Acreditamos assim que houve (e ainda há) uma interpretação equivocada desses dois fenômenos, de modo que muitos professores, linguistas e até mesmo gramáticos parecem ter entendido que o padrão culto da língua não era importante e, portanto, não deveria ser estudado nas escolas.

Contudo, como já dissemos, as discussões vêm de bem antes. De acordo com Bechara (2014, p.26), “De tempos em tempos, o peso da norma-padrão é contestado por diversas razões”, entre elas está a “motivação da consciência nacional de encarecer a variedade regional em detrimento da língua comum padrão”. Assim,

tal iniciativa já aparece na proposta do desembargador Antônio Joaquim de Macedo Soares, no prólogo do *Dicionário brasileiro da língua portuguesa*, de 1889: “já é tempo dos brasileiros escreverem como se fala no Brasil, e não como se escreve em Portugal”. (BECHARA, 2014, p.26).

Por outro lado, sempre houve também os cuidados com os exageros e com os equívocos nas interpretações. Assim, possivelmente entendendo esses excessos e visando combatê-los, é que, em 1897, na 2ª edição de seu *Dicionário gramatical*, Júlio Ribeiro afirma que “A língua clássica não constitui óbice de espécie alguma para os brasileiros [...]” (Ribeiro, 1897, p. 63-64 *apud* BECHARA, 2014, p.27).

No cenário atual, as causas são, segundo Bechara (2006, p.9-11) de duas ordens. Uma de natureza linguística, em que, por meio de uma visão distorcida da realidade, incentivou-se “uma crítica à natureza normativa da gramática tradicional”, ou outra de natureza política, em que se diz querer libertar os falantes da língua da classe “opressora”. Sobre este último ponto, cabe aqui a transcrição das palavras do próprio Bechara (2006, p.12):

A tese populista do ponto de vista democrático é tão falha quanto a tese que combate, pois ambas insistem num velho erro da antiga educação linguística, já que ambas são de natureza “monolíngue”, isto é, só privilegiam uma variedade do código verbal, ou a modalidade dita “cultura” (da classe dita “dominante” ou “opressora”), ou a modalidade coloquial (ou da classe dita “oprimida”).

Como já mencionamos acima, é possível perceber uma polarização no que diz respeito ao ensino da gramática, de modo que não se tem ainda chegado a um consenso – pelo menos com bastante clareza para o professor da educação básica.

Todas essas discussões não têm, como já falamos, surtido o efeito necessário ao ensino, porque, ao professor da educação básica, que é quem conduz, no contato direto com os alunos, o ensino de língua,<sup>33</sup> não é discutido todo o suporte teórico-prático-metodológico para o trabalho com uma gramática que faça realmente sentido. Aqui cabem as palavras de Neves (2017, p.18):

Na verdade, é com razão que muitos estudiosos defendem que se exclua a gramática do tratamento escolar da língua, já que o que se tem visto é que ele se vem reduzindo à taxionomia e à nomenclatura e, si e por si, e é bem sabido que nenhuma “competência” e nenhuma “ciência” advirão da atividade de reter termos, e, mesmo, de decorar definições.

Realmente, usar o espaço das aulas de língua portuguesa para uma prática que mais atrapalha do que ajuda – já que muitas vezes devido a isso, a impressão que o educando tem é de que ele, falante de uma língua, não sabe nada dessa língua, ou que a língua tratada nas aulas de gramática é outra língua diferente da que ele fala – é uma perda de tempo, dinheiro e de recursos.

No atual momento, um dos principais fatores desses problemas começa, talvez, pela confusão que se vem fazendo acerca do que seja gramática. Assim, sempre que se fala em gramática, é preciso explicitar muito claramente do que é que se está falando, exatamente: modelo normativo ou prescritivo, descritivo ou expositivo, modelo estruturalista, modelo gerativo, etc. (NEVES, 2017, p.30).

Para início de conversa, a concepção de gramática que prevalece no âmbito educacional brasileiro é da gramática normativa (FRANCHI, 2006, p.16). Ademais, outro grande problema a destacar é que, “sem discussão (até nos trabalhos acadêmicos), a gramática tradicional é simplesmente chamada de gramática normativa, coisa que – pode parecer estranho ao desavisado – não reflete a verdade das coisas” (NEVES, 2017, p.29). Para Neves (p.30), “As nossas gramáticas em geral não podem ser acusadas de explicitamente prescritivistas”. Isso porque não há nelas marcas imperativas condenando certos usos em detrimentos doutros, dizendo o que pode e o que não pode.

---

<sup>33</sup> Faz-se aqui uma ressalva da imensa contribuição de nomes como, entre outros, as professoras Maria Helena de Moura Neves e Irlandé Antunes. Assim, não se refere aqui somente a questões de ordem teórica, mas sobretudo de ordem prática que envolvem desde vontade política a vontade do próprio professor.

Essa interpretação que confunde gramática normativa com gramática tradicional acontece, segundo a autora, devido: ao seu caráter paradigmático, que, “ao abrigar formas em um sistema, excluem outras formas e, por aí, mesmo sem que se empregue nenhum discurso injuntivo, dizem o que a língua deve ser”; e à presença de exemplos, “Essa é, na verdade, a marca mais evidente do caráter normativo dos manuais tradicionais de gramática, os quais, entretanto, nesse particular, merecem ser distintamente apreciados, segundo o móvel que atua na escolha dos exemplos” (NEVES, 2017, p.31-32).

Essa visão equivocada do que seja gramática e mesma do seu ensino não se deve propriamente ao gramático. É a própria comunidade – o povo – que, fascinado pela “boa linguagem”, está sempre em busca do padrão chamado culto, e, se a gramática não traz essas “dicas do bom uso”, ele [o povo] vai buscar em manuais prontos e acabados. Não é à toa que esses manuais e seus autores são tratados como celebridades.

Enfim, esses são somente alguns dos aspectos que influenciam o ensino da gramática no Brasil. Devido a tantos pontos soltos no que diz respeito a isso, as críticas continuam fortes e contundentes. Diante disso, compartilhamos do pensamento de Franchi, (2006, p.51), para quem “A crítica aos estudos gramaticais em nossas escolas só tem razão porque é crítica a um certo modo de conceber a gramática e de praticá-la com nossos alunos”.

### **3.3 A visão esperada e/ou necessária**

Diante dessas discussões, queremos deixar clara nossa posição: É preciso ensinar gramática na escola. Porém, para isso, é necessária a clareza em alguns pontos demasiadamente importantes para que o ensino seja realmente de uma educação linguística plena. Primeiro: ter clareza da função principal da escola e, por extensão, do professor de língua portuguesa; segundo: ter clareza dos tipos de gramática e qual a postura frente a que se adota; terceiro: buscar os caminhos metodológicos para que esse tipo de ensino realmente seja eficaz.

Temos mencionado neste trabalho o termo “formação linguística plena”. Para o termo não ficar muito vago, trazemos Bechara (2016, p. 40), para quem “[...] o objetivo precípua da escola consiste na formação, aperfeiçoamento e controle das diversas competências linguísticas do aluno”. Assim, mais precisamente, Bechara (2016, p. 14, grifo nosso) diz que:

No fundo, a grande missão do professor de língua materna – no ensino da língua estrangeira, o problema é outro – é *transformar o aluno um poliglota dentro da sua própria língua*, possibilitando escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação e até, no texto em que isso se exigir ou for possível, entremear várias

línguas funcionais para distinguir, por exemplo, a modalidade linguística do narrador ou as modalidades praticadas por seus personagens.

A visão de Bechara, com a qual compartilhamos, é a de que a escola deve trabalhar todas as modalidades possíveis da língua para que o educando, de posse das diversas possibilidades – seja de natureza fonética, lexical, sintática ou pragmática – que a língua lhe oferece para o processo de interação verbal, faça as escolhas mais acertadas ao seu propósito comunicativo.

Apesar de suas posições serem vistas com certo desprezo por alguns linguistas – inclusive por Franchi<sup>34</sup> – como sendo defensor de um ensino opressivo, elitista e exclusivista, não conseguimos ver em Bechara essa exclusão de variedades linguísticas. O que vemos é que Bechara (2006) recomenda o ensino das variedades linguísticas, de modo que a escola não pode abrir mão nem das variedades mais informais, tampouco da variedade padrão.

O próprio gramático chega a afirmar que “Não cabe à instituição de ensino a simples substituição da norma coloquial usada na língua funcional do aluno pela norma culta usada na língua funcional da escola” (BECHARA, 2016, p.40).

Acreditamos – como é de se perceber ao longo de nossas colocações – que na <sup>35</sup>atual situação do ensino da gramática no Brasil, são adotadas diversas posições no ensino, de modo que nem a gramática normativa é “o centro das atenções”, nem é ela desprezada por completo.

Enfim, seja como for, nossa posição é que o objeto da investigação escolar seja a língua em uso, considerando que é na interação que a linguagem acontece e se produzem textos. (NEVES, 2017, p.18).

Em Neves, (2017, p.36), vemos que “na visão leiga, conhecer a língua é conhecer a norma, as prescrições, o uso ‘correto’, e, especialmente, saber explicar os ‘desvios’ e os ‘acertos’”. Entretanto, “Do lado do estudioso da teoria e do funcionamento da linguagem, a conversa tem de ser – e tem sido – diferente”. (NEVES, 2017, p. 37).

Dessa forma, segundo a autora, o trabalho com o funcionamento da linguagem precisa colocar no seu cerne a variação e a mudança. “Não se pode conceber que a vivência escolar da linguagem não reconheça a variação linguística, e, mesmo, que não a coloque na base das reflexões” (NEVES, 2017, p.20).

---

<sup>34</sup> No livro *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006, Franchi faz uma crítica à posição de Bechara, em que aquele chama o livro [*Ensino da gramática: opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1998] deste de livrinho (não sabemos se pelo tamanho ou é realmente um tom pejorativo) e abre uma nota de rodapé explicitando que não recomendaria a posição adotada pelo gramático.

<sup>35</sup> Dizemos assim porque tanto as afirmações de Bechara quanto as de Franchi já datam de pelo menos mais de 15 anos, de modo que suas afirmações contribuíram para o momento “ecclético” do ensino da gramática no Brasil.

Como ponto de partida, Neves (2017, p.20) elege para a reflexão três temas básicos que, necessariamente, estão implicados numa tarefa de abrigar a **gramática** no tratamento escolar: **a língua**, que “abriga um conjunto de variantes”, já que a linguagem não existe fora da interação, do uso. Isso coloca o tratamento da língua materna na atividade escolar atento ao uso e aos usuários da língua; **a norma**, tanto no sentido amplo – o de “normalidade” – quanto no sentido restrito – o de “normatividade” -, ou seja, de “norma-padrão”; o **padrão linguístico**, o qual deve ser proposto dentro dos usos, para que seja um padrão real.

Por isso, o tratamento da língua na escola deve ser o mais abrangente possível, buscando-se trabalhar com todas as possibilidades de usos desta, desde o registro mais informal ao mais formal, tendo todo o aparato teórico-prático para essa operacionalização. Nesse sentido, acreditamos que todos os tratamentos – bem pesados e bem medidos pelo professor, visto que este deve conhecer bem seus alunos – são válidos, desde que seja um tratamento de abrangência da reflexão e dos usos, desde os mais populares, passando por questões etimológicas e diacrônicas, e chegando aos usos formais, em seus diversos graus. Assim, o uso da gramática deve visto em seu sentido amplo, de modo sempre somatório e nunca repartitivo ou excludente.

### 3.4 Os eixos de ensino de gramática

Como vimos mostrando neste trabalho, as abordagens de questões gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa no Brasil têm sido um grande problema. Este precisa ser enfrentado com análise real, cautelosa e racional, do contrário, as aulas de gramática continuarão sem fazer sentido, nem para o professor, tampouco para o aluno. As causas desse problema são diversas:

(i) ora mais relacionados ao tratamento teórico-descritivo dos temas linguísticos, flagrantemente desatualizado ou repleto de equívocos conceituais; (ii) ora relativos à suposta improdutividade do tratamento de temas gramaticais desvinculado da produção de sentidos ou do chamado efeito expressivo (o que remete à problemática da relação gramática e texto); (iii) ora, ainda, atrelados à abordagem inadequada de fenômenos variáveis (o que remete à relação gramática e variação, e encaminha à complexa área do ensino de norma(s) linguística(s)). (VIEIRA, 2017, p. 78).

Como resultado, temos os mais diversos tipos de aulas de gramática nas escolas brasileiras. É possível encontrarmos aulas: totalmente prescritivas, com análise de frases prototípicas da norma-padrão, desconsiderando-se, muitas vezes, os usos reais; aulas totalmente descritivas, em que o aluno é pressionado a memorizar nomes os mais variados possíveis da NGB, mas desconsiderando os usos, inclusive da norma-padrão; aulas de leitura de textos os mais variados possíveis, mas que não se faz análise nem reflexão do material linguístico, dando foco à interpretação final ao texto, sem pensar nos caminhos que o autor percorreu para

produção de sentidos – havendo, assim, um abandono total da gramática; e aulas de gramática pautadas na reflexão e nos diversos e possíveis usos da língua, analisando-se textos a partir do seu material (arranjos) linguístico em interdependência com seu entorno extralinguístico, que trazem à reflexão aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos da linguagem. Diante disso,

há de se refletir cuidadosamente sobre o papel do ensino de Língua Portuguesa e a localização dos temas gramaticais nessa emaranhada rede de propostas, cujos objetivos deverão preservar sempre o interesse maior de colaborar com a qualidade das aulas e com o crescimento da competência comunicativa dos alunos – como receptores ou produtores de textos – nas diversas fases de sua formação. (VIEIRA, 2017, p. 78).

Para tal proposta, queremos voltar (ainda uma vez) à questão de natureza teórica e conceptual, visto que, acreditamos, influencia as outras: a compreensão do que seja gramática. Assim, queremos, com Neves (2012, p. 24)

[...] insistir em uma noção de gramática como aquele aparato que arranja os sentidos na língua, que junta as peças num complexo multiplamente governado, e que é, portanto, o mecanismo de organização que nos permite, como diz o poeta, em determinada situação, “ensopar de precisão a nossa língua”.

Nesse contexto, acreditamos que a visão funcionalista da gramática se encontra como a mais apropriada para o ensino da língua materna, visto que uma gramática funcionalista apresenta como pontos centrais: a) o uso (em relação ao sistema); b) o significado (em relação à forma); c) o social (em relação ao individual) (NEVES, 2016, p.17; 2018, p. 32). Assim, com o objetivo de realizar o ensino produtivo da gramática (ou ensino de uma gramática produtiva), compreendemos a importância de se trabalhar a gramática em sala de aula tendo em vista <sup>36</sup>três eixos: (1) gramática e reflexão; (2) gramática e produção de sentidos; e (3) gramática e variação. Trata-se de “focalizar fenômenos linguísticos como: (i) elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática; (ii) recursos expressivos na construção do sentido do texto; e (iii) instâncias de manifestação de normas/variedades.” (VIEIRA, 2017, p. 86). Apresentamos, a seguir, como se caracterizam esses três eixos de ensino da Gramática.

### **3.4.1 Gramática e reflexão**

---

<sup>36</sup> Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental, Sílvia Rodrigues Vieira. É uma proposta elaborada no âmbito da disciplina Gramática, variação e ensino, do Mestrado Profissional em Língua Portuguesa (PROFLETRAS).

O tratamento de uma gramática produtiva na sala de aula está condicionado à visão de uma gramática alicerçada nos usos, visto que ela “diz respeito às escolhas reais no uso da língua, feitas por falantes reais em contextos reais” (NEVES, 1997, p. 49). Para tanto, a reflexão sobre o funcionamento da língua precisa ter espaço garantido nas aulas de LP. Assim, “Estudar gramática é *refletir* sobre o uso linguístico, sobre o exercício da linguagem” (NEVES, 2017, p. 151, grifo nosso).

Nesse contexto, “o desafio é (...) o de integrar – sempre que possível – a reflexão linguística aos outros objetivos escolares, quanto ao plano textual e à complexidade da variação linguística.” (VIEIRA, 2017, p. 85). Neves (2017, p.115) relembra o fato de a escola, em todos os seus níveis, “descuidar de assentar o tratamento da gramática na reflexão sobre o funcionamento da linguagem, ignorando as relações naturais entre as diversas modalidades de desempenho linguístico”. Dessa forma, corroboramos a necessidade de um ensino voltado para a reflexão, já que

Privilegiar a reflexão é exatamente a razão de preconizar-se um tratamento da gramática que vise ao uso linguístico. Não apenas o estudioso da língua portuguesa, mas também o falante comum, conduzido na reflexão sobre o uso da linguagem, vai poder orientar-se para a utilização eficiente dos recursos do processamento discursivo, e, a partir daí, chegar a uma sistematização dos fatos da língua legitimada pelo efetivo funcionamento da linguagem. (NEVES, 2017, p. 115).

Convencidos da necessidade da reflexão na sala de aula sobre o uso da língua(agem), passemos então àquilo que mais interessa ao professor de Educação Básica: a operacionalização, ou seja, como isso acontece na prática. Para entendermos melhor, devemos nos voltar aos tipos de atividade de ensino, presentes em Franchi (2006) e já explicitadas neste trabalho. São as atividades: linguística, epilinguística e metalinguística.

Todas essas abordagens podem, no momento certo, proporcionar, em maior ou menor grau, uma reflexão sobre o uso da língua. Entretanto, sobretudo, nas primeiras séries da Educação Básica, a atividade linguística e – principalmente – e epilinguística se mostram mais eficientes. Assim chamamos atenção para a necessidade da presença constante de atividades epilinguísticas nas aulas de LP, já que

Atividades de reflexão sobre a linguagem (atividades epilinguísticas) são mais fundamentais do que aplicação a fenômenos sequer compreendidos de uma metalinguagem de análise construída pela reflexão de outros.” Isso porque Aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática – que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido. (GERALDI, 2002, P. 63-64).

As atividades epilinguísticas, a que chamamos aqui de manipulação de textos ou de elementos do texto, são excelentes atividades de reflexão sobre os usos da língua. Essas atividades, porém, não são exclusivas do eixo gramática e reflexão. Isso porque a reflexão sobre os usos da língua perpassa pelos outros dois eixos aqui mencionados: gramática e variação e gramática e produção de sentido.

Como exemplo, imaginemos uma situação corriqueira no Brasil, principalmente na época da Copa do Mundo. Falante 1: “*Mah*<sup>37</sup>, o Neymar joga muito, mas o cara é muito arrogante, oh”. Falante 2: “*É... pode ser, mas que o cara é bom ... é*”. Refletindo sobre a linguagem: na fala (discurso) do falante 1, é possível perceber que ele dá importância à (possível) arrogância do jogador, sobrepondo isso as suas habilidades como jogador. Isso pode demonstrar certa falta de empatia para com Neymar. Na organização linguística/gramatical, isso é percebido quando ele deixa para colocar a informação [mas o cara é muito arrogante] após o conectivo *mas*, fazendo com que o ato de fala deixe de ser meramente uma questão comunicativa e seja, principalmente, uma questão discursiva. Por outro lado, a forma de contestação do falante 2 se dá simplesmente em opor o arranjo linguístico. Ao fazer isso, opõe também sua fala à do falante 1. Ao dizer “*É... pode ser, mas que o cara é bom ... é*”, colocando a informação de que “*Ele é bom*” após o conector *mas*, o falante 2 dá relevância às suas habilidades como jogador, dando menor (ou nenhuma) importância a sua (possível) arrogância. Além disso, é possível entender que, quando o falante 2, responde com um “*É...*”, não significa que ele esteja concordando com o falante 1, visto que ele [falante 2] está revelando uma hesitação, por meio do prolongamento do discurso (marcado na escrita por reticências), e modalizando-o pelo uso do verbo poder. Essa é uma pequena ilustração de como a língua pode e deve ser objeto de reflexão.

São múltiplas as formas de o professor trabalhar com a reflexão sobre a língua em sala de aula. Ele pode se utilizar dos mais diversos mecanismos, textos, situações. Para tanto, é preciso que o professor esteja constantemente em estudo e reflexão sobre a língua. É aí que entra, a nosso ver, um problema: os livros, principalmente didáticos, não dão (e nunca darão) conta de todas possíveis situações de comunicação a que estão expostos os alunos; eles [os livros] são somente um recorte, cabendo ao professor a contínua pesquisa, atualização e reflexão sobre os usos da língua levar tal reflexão aos seus alunos.

---

<sup>37</sup> É uma forma de vocativo (forma abreviada de *macho*) bastante usada no Ceará, principalmente entre os homens.

### 3.4.2 Gramática e produção de sentidos

Numa abordagem funcionalista, trabalhar com gramática é trabalhar com texto, e trabalhar com textos é trabalhar com os sentidos, visto que os textos “são considerados as unidades de uso – portanto, discursivo-interativas” (NEVES, 2016, p. 26). Nessa perspectiva, “A língua é um sistema semântico, e a gramática funcional destina-se a revelar, pelo estudo das sequências linguísticas, os significados que estão codificados na sequência nas sequências.” (HALLIDAY, 1985/2004 *apud* NEVES, 2018, p. 30).

Essa unidade de sentido (o texto) se faz a partir da organização arranjo linguístico, ou seja, o sentido que se dá ao texto depende também de como os recursos linguísticos são dispostos. Isso significa que se faz necessário trabalhar esses recursos linguísticos em diferentes níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-discursivo), de modo a fazer o aluno compreender a importância desses recursos para a produção de sentido (VIEIRA, 2017, p.85). Assim, segundo Neves (2018, p. 59),

“Na organização do conteúdo cognitivo também se fazem opções que, no nível da frase, são refletidas pela transitividade, e, no nível do texto, marcam-se pela coesão, que se obtém por meio de recuperações e projeções semânticas extrafrásicas”.

Dessa forma, entende-se que, para que o aluno entenda e construa sentidos no texto, é preciso compreender os elementos gramaticais, desde as escolhas lexicais à estruturação da oração e do texto.

Para ilustração, voltemos ao exemplo do subtópico anterior (gramática e reflexão). Falante 1: “*Mah, o Neymar joga muito, mas o cara é muito arrogante, oh*”. Falante 2: “*É... pode ser, mas que o cara é bom ... é*”. Para contrapor-se à fala do falante 1, o falante 2 reorganizou linguisticamente a estrutura da sua fala, nos diversos níveis: fonético-fonológico (ao prolongar o verbo ser ‘É...’, que é mais uma marca de hesitação do que de confirmação, e o prolongamento após o termo ‘bom ...’).

Portanto, insistimos em que é preciso deixar bem claro (para os alunos dos cursos de licenciatura em Letras, para os professores da educação básica e, em consequência, para os alunos da educação básica) que a unidade de sentido a que chamamos texto, principalmente o escrito, não acontece de qualquer jeito. Ele é uma construção e, como tal, há etapas a serem seguidas e peças a serem usadas adequadamente. Referimo-nos aqui aos conteúdos ditos gramaticais (apesar de, na concepção de uma gramática de usos, que defendemos aqui, todos

os conteúdos que dizem respeito à construção do texto são gramaticais) como pontuação, sintaxe da oração, de regência, posição do sujeito da oração, etc.

### 3.4.3 Gramática e variação

Produzir e compreender textos nas diversas situações reais de uso (desde os mais informais aos mais formais) é o objetivo consensual entre linguistas, gramáticos e professores de língua materna. Significa, nas palavras de Bechara – transformar o aluno em um *poliglota na sua própria língua*. Nesse contexto, ao assumirmos que a gramática está presente na construção dos textos (uma vez que – nessa concepção – não há textos sem gramática e não nos comunicamos a não ser por meio de textos) e que estes se fazem presentes nas múltiplas e diferentes situações comunicativas, assumimos que a gramática tem natureza heterogênea e adaptativa.

Assim, a variação, como já dissemos, deve ter espaço garantido e prioritário nas aulas de LP. Assumimos, com Vieira (2017, P. 94 -95), que às aulas de Língua Portuguesa cabe promover, considerando o *continuum* da variação, o reconhecimento e/ou o domínio do maior número possível de variantes linguísticas, praticadas efetivamente pelos alunos ou não.

Como forma de ilustração, voltemos ao exemplo anterior. Falante 1: “*Mah, o Neymar joga muito, mas o cara é muito arrogante, oh*”. Falante 2: “*É... pode ser, mas que o cara é bom ... é*”. Essa estruturação gramatical é perfeitamente possível e até comum numa situação mais descontraída, porém, a depender do grau de formalidade (contexto – envolve diversos fatores, como lugar, interlocutores, etc), tal construção poderia ser reformulada de diversas formas, como nos exemplos: (a) “*O Neymar joga muito, é um bom jogador, só que, como pessoa, é muito arrogante.*”, (b) “*O jogador Neymar tem jogado muito bem, entretanto não tem agradado muito fora do campo.*”(c), “*Apesar do sucesso dentro de campo, Neymar não tem agradado muito fora dele*”.

Ao contrário do que se possa imaginar trabalhar as variedades linguísticas não significa simplesmente assumir um discurso de “respeitar as diferenças linguísticas” e, em nome do combate ao preconceito linguístico, dizer que a língua é viva e varia, e deixar por isso mesmo.

Pela repercussão da ciência Linguística nos cursos de Letras, alguns professores parecem pensar a variação linguística como um conteúdo como qualquer outro de LP. “Hoje vamos estudar variações linguísticas, na próxima semana iniciaremos as classes gramaticais”.

É possível que, até mesmo nessas aulas sobre variedades linguísticas, o foco seja na metalinguagem e na taxionomia. E os alunos sejam orientados a aprenderem os tipos de variação linguística (variação regional, variação social, situacional, etc), classificando-os, a depender do material didático, em variação diafásica, diastrática, diacrônica ou diatópica.

Não estamos dizendo que esse conteúdo não possa ser colocado para os alunos (de acordo com o nível de maturidade deles), o que estamos dizendo é que dessa forma a aula não contribui muito para o desenvolvimento e/ou aprimoramento da competência comunicativa do aluno nas diversas situações, visto que a ênfase da aula não é conhecer e usar outras formas da linguagem. Acreditamos que esse modelo de ensino sofre muita influência dos materiais didáticos.

Assumimos aqui a posição de que não deve haver aula de variedades linguísticas, já que o todo do tratamento da gramática deve ser pautado nas variedades linguísticas. Toda aula de gramática deve ser em si uma aula de variedade linguística. Ao trabalhar a concordância do verbo haver, por exemplo, é preciso ensinar ao aluno que há casos em que esse verbo é impessoal e não concorda com nenhum constituinte, devendo ficar no singular (*Havia muitas pessoas na reunião; Neste ano, houve eleições*) e que, em situações não monitoradas, ele pode escolher, mas que, em situações monitoradas, mais formais, ele deve seguir esse preceito. É preciso que ele saiba, por outro lado, que há situações em que ele deve usar “*Saimos para ver as meninas*”, mas há situações em que ele pode dizer simplesmente “*Fomo dá um rolê pa ver ar minina*”.

Em síntese:

Numa perspectiva didático-pedagógica<sup>3</sup>, devem-se conhecer as estruturas que pertencem às normas/variedades efetivamente praticadas por indivíduos escolarizados, chamadas aqui *cultas*, na fala e na escrita brasileiras, de modo a permitir que se avalie a proximidade ou a distância dessas normas em relação: (i) a outras normas já dominadas pelos estudantes quando chegam à escola; (ii) a outras normas que se apresentam nos diversos gêneros textuais trabalhados nas aulas de Português, que lidam com materiais brasileiros e às vezes estrangeiros, da sincronia atual e até de outras sincronias; e (iii) a normas tão idealizadas que acabam por registrar formas arcaizantes e até extintas da fala e da escrita contemporâneas, resultando em certo purismo linguístico. (VIEIRA, 2017, p. 94)

Portanto, ao tratarmos a gramática sob esses três eixos (reflexão, produção de sentidos e variação), estamos colocando-a em todos os âmbitos do ensino de línguas. Acreditamos que assim, o ensino se faz de maneira completa e produtiva, uma vez que desperta no aluno a necessárias reflexões sobre a língua para que ele possa operacionalizar com os seus diversos recursos, produzindo e compreendendo textos/discursos nas mais diversas situações de comunicação/interação.

## 4 AS RELAÇÕES LÓGICO-SEMÂNTICAS E DISCURSIVAS

O ensino de língua portuguesa no Brasil tem sido alvo de veementes críticas, devido ao modo como ele, frequentemente, acontece, ou seja, um ensino centrado na taxionomia gramatical e na prescrição de formas pré-estabelecidas, como se uma receita que se deva seguir sem atentar para as interferências ou mesmo os efeitos colaterais do remédio. No que tange ao ensino das orações, o contexto é mais complexo ainda, visto que a nomenclatura é muito extensa e de difícil compreensão, e os critérios de classificação são insuficientes para a compreensão da língua como unidade de uso. Acerca disso, reflete Ferrarezi Júnior (2012, p.144),

Em sua preocupação com as terminologias complexas e exaustivas, as gramáticas tradicionais denominam *assindéticas* as orações coordenadas que se relacionam sem conectivos, e *sindéticas* as que aparecem ligadas por conectivos. As sindéticas, ainda, recebem extensa classificação conforme o tipo de conjunção que apresentam (o que, segundo essa visão, definiria o tipo de relação de sentido implicado, o que é comprovadamente equivocado). Como vimos, essa distinção é inócua do ponto de vista sintático e se trataria apenas de mais uma dezena de nomes difíceis e estranhos para os alunos memorizarem.

Ademais, na abordagem tradicional, no que tange à subordinação, além de a classificação ser insuficiente (como se verá mais adiante) e, por isso mesmo, de difícil assimilação, a terminologia é ainda mais extensa do que na coordenação. Por exemplo, imaginemos a dificuldade de o aluno assimilar e memorizar uma “*Oração Subordinada Substantiva Objetiva Direta Reduzida de Infinitivo*”. Isso demanda muito tempo das aulas de Língua Portuguesa num simples processo de assimilação (quando acontece) e de memorização, o que não colabora muito no desenvolvimento da competência comunicativa do estudante.

No entanto, como comentaremos ainda neste trabalho, o problema, acreditamos, não está gramática tradicional em si – tampouco em suas terminologias –, e sim no tipo de abordagem utilizada pelo professor, visto que a função precípua dela não é ser didática ao nível do aluno de educação básica. Essa parte [didática] cabe aos livros didáticos e aos professores.

### 4.1 A abordagem tradicional

Compreendemos a importância dos conteúdos presentes na gramática tradicional, porém entendemos que o modo como esse são abordados não contribui muito no desenvolvimento e no aprimoramento da competência comunicativa dos alunos. Dessa forma, a gramática parece fazer mais sentido para aqueles que pretendem se aprofundar em alguns aspectos da língua e confrontá-los com outras perspectivas de análise. Além disso, os conteúdos

apresentados pela gramática tradicional, ainda que assimilados, não são suficientes para melhorar o uso concreto da língua em situações reais de comunicação.

Analisaremos agora como as gramáticas tradicionais abordam conteúdos como articulação de cláusulas (KONIG; AUWERA, 1988) ou sentenças complexas (HALLIDAY, 1985), tratadas pelas gramáticas tradicionais como a sintaxe do período composto, e a classificação das orações que podem formar esse período.

Na gramática metódica da língua portuguesa de Napoleão Mendes de Almeida (2009, p. 522-523, grifo do autor), temos o seguinte conceito para período,

**Período é uma ou mais orações que formam um sentido completo** [...] “o período pode ser **simples** e **composto** e, quando, composto, [...] pode ser por *coordenação* e por *subordinação*”.

As orações se classificam em *absolutas*, *independente*, coordenadas, principais e subordinadas.

*Oração absoluta* é a que, de sentido completo, constitui a única do período: “*O sono da morte exclui os sonhos da vida*”.

*Oração independente* é a que, de sentido completo, vem acompanhando outra, que poderá também ser de sentido completo ou não: “*Os vícios antecipam a velhice e as virtudes a retardam*”.

Para o autor, o período acima é composto por duas orações independentes. Segundo ele, já no exemplo “*João irá ao Rio hoje e Antônio irá quando puder*”, temos, respectivamente, oração independente, principal e subordinada. O autor coloca uma nota dizendo que é um erro analisar como principal a primeira oração independente de um período composto por coordenação.

*Oração principal* é a que tem sentido principal no período, e que, embora não dependa de outra oração, tem seu sentido inteirado por outra ou outras a elas subordinadas: “*Convém que eu vá*”, “*A ignorância não duvida*, porque desconhece que ignora”.

*Oração coordenada* é que vem ligada a outra de igual função, ou seja, as coordenadas entre si podem estar quer independentes, quer subordinadas, quer principais. (ALMEIDA, 2009, p. 522, grifo do autor).

O critério, utilizado por Almeida (2009), para classificar as orações difere um pouco de outros gramáticos, visto que aquele coloca a oração independente como outra opção, além da coordenada e da subordinada.

No exemplo “*quero que vá e que volte*”, o primeiro termo [quero] é classificado como oração principal; o segundo seguimento [que vás] é a primeira oração subordinada; o elemento de ligação “e” constitui uma conjunção coordenativa; e o terceiro termo [que volte] constitui, ao mesmo tempo, a segunda oração subordinada e uma oração coordenada, ou seja, ela é coordenada à subordinada anterior e subordinada à principal.

Já no exemplo “*meu mano partiu mas não voltou*”, o autor classifica as duas orações como independentes, não como coordenadas assindética e sindética adversativa, respectivamente, como normalmente se vê em manuais. Isso deixa claro que o autor não utiliza a ideia de dependência e independência para classificar a oração coordenada.

Já para a classificação da oração subordinada, o critério é o de dependência, pois, segundo o autor, a

Oração subordinada é que completa o sentido de outra de que depende, chamada principal, à qual se prende por conjunções subordinativas ou pelas formas nominais do verbo: “Não dê o dedo ao vilão, *porque te tomará a mão*” – “Fiz *entrar primeiro os homens*”. (ALMEIDA, 2009, p.523).

O autor reitera o fato de que “uma oração subordinada pode depender de uma principal (‘*Quero que venha*’) e *pode depender de outra que já é subordinada* (‘*Quero que venha quando fizer bom tempo*’)”.

Em Cunha e Cintra (2016, p. 610), encontramos uma síntese dos conceitos que se apresentam acima, a saber:

Na análise de um PERÍODO COMPOSTO, cumpre, pois, ter em mente que:

- a) a ORAÇÃO PRINCIPAL não exerce nenhuma função sintática em outra oração do período;
- b) a ORAÇÃO SUBORDINADA desempenha sempre uma função sintática (SUJEITO, OBJETO DIRETO, OBJETO INDIRETO, PREDICATIVO, COMPLEMENTO NOMINAL, AGENTE DA PASSIVA, ADJUNTO ADOMINAL, ADJUNTO ADVERBIAL OU DE APOSTO) em outra oração, pois que dela é um termo ou parte um termo;
- c) a ORAÇÃO COORDENADA, como a PRINCIPAL, nunca é termo de outra oração nem a ela se refere; pode relacionar-se com outra COORDENADA, mas em sua integridade.

Ao classificar a coordenada como a que não exerce função sintática, Cunha e Cintra (2016) se aproximam de Almeida (2009), com a diferença de este usa como critério o fato de a oração coordenada ter de vir ligada a outra de mesma função, ele explicita que “as coordenadas entre si podem estar quer independentes, quer subordinadas, quer principais, ao passo que deixam isso bem claro ou não aprofundam a discussão.”

Ressalta-se aqui que, segundo Cunha e Cintra (2009, p. 609), a *Nomenclatura Gramatical Portuguesa* eliminou a designação de *oração principal* sob o argumento de não fazer falta ao estudo desse processo e de dar ensejo a duplas interpretações, quer no plano lógico, quer no plano gramatical.

Outra observação para esses autores é que o período composto por subordinação é, na verdade, equivalente a um período simples, distinguindo-se apenas no fato de “os TERMOS

(ESSENCIAIS, INTEGRANTES e ACESSÓRIOS) deste serem representados naqueles por orações”. Observamos aqui uma influência da sintaxe estrutural de constituição.

Segundo Rocha Lima (2017), período é “a frase formada por duas ou mais orações” e “de acordo com o modo como se dispõem e relacionam nele, apresenta o período duas estruturas típicas: coordenação e subordinação” (LIMA, 2017, p. 321). O autor conceitua coordenação da seguinte maneira:

#### COORDENAÇÃO

A comunicação de um pensamento em sua integridade, pela sucessão de orações *gramaticalmente* independentes – eis o que constitui um período composto por coordenação.

Exemplo: As senhoras casadas eram bonitas; porém Sofia primava entre todas. (LIMA, 2017, p. 321).

O autor coloca uma explicação acerca dessas orações dizendo que, apesar de elas poderem existir por si só, para transmitir aquele pensamento, são necessárias as duas orações em conjunto. Essa observação nos leva a inferir que Rocha Lima, para classificação, usa apenas o critério da independência sintática, deixando clara a dependência semântica. O autor segue os critérios tradicionais para a classificação das coordenadas: quando há uma conjunção coordenativa, é sindética; quando não, é assindética. Além disso, ele classifica as orações sindéticas de acordo com as conjunções que a iniciam, podendo ser: *aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas, explicativas* (LIMA, 2017, p. 322).

É importante salientar que Rocha Lima, ancorado na observação de João Ribeiro<sup>38</sup>, ressalta que, apesar de as orações coordenadas terem o mesmo valor sintático, “elas se hão de dispor conforme o sentido e a sucessão lógica dos fatos. Por isso, a oração que vem em primeiro lugar – ponto de partida do pensamento – é costume chamar *coordenada culminante*.” (LIMA, 2017, p. 322, grifo do autor).

Rocha Lima (2017, p. 323) ressalta ainda que, “para dar mais vigor à coordenação, valemo-nos de uma fórmula correlativa (*não só...mas também; não só...mas ainda; não só...senão também; não só...senão que*).”.

Rocha Lima assim define o conceito da subordinação:

No período composto por subordinação, há uma oração principal, que traz presa a si, como dependente, outra a outras. Dependentes porque cada uma tem seu papel como um dos termos da oração principal. As diferentes funções sintáticas são exercidas pelo substantivo, pelo adjetivo e pelo advérbio (LIMA, 2017, p.323).

<sup>38</sup> Lima (2017) faz referência a João Ribeiro, *Gramática portuguesa*, curso superior, 15ª ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1909, p.227-8.

No que tange aos conceitos e à classificação das orações adverbiais, Rocha Lima segue o padrão clássico. Ele o faz da seguinte maneira:

Assim se denominam porque, equivalentes a um *advérbio*, figuram com adjunto adverbial da oração a que se subordinam.

Quando *desenvolvidas*, começam por conjunção subordinativa (exceto por conjunção integrante, que, como sabemos, é índice das orações substantivas); quando reduzidas, aceitam – muitas delas – as formas infinitiva, gerundial e participial (LIMA, 2017, p.341, grifo do autor).

Assim, compreendemos que, em Lima (2017), os estudos da sintaxe do período composto, apesar de algumas ressalvas próprias, se alinham ao presente em Almeida (2009) e em Cunha e Cintra (2016), ao levar em conta o critério sintático como predominante na classificação das orações que compõem um período composto.

Com esses poucos exemplos de abordagens, verificamos que a adoção dos critérios de compreensão de subordinação e de coordenação baseados apenas na relação de dependência ou independência, seja sintática, seja semântica, não contribui para a compreensão de segmentos discursivos que compõem um texto. Isso tem provocado uma sensação de estranhamento em relação à própria língua tanto em alunos como em professores.

Celso Ferrarezi Junior (2012), em seu livro *Sintaxe para educação básica*, tenta (e consegue em alguns aspectos) simplificar o ensino da sintaxe. O autor faz críticas a taxionomias e modos de se conceber as orações. Este usa a nomenclatura *frases sem verbos* e *frases com verbos* (ou orações). O autor entende que as orações podem ocorrer de duas formas:

*a) sintaticamente independentes* – nesse caso, as orações atuam em relação de coordenação umas com as outras, pois não foram geradas por uma palavra, isto é, não estão ocupando nenhuma lacuna aberta por uma palavra. Nesse caso, as orações são chamadas *coordenadas*;

*b) sintaticamente dependentes* – nesse caso, as orações foram geradas e estão ligadas a uma palavra, isto é, ocupam a lacuna aberta por uma palavra no período. Essas orações atuam regidas por essas palavras (assim como os sintagmas simples) e, por isso, são chamadas de orações *subordinadas*. (FERRAREZI JÚNIOR, 2012, p. 121).

Percebemos que o autor inova na abordagem, ao destacar o fato de que a oração subordinada completa uma lacuna deixada por uma palavra e não por outra oração. Porém, ainda se baseia no critério de dependência e independência para classificar, apesar de ele explicitar que essa relação é sintática. Como veremos a seguir, a abordagem funcionalista, tem questionado, e com razão, esses critérios de distinção entre coordenação e subordinação.

Acreditamos, contudo, que, talvez, o problema não esteja – pelo menos não exclusivamente – na forma como os materiais colocam esses conteúdos, mas sobretudo na forma como eles são assimilados e repassados para os alunos. Aqui há, cremos, duas situações

que reduzem ou dificultam o entendimento desses conteúdos na hora de os professores repassarem-nos: 1) A ideia de independência semântica e sintática, muitas vezes, não é bem entendida, sendo colocado como tendo os mesmos aspectos todas as orações subordinadas. Assim, não é incomum ouvirmos dizer que a oração subordinada é aquela que depende da oração principal (e vice-versa) para que o período faça sentido. Citam-se exemplos como “*O professor pediu que os alunos fizessem silêncio*”, em que “*pediu que os alunos fizessem silêncio*” funciona como complemento da primeira oração [a principal]. O problema é que depois não é raro ouvirmos que a oração subordinada adjetiva explicativa é – ao contrário da restritiva – aquela que, se retirada da frase, não causa prejuízo de sentido. 2) O segundo ponto é que os exemplos nem sempre contemplam a gama de situações possíveis e reais da comunicação. Assim, ao nos acostumarmos com exemplos como “*Se você quiser ir para casa cedo, terá de terminar o trabalho mais cedo*”, ficamos meio perdidos ao nos defrontarmos com termos como “*Se você cantasse / Se você gemesse / Se você tocasse a valsa vienense*”. (Carlos Drummond de Andrade).

O fato é que os professores, sobretudo da educação básica, nem sempre dispõem de embasamento teórico-prático suficiente para lidar com essas questões. Assim, e de tanto não verem efeito, ou verem um efeito negativo na abordagem desses conteúdos, muitos professores têm deixado de abordá-los em suas aulas de língua portuguesa ou quando o fazem, é tão somente para cumprir a grade curricular, e assim não colabora com o desenvolvimento da competência textual do aluno.

Prosseguindo com a análise de gramáticas, vemos que Bechara (2009; 2014; 2015) mostra-se preocupado com uma abordagem meramente tradicional. Em sua *Moderna Gramática Portuguesa* (2009; 2015), o autor sugere algumas abordagens convergentes com o Funcionalismo Linguístico.

No assunto “*Orações complexas e grupos oracionais: a subordinação e a coordenação. A justaposição*”, ele explica os processos da seguinte maneira:

Subordinação: oração complexa – uma oração independente do ponto de vista sintático, que sozinha, considerada como unidade material, constitui um texto, se nela se resumir como em

A noite chegou

pode, pelo fenômeno de estruturação das camadas gramaticais conhecido como *hipotaxe* ou *subordinação* (p.49), passar a uma camada inferior e aí funcionar como membro sintático de outra unidade:

o caçador percebeu que a noite chegou.

A primitiva oração independente *a noite chegou* transportou-se do nível sintático de independência para exercer a função de complemento ou objeto direto da relação predicativa da oração a que pertence o núcleo verbal *percebeu: o caçador percebeu*. Dizemos então que a unidade sintática *que a noite chegou* é uma *oração subordinada*. A gramática tradicional chama à unidade *o caçador percebeu* oração principal. Gramaticalmente, a unidade oracional *O caçador percebeu que a noite chegou* é uma unidade sintática igual a *O caçador percebeu a chegada da noite*, onde *a chegada da noite* integra indissolúvelmente a relação predicativa que tem por núcleo o verbo *percebeu*, na função de complemento ou objeto direto. (BECHARA, 2015, p.480)

O autor analisa o que a GT chama de “Período Composto por Subordinação”, como “Oração Complexa” e salienta a necessidade de analisar-se (levando-se em conta os constituintes imediatos) num primeiro momento a unidade sintagmática por inteiro *O caçador percebeu que a noite chegou*, para depois se analisar o termo sintático que se apresenta sob forma oracional. Assim, para Bechara (2015), a unidade sintagmática do tipo *O caçador percebeu que a noite chegou* é uma oração em que temos *O caçador* [sujeito] e *percebeu que a noite chegou* [predicado]. Dessa forma, o autor deixa claro que aquilo que a GT considera “Oração Subordinada”, na verdade, é um termo sintático dentro da oração complexa. Além disso, Bechara (2015) questiona a tradição que vê no termo *que a noite chegou* uma oração, usando apenas o critério da presença de um verbo. Esse questionamento se dá porque o termo não satisfaz as demais condições que caracterizam uma oração: “a) a delimitação entre duas pausas e o contorno melódico; e b) existência de um ato completo de comunicação em cada situação de fala concreta.”.

A despeito dessas observações, Bechara (2015, p. 481) opta por respeitar o peso da tradição. Nas palavras dele:

Assim, apesar destas considerações, esta gramática respeitará o peso da tradição e verá, num primeiro momento de análises em constituintes imediatos, uma oração complexa (a que também alguns gramáticos nossos chamavam *oração geral*, como, por exemplo, José Oiticica) para depois analisar como oração subordinada o complexo unitário correspondente a uma função sintática exercida por substantivo, adjetivo ou advérbio.

Além da Subordinação (para a GT), o autor também dá um tratamento diferencial àquilo que a GT chama de coordenação, para a qual ele usa o termo *grupo oracional*, o qual é “integrado por orações sintaticamente independentes, que, por isso mesmo, poderiam aparecer em separado: *O caçador chegou à cidade e procurou um hotel* ou *O caçador chegou à cidade. Procurou um hotel.*” (BECHARA, p.481). Segundo o autor, trata-se de *orações*, caracterizando uma das propriedades de estruturação das camadas gramaticais conhecida por *parataxe* ou *coordenação*. “Daí só podermos, a rigor, falar em *orações compostas, grupos oracionais, ou período composto* quando estivermos diante de orações coordenadas.” (BECHARA, p.481).

No que diz respeito às orações adverbiais, Bechara (2015, p.491) denomina-as de orações complexas de transposição adverbial, que o autor divide em dois grupos: “as subordinadas adverbiais propriamente ditas” e as “subordinadas adverbiais comparativas e consecutivas”. O autor as discrimina da seguinte forma:

**Subordinadas adverbiais propriamente ditas** – exercem função própria do advérbio, que é um adjunto ou um determinante circunstancial não argumental do núcleo verbal. Do ponto de vista circunstancial, estão representados por advérbios (os de *tempo, lugar, modo*) ou pelas chamadas locuções adverbiais constituídas por substantivos ou grupos nominais equivalentes introduzidos pelas respectivas preposições (as circunstâncias anteriores e, especialmente, as que denotam causa, concessão, condição e fim).

**As subordinadas adverbiais comparativas e consecutivas** – guardam certa analogia com as adjetivas porque dependem de um antecedente, de natureza quantificadora ou unidade quantificada (adjetivo ou advérbio) e só mantêm relação direta como o núcleo verbal da oração junto com seu antecedente. (BECHARA, 2015, p.491, grifo do autor).

Em seu livro *Lições do português pela análise sintática* (2014), Bechara adota as nomenclaturas e os conceitos da GT, apesar de aprofundar com notas explicativas. O autor usa os termos período simples (uma só oração) e período composto (duas ou mais orações). Caracteriza as orações pelo seu *sentido* (completo) ou pela sua *forma* (geralmente sujeito e predicado). As orações de *sentido completo* são chamadas *independentes*; as orações caracterizadas apenas pela *forma* são chamadas *dependentes*. O gramático deixa claro que o critério que sobrepõe é o sintático, pois ele diz que “*Independente* é a oração que não exerce função sintática de outra a que se liga.” e “*Dependente* é a oração que exerce função sintática de outra a que se liga e vale por um termo sintático que tem como núcleo um substantivo, adjetivo ou advérbio” (BECHARA, 2014, p.124).

Em certas abordagens, o autor faz comparações entre as abordagens tradicionais e as outras possíveis formas de se olhar as orações e seus termos. Porém, em alguns momentos, ele opta conscientemente pela abordagem tradicional. Desse modo, sua gramática, em muitos pontos, está mais para descritiva ou reflexiva do que prescritiva. Apesar disso, a gramática, assim como os livros teóricos do Funcionalismo, mostra-se de difícil compreensão, para alguém que deseja compreender somente os aspectos básicos de língua. Talvez por isso o autor tenha escrito a *Gramática fácil* (2014), na proposta de ser realmente um manual de fácil consulta e, portanto, acaba por ser predominantemente prescritivo, visto que não abre espaços para reflexões, apesar de algumas diferenças taxionômicas, como *orações complexas e grupos oracionais*, serem os mesmos de sua outra gramática, mais complexa.

De alguma forma, percebemos aqui (e é exatamente nossa proposta de discussão) que é preciso ir além da compreensão de que a abordagem tradicional não é suficiente. É preciso fazer que esse entendimento da gramática em uso chegue até as aulas de língua portuguesa. É preciso que os teóricos e os professores desenvolvam metodologias de abordagens da gramática em uso. É preciso fazer com que os alunos entendam que a gramática está no seu dia a dia, em cada produção de seus textos e que, quanto mais eles a conhecerem, mais possibilidades terão de enriquecer seu discurso.

## **4.2 Quadro teórico de referência para elaboração de uma proposta de ensino das relações lógico-semânticas e discursivas**

Neste item, apresentaremos os pressupostos teóricos que servirão de base para as discussões acerca do ensino da língua e, mais especificamente, de alguns conteúdos gramaticais. Assim, esses pressupostos serão norteadores das discussões acerca da abordagem funcionalista da articulação de cláusulas e, por conseguinte, da elaboração das atividades. Em primeiro lugar, trataremos, ainda que de forma bastante generalizada, a concepção de gramática funcional. Para tanto, faremos uso, neste momento de elaboração do projeto, das exposições contidas em Neves (1988, 1997, 2016) sobre ideias de funcionalistas como Halliday, Givón e Dik. Também usaremos apresentações presentes em Cunha, Oliveira e Martelotta (2015), Souza (2012) e outros que discutem as bases teóricas do funcionalismo linguístico.

Em segundo lugar, sintetizaremos a Teoria da Estrutura Retórica (Rhetoric Structural Theory – RST), com base em Mann, Matthiessen e Thompson (1989).

### ***4.2.1 Pressupostos teóricos do Funcionalismo linguístico***

Como toda corrente teórica, o Funcionalismo também tem passado por transformações, tornando-se, assim, de difícil conceituação, ao se tentar fazê-la de maneira sintetizada. Não obstante, tentaremos aqui abordar o(s) conceito(s) da tendência teórica que vai nos ajudar a compreender o fenômeno linguístico das relações lógico-semânticas e discursivas e, a partir dessa compreensão, elaborar uma proposta pedagógica mais coerente com o funcionamento da língua, com a leitura e com a produção de textos. Neves (1997, p.15) apresenta-nos a gramática funcional, em termos gerais, como uma “teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global da interação social”. Mostra-nos que é um modelo gramatical que está preocupado primordialmente com a

competência comunicativa, com o modo como se usam as expressões de maneira satisfatória. Isso quer dizer que estamos falando de uma gramática voltada para o uso e, por isso, sensível às pressões deste. Assim, o conceito de língua dentro dessa corrente, é que “A língua é um sistema funcional, no qual aparecem, lado a lado, o estrutural (sistêmico) e o funcional” (NEVES, 1997, p.17).

Para os funcionalistas, a língua pode ser (e é) influenciada por fatores externos ao material linguístico – fatores sociais, cognitivos e históricos, dentre outros –, por isso não deve ser vista como uma entidade autônoma. Nesse contexto, a gramática se mostra como uma estrutura aparentemente fixa, porém é criada e recriada por diversos motivos, sejam eles comunicativos ou cognitivos.

Nesse contexto, se a língua é, sobretudo, um instrumento de interação social entre seres humanos, usado com o objetivo principal de estabelecer relações comunicativas entre os usuários (DIK, 1978, p.1; 1989, p. 3 *apud* NEVES, 1997, p.19), entendemos que uma concepção de gramática que não serve de suporte para esse falante interagir em situações reais de comunicação não está coerente com o que se espera de estudos referentes à língua. Cabe aqui o pensamento de Neves (1997, p.21) que, ancorada em Dik (1978), diz que

[...] a linguística tem de ocupar-se de dois tipos de sistemas de regras, as regras semânticas, sintáticas, morfológicas e fonológicas (que governam a constituição das expressões linguísticas) e as regras pragmáticas (que governam os padrões de interação verbal em que as expressões linguísticas são usadas).

Evidencia-se, assim, que o estudo e o ensino de língua(s) precisam atentar-se tanto para os aspectos linguísticos quanto para os aspectos extralinguísticos, uma vez que a gramática é reconhecida e ganha sentido no uso, no processo de interação, mas o processo de interação também depende da gramática. O que estamos dizendo é que, em todo processo de comunicação humana – que é uma necessidade própria da espécie – está a relação de interdependência entre gramática e discurso<sup>39</sup>.

---

<sup>39</sup> O conceito de discurso apresenta várias facetas. Explicitaremos algumas concepções presentes no dicionário de análise do discurso, de Charaudeau e Maingueneau (2016, p.168-169). Gardner (1989, p.24), assumindo a posição mais social, concebe o discurso como a “utilização, entre os homens, de signos sonoros articulados para comunicar seus desejos e opiniões sobre as coisas.” Para Benveniste (1966, p.266), “discurso” está próximo de “enunciação”: é “a língua como assumida pelo homem que fala, e na condição de intersubjetividade que só a comunicação linguística torna possível”. Para Adam (1999:39), o discurso é concebido como a inclusão de um texto em seu contexto (=condições de produção e de recepção). Associaremos aqui o discurso à pragmática, a qual tomaremos aqui como o componente que “se interessa pelas relações dos signos com seus usuários, pelo seu uso e pelos seus efeitos”; “trata dos processos de interpretação dos enunciados em contexto (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016, p.393-394).

A linguística funcionalista vem demonstrando que gramática e discurso não são duas entidades em oposição, mas sim polos de um mesmo contínuo. Podemos dizer que as formas nascem no discurso, no momento de elaboração da comunicação, e podem se espalhar e apresentar em diferentes graus de entrenchamento na língua. (CEZARIO, 2012. p. 22).

Dentro da compreensão da gramática funcional, é consenso que há uma relação entre gramática e discurso, porém há algumas diferenças quanto ao grau ou ao tipo de relação entre eles.

Givón (1979b, *apud* NEVES, 1997, p.28), numa visão de funcionalismo extremado, sugere que as propriedades sintáticas, como sujeito, voz, orações relativas, subordinação, morfologia flexional, nascem das propriedades do discurso. Dessa forma, o autor acaba dando uma relevância maior ao discurso, colocando os aspectos linguísticos como subordinados aos aspectos extralinguísticos.

Na proposta de Dik, “a gramática funcional constitui uma teoria de componentes integrados, uma teoria funcional da sintaxe e da semântica, a qual, entretanto, só pode ter desenvolvimento satisfatório dentro de uma pragmática, isto é, dentro da teoria da interação verbal” (NEVES, 1997, p.25).

Neves (1997, p.29) sugere uma equacionalização entre discurso e gramática, de modo que: a gramática molda o discurso e o discurso molda a gramática. Ou seja, a gramática é feita à imagem do discurso, mas o discurso nunca é observado sem a roupagem da gramática.

Para Halliday (1985, p. xxviii-xxix *apud* NEVES, 1997, p.47-48), as gramáticas funcionais “são assentadas na retórica e na etnografia e são primeiramente paradigmáticas”. Elas interpretam a língua como uma rede de relações, entrando as estruturas como a realização das relações e tendem a enfatizar variações entre línguas diferentes, a tomar a semântica como base (gramática natural) e a organizá-la, desse modo, em torno do texto ou discurso.

Para sintetizar e deixar mais fácil a compreensão do Funcionalismo Linguístico, transcreveremos os pontos principais de acordo com os principais estudiosos da síntese feita por Neves (1997, p.46-47) a partir de Dik (1978, p.5)

- ✓ a língua é um instrumento de interação social;
- ✓ a língua tem como principal função a comunicação;
- ✓ competência comunicativa é a habilidade de interagir socialmente com a língua;
- ✓ o estudo do sistema deve fazer-se dentro do quadro de uso;
- ✓ a descrição das expressões deve fornecer dados para a descrição de seu funcionamento num dado contexto;
- ✓ a aquisição da linguagem faz-se com a ajuda de um *input* extenso e estruturado de dados apresentado no contexto natural;
- ✓ os universais linguísticos são explicados em função de restrições: comunicativas, biológicas ou psicológicas e contextuais;

- ✓ a pragmática é o quadro dentro do qual a semântica e a sintaxe devem ser estudadas, ou seja, as prioridades vão da pragmática à sintaxe, via semântica.

A autora também faz, em Neves (1997, p.47-48), uma síntese da gramática funcional na visão de Halliday (1985)

- ✓ orientação primeiramente paradigmática;
- ✓ interpretação da língua como uma rede de relações: as estruturas como interpretação das relações;
- ✓ ênfase nas variações entre línguas diferentes (semântica como base: organização em torno do texto e do discurso).

Veamos agora o grupo de premissas com que Givón (1995) caracteriza a visão funcionalista da linguagem, segundo Martelotta e Kenedy (2015, p.133)

- ✓ a linguagem é uma atividade sociocultural;
- ✓ a estrutura serve a funções cognitivas e comunicativas;
- ✓ a estrutura não é arbitrária, motivada e icônica;
- ✓ mudança e variação estão sempre presentes;
- ✓ o sentido é contextualmente dependente e não atômico;
- ✓ as categorias não são discretas;
- ✓ a estrutura é maleável e não rígida;
- ✓ as gramáticas são emergentes;
- ✓ as regras de gramática permitem algumas exceções.

Diante dessas visões, entendemos a gramática funcional como uma teoria voltada para o uso linguístico real, ou seja, ela “diz respeito às escolhas reais no uso da língua, feitas por falantes reais em contextos sociais reais” (NEVES, 1997, p.49). Dessa forma é possível incorporar a pragmática na gramática, no momento em que se entende que discurso e sintaxe podem ser vistos como uma via de mão dupla, numa relação de interdependência.

Acerca das relações entre gramática e discurso, os pressupostos teóricos e metodológicos funcionalistas, de diferentes vertentes, darão suporte à nossa proposta de um ensino de gramática voltada para o texto estão resumidos em Neves (2016, p. 16)

- A linguagem não é um fenômeno isolado, mas, pelo contrário, serve a uma variedade de propósitos (Prideaux, 1987).
- A língua (e a gramática) não pode ser descrita nem explicitada como um sistema autônomo (Givón, 1995).
- As formas da língua são meios para um fim, não um fim em si mesmas (Halliday, 1985).
- Na gramática estão integrados os componentes sintáticos, semânticos e pragmáticos (Dik, 1978, 1980, 1989a, 1997; Givón, 1984; Hengeveld, 1997).
- A gramática inclui o embasamento cognitivo das unidades linguísticas no conhecimento que a comunidade tem a respeito da organização dos eventos e de seus participantes (Beaugrande, 1993).
- Existe uma relação não arbitrária entre a instrumentalidade do uso da língua (o funcional) e a sistematicidade da estrutura da língua (o gramatical) (Mackenzie, 1992).
- O falante procede a escolhas, e a gramática organiza as opções em alguns conjuntos dentro dos quais o falante faz seleções simultâneas (Halliday, 1973, 1985).

- A gramática é suscetível a pressões do uso (Du Bois, 1993), ou seja, às determinações do discurso (Givón, 1979b), visto o discurso como a rede total de eventos comunicativos relevantes (Beaugrande, 1993)
- A gramática resolve-se no equilíbrio entre forças internas e forças externas ao sistema (Du Bois, 1985).
- O objeto da gramática funcional é a competência comunicativa (Martinet, 1994).

Portanto, ao entendermos que a língua (e a gramática) está sujeita às pressões do meio com seus diversos fatores que podem ser determinantes, podemos pensar melhor numa abordagem de ensino mais completa que leve em conta esses diversos fatores.

#### **4.2.2 A Teoria da Estrutura Retórica (*Rhetoric Structural Theory – RST*)**

Na mesma linha do funcionalismo norte-americano, a Teoria da Estrutura Retórica (RST) tem como campo de atuação a relação entre pragmática e gramática, isto é, a interdependência entre gramática e discurso. Dessa forma, essa teoria olha o texto como um todo organizado em partes, por isso estuda as relações estabelecidas entre as partes do texto, buscando compreender e explicar a coerência textual.

A teoria é fruto de pesquisas de uma equipe de investigadores, como Willian Mann, Sandra Thompson e Christian Matthiessen, por volta de 1983, no *Information Sciences Institute – University of South California*.

A motivação da pesquisa era a realização de um estudo sobre a natureza do texto como meio de comunicação, com interesse em desenvolver uma teoria de estrutura de texto que poderia servir tanto como ferramenta analítica como ferramenta para geração de texto (MANN; MATTHIESSEN; THOMPSON, 1989).

Ao objetivar o estudo da organização dos textos, descrevendo as relações que se estabelecem entre suas partes, tem-se como pressuposto básico que este apresenta, além de um conteúdo proposicional explícito, veiculado pelas orações que o compõem, apresenta também as chamadas proposições relacionais, que são as proposições implícitas que surgem das relações estabelecidas entre as partes do texto. Dessa forma, a coerência textual é garantida por meio dessas estruturas, que são denominadas macroestrutura<sup>40</sup> (acontecem em partes maiores) e microestruturas (ocorrem entre orações).

---

<sup>40</sup> O conceito de macro e microestrutura foi adotado segundo Van Dijk (1993) para quem a macroestrutura é entendida como uma estrutura cognitiva de significado mais geral que dá unidade e coerência ao texto, e microestrutura se refere às frases apresentadas em um texto que se transformam em macroestruturas a partir de regras de mapeamento.

Quanto à sua organização, as relações podem ser de *núcleo-satélite*, nas quais uma porção do texto (satélite) é ancilar da outra (núcleo) ou *multinucleares*, nas quais uma porção do texto não é ancilar da outra, sendo cada porção um núcleo distinto.

Alguns pressupostos teóricos norteiam a RST, segundo Correia (2011, p. 35) e Antonio (2003, p.225)

- ✓ Os textos são constituídos por grupos de orações que se relacionam hierarquicamente entre si de diferentes formas;
- ✓ As relações que se estabelecem entre as orações podem ser descritas na intenção comunicativa do enunciador e na avaliação que o faz do enunciatário, sendo que esses dois aspectos refletem as escolhas que o falante ou enunciador assumiu para organizar e apresentar seus conceitos;
- ✓ Percebe-se, na organização textual, a predominância das relações de núcleo-satélite, em que uma parte do texto serve como subsídio a outra.

Ao optarmos também pelo norteamento da RST para nossa proposta de ensino das relações lógico-semânticas e discursivas, não estamos propondo que o professor a apresente em sala de aula. Na verdade, o que entendemos é que, a partir do conhecimento que o professor de língua materna tem sobre as proposições relacionais advindas das relações estruturais de um texto (ou seja, das combinações entre as orações e as porções maiores do texto), é possível que ele elabore atividades mais significativas para apreensão de conteúdos importantes para a compreensão e para a produção do texto.

O professor poderá elaborar atividades que levem os alunos a desenvolverem o que chamamos aqui de consciência metalinguística ou consciência metatextual, isto é, uma reflexão acerca das partes composicionais de um texto.

Como vimos, o ensino pautado somente na gramática tradicional não é capaz de suprir a necessidade de compreensão e produção da articulação lógico-semântica e discursiva entre as orações. Primeiro porque os conceitos são insuficientes; segundo porque se pauta demasiadamente na nomenclatura, o que, na maioria dos casos, é desnecessário para o aluno. No que concerne ao entendimento das relações lógico-semânticas e discursivas, motivados pelas falhas no ensino, estudiosos de abordagens funcionalistas (HALLIDAY, 1985; MATTHIESSEN; THOMPSON, 1998; LEHMANN, 1988; GIVÓN, 1990; HOPPER; TRAUGOTT, 1993; GRYNER, 1995; CASTILHO, 1988; NEVES, 1999; 2016; DECAT, 1999; e outros) têm questionado a classificação tradicional das orações e alguns têm postulado novos critérios para a classificação de cláusulas complexas.

Halliday (1985, apud Neves, 2016) olha as sentenças complexas a partir do eixo tático e do eixo lógico-semântico. Para ele, o eixo tático diz respeito à relação de interdependência, compreendendo a parataxe (coordenação, citação e aposição) e hipotaxe

(cláusulas relativas não restritivas, cláusulas de fala reportada, cláusulas interligadas por relações circunstanciais). Nessas relações (paratáticas e hipotáticas), há as orações primárias e as secundárias. No que concerne às relações lógico-semânticas, elas têm a ver com as relações semântico-funcionais, comportando as relações de expansão (elaboração, extensão e realce) e de projeção (ideia e locução).

Nesse contexto, ainda de acordo com Neves, (2016, p.228), “na sua proposta de uma ‘gramática funcional’, Halliday (1985), põe em xeque a atribuição de um caráter decisivo à dicotomia coordenação x subordinação” (NEVES,). Como vimos, na organização dos blocos enunciativos complexos, conjugam-se dois eixos: um sistema tático (de interdependência) e um sistema lógico-semântico (de relações entre processos).

- a) um sistema tático – tem a ver com a interdependência entre os elementos e se resolve em parataxe (relação entre elementos de igual estatuto) e hipotaxe (relação entre elementos de diferente estatuto).
- b) um sistema lógico-semântico – tem a ver com a relação entre os processos, desvinculada do modo de organização e de estruturação do enunciado, e que se resolve por uma ‘expansão’ ou por uma ‘projeção’, relações que cumprem diverso papel semântico-funcional.

Não entram nesse eixo as relações de “encaixamento” (*embedding*) (tradicionalmente chamada Oração restritiva ou completiva (substantiva)), que não estabelece relações nem hipotáticas nem paratáticas, porque não existe um mecanismo de ‘relação’ entre orações, e, sim, mecanismo de ‘constituência’ de uma oração que entra no eixo tático que vai formar a frase complexa.

Na relação lógico-semântica, acontece a expansão e projeção.

a) A expansão se dá:

a1) por elaboração (uma oração elabora o significado de outra, especificando-a; o modelo de conjunção é *isto é*, e o sinal que identifica a relação é =);

a2) por extensão (uma oração amplia o significado de outra, acrescentando algo a ela; a conjunção típica desse processo é *e*, e o sinal que identifica é +);

a3) por realce (uma oração realça o significado da outra, qualificando-a quanto a tempo, lugar, modo, causa ou condição; as conjunções típicas são *assim* e *então*, e o sinal que identifica a relação é x).

b) Na projeção uma oração se projeta a outra, funcionando como representação da própria representação linguística: ou se emprega locução (identificada pelo sinal “..”) ou se expressa uma ‘ideia’ (identificada pelo sinal ‘..’). Ambas são representadas pelo discurso direto, se na parataxe, e pelo discurso indireto, se na hipotaxe (NEVES, 2016, p.228).

Com base em sínteses encontradas em Neves (2016) e em Carvalho (2004), para compreendermos melhor as ideias de Halliday (1985), propomos o seguinte quadro-síntese.

Quadro 2 - Síntese das ideias de Halliday sobre os sistemas lógico-semântico e tático

Halliday (1985)	Lógico-semântico (relações entre processos)	expansão	elaboração
			extensão
			realce
		projeção	ideia
	locução		
	coordenação		
	Tático (interdependência)	parataxe (relação entre elementos de igual estatuto)	citação
			oposição
			cláusulas relativas não restritivas
		hipotaxe (relação entre elementos de estatuto diferente – o termo dominante e o seu dependente)	cláusulas de fala reportada
cláusulas interligadas por relações circunstanciais			

Fonte: elaboração do autor.

Konig e Auwera (1988 *apud* Carvalho, 2004) propõem, com base na teoria de protótipos, a distinção entre casos protótipos e marginais de subordinação; substituir a dicotomia coordenação/subordinação por uma tipologia mais elaborada de articulação de cláusulas; e abandonar o conceito de subordinação como uma categoria gramatical unitária.

Mattiessen e Thompsom (1988, *apud* Neves, 2016), seguem os passos de Halliday, mas com pequenas diferenças e chamam a atenção para o fato de que a combinação de cláusulas constitui uma gramaticalização das unidades retóricas do discurso, especialmente as orações adverbiais (hipotáticas). Para eles, há, interdependência, uma combinação paratática (em que nenhum dos membros é suporte para o outro) e hipotática (em que há membros que realizam os objetivos centrais do locutor, enquanto outros constituem apenas suporte para os objetivos centrais, ou realizam objetos suplementares).

Diferentemente de Matthiesen e Thompson (1988), para quem o problema é a falta de discussão da função discursiva da combinação de orações, muitos estudiosos (Hopper & Traugott, 1993; Lehman, 1988; Givon, 1990) têm segurado, com algumas diferenças, a ideia de um *continuum* das diferenças que separam as diversas orações que se articulam em um texto (NEVES, 2016, p. 230)

Estudiosos de orientação funcionalista, no Brasil, como Gryner (1995), Castilho (2016); Neves (1999, 2016), Decat (1999, 2001) e outros, também têm feito críticas ao critério tradicional de distinção entre coordenação e subordinação. Esses autores têm seguido uma linha que concebe a combinação ou articulação de orações como articulação retórica do discurso. Garcia (2010, p.42), ao tratar dos processos sintáticos, no tocante à coordenação e subordinação, considera os critérios de encadeamento e hierarquização. Para ele, a coordenação (também

chamada de parataxe) “é, em essência, um processo de encadeamento de ideias”. Já a subordinação (também chamada de hipotaxe) “é um processo de hierarquização, e o enlace entre as orações é muito mais estreito do que na coordenação”.

Voltando a abordagens de distinção entre coordenação e subordinação, também há, no Brasil, uma abordagem funcionalista para essa temática.

Primeiro, a caracterização das construções coordenadas segundo Pezatti e Longhin (2016, p. 13).

A construção coordenada consiste em dois ou mais membros, funcionalmente equivalentes, combinados no mesmo nível estrutural por meio de mecanismo de ligação. Isso implica que nenhum dos membros de uma construção coordenada é subordinado aos demais ou dependente em relação a eles. Equivalência funcional significa que os membros devem ter as mesmas funções semântica, sintática e pragmática. [...] se uma função for atribuída a um membro de uma coordenada, a mesma função deve ser atribuída a todos os membros dessa série.

Nesse aspecto de um termo coordenado se apresentar em paralelo a outros termos também coordenados, há uma convergência entre a concepção funcionalista e o conceito da GT presente em Cunha e Cintra (2016), porém a concepção funcional abrange não somente propriedades sintáticas e/ou semânticas, mas também pragmáticas.

Vejamos agora a caracterização geral das construções subordinadas substantivas, segundo Gonçalves, Sousa e Casseb-Galvão (2016, p.83)

Neste capítulo, o termo subordinação será empregado para identificar o ambiente sintático em que uma sentença ou uma predicação sustenta uma relação do tipo predicado-argumento, relação que expande a noção de encaixamento sintático para incluir os casos de sentenças que ocorrem como constituinte argumental e também como constituinte predicacional [...] os termos *subordinada*, *encaixada*, *completiva* e suas formas variantes serão usadas intercambiavelmente para identificar esse tipo de relação dada por termos complexos. [...] Uma das formas de encaixamento em português é representada pelas sentenças substantivas.

Percebemos que aquilo que a GT chama de Período Composto por subordinação, a gramática funcional vai chamar de “orações complexas”. A gramática tradicional considera orações subordinadas aquelas que exercem função sintática em relação a outra, ou seja, o critério que prevalece é o sintático, negligenciando, por isso, o pragmático e, por vezes, o semântico. Assim, elas [as orações subordinadas] se classificam em: a) substantivas, quando têm função de *sujeito*, *predicativo do sujeito*, *objeto direto*, *objeto indireto*, *complemento nominal*, *aposto* e *agente da passiva*<sup>41</sup>; b) adjetivas, quando têm função de *adjunto adnominal* (classificam-se em restritiva e explicativa); c) adverbiais, exercem função de *adjunto adverbial*

<sup>41</sup> Cunha e Cintra (2016) explicitam a oração subordinada substantiva agente da passiva, porém nem todos os gramáticos o fazem.

de outra oração e normalmente vêm introduzidas por uma das conjunções subordinativas, com exceção da conjunção integrante. São classificadas de acordo com a conjunção ou locução conjuntiva (causais, concessivas, condicionais, finais, temporais, consecutivas, comparativas, conformativas e proporcionais).

O tipo e o critério de classificação das orações que a GT chama de subordinadas adverbiais vêm sendo questionados. Isso porque a GT se apoia na ideia de que as “orações adverbiais” se constituem como um termo meramente acessório da oração matriz ou nuclear, ou seja, um adjunto.

Isso vem sendo questionado, por meio de testes diversos, que orações desse tipo são bem mais caracterizadas por meio de outras propriedades, especialmente por seu modo de articulação com a oração principal (que distingue as justapostas das conectivas) e sua forma (que distingue as reduzidas das desenvolvidas) (NEVES; BRAGA, 2016, p. 123).

Em relação ao critério de classificação, a crítica é ao fato de se fazê-la baseando-se apenas no conectivo, sem a utilização de critérios também semânticos. Assim, Neves e Braga (2016, p. 123) apontam que

Um bom critério para analisar as subordinadas adverbiais é o que considera, por um lado, o grau de interdependência com a oração nuclear a que se vincula, e, por outro lado, o grau de relação lógico-semântica que expressam, constituindo um tipo distinto tanto das subordinadas propriamente ditas (as tradicionalmente chamadas *completivas* e *restritivas*), que se caracterizam pelos traços [+encaixamento] e [+dependência], quanto das coordenadas, que se caracterizam pelos traços [-encaixamento] e [-dependência]. Elas se deixam identificar pelos traços [-encaixamento] e [+dependência] e serão aqui rotuladas de *hipotáticas*, neste capítulo.

Aqui cabe a exposição dessa relação classificação tripartida baseada em um *continuum* estabelecido a partir de traços que classificam as cláusulas como + ou – dependentes e + ou – encaixadas, de acordo com o que se observa na tabela abaixo, adaptada em Neves (2002, p. 171), com base em Hopper e Traugott (1993):

Quadro 3 - Relações de dependência e encaixamento (quadro do projeto)

Parataxe	Hipotaxe	Encaixamento (subordinação)
- dependência	+ dependência	+ dependência
- encaixamento	- encaixamento	+ encaixamento

Fonte: Neves (2002, p. 171)

Precisamos deixar claro, no entanto, que o objetivo principal de nossa discussão neste trabalho não é a nomenclatura ou a simples classificação de cláusulas, mas, sobretudo, como esse conteúdo, assaz importante para que se compreenda a estrutura do texto, chega até ao aluno. Não nos resta dúvida de que grande é a contribuição do Funcionalismo linguístico, sobretudo, no que diz respeito à combinação de orações, porém desejamos desenvolver estratégias para que os professores consigam abordar esse conteúdo com seus alunos de modo a fazê-los interpretar os sentidos presentes no texto como um todo na articulação de suas partes menores. Além disso, desejamos, também, ajudá-lo a produzir textos coerentes e coesos.

#### **4.2.3 O ensino das orações nos materiais didáticos**

A discussão entre gramática e ensino data de muitos anos, ainda sem resultados mais expressivos, a nosso ver. Acreditamos que isso acontece, porque, dentre outras causas, as gramáticas, principalmente as normativas, não estão voltadas diretamente para questões didáticas, cabendo essa tarefa a outros tipos de materiais, sendo o livro didático o instrumento específico para essa função, ou melhor, para auxiliar os professores nessa função.

Antes de prosseguirmos, abriremos um parêntese a fim de que façamos uma defesa dos gramáticos, inclusive dos tradicionais e/ou normativos. Temos argumentado neste trabalho em favor da necessidade de se trabalhar o material linguístico dos textos na sala de aulas. Quando propusemos isso e propusemos o ensino da gramática no âmbito da variação, visamos ao ensino da língua no todo, principalmente – e com lugar de destaque – a norma-padrão<sup>42</sup>. Concordamos com Possenti (1996, p. 17), quando diz que “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente criar condições para que ele seja aprendido”.

O problema não é ensinar a norma-padrão (aliás, um dos problemas é não ensinar norma-padrão), mas como ensiná-la. Nesse contexto, o problema do ensino da gramática no Brasil diz respeito principalmente ao tratamento didático por que ele passa. Aqui entra nossa defesa dos gramáticos: eles, em sua maioria, não elaboram sua gramática pensando primeiramente no ensino. Essa função fica, mais especificamente, a cargo do livro didático e, se este não cumpre sua função, então o professor fica realmente perdido, já que, por diversos motivos, não consegue didatizar tais conteúdos.

---

<sup>42</sup> Faraco (2017) faz uma distinção entre norma culta e norma-padrão. Para ele, a norma-padrão é “um modelo idealizado para fins específicos”, enquanto a norma culta é o conjunto das características linguísticas do grupo de falantes que se consideram cultos” (19). Portanto, a norma-padrão não se coloca no mesmo nível das demais variações.



Figura 3 - Livro didático, exercícios sobre Orações Subordinadas Adverbiais

**EXERCÍCIOS** Professor: As respostas são pessoais; contudo apresentamos algumas sugestões, tendo em vista a expectativa de resposta em cada caso.

**1.** Transforme em orações adverbiais os adjuntos adverbiais destacados nos enunciados:

- Por respeito a você**, achei melhor não comentar nada. *Porque respeito você...*
- Esta tarde, comprei uns ingredientes especiais **para o jantar**. *... para fazer o jantar.*
- Pela manhã**, os pássaros invadiram nosso quintal atrás de ninhos. *É primavera! Quando amanheceu...*
- Sairemos, **apesar do frio**. *... apesar de estar frio.*

**2.** Leia este anúncio:

Quando sua mãe **CASOU** ela ganhou flores.

Quando você **NASCEU** ela também ganhou flores.



Neste Dia das Mães (11/05), diga com Flores Online.

www.floresonline.com.br



(Folha de S. Paulo, 9/5/2008.)

Entre as frases do anúncio, duas são constituídas por períodos compostos, e em cada um deles há uma oração subordinada adverbial. Qual é o valor semântico (tempo, finalidade, comparação ou condição) das orações “Quando sua mãe casou” e “Quando você nasceu”?

**3.** Nos versos de cada item a seguir, há pelo menos uma oração subordinada adverbial. Identifique-a e indique o sentido que ela expressa em relação ao fato mencionado na oração principal.

- Não desças os degraus do sonho  
Para não despertar os monstros *para não despertar os monstros – finalidade*  
(Mário Quintana)
- Meu povo e meu poema crescem juntos  
como cresce no fruto *como cresce no fruto a árvore nova – comparação*  
a árvore nova  
(Ferreira Gullar)
- As paixões são como o vento inflando  
as velas dos barcos. *como o vento inflando as velas dos barcos – comparação*  
Podem até fazê-los naufragarem,  
Mas se não fosse ele, *se não fosse ele – condição*  
Não haveria passeios, aventuras e descobertas  
(Voltaire)

Fonte: Cereja e Cochar (2017, p. 58, reproduzido de FURTADO, 2018, p.49)

Analisando rapidamente essas questões, é possível perceber que: no exercício um, há mais uma vez uma manipulação dos elementos linguísticos, numa tentativa de ensino produtivo. Porém o autor não consegue ir dos usos para os nomes, fazendo o processo inverso. Além disso, a atividade também não avança para o nível mais discursivo, ficando em prevalência ainda os aspectos estruturais. Na questão dois, trabalha a noção semântica, mas deixa a desejar noutros aspectos. Na questão três, pede a identificação e o reconhecimento do valor semântico, tendo em vista o sentido da oração adverbial em relação “ao fato mencionado

na oração principal”, e não o sentido de um conector em particular. Esse tipo de exercício já é um avanço, se pensarmos em exercícios de livros de algum tempo atrás, que eram apenas de segmentação e classificação. Apesar desse avanço, vemos que o livro não consegue explorar aspectos mais pragmáticos do texto, partir das relações de sentido.

## 5 METODOLOGIA

Com o objetivo de fazermos das atividades uma práxis contínua, optamos pelo processo metodológico pesquisa-ação, visto que esta se apresenta em fases de ciclo básico, mas não numa simples repetição e sim num melhoramento de seus aspectos. Isso permite o pesquisador-intervencionista rever constantemente os resultados e mudar o planejamento e refazer sua prática.

O público da pesquisa foram os alunos do 1º ano do Ensino Médio em uma escola da rede pública estadual no interior do Estado Ceará. Como já dissemos, o Programa De Mestrado Profissional em Letras (Profletras) exige que a pesquisa seja aplicada no ensino fundamental, porém por motivos de força maior e com autorização da coordenação, aplicou-se a pesquisa na 1ª série do Ensino Médio. Ressalte-se que o conteúdo abordado (articulação de orações) é um assunto que perpassa por toda a educação básica. Acentua-se, ainda, que o que mais motiva a escolha desse conteúdo para pesquisa é a sua importância para a interpretação e produção de textos (desde o texto mais simples como um ato de fala corriqueiro a uma argumentação mais bem articulada em uma situação muito formal) e, ao mesmo tempo, o baixo conhecimento dos alunos em relação a esses elementos, comprovado pelas avaliações externas, interna e diagnóstica desta pesquisa.

Para as *abordagens do ensino*, fomos buscar suporte nas ideias dos tipos de ensino<sup>43</sup> presentes em Halliday, McIntosh e Strevens (1974), que apresentam três tipos básicos de abordagem: a *produtiva* (com ênfase na reflexão sobre os usos da língua), a *prescritiva* (com ênfase na “forma certa” do uso da língua) e *descritiva* (com ênfase na descrição e análise da composição da língua).

Apesar de os três tipos de abordagens terem sua parcela de contribuição (se aplicados no momento adequado) e não se excluïrem, enfatizamos em nossa pesquisa o tipo de ensino produtivo, já que “já que tal desenvolvimento implica a aquisição de novas habilidades de uso da língua e o ensino produtivo visa especificamente ao desenvolvimento de novas habilidades” (TRAVAGLIA, 2009, p.40).

Teremos como ainda, dentro da ideia do ensino produtivo da língua, as ideias de atividades de abordagem *linguística* (a própria produção textual), a *epilinguística* (a reflexão textual) e a *metalinguística* (prescrição e descrição textual) (FRANCHI, 2006; GERALDI,

---

<sup>43</sup> Como essas abordagens já foram bastante exploradas na seção 2.3, aqui só relembramos para nortear nossas ações.

2002). De acordo com Franchi (2006), a atividade epilinguística, essa manipulação de elementos do texto, deveria ser mais frequente na educação básica, principalmente no Ensino Fundamental.

Embasados em experiências práticas e nas discussões teóricas aqui apresentadas, buscamos elaborar uma sequência de atividades que levassem o aluno a desenvolver e/ou aprimorar suas habilidades textual-discursivas no que diz respeito à função dos elementos linguísticos articuladores e/ou explicitadores das relações lógico-semânticas e retóricas<sup>44</sup>.

### 5.1 A pesquisa-ação

A pesquisa-ação, como já mencionamos na introdução deste trabalho, acontece, segundo Tripp (2005), em forma de ciclo em que temos em que se tem dois eixos básicos (ação e investigação) e segue da seguinte maneira: *agir para implementar a melhora planejada, monitorar e descrever os efeitos da ação, avaliar os resultados da ação, planejar uma melhora da prática*. Assim, escolhemos esse modelo de pesquisa pare ser aplicado em nosso trabalho, visto “a solução de problemas, por exemplo, começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia.” (TRIPP, 2005, p.446).

Franco (2005, s/p) considera que “as espirais cíclicas exercem fundamentais funções na pesquisa-ação, tais como instrumento de: “reflexão/avaliação das etapas do processo; autoformação e formação coletiva dos sujeitos; amadurecimento e potencialização das apreensões individuais e coletivas; articulação entre pesquisa/ação/reflexão e formação.”.

Apesar de contestada, por alguns autores, esse tipo de pesquisa apresenta, segundo Franco, (2005, s/p) pontos apreciativos como:

- a grande preocupação dos pesquisadores em educação em ajudar os professores a resolver seus problemas;
- o grande desenvolvimento das abordagens qualitativas-interpretativas nas pesquisas em educação;
- o aprofundamento de estudo sobre formas e modelos colaborativos no desenvolvimento de programas escolares e avaliação da educação;
- o compromisso ideológico e político nas formas de abordagem dos problemas sociais e políticos da educação.

É válido esclarecer que “embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional” isso se dá “principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo

---

<sup>44</sup> A expressão *retóricas* está aqui usada como sinônimo de *discursivas*.

tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática.” (TRIPP, 2005, p.447). Apresentamos, de acordo com o autor, um quadro comparativo.

Quadro 4 - Características da pesquisa-ação

<b>Tabela 1: Onze características da pesquisa-ação</b>			
Linha	Prática rotineira	Pesquisa -ação	Pesquisa científica
1	habitual	inovadora	original / financiada
2	repetida	contínua	ocasional
3	Reativa contingência	pro-ativa estrategicamente	metodologicamente conduzida
4	individual	participativa	colaborativa / colegiada
5	naturalista	intervencionista	experimental
6	não questionada	problematizada	contratual (negociada)
7	com base na experiência	deliberada	discutida
8	não-articulada	documentada	revisada pelos pares
9	pragmática	compreendida	explicada / teorizada
10	específica do contexto		generalizada
11	privada	disseminada	publicada

Fonte: Tripp (2005, p. 447)

Thiollent (2005) também propõe um modelo de divisão das fases de execução da pesquisa-ação, em que salienta a necessidade do cumprimento de todas as fases, visto que a pesquisa-ação é caracterizada exatamente pela mudança. Uma síntese no quadro seguinte presente em Cavalcante Filho (2016):

Quadro 5 - Divisão de fases da pesquisa-ação

(continua)

<b>FASE</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>Fase exploratória</b>	Diagnóstico da realidade do campo de pesquisa, levantamento da situação e dos problemas.
<b>Tema da pesquisa</b>	Reflexão acerca dos fatos pesquisados e elaboração teórica. Neste momento é escolhido um marco teórico para nortear a pesquisa.
<b>Colocação dos problemas</b>	Discussão sobre a relevância científica e a prática do que será pesquisado.
<b>O lugar da teoria</b>	Articulação com um referencial teórico de acordo com o local onde será realizada a pesquisa.
<b>Hipóteses</b>	Suposições formuladas pelo pesquisador a respeito de possíveis soluções para um problema colocado na pesquisa, assumindo caráter de condução do pensamento

Quadro 5 - Divisão de fases da pesquisa-ação

(conclusão)

<b>Seminário</b>	Discussão e tomada de decisões acerca da investigação (definição de temas e problemas), constituir grupos de estudos, definir ações, acompanhar e avaliar resultados.
<b>Campo de observação, amostragem e representatividade qualitativa</b>	Seleção de uma comunidade geograficamente concentrada ou dispersa. A amostragem e representatividade qualitativa são discutíveis
<b>Coleta de dados</b>	Utilização de entrevistas coletiva ou individual, questionários convencionais, estudos de jornais e revistas. Todas as informações coletadas são transferidas ao seminário, para discussão, análise e interpretação.
<b>Aprendizagem</b>	Produção e circulação de informações, tomada de decisões, supondo uma capacidade de aprendizagem dos participantes.
<b>Saber formal e saber informal</b>	Aprimoramento da comunicação entre os universos culturais, dos especialistas e o dos interessados. Há uma interação entre o saber prático e o teórico, que se funde na construção de novos conhecimentos.
<b>Plano de ação</b>	Definição dos atores, a relação entre eles, quem são os líderes, quais os objetivos e os critérios de avaliação da pesquisa, continuidade frente às dificuldades, quais estratégias serão utilizadas para assegurar a participação dos sujeitos, incorporação de sugestões e qual a metodologia de avaliação conjunta de resultados.
<b>Divulgação externa</b>	Retorno dos resultados da pesquisa aos participantes, divulgação dos resultados em eventos, congressos, conferências e publicações científicas.

Fonte: Cavalcante Filho (2016, p.56-57).

Diante disso, pensamos que esse tipo de pesquisa se encaixa melhor para o cumprimento do nosso objetivo maior, que é estimular a reflexão sobre os elementos da língua por meio de uma práxis cooperativa entre os sujeitos da pesquisa e o investigador. Isso porque ela permite certa flexibilidade em relação ao (re)planejamento e, por conseguinte à prática, de modo a sempre buscar corrigir as falhas na etapa anterior e melhora a seguinte. Assim, “a pesquisa-ação torna-se a ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmago de seu local de investimento. O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e

único de reconstrução racional pelo ator social.” (BARBIER 2003, p. 59 *apud* FRANCO, 2005, s/p).

## 5.2 As fases de aplicação da pesquisa

Com base no exposto anterior, optamos por implementar nossa pesquisa em três fases, quais sejam, sondagem, intervenção e avaliação. Estão elas mais bem discriminadas a seguir.

a) **sondagem**: composta por duas etapas: 1 – resolução de uma sequência de seis exercícios variados que visam obter informações/dados acerca do conhecimento dos alunos sobre os elementos marcadores e/ou explicitadores de relações lógico-semânticas e discursivas; 2 – uma produção textual do tipo dissertativo ou dissertativo-argumentativo, a fim de mensurar o grau de conhecimento dos alunos acerca do uso (por eles) desses mecanismos linguísticos.

b) **intervenção**: uma série de exercícios dos mais variados modelos, com orientação teórica funcionalista, do tipo de ensino produtivo, com atividade de caráter epilinguística, que iriam aumentando o grau de complexidade progressivamente, como o objetivo primeiro de refletir sobre a língua e conhecer o maior número de recursos possível que esta dispõe ao usuário, para depois usá-los.

c) **avaliação**: muito semelhante à atividade de intervenção, foi composta por duas etapas: 1 – resolução de uma sequência de seis exercícios variados, com vista a obter informações da real evolução dos alunos sobre os usos (por eles e por outras falantes) do marcadores e/ou explicitadores das relações lógico-semânticas e discursivas.

### 5.2.1 A sondagem

Para melhor entendermos como se deu o desenvolvimento desta pesquisa, apresentaremos tais etapas mais bem detalhadas.

Na atividade de sondagem, também chamada por muito de avaliação diagnóstica (uma vez que busca coletar dados para uma possível intervenção), buscamos obter informações do real conhecimento dos alunos quanto os elementos marcadores e/ou explicitadores das relações lógico-semânticas e discursivas, marcadas principalmente por conjunções e por advérbios, usando os termos da gramática tradicional.

Para tanto aplicamos uma sequência de atividades que consistia em seis exercícios dos modelos mais variados possíveis, estrutura da seguinte forma: *questão 1*: uma questão de múltipla escolha, com cinco alternativas em que o aluno teria de diferenciar os tipos de relações existentes no texto que servia de base, responsáveis pela marcação e/ou explicitação dessas relações e, conseqüentemente, pela interpretação correta do texto; *questão 2*: uma sequência de sete períodos (nos termos da NGB e da GT) que estavam desordenados, mas que, se ordenados corretamente, formavam um todo coerente e coeso, o que era exatamente a finalidade do questão; *questão 3*: consta de um texto em que foram retirados os elementos de coesão (aqui as conjunções) e colocados fora do texto à disposição do aluno para que este possa preencher tais lacunas com os elementos adequados; *questão 4*: semelhante à atividade anterior, consiste em um texto lacunado, com a ausência dos elementos de ligação, porém desta vez não se oferece ao aluno elementos que foram retirados, ficando a critério dele a escolha; *questão 5*: consta também um texto lacunado, mas agora com a ausência de orações inteiras, não mais somente dos conectores, para o aluno, a partir das opções disponíveis a ele colocar a oração adequada no seu devido lugar; questão 6: trata-se da análise de uma possível “mensagem de WhatsApp”, em que o aluno devesse refletir sobre a função discursiva da Oração Subordinada Adjetiva Explicativa. Além disso, noutro momento, os alunos foram levados a produzir um texto cujo tema era: internet: usos e abusos.

A comprovação das deficiências hipotetizadas anteriormente serviriam de norte para a elaboração das atividades de intervenção, as quais seriam feitas e aplicadas direcionadas mais diretamente a essas deficiências.

### **5.2.2 A intervenção**

Como a pesquisa-ação se estabelece num ciclo *continuum*, em que, a partir dos resultados imediatos, é possível e necessário a mudança da prática para sua melhora, a proposta de intervenção se estabeleceu como uma sequência de atividades (exercícios estruturados) com base na primeira na atividade de sondagem, mas foram sofrendo certas alterações consoante as necessidades percebidas nas situações imediatas.

A intervenção consistiu numa sequência de 10 atividades, distribuídas em 12 horas-aula em que algumas atividades foram feitas em uma aula de 50 minutos e outras foram feitas em aulas geminadas (120 minutos).

As atividades foram divididas da seguinte forma:

*Atividade 1:* consistia em dois exercícios em que o primeiro apresentava um pequeno trecho dum texto do qual foram retirados as conjunções para os alunos preencherem com conjunções diferentes daquelas do trecho original e o segundo apresentava treze itens de interpretação do texto os quais dependiam de conhecimentos (epilinguísticos) de elementos que marcam e/ou explicitam as relações lógico-semânticas e discursivas do texto.

*Atividade 2:* consta de um texto lacunado<sup>45</sup> do tipo dissertativo-argumentativo de que foram retiradas palavras que dão a conexão e colocadas à disposição do aluno para colocar no seu devido lugar.

*Atividade 3:* consta de um texto também lacunado do tipo dissertativo-argumentativo da qual foram retirados agora orações inteiras (ou trechos de orações) em que há os elementos de ligação dos períodos para que o aluno as coloque no seu devido lugar. Foi pedido também que ele destacasse os elementos de conexão. Ademais foi dado ao aluno uma espécie de catálogo com os possíveis sentidos estabelecidos pelos conectores para que ele pudesse reconhecê-los.

*Atividade 4:* consta de um texto para o aluno em que já estavam destacadas e numeradas as orações que davam suporte a outras, sejam de parataxe, sem de hipotaxe (orações coordenadas e subordinadas adverbiais, respectivamente para a NGB). Depois os trechos foram retirados e, com a mesma relação de possíveis sentidos estabelecidos nas orações, o aluno teria de identificar e comentar os sentidos. Aqui também já se entrou na questão discursiva, ou seja, a compreensão da retórica/discurso por trás da escolha das palavras e da organização da frase.

*Atividade 5:* apresentação de uma sequência de cláusulas complexas (período compostos para NGB) justapostas para que os alunos pudessem (1º) identificar o sentido, que houvesse, e (2º) reescrever estabelecendo a ligação por meio de conectores. Aqui envolve tanto a parataxe como a hipotaxe.

*Atividade 6:* uma sequência de períodos composto por coordenação, em que estavam explícitos os conectores para os alunos identificarem os sentidos (adição, contraste, alternância, explicação/justificativa, conclusão). Depois o aluno foi levado a organizar as informações, discriminando os conectores de acordo com o(s) sentido(s) que podem estabelecer. Após isso, houve uma atividade de reestruturação com a finalidade de fazê-lo refletir sobre as questões discursivas/retóricas presentes na organização desses períodos e, conseqüentemente, do texto.

---

<sup>45</sup> Aqui é o que chamamos de *cloze*, porém neste caso usado como atividade pedagógica, que é direcionada à reflexão e ao uso de conteúdos específicos, neste caso, as conjunções.

*Atividade 7:* semelhante à atividade anterior, foram-lhe apresentados muitos períodos compostos em que se tenham as chamadas orações adverbiais (cláusulas hipotáticas) para que pudessem (1º) reconhecer e (2º) organizar os conectores de acordo com seus possíveis sentidos. Também aqui se buscou levá-los a refletir sobre a retórica presente na organização das orações.

*Atividade 8:* uma sequência pequenas de períodos como orações adjetivas explicativas, com o objetivo de refletir principalmente sobre os discursos presentes no uso desse tipo de oração.

*Atividade 9:* conta de uma sequência de exercícios semelhantes às primeiras atividades em que há textos lacunados para serem preenchidos (com e sem as opções dos conectores), textos como os conectores marcados para que os sentidos fossem identificados.

*Atividade 10:* uma sequência de trechos dos textos feitos pelos próprios alunos (sem a identificação) para que eles pudessem melhorar sua organização.

### 5.2.3 A avaliação

Como permitido e sugerido pelo método da pesquisa-ação, a avaliação é um processo contínuo em que se vai (re)avaliando e (re)agindo constantemente com vistas e melhoras a prática e obter também melhores resultados. No entanto, também fazemos uma avaliação no final do todo o processo. Para mensuramos o grau de eficácia ou não da nossa proposta de abordagem, aplicamos uma sequência de atividade muito semelhante à atividade de sondagem. A ideia era que aquela fosse o máximo possível parecida com esta.

Assim, tivemos uma sequência de atividades que consistia em seis exercícios dos modelos mais variados possíveis, estrutura da seguinte forma: *questão 1:* uma questão de múltipla escolha, com cinco alternativas em que o aluno teria de diferenciar os tipos de relações existentes no texto que servia de base, responsáveis pela marcação e/ou explicitação dessas relações e, conseqüentemente, pela interpretação correta do texto; *questão 2:* uma sequência de sete períodos (nos termos da NGB e da GT) que estavam desordenados, mas que, se ordenados corretamente, formavam um todo coerente e coeso, o que era exatamente a finalidade do questão; *questão 3:* consta de um texto em que foram retirados os elementos de coesão (aqui as conjunções) e colocados fora do texto à disposição do aluno para que este possa preencher tais lacunas com os elementos adequados; *questão 4:* semelhante à atividade anterior, consiste em um texto lacunado, com a ausências dos elementos de ligação, porém desta vez não se oferece ao aluno elementos que foram retirados, ficando a critério dele a escolha; *questão 5:* consta

também um texto lacunado, mas agora com a ausências de orações inteiras, não mais somente dos conectores, para o aluno, a partir das opções disponíveis a ele colocar a oração adequada no seu devido lugar; questão 6: trata-se da análise de uma possível “mensagem de WhatsApp”, em que o aluno devesse refletir sobre a função discursiva da Oração Subordinada Adjetiva Explicativa. Além disso, houve a produção de um texto (não importando o tamanho) do tipo dissertativo sobre a importância da leitura na vida de um estudante.

## 6 ANÁLISE DE DADOS/RESULTADOS

Esta seção é destinada à apresentação e à análise mais detalhada e mais completa dos dados da pesquisa coletados nas três fases desta pesquisa-ação: sondagem, intervenção e avaliação. Objetivamos verificar se houve ou não o desenvolvimento e/ou aprimoramento de competências linguísticas relacionadas às relações lógico-semânticas e discursivas marcadas e/ou explicitadas por certos elementos linguísticos, principalmente conjunções e, também, advérbios.

### 6.1 Conhecendo os sujeitos e o *locus* da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede estadual de ensino, localizada no interior do Estado do Ceará, no 1º ano do Ensino Médio. É uma turma em que o pesquisador e também interventor já trabalhava desde o início do ano. Ao todo, 35 alunos participaram do trabalho, desde a atividade de sondagem, passando pelo processo de intervenção e chegando à atividade de avaliação. A escola funciona em tempo integral, sendo que os alunos têm as disciplinas normais (5 aulas de língua portuguesa, por exemplo) e ainda cursam umas disciplinas eletivas (duas aulas por semana, em cada dia – eles têm uma aula eletiva por dia), escolhidas pelos alunos. Essas eletivas são variadas, vão desde conteúdos básicos de português e matemática a artes ou teatro. A redação é uma disciplina à parte, sendo separada da de português, sendo, na maioria das vezes, ministrada por outro professor, que não seja o de português da turma. Por exemplo, o professor de LP, que atuou, neste trabalho, como pesquisador-interventor, não é o professor de redação.

A escolha do conteúdo para a proposta foi motivada porque a partir de avaliações diagnósticas da própria escola e da Seduc, percebeu-se que boa parte dos alunos demonstrava dificuldade quando o assunto era o uso dos articuladores das orações, tanto na interpretação quando na produção de textos. Vale salientar que esse assunto faz parte da grade curricular da série anterior (9º ano do ensino fundamental). Destacamos isso exatamente porque acreditamos que dificilmente os professores, mesmo do ensino fundamental, conseguem se desprender do ensino descritivo, centrado na metalinguagem e na taxonomia. Nossa proposta se apresenta mais preocupada com o uso, com o texto.

Assim, a proposta é trabalhar a sintaxe do período composto explorando o menos possível taxonomia e a metalinguagem, e enfatizando a articulação<sup>46</sup> das orações no texto/discurso.

Queremos ressaltar, uma vez mais, que nosso objetivo primeiro é fomentar a reflexão sobre os usos dos mecanismos linguísticos, não é fazer com que o aluno armazene todos os conectores como colocando-os numa caixinha. Estamos chamando isso (a capacidade de autorreflexão textual) neste trabalho de consciência metatextual. É óbvio que pretendemos ajudar o aluno a ampliar sua capacidade textual discursiva com a ampliação dos conhecimentos sobre os usos de tais mecanismos no que diz respeito a sua quantidade.

Em síntese, queremos que o aluno pense: “Nossa, nunca tinha pensado nisso”, e “Ah, quer dizer também dá certo se eu usar esse aqui?”. “Eu vi essa palavra num texto, mas não entendi bem, agora faz sentido”. Assim, acreditamos que a atividade de sondagem que propusemos já propicia a reflexão sobre a língua e, de alguma forma, já desenvolve, também, um papel intervencionista.

## 6.2 A atividade de sondagem

A atividade de sondagem, primeira etapa de nossa pesquisa, ocorreu na primeira semana do mês (mais precisamente, dias 03 e 04) de outubro de 2018. Para a realização, precisamos de 3 aulas de 50 minutos cada. Assim, a primeira parte da avaliação (6 questões diversas) foi realizada em 2 aulas, e a produção do texto (segunda parte), na outra aula. Ressaltamos, de início, que, com exceção da questão 1, as questões das avaliações (tanto de sondagem quanto de avaliação final) apresentam certa dificuldade para a quantificação dos dados. Dessa forma, mesmo que os dados apresentados sejam quantitativos, não é possível, somente por meio deles, estimar, precisamente, qual é a real capacidade do aluno. Portanto, o que a avaliação de sondagem apresenta são pistas para o caminho, não afirma, pois, categoricamente, que o caminho deve ser [somente] aquele. Isso foi comprovado durante o processo de intervenção, em que se foram descobrindo algumas dificuldades ou limitações, bem como alguns conhecimentos dos alunos acerca do assunto.

A *primeira questão* da atividade diagnóstica é uma questão de múltipla escolha com 5 alternativas em que os alunos precisavam escolher uma delas de acordo com a relação lógico-semântica, marcada ou explicitada pela conjunção. Essa questão é inspirada em avaliações

---

<sup>46</sup> Para ficar mais clara nossa proposta, preferimos, para numa abordagem epilinguística, o termo manipulação de orações.

externas como Spaece, Prova Brasil e ENEM (como já sinalizamos, essas avaliações têm peso na escolha do nosso tema), e foge da cobrança tradicional do conteúdo, na medida em que não é centrada na taxonomia e sim na reflexão sobre a colocação das orações no texto. A questão está apresentada no quadro a seguir.

Quadro 6 - Sondagem - Questão 01: Reflexão sobre o sentido de conectivos<sup>47</sup> usados no texto

#### QUESTÃO 1

##### Limitações de um time expõe o péfio futebol brasileiro

Por Patrício Augusto

O presidente Andrés Sanches se esforçou na entrevista coletiva após a perda do título da Copa do Brasil, para o Cruzeiro, anteontem na Arena Corinthians, **para** se desculpar à torcida e justificar o momento complicado que vive o Corinthians após uma sucessão de desmanches e a perda do técnico Fábio Carille.

Ganhar, empatar ou perder no futebol é só começar a jogar. Afinal, faz parte de qualquer competição. A questão está centrada na limitação que foi imposta **por conta de** se vender jogadores para fazer caixa e pagar as dívidas, que nunca são pagas, pelo contrário, só aumentam a cada ano.

E, **mesmo assim**, com um elenco fraco, que é bem visível após tantas saídas, diante do Cruzeiro o Corinthians conseguiu jogar e até bem. Embora com lances polêmicos como um penal não existente, outro certoiro não marcado para o Timão e um gol mal anulado com o uso do VAR, o jogo foi eletrizante, Emerson Sheik, surpresa na escalação corinthiana, embora é com 40 anos e despedindo-se do futebol profissional, correu como “um menino” e deu trabalho ao time das cinco estrelas.

O Cruzeiro, com grande elenco e um técnico de ponta, não teve vida fácil nestas finais, seja o jogo da ida e este da volta, **embora** tenha vencido os dois. A exibição do Corinthians diante de tal poderoso inimigo reflete o quão o futebol brasileiro está fraco, muito fraco. Com pelo menos mais três jogadores um pouco acima do que os que têm no seu elenco, seria possível igualar e a sorte corinthiana poderia ser melhor. Falar que o nível do futebol brasileiro é péfio, é chover no molhado. A Copa do Brasil, Brasileirão e estaduais nos apontam facilmente isto. Rezemos, **pois!**

<http://www.odiarionline.com.br/noticia/78634/LIMITACOES-DE-UM-TIME-EXPOE-O-PIFIO-FUTEBOL-BRASILEIRO>

O texto acima é uma crônica que faz uma crítica ao atual nível do futebol brasileiro. Esse texto contém vários conectivos, sendo que

- para** é conectivo de finalidade, já que “se desculpar à torcida e justificar o momento complicado que vive o Corinthians” é o principal objetivo do esforço do presidente Andrés Sanches na entrevista.
- por conta de** tem um significado de tempo, porque a venda de jogadores para fazer caixa e pagar as dívidas só acontece quando há certas limitações.
- mesmo assim** tem significado de consequência, porque jogar com elenco fraco tem como resultado a jogar bem.
- embora** traz ideia de explicação, já que justifica (explica) a vitória do Cruzeiro nos dois jogos.
- pois** indica a causa que leva o autor do texto a chamar o futebol brasileiro de péfio.

Fonte: Elaborado pelo autor.

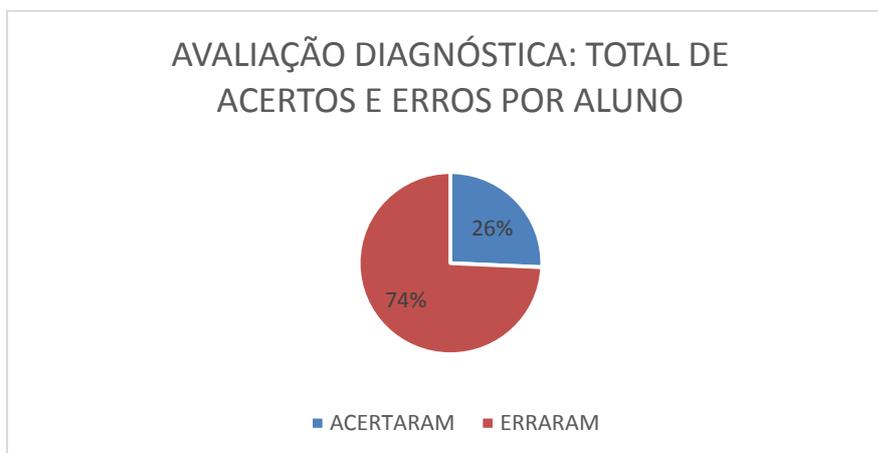
<sup>47</sup> A gramática funcional usa o termos conjunções nessas situações, porém optamos por usar o termo ‘conectivos’ porque é o termo usado nas avaliações externas (ENEM, Spaece). Aqui, consideramos conectivo qualquer elemento linguístico (conjunções ou advérbios e suas respectivas locuções) que estabeleça conexão entre as partes de um texto.

Nessa questão, esperava-se que os alunos escolhessem a **opção A**, visto que, consoante o trecho “*O presidente Andrés Sanches se esforçou na entrevista coletiva após a perda do título da Copa do Brasil, para o Cruzeiro, anteontem na Arena Corinthians, para se desculpar à torcida e justificar o momento complicado que vive o Corinthians após uma sucessão de desmanches e a perda do técnico Fábio Carille*”. O trecho deixa claro que o principal objetivo da entrevista do presidente do time era realmente se desculpar à torcida e se justificar. Apesar de ser uma questão tradicional, acreditamos que ela leva o leitor a interpretar e refletir sobre a relação entre as ideias do texto, o que deve ser coerentemente sinalizada pelos conectores.

Acreditamos que essa é uma questão de nível fácil, visto que a associação dos sinônimos entre as palavras *objetivo* e *finalidade* pode servir de pistas à resposta. Ademais, o vocábulo *para* não é tão polissêmico, principalmente quando na função de conjunção.

Os índices de acertos de erros se encontram abaixo.

Gráfico 1 – Sondagem - Índice de acerto na questão 1



TOTAL DE ERROS E ACERTOS		
ACERTARAM	9	26%
ERRARAM	26	74%
TOTAL	35	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Achamos que a quantidade de acertos é relativamente baixa, se considerarmos também a baixa complexidade da questão e que esse é o modelo mais trabalhado em sala.

A *segunda questão* teve como objetivo mensurar a compreensão dos alunos sobre a organização dos períodos dentro do parágrafo. Nela, propusemos que os alunos reorganizassem o parágrafo a partir dos períodos que lhes foram apresentados.

Quadro 7 - Sondagem - Questão 2: Reorganização de parágrafo

**QUESTÃO 2**

**Os trechos seguintes formam um pequeno texto sobre a imigração no Brasil, mas estão desordenados. Organize-os (numerando-os) de modo a formar um todo coerente.**

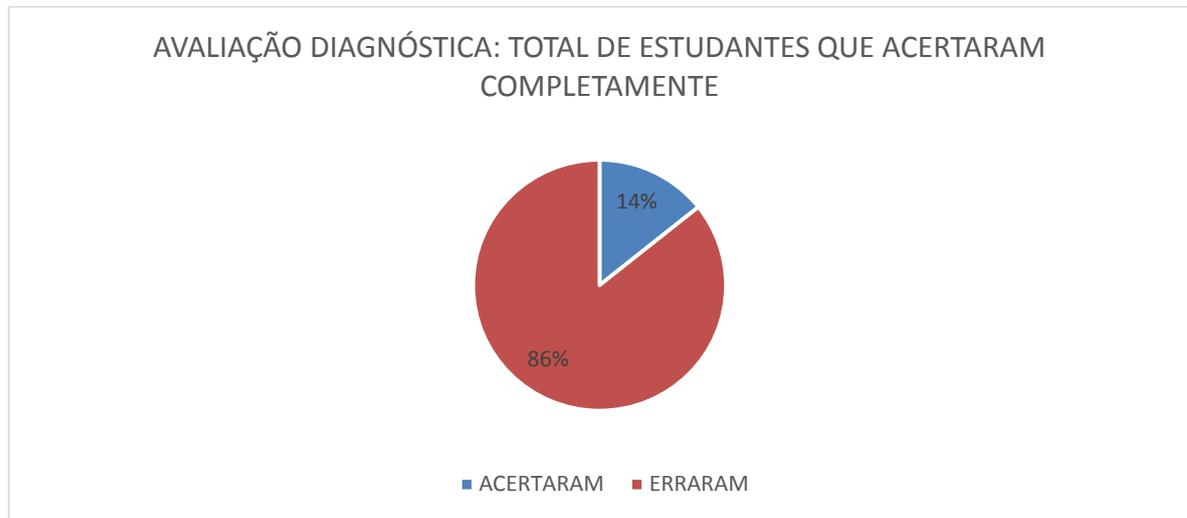
- ( ) Mais tarde, já no Brasil Império, com a abolição da escravatura, imigrantes europeus encheram os portos brasileiros para substituir a mão-de-obra e embranquecer a população.
- ( ) Neste século XXI, as causas da imigração são outras e decorrem dos avanços do país.
- ( ) Foi preciso povoar o território para garantir o controle da região e, além disso, escravos foram trazidos da África para satisfazer as necessidades econômicas das lavouras.
- ( ) Desde o Brasil Colônia, a imigração para o Brasil é expressiva.
- ( ) No Brasil República, a abertura para o capital estrangeiro trouxe multinacionais para o país.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Reconhecemos que, nesta questão, o conhecimento da história do Brasil também pode servir de pista para a resposta, visto que o trecho faz também uma progressão temporal. Essas pistas podem ser corroboradas por elementos linguísticos – neste caso, as marcas temporais predominam. Espera-se que o aluno perceba que o parágrafo apresenta uma introdução (*Desde o Brasil Colônia, a imigração para o Brasil é expressiva.*) e uma progressão e que alguns elementos (como *além disso, mais tarde, já...*) são responsáveis por dar essas pistas ao leitor. Acreditamos que essa questão também está no nível fácil.

O fato a relatar sobre essa questão é a dificuldade para apresentarmos, neste trabalho, o nível exato da habilidade para lidar com estratégias e recursos linguísticos. Porém, nosso intuito é saber se aluno compreende que um parágrafo (principalmente dissertativo) apresenta organização como: informação principal (*Desde o Brasil Colônia, a imigração para o Brasil é expressiva.*), desenvolvimento, progressão e fecho, e que esses elementos gramaticais são fundamentais nessa organização. Nessa tentativa, mensuramos a quantidade de alunos que acertaram todos os itens, mas comentaremos, também, sobre outras possibilidades.

Gráfico 2 - Sondagem - Questão 2: Reorganização de parágrafo: total de estudantes que acertaram completamente



ACERTARAM	5	14%
ERRARAM	30	86%
TOTAL	35	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

É perceptível que os alunos demonstram deficiência na habilidade relacionada à organização de parágrafos, tendo dificuldade no processo de hierarquização e na organização das informações. Essa afirmação é corroborada quando analisamos trechos de suas produções escritas. Como ilustração, varemos alguns trechos das produções dos alunos, que não são dessa questão, mas que são da segunda parte da sondagem.

Quadro 8 - Sondagem<sup>48</sup>. Trecho da produção textual de um aluno.

*Nos dias de hoje podemos considerar que não vivemos mais sem internet, é como se fizesse parte de nós, mesmo com tantos problemas que devemos evitar, ela é algo inovador, normalmente vicia muito, e muitas crianças ou até bebês ficam enfeitiçados com algum jogo ou algum vídeo, até porque essas coisas só são possíveis graças à internet.*

*Também tem o fato de a internet ser o aprimoramento para o trabalho de muita gente, como de empresários e até mesmo de digital influencer que está muito famoso ultimamente, tem várias pessoas vivendo desse dinheiro, ou seja, a internet é essência para nossas vidas, mas claro com limite e como todos seus cuidados, para que você mexa tranquilamente sem nenhum problema.*

Fonte: Dados da pesquisa.

<sup>48</sup> Lembrando que a sondagem constava de duas partes: (1) uma sequência de atividades de análise linguística e (2) uma produção textual. Trazemos esses trechos para corroborar a deficiência do aluno na habilidade de organização dos parágrafos, tanto na análise quanto na produção própria.

Neste trecho, o autor separa bem o seu ‘tópico frasal’, mas não consegue organizar bem a hierarquia do parágrafo.

Quadro 9 - Sondagem. Trecho de resposta de aluno

*A internet aproxima pessoas e ao mesmo tempo afasta, ajuda pessoas a conhecer pessoas novas, amizades novas, na maioria das vezes namoros. Porém afasta as pessoas da família, a internet é boa por vários motivos, **mas** vicia, e muitas pessoas não sabem controlar o uso da internet.*

Fonte: Dados da pesquisa.

A terceira questão tem como finalidade mais uma vez, agora por meio da técnica do cloze, o conhecimento dos alunos acerca dos elementos de ligação para a amarração do texto. Vejamos a seguir:

Quadro 10 - Sondagem - Questão 3: Cloze com sugestão de elos coesivos

Do texto a seguir, foram retirados alguns elementos responsáveis pela explicitação de relações de sentido entre passagens do texto. Esses elementos estão no quadro a seguir, na quantidade exata. Coloque-os nos seus respectivos lugares formando um texto coerente e coeso.

**quando – mas – após – que – e – não só ... como**

**A incapacidade de ser verdadeiro**

Paulo tinha fama de mentiroso. Uma dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões da independência cuspiendo fogo \_\_\_\_\_ lendo fotonovelas.

A mãe botou-o de castigo, \_\_\_\_\_ na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio um pedaço de lua, todo cheio de buraquinhos, feito queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo. Desta vez Paulo \_\_\_\_\_ ficou sem a sobremesa \_\_\_\_\_ foi proibido de jogar futebol durante quinze dias.

\_\_\_\_\_ o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Siá Elpídia \_\_\_\_\_ queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. \_\_\_\_\_ o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça:

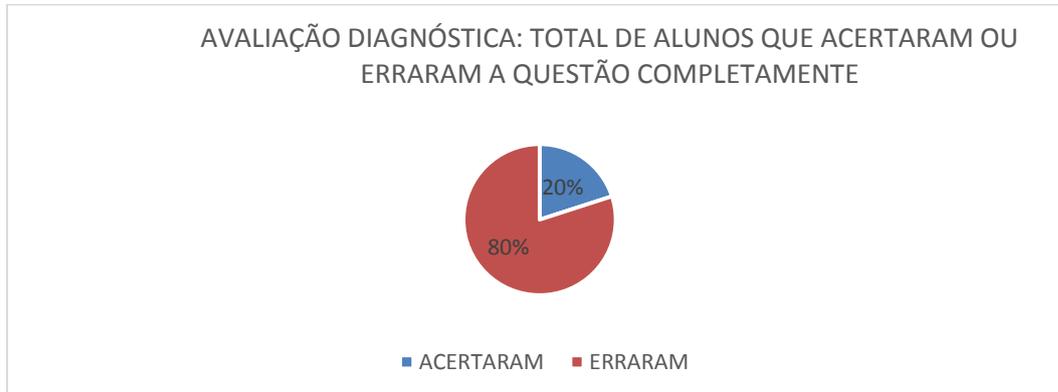
- Não há o que fazer, Dona Coló. Este menino é mesmo um caso de poesia.

**(ANDRADE, Carlos Drummond de. *O sorvete e outras histórias*. São Paulo: Ática, 1993)**

Fonte: dados da pesquisa.

Esta questão apresenta a mesma dificuldade da [questão] anterior para mensuração dos dados. O texto apresenta seis lacunas, ao considerarmos somente uma ideia presente na correlativa *não só ... como*. Vamos apresentar o total de acertos, mas vamos analisar, posteriormente, alguns outros detalhes. Sobre esse tipo de questão, salientamos que não tem finalidade em si, mas é uma forma de chamar a atenção do aluno para o uso e a importância dos conectivos na coesão do texto; tanto que a ausência dos conectores prejudica a compreensão do texto.

Gráfico 3- Avaliação diagnóstica: total de alunos que acertaram ou erraram completamente a questão



ACERTARAM	7
ERRARAM	28
TOTAL	35

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao observarmos com calma a questão, não é difícil perceber que ela não apresenta um nível elevado de complexidade, visto que não há repetição de lacuna que exija o conector de mesmo valor semântico. Ainda assim, o nível de acerto foi baixo.

A *quarta questão* é elaborada a partir de um trecho do qual foram retirados os elementos de ligação e que não ficaram à disposição dos alunos, devendo eles buscar no seu léxico internalizado. Essa atividade busca não só saber se aluno coloca o conector adequadamente, mas também (e, sobretudo) mensurar quantitativamente seu vocabulário. Busca-se saber, por exemplo, se ele fica preso a palavras como o *mas* e o *porém* ou se ele vai além.

#### Quadro 11 - Sondagem - Cloze com termos coesivos

Na antiga Esparta, crianças com deficiência eram assassinadas, \_\_\_\_\_ não poderiam ser guerreiras, profissão mais valorizada na época. Na contemporaneidade, tal barbárie não ocorre mais, \_\_\_\_\_ há grandes dificuldades \_\_\_\_\_ garantir aos deficientes – em especial os surdos – o acesso à educação, \_\_\_\_\_ preconceito ainda existente na sociedade e à falta de atenção do Estado à questão.

Inicialmente, um entrave é a mentalidade retrógrada de parte da população, \_\_\_\_\_ age como \_\_\_\_\_ os deficientes auditivos fossem incapazes de estudar \_\_\_\_\_, posteriormente, exercer uma profissão. De fato, tal atitude se relaciona ao conceito de banalidade do mal, trazido pela socióloga Hannah Arendt: \_\_\_\_\_ uma atitude agressiva ocorre constantemente, as pessoas param de vê-la como errada. Um exemplo disso é a discriminação contra os surdos nas escolas e faculdades – \_\_\_\_\_ por olhares maldosos

\_\_\_\_\_ pela falta de recursos para garantir seu aprendizado. \_\_\_\_\_, o medo do preconceito, que pode ser praticado mesmo pelos educadores, possivelmente leva à desistência do estudo, mantendo o deficiente à margem dos seus direitos – fato que é \_\_\_\_\_ grave e excludente \_\_\_\_\_ os homicídios praticados em Esparta, apenas mais dissimulado. [...]

MASCARENHAS, Mariana Camelier.

Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/guia\\_participante/2018/manual\\_de\\_redacao\\_do\\_enem\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf)

Fonte: Elaboração do autor.

Nesta questão, buscamos saber tanto se os alunos colocaram as conjunções adequadas, quanto se diversificaram essas conjunções. Assim, faremos, posteriormente, alguns comentários mais qualitativos, a partir, é claro, de dados quantitativos. O propósito desse tipo de atividade em que deixa o aluno diante das muitas possibilidades de conectivos é fazer o aluno pensar que suas escolhas [linguísticas] têm um caráter discursivo, ou seja, esses conectivos também interferem no que o falante diz.

A *quinta questão* foi elaborada para sabermos o nível de reflexão do aluno sobre a coesão e a coerência textual na organização do texto. Para isso, retiramos algumas orações, as quais completavam semanticamente e/ou sintaticamente outras. Pusemo-las à disposição do aluno para que ele as sequenciasse de modo coerente.

#### Quadro 12 - Sondagem - Questão 5: Preenchimento de lacunas com orações

##### **QUESTÃO 5**

**O texto a seguir trata da importância da prática de esportes. Os elementos (orações) que o completam, estabelecendo seu sentido estão abaixo do texto. Escolha as orações adequadas a cada lacuna.**

A prática do esporte pode transformar as vidas de muitas crianças e adolescentes, \_\_\_\_\_ e o crescimento das noções de solidariedade e respeito às diferenças. Quem pratica esportes tem a oportunidade de se tornar um cidadão melhor, \_\_\_\_\_, para exercer os seus direitos e compreender os seus deveres com disciplina e determinação.

No esporte brasileiro são inúmeros os exemplos de superação, inclusão social e sucesso \_\_\_\_\_. Se falarmos sobre futebol, logo lembramos de Ronaldo “Fenômeno”. Nascido na periferia do Rio de Janeiro numa família muito humilde, Ronaldo foi descoberto muito cedo e aos 17 anos \_\_\_\_\_. (...) Outro ótimo exemplo é a pivô da seleção brasileira de basquete feminino, Bianca Araújo. A jovem de 18 anos era catadora de lixo nas ruas de Santo André, no ABC Paulista, \_\_\_\_\_, ao lado da mãe e do irmão. Aos 13

anos foi descoberta por acaso \_\_\_\_\_. Hoje, a menina de 1,91m de altura é uma das promessas do basquete brasileiro.

**Disponível em:** <http://www.euamoobrasil.org.br/noticia/o-esporte-como-ferramenta-de-inclusao-social> Acesso em: 14 jul. 2015.

desde os sete anos de idade / porque treina também para a vida / por meio do esporte / estimulando a superação de barreiras e limitações / já disputava sua primeira Copa do Mundo / e viu sua vida mudar totalmente de rumo

Fonte: Elaboração do autor.

A sexta questão teve a finalidade de avaliar a capacidade do aluno de compreender os discursos por trás da organização das orações.

#### Quadro 13 - Sondagem - Questão 6: Reescrita de parágrafo

QUESTÃO 6
Um professor não pôde ir à aula, mas enviou ao seu diretor a seguinte mensagem.
<i>Bom dia, caro diretor. Infelizmente, não poderei ir à aula hoje. Peço que, por favor, libere os alunos, que já concluíram todos os exercícios da aula anterior, para irem para a biblioteca lerem o que quiserem.</i>
a) O diretor leu apressadamente a mensagem e precisou averiguar o caderno de cada aluno para saber quem estaria liberado para ir para a biblioteca. Ele precisava ter feito isso? Justifique sua resposta explicitando o que o diretor entendeu e o que o professor quis informar.
_____
_____
b) Na sua opinião, por que o professor, ao digitar sua mensagem, acrescentou a informação <u>que já concluíram todos os exercícios da aula anterior</u> ?
_____
_____

Fonte: Elaboração do autor.

Esperava-se aqui que os alunos entendessem que os mecanismos linguísticos são mais do que simplesmente informativos, são pragmáticos, são retóricos. Assim, esperava-se que eles entendessem que o trecho “que já concluíram todos os exercícios da aula anterior”, é dispensável à informação principal (o professor não iria à aula e os alunos deveriam ir para a biblioteca), mas que o professor tinha uma intenção de amenizar o fato de ele faltar, acrescentando uma informação argumentativa ao diretor.

Para comentarmos essa questão, escolhemos alguns trechos que nos chamaram mais a atenção no que diz respeito a questões discursivas. No entanto, vamos expor mais detalhadamente, na parte da avaliação, onde faremos um quadro comparativo.

Além dessas questões diversas, em que os alunos precisaram mexer com elementos dos textos de outras pessoas, tivemos ainda uma atividade de produção textual dos próprios alunos para que pudéssemos ter uma noção mais clara dos usos dos conectores em seus próprios textos. Lembramos que nosso principal objetivo foi analisar como esses alunos fazem a conexão entre os termos da oração, as orações dos períodos, os períodos dos parágrafos e os parágrafos dos textos. Observamos, principalmente, a articulação das orações coordenadas, das subordinadas adverbiais e – em menor grau – das adjetivas explicativas (nos termos da NGB). A proposta da produção se encontra abaixo.

#### Quadro 14 - Sondagem - Proposta de produção textual

Com base em seus conhecimentos e nos textos abaixo, redija um texto no qual você exponha sua opinião sobre **A INTERNET: SEUS USOS E ABUSOS**. Ou seja, a necessidade, os benefícios da internet, mas também os cuidados que se deve ter com seu uso.

#### Texto 1

##### O que é a Internet:

A internet é o conjunto de redes de computadores que, espalhados por todas as regiões do planeta, conseguem **trocar dados e mensagens utilizando um protocolo comum**.

Este protocolo compartilhado pela internet é capaz de unir vários usuários particulares, entidades de pesquisa, órgãos culturais, institutos militares, bibliotecas e empresas de todos os tipos em um mesmo acesso.

Ela então é formada por computadores comuns e por outros especiais, chamados de servidores, que são máquinas com grande poder de processamento e conexões velozes. Os servidores são controlados por universidades, empresas e órgãos do governo.

A internet traz uma extensa gama de recursos de informação e serviços, como os documentos inter-relacionados de hipertextos da *World Wide Web* (WWW), redes ponto-a-ponto (*peer-to-peer*) e infraestrutura de apoio a correios eletrônicos (e-mails).

A internet também possui um alcance e uma abrangência ímpar, podendo auxiliar inclusive mídias eletrônicas e impressas, uma vez que uma informação pode ser acessada de qualquer lugar do mundo e a qualquer hora, por uma única pessoa.

Atualmente é possível encontrar computadores ligados à Internet em quase todos os lugares (empresas, lares, escolas, universidades, clubes, igrejas, etc) do cotidiano. As pessoas que já utilizam esse meio de comunicação experimentam cada vez mais alterações em seu modo de vida por meio da internet.

Seu nome tem origem inglesa, onde o termo *inter* significa "internacional" e *net* significa "rede", ou seja, "rede internacional".

##### História da internet

Ainda que a internet tenha um tempo de vida e uma história relativamente breves, ela se revela como um grande fator de comunicação, integração social e armazenamento de dados e informações de todos os tipos, além da globalização de produtos.

A origem da internet é datada pelos idos de 1960, quando os Estados Unidos encomendaram uma pesquisa para construir uma forma de comunicação robusta e sem falhas através de redes de computadores. Embora este trabalho, juntamente com projetos no Reino

Unido e na França, tenha levado a criação de redes precursoras importantes, ele não criou a internet de fato.

Entretanto, ela surgiu oficialmente em 1993, onde deixou de ser utilizada apenas por governos e de natureza acadêmica, e passou a estar presente nos diversos segmentos de empresas, residências, e etc. As conexões para acessar a internet também evoluíram muito com o passar dos anos, tornando-a cada vez mais rápidas e práticas.

No período entre a década de 1990 e o início dos anos 2000, notou-se um rápido crescimento do uso da internet, por conta das inovações tecnológicas que foram sendo criadas a partir dela.

A grande maioria destas inovações permite cada vez mais a troca de informações e mensagens instantâneas em uma velocidade de segundos.

**Disponível em: <https://www.significados.com.br/internet/> . Acesso em 25 set 2018**

## Texto 2

### A Internet é legal, mas pode ser perigosa

Ainda que seja considerada o maior meio de comunicação criado pelo Homem, a Internet não permite o controle da troca de informações pelos internautas. Ela é capaz de eliminar as fronteiras, promover a inclusão social e é conveniente pela rapidez e facilidade que proporciona às pesquisas e brincadeiras das crianças. No entanto, nem tudo é vantagem no mundo virtual e os problemas não se resumem a vírus e ataques de crackers (programadores maliciosos e ciberpiratas que agem com o intuito de violar ilegal ou imoralmente sistemas cibernéticos).

Na Internet muitas pessoas ficam expostas e com isto acabam sendo vítimas de golpes, roubos, entre outros crimes. As crianças também estão sujeitas aos perigos na rede. Por isso, nossos amiguinhos devem ter muito cuidado com os sites em que brincam, e os pais precisam estar atentos aos conteúdos acessados pelos filhos. Para evitar a invasão de privacidade é preciso ter cuidado ao expor fotos, vídeos e informações pessoais. Dados como endereços, números de telefone, sobrenome, escola onde estuda jamais devem ser fornecidos.

As redes sociais como, facebook e twitter, e os sites com sala de bate-papo (chats) merecem atenção dos familiares, pois muitos se escondem atrás de um suposto anonimato para cometer crimes contra as crianças, como o cyberbullying, que é uma prática realizada na Internet que busca humilhar e ridicularizar as pessoas. E, infelizmente, ferramentas para melhorar e facilitar a vida de muita gente estão sendo usadas para insultar e menosprezar os internautas.

A pedofilia e o cyberbullying não são os únicos crimes cometidos pela Internet. Os adultos precisam ter extremo cuidado ao realizar compras online, pois os prejuízos ao informar dados bancários podem ser imensos. Os usuários também correm risco quando recebem mensagens estranhas prometendo dinheiro fácil ou histórias comoventes de crianças morrendo e que precisam apenas de uma pequena doação para realizar uma cirurgia ou comprar remédios. Este tipo de prática denomina-se Spamming e é considerada a maior praga na Internet.

As crianças também ficam sujeitas a receber emails inconvenientes. Sem ter noção do que é ou não perigoso, elas correm o risco de abrir emails com material pornográfico. Para evitar o assédio ou o abuso sexual na Internet, não deveriam navegar sem a supervisão do responsável ou de um adulto. Então, amiguinhos, peçam sempre autorização e orientação aos pais, pois vocês podem conhecer pessoas perigosas enquanto navegam.

A Internet é muito legal para brincar, jogar, estudar, conversar com amiguinhos da escola e parentes que estão longe, conhecer mais sobre desenhos e personagens preferidos,

ouvir músicas e ver filmes. Mas lembrem-se: ficar muito tempo em frente ao computador não é bom. Além de causar problemas na postura, prejudica o rendimento escolar.

<http://www.turminha.mpf.mp.br/direitos-das-criancas/responsabilidade-no-ambiente-digital/internet-segura>. Acesso em 25 set 2018

Fonte: Elaboração do autor.

Com essa proposta, queríamos apenas uma amostra de como os alunos usam os recursos de articulação das orações no texto. Escolhemos o modelo (dissertativo-argumentativo) por ele ser um tipo de texto com maiores possibilidades de usos dos conectores, visto que trabalha com a concatenação de ideias e raciocínios, para a qual é necessário o uso adequado de certos recursos linguísticos. Reconhecemos, porém, que, devido à influência do ENEM sobre o ensino, como já explicitamos neste trabalho, esse tipo de texto é bastante trabalhado nas escolas, desde o 9º ano do Ensino Fundamental e durante todo o Ensino Médio, a partir das primeiras aulas do 1º ano. Isso quer dizer que – devido à forma (mecânica) como isso é trabalhado nas escolas, alguns desses alunos já têm memorizadas algumas fórmulas, outros não.

Apesar de termos um vasto material de produção dos alunos, faremos recortes de trechos que julgamos importantes para comentários.

Vamos transcrever três textos de alunos participantes da pesquisa para fazermos um comparativo do antes com o depois. Para facilitar, destacaremos, em negrito, os conectores e, em sublinhado, a ausência deles ou ausência de pontuação.

#### Quadro 15 - Sondagem - Texto de A1

*A internete foi criada lá ano de 1960 **mas** só foi oficializada em 1993, **desde então** vem se aprimorando ao longo do tempo. Ela nos proporciona uma extensa gama de recursos e informações.*

*O maior meio de comunicação criado pelo homem teve seu maior crescimento entre os anos de 1990 e 200, **onde** passou a ter novas informações, como celulares e computadores mais equipados permitindo **assim** o homem uma maior expansão de comunicações e obter pesquisas mais complexas.*

*Em muitos casos a internet pode ser usada como meio de divulgações e trabalho dentro de suas áreas, principalmente em plataformas digitais.*

***Quando** uma criança está usando internete é necessário o acompanhamento de um adulto, para que não ocorra acontecimentos indesejados. **Pois além de** nos ajudar ela pode trazer malefícios **pois** algumas pessoas à usam para o mal.*

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse texto há que se destaquem alguns pontos:

1. Há poucos recursos conectores entre as orações dos períodos, deixando orações justapostas quando a relação que elas têm com o segmento discursivo anterior poderia ser explicitada por conectores, Ademais, recorre-se a palavras como MAS, ONDE, QUANDO, POIS, ASSIM, E, ALÉM DE, termos que, a exceção do *pois*, são muito usados na linguagem coloquial. Aqui, estamos julgando o repertório em relação aos conetivos.
2. Faz-se uso de conectivos mais opacos, de significado menos transparente, como ONDE, em vez de QUANDO, comprometendo a mensagem do texto ou, pelo menos, exigindo maior esforço do leitor.
3. Comete-se uma incoerência no trecho “*Pois além de nos ajudar ela pode trazer malefícios pois algumas pessoas à usam para o mal.*”, ao optar pelo uso de ALÉM DE (progressão, continuidade), no lugar de APESAR DE (contraste), por exemplo.
4. Outro ponto a chamar a atenção é a ausência de pontuação (neste caso, a vírgula) antes de conjunções coordenativas como MAS e POIS. Há o uso do POIS após o ponto, o que não é tão comum no português brasileiro. No geral, percebemose, que apesar de uma tentativa de elevar o texto a um nível mais formal e com ideias mais bem organizadas, falta certa concatenação das ideias.

Vamos agora a outro texto. .

#### Quadro 16 - Sondagem.Texto de A2

*A internet é um meio de comunicação, nos ajuda em diversos aspectos, nos ajuda a se comunicar com parentes distantes, a ficar por dentro das notícias do mundo, a internet é legal, **mas** também é perigosa.*

*A internet aproxima pessoas e ao mesmo tempo afasta, ajuda pessoas a conhecer pessoas novas, amigas novas, na maioria das vezes namoros. **Porém** afasta as pessoas da família, a internet é boa por vários motivos, **mas** vicia, e muitas pessoas não sabem controlar o uso da internet.*

*Com os avanços da tecnologia, das redes sociais ajudou muito, **como** piorou **também**, as pessoas acabam que se viciando muito em redes sociais. As redes sociais é uma forma de ficarmos por dentro de qualquer assunto, **mas** muita gente abusa, muitas vezes vemos coisas desnecessárias, como por exemplo pornografia, vídeos sobre violência de alunos nas escolas, **pois** hoje em dia tudo está nas redes sociais.*

***Mas** vale lembrar também que **apesar de tudo**, a internet serve para basicamente tudo, até para trabalhar, para estudar, as pessoas só precisam saber usar a internet de forma adequada.*

Fonte: Dados da pesquisa.

Muitos dos comentários ao texto anterior se aplicam a este: limitação de vocábulos coesivos (predominância do MAS – para marcar o contraste), dificuldades na concatenação de alguns trechos, seja pela ausência de conectivo, seja pela ausência de marcadores de períodos, como ponto final. Outra coisa que chama a atenção e é semelhante ao que vemos no texto anterior é a tendência a marcar certos contrastes por meio de marcadores de adição/continuidade/progressão (“*A internet aproxima pessoas e ao mesmo tempo afasta*”, *Com os avanços da tecnologia, das redes sociais ajudou muito, como piorou também*).

Vejamos mais um texto.

#### Quadro 17 - Sondagem. Texto de A3

*O uso da internet é considerado o maior meio de comunicação criado pelo homem. Essa inovação sempre está nos permitindo cada vez mais a troca de informação. A internet está relacionada em todos os lugares do nosso cotidiano. Grande parte da população já utilizam esse meio de comunicação, experimentando cada vez mais alterações em seu modo de vida por meio da internet.*

*A internet trouxe muitos benefícios para nossas vidas, **no entanto**, nem tudo é vantagem para o mundo virtual. Estamos sujeitos a muitos perigos relacionados por meio da internet. Muitas pessoas ficam muito expostas e com isso acabam sendo vítimas de golpes, roubos, entre outros crimes. Temos que evitar ao máximo a troca de informações por meio de sites de compras. Muitas vezes expomos endereços, números telefônicos, contas bancárias, códigos de cartões de créditos e outros contatos pessoais. Ao entregar celulares com internet para crianças **ou** até mesmo adolescentes, os pais devem tomar muito cuidado, a pedofilia está muito presente em um dos crimes da internet.*

*Podemos acreditar que esse meio foi muito bom para a vida de todas as pessoas. Trouxe as redes sociais também para a maior comunicação entre amigos e parentes. Isso foi tudo uma grande inovação.*

Fonte: Dados da pesquisa.

Como podemos observar, esse texto é formado praticamente por justaposição, deixando clara a dificuldade do aluno em fazer a “amarração” das orações, dos períodos e dos parágrafos, por meio de elementos articuladores textuais.

### 6.3 Atividade de intervenção

A intervenção, segunda etapa do trabalho, ocorreu do dia 17 de outubro ao dia 22 de novembro, num total de 10 encontros, totalizando 16 aulas de 50 minutos para toda a intervenção.

Ressaltamos, de início, que o tempo planejado para cada atividade, muitas vezes, não era suficiente, pois apareciam dúvidas e discussões inesperadas sobre o assunto; de modo que as atividades de intervenção não deixavam de ter um papel também diagnóstico, visto que

algumas dúvidas ou dificuldades eram detectadas durante o processo. Aqui, mais uma vez, justificamos por que a pesquisa-ação é a mais indicada para este trabalho.

A intervenção foi composta por uma série de atividades com exercícios dos mais variados tipos, envolvendo os mais diversos tipos de recursos responsáveis pela articulação do texto, sejam dos sintagmas, das orações, dos períodos ou dos parágrafos. Assim, envolvemos, principalmente, *conjunções* e *advérbios* na função de conjunção. Azeredo (2018, p.317) chama essas palavras que com características de advérbios, mas que “pressupõem alguma porção de sentido presente no discurso ou texto, em relação à qual a porção a que elas unem” de *adjuntos conjuntivos*. Assim, essas palavras são utilizadas como recurso de coesão textual.

Como já dissemos, o intuito precípua das nossas aulas é a promoção da reflexão sobre o uso linguístico. Por isso, nossas atividades foram elaboradas para ampliar as habilidades de organização dos discursos dos alunos sempre a partir de discussões. Não é somente apresentar ao aluno os elementos da língua, mas aproveitar cada momento para os mais diversos tipos de reflexão sobre esses elementos. Então, após ter explanado para os alunos sobre o desenvolvimento da pesquisa, a importância do conteúdo, bem como analisar certas dificuldades na avaliação de sondagem, iniciamos a sequência de atividades.

Nossas aulas aconteceram da forma como apresentamos a seguir.

**a) Encontro 1 (2 aulas = 100 minutos):** Iniciamos lembrando aos alunos as principais informações sobre o projeto: objetivos, desenvolvimento (sondagem, intervenção e avaliação), importância do conteúdo. Em seguida, fomos ao primeiro exercício, para o qual foram dados 30 minutos para eles responderem e, em seguida, fazemos os comentários.

Apresentamos a atividade da aula 1e, em seguida, comentaremos alguns pontos que nos chamaram a atenção.

Quadro 18 - Intervenção - aula 1: Atividade sobre o uso das relações lógico-semânticas e discursivas

**Leia o texto abaixo, atentando-se principalmente para os conectores que “amarram” as partes do texto.**

**Bem-vindo à Selva Digital**

10 DEZEMBRO, 2015 / JULIANO MARTINZ

A realidade agora é exibida em polegadas. **E** o desespero se instala **quando** acaba a bateria. **Mas** isso não significa que você deva ser inerte. Expresse-se. **Mas** lembre-se: um pensamento só pode ser propagado **se** vier acompanhado de uma hashtag.  
First...

Deu no jornal que caiu mais um avião. Na internet, tem gente dizendo que foram terroristas. **Outros** dizem que foi o próprio governo. **E** tem louco dizendo que foi Deus. Na era em que todos tem voz, ninguém aprendeu a calar a boca. Talvez **por isso** precisamos de corretor ortográfico. Ontem mesmo ele corrigiu meu desvio de septo. **Mas para** transformar meus sonhos em realidade, usei um tradutor online. Isto tudo depois de eu engolir uma nova campanha publicitária no café da manhã. Vomitei jingles o dia todo. **Da próxima vez**, clico em “Pular Anúncio”.

Vivemos mergulhados na escuridão das lâmpadas de LED. Um mundo vilanesco onde sorrisos faceanos e instagraneanos escondem angústias e derretidos sonhos mortos. Ajustes de matiz e saturação para ocultar pele morta. **Mas** pelo menos a previsão pra amanhã é sol escaldante, com alguma nebulosidade e possibilidade de chuva e neve. Talvez um arrependimento e pensamentos angustiantes no fim do dia. **Mas** isto não vai pro microblog, claro. Redes sociais não aceitam manchas ácidas ou imperfeições.

**Mas** quer saber? Não estou nem aí. Eu tenho quem me defenda e me oriente. O Google Now pensa por mim. Ele me diz o que fazer, onde preciso ir e como chegar lá. By the way, meu cérebro, amanhã, está de folga. Vou levantar ao meio-dia e se tivesse que pagar por isso, faria pela internet. **E quando** acordar, o app do meu smartphone vai me dizer bom dia! Pode dar joinha.

**Agora**, deu no jornal que morreu um, morreram dois, morreram zilhões. **Mas** o problema mesmo são os dois pauzinhos azuis no whats, e nenhuma resposta. Um tiro no joelho não seria tão cruel. Aposto que dá pra fazer um vídeo sobre isso, colocar no YouTube e esperar milhões de visualizações. **Ou** se preferir, fale sobre o que quiser. Apenas não ignore a onipresente regra mor: **se** for útil, não viraliza. É como diria Clarice Lispector: “Penso, logo existo”. Ou foi o Arnaldo Jabor? Enfim, não precisa pensar muito. Pense um megabyte, exiba a ideia em uma tela de 6 polegadas, e vá pra poltrona massageadora. **Afinal**, já foi comprovado por pesquisa: “*Neurônio hestático valorisa assões na bolça*” (desculpem, mas o corretor ortográfico travou).

<http://corrosiva.com.br/artigos/texto-bem-vindo-selva-digital/>

1. Na escrita ou reescrita de um texto, é possível usar vários elementos que fazem a ligação do texto e são responsáveis por sua continuidade/progressão temática. Na reescrita do texto abaixo, pense noutras possibilidades desses elementos e utilize-os, de modo a não repeti-los.

*A realidade agora é exibida em polegadas. E o desespero se instala \_\_\_\_\_ acaba a bateria. \_\_\_\_\_ isso não significa que você deva ser inerte. Expresse-se. \_\_\_\_\_ lembre-se: um pensamento só pode ser propagado \_\_\_\_\_ venha acompanhado de uma hashtag.*

## 2. Julgue os itens a seguir em Verdadeiro ou Falso.

A ( ) Em “**Mas para** transformar meus sonhos em realidade, usei um tradutor online.” Há uma ideia de que o tradutor online foi usado como meio para o que o autor atingisse seu objetivo, transformar seus sonhos em realidade.

B ( ) “**Ontem mesmo** ele corrigiu meu desvio de septo. **Mas para** transformar meus sonhos em realidade, usei um tradutor online. **Isto tudo depois de** eu engolir uma nova campanha publicitária no café da manhã.” No trecho fica claro que o autor engoliu uma nova campanha publicitária antes de ser corrigido pelo corretor ortográfico.

C) ( ) “**Da próxima vez, clico em ‘Pular Anúncio’**”. Esse trecho tem a mesma precisão semântica (de significado) de: Caso aconteça de novo, irei clicar em “Pular Anúncio”.

D) ( ) No trecho “*Talvez um arrependimento e pensamentos angustiantes no fim do dia. **Mas** isto não vai pro microblog, claro.*” O conectivo **MAS** nos conduz à ideia de que o que deve ir para o *microblog* são apenas coisas positivas.

E) ( ) “**Mas** isto não vai pro microblog, claro. *Redes sociais não aceitam manchas ácidas ou imperfeições.*” Uma possível reescrita para esse trecho seria: **Mas** isto não vai pro microblog, claro, portanto redes sociais não aceitam manchas ácidas ou imperfeições.

F) ( ) “*O Google Now pensa por mim. Ele me diz o que fazer, onde preciso ir e como chegar lá.*” Uma possibilidade de reescrita desse trecho seria: O Google Now pensa por mim, me dizendo o que fazer, onde preciso ir e como chegar lá.

G) ( ) “**Agora, deu no jornal que morreu um, morreram dois, morreram zilhões. Mas o problema mesmo são os dois pauzinhos azuis no whats, e nenhuma resposta.**” Nesse trecho, pode-se entender que as pessoas dão mais importância a fato de a mensagem ser visualizada e o interlocutor não ter respondido ainda do que à morte de pessoas, mesmo em milhões.

H) ( ) “**Agora, deu no jornal que morreu um, morreram dois, morreram zilhões. Mas o problema mesmo são os dois pauzinhos azuis no whats, e nenhuma resposta.** Uma possível forma de reescrita do trecho, conservando o mesmo sentido, seria: **Agora, deu no jornal que morreu um, morreram dois, morreram zilhões. Apesar disso, o problema mesmo são os dois pauzinhos azuis no whats, e nenhuma resposta.**

I) ( ) “**Mas o problema mesmo são os dois pauzinhos azuis no whats, e nenhuma resposta. Um tiro no joelho não seria tão cruel.**” O autor coloca duas situações em grau de comparação em que *um tiro no joelho* merece mais atenção.

J) ( ) “**Mas o problema mesmo são os dois pauzinhos azuis no whats, e nenhuma resposta. Um tiro no joelho não seria tão cruel.**” O trecho pode ser reescrito, mantendo um sentido aproximado da seguinte forma: **Mas o problema mesmo são os dois pauzinhos azuis no whats, e nenhuma resposta, pois um tiro no joelho não seria tão cruel.**

K) ( ) “*Apenas não ignore a onipresente regra mor: se for útil, não viraliza.*” Pelo trecho, compreende-se que as informações inúteis têm mais chances de viralizar.

L) ( ) “*Apenas não ignore a onipresente regra mor: se for útil, não viraliza.*” Esse trecho tem a mesma precisão semântica de se não for útil, viraliza.

Fonte: dados da pesquisa.

O primeiro item da atividade (reproduzida na imagem abaixo) exigia do aluno a troca de elementos do texto por outras opções.

#### Figura 4 – Item 1 – Atividade de intervenção

1. Na escrita ou rescrita de um texto, é possível usar vários elementos que fazem a ligação do texto e são responsáveis por sua continuidade/progressão temática. Na rescrita do texto abaixo, pense noutras possibilidades desses elementos e utilize-os, de modo a não repeti-los.

*A realidade agora é exibida em polegadas. E o desespero se instala \_\_\_\_\_ acaba a bateria. \_\_\_\_\_ isso não significa que você deva ser inerte. Expresse-se. \_\_\_\_\_ lembre-se: um pensamento só pode ser propagado \_\_\_\_\_ venha acompanhado de uma hashtag.*

Fonte: Elaborado pelo autor.

O intuito dessa questão era, a partir da [esperada] diversidade de respostas da sala, ampliar o número de opções para os alunos. Por exemplo, as respostas mais comuns na primeira lacuna (opção para substituir o QUANDO) eram ASSIM QUE e A PARTIR DO MOMENTO QUE. Aproveitamos para abrir a discussão sobre outras possibilidades com ideia de *tempo*. Na segunda e na terceira lacunas, para substituir o MAS, a opção mais escolhida foi o PORÉM, mas houve quem pusesse o NO ENTANTO e o TODAVIA. Aproveitamos também para já explicitar com eles outras possibilidades de explicitação da relação de contraste<sup>49</sup>.

Também era nosso propósito levar os alunos a compreenderem o importante papel dos conectores na frase. Na primeira lacuna, por exemplo, para substituir o QUANDO, houve quem colocasse palavras como UMA VEZ QUE, e SE, termos perfeitamente aceitáveis para a construção, mas que fazem alterações no sentido, mudando de tempo para CONDIÇÃO ou CAUSA. Por exemplo, pudemos discutir que os CONECTIVOS, na maioria das vezes, não somente explicitam os sentidos, mas eles também os determinam.

Além disso, queríamos chamar a atenção para o fato de que algumas adverbiais (condicionais e concessivas, por exemplo) têm o modo verbal alterado quando se muda a conjunção. Assim, na quarta lacuna, ao substituir o SE pelo CASO, o aluno deveria mudar a forma verbal.

A segunda questão foi composta por uma série de itens de interpretação de trechos do texto, importantes para a compreensão global. Consideramos que essa atividade foi bastante proveitosa, porque proporcionou muitas discussões/reflexões sobre a organização e as escolhas dos mecanismos linguísticos. Por motivo de recorte, comentaremos dois fatos que nos chamaram a atenção.

---

<sup>49</sup> Nas aulas, optamos por usar os termos contraste ou oposição tanto para a adversativa quanto para a concessiva.

## Figura 5 – Intervenção – Aula 1 - Questão 2

### 2. Julgue os itens a seguir em Verdadeiro ou Falso.

A (\_\_\_) Em “*Mas para transformar meus sonhos em realidade, usei um tradutor online.*” Há uma ideia de que o tradutor online foi usado como meio para o que o autor atingisse seu objetivo, transformar seus sonhos em realidade.

Fonte: Elaborado pelo autor.

No item A, reproduzido acima, muitos alunos marcaram como falso.

Isso pode demonstrar que o aluno ainda não consegue refletir sobre os pequenos detalhes na construção do período, visto que, neste item, não basta ter memorizado que o PARA dá ideia de FINALIDADE.

Dessa forma, é possível que o aluno tenha marcado, na avaliação de sondagem *item* A (Figura 5) da avaliação de sondagem como verdadeiro, apenas por ter memorizado que PARA é FINALIDADE, de modo que mesmo que a explicação que justifica a ideia do conectivo (PARA – FINALIDADE), o aluno talvez ainda marcasse como correta.<sup>50</sup>

## Figura 6 – Reprodução do item A da avaliação de sondagem

a) *para* é conectivo de finalidade, já que “se desculpar à torcida e justificar o momento complicado que vive o Corinthians” é o principal objetivo do esforço do presidente Andrés Sanches na entrevista.

Fonte: Dados da pesquisa.

O *item J* (Figura 6) provocou discussão, porque, segundo alguns alunos, o sentido entre os dois períodos não é de explicação. O momento foi propício para refletirmos sobre a abrangência de sentidos implícitos quando não estão ou quando estão presentes os elementos de articulação textual como conjunções e advérbios.

## Figura 7 – Reprodução do item J da avaliação de sondagem

J) (\_\_\_) “*Mas o problema mesmo são os dois pauzinhos azuis no whats, e nenhuma resposta. Um tiro no joelho não seria tão cruel.*”. O trecho pode ser reescrito, mantendo um sentido aproximado da seguinte forma: Mas o problema mesmo são os dois pauzinhos azuis no whats, e nenhuma resposta, pois um tiro no joelho não seria tão cruel.

Fonte: Elaboração do autor.

<sup>50</sup> Optamos por esse tipo de questões que não encaminham o aluno ao erro porque é o modelo utilizado pelas avaliações externas (ENEM, Spaaece, Saeb). Porém, acreditamos que ele não consegue medir todo conhecimento do aluno na interpretação do texto porque não coloca a explicação da primeira informação diferente da primeira. Por exemplo: se a questão disser que em a) *para* é finalidade, e nunca tempo, por exemplo; de modo que, se o aluno apenas souber que *para* dá ideia de *finalidade*, ele pode acertar a questão.

O item L (Figura 7) sendo objeto de divergências de opiniões, proporcionou frutífera discussão sobre a relação entre lógica e linguagem.

Figura 8 – Reprodução do item L

L) (.....) “Apenas não ignore a onipresente regra mor: *se for útil, não viraliza.*” Esse trecho tem a mesma precisão semântica de se não for útil, viraliza.

Fonte: Elaboração do autor.

Nesse primeiro momento, houve discussões bastante profícuas, de modo que o tempo planejado não foi suficiente, ficando a conclusão para ser feita na aula seguinte.

b) **Encontro 2** ( 1 aula = 50 minutos)

No segundo encontro da intervenção, concluímos as discussões sobre a aula anterior e apresentamos uma atividade de cloze, feita por texto (uma redação do ENEM – considerada nota 1000) do qual retiramos os elementos de conexão e os pusemos à disposição dos alunos para que eles pudessem escolher os conectores adequados. Um ponto a ressaltar é que o número de conectores era exatamente o das lacunas.

Quadro 19 - Intervenção – Aula 2: Relações lógico-semânticas

<b>Relações lógico-semânticas</b>
<p>Os conectores que explicitam e/ou estabelecem as relações lógico-semânticas encontram-se abaixo do texto. Preencha as lacunas com o conector adequado.</p> <p>Texto de GABRIELA ARAUJO ATTIE Uberlândia/MG</p> <p><b>A imigração no Brasil</b></p> <p>Durante, principalmente, a década de 1980, o Brasil mostrou-se um país de emigração. Na chamada década perdida, inúmeros brasileiros deixaram o país em busca de melhores condições de vida. No século XXI, um fenômeno inverso é evidente: a chegada ao Brasil de grandes contingentes imigratórios, com indivíduos de países subdesenvolvidos latino-americanos. _____, as condições precárias de vida dessas pessoas são desafios ao governo e à sociedade brasileira _____ a plena adaptação de todos os cidadãos à nova realidade.</p> <p>A ascensão do Brasil ao posto de uma das dez maiores economias do mundo é um importante fator atrativo aos estrangeiros. _____ o crescimento do PIB (Produto Interno Bruto) nacional, _____ previsões, seja menor em 2012 em relação a anos anteriores, o país mostra um verdadeiro aquecimento nos setores econômicos, representado, por exemplo, pelo aumento do poder de consumo da classe C.</p>

Esse aspecto contribui para a construção de uma imagem positiva e promissora do Brasil no exterior, o que favorece a imigração. A vida dos imigrantes no país, \_\_\_\_\_, exibe uma diferente e crítica faceta: a exploração da mão-de-obra e a miséria.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ impedir a continuidade dessa situação, é imprescindível a intervenção governamental, por meio da fiscalização de empresas que apresentem imigrantes como funcionários, \_\_\_\_\_ a realização de denúncias de exploração por brasileiros ou por imigrantes. \_\_\_\_\_, é necessário fomentar o respeito e a assistência a eles, ideais que devem ser divulgados por campanhas e por propagandas do governo ou de ONG's, \_\_\_\_\_ garantir seu acesso à saúde e educação, por meio de políticas públicas específicas a esse grupo.

no entanto / segundo / para / entretanto / portanto / bem como / além de / ademais / embora / para

Fonte: Elaboração do autor.

Para a resolução desse exercício, foram dados 25 minutos para os alunos. Alguns precisaram de mais. Como a atividade anterior, essa rendeu fecundas discussões.

Os alunos apresentaram ainda dificuldades, principalmente em períodos que apresentavam uma conexão mais complexa, como no trecho “*A ascensão do Brasil ao posto de uma das dez maiores economias do mundo é um importante fator atrativo aos estrangeiros. **Embora** o crescimento do PIB (Produto Interno Bruto) nacional, **segundo** previsões, seja menor em 2012 em relação a anos anteriores, o país mostra um verdadeiro aquecimento nos setores econômicos, representado, por exemplo, pelo aumento do poder de consumo da classe C.*”

Houve preenchimento das lacunas com conectivos como NO ENTANTO, PORTANTO e SEGUNDO no lugar de EMBORA. Houve quem optasse pelo ADEMAIS, no lugar do SEGUNDO.

No último parágrafo, “***Portanto, para** impedir a continuidade dessa situação, é imprescindível a intervenção governamental, por meio da fiscalização de empresas que apresentem imigrantes como funcionários, **bem como** a realização de denúncias de exploração por brasileiros ou por imigrantes. **Ademais**, é necessário fomentar o respeito e a assistência a eles, ideais que devem ser divulgados por campanhas e por propagandas do governo ou de ONG's, **além de** garantir seu acesso à saúde e educação, por meio de políticas públicas específicas a esse grupo.*”, houve quem optou por NO ENTANTO, TODAVIA ou ALÉM DE, para concluir o texto (onde é usado PORTANTO).

Perguntado se haviam tido dificuldades, os alunos responderam “sim”, “não”, “mais ou menos”.

É importante relatar aqui algumas falas dos alunos, as quais surgiram durante a aula. “*Não sabia nem que existia ademais*”, disse um aluno; *o que significa o ademais?*”, ponderou outro; outro respondeu: “*Acabei de pesquisar<sup>51</sup> aqui. Significa além do mais, além disso*”. “*No entanto e entretanto é a mesma coisa?*”.

Acreditamos que esse modelo de atividade se encaixa na abordagem de ensino produtiva, pois, ao trabalhar com a epilinguagem, desperta a reflexão sobre a linguagem. Acreditamos, ainda, que esse exercício ajudou a ampliar a capacidade organizacional do texto, ampliando o repertório dos alunos de elementos de conexão.

### c) **Encontro 3** (2 aulas = 100 minutos)

Na aula 3, desenvolvemos uma atividade semelhante à atividade da aula anterior, porém, desta vez, utilizamos um texto lacunado em que foram retirados não mais somente as conjunções, mas orações ou sintagmas nominais inteiros, os quais se ligavam a outras partes dos períodos por meio de marcadores lógico-discursivos.

Faremos uma reprodução para entendermos melhor o exercício, mas a versão original se encontra nos anexos deste trabalho.

#### Quadro 20 - Intervenção – Aula 3: Relações lógico-semânticas e discursivas – articulação de orações

Do texto abaixo, foram retirados orações/trechos que completam a informação e o sentido dos períodos. Essas opções se encontram abaixo do texto. Coloque cada trecho adequadamente em seu lugar. Obs.: os trechos foram colocados com inicial minúscula para a maiúscula não influenciar na escolha.

Redação de ADRIEL REGO BARBOSA, Teresina/PI

O fluxo imigratório para o Brasil vem se acentuando desde a década de noventa, devido a melhorias nos campos sociais e econômicos <sup>1</sup>, os quais eram os principais fatores de emigração, ou seja, de saída do país. Apesar de estimular o respeito à diversidade cultural <sup>2</sup> além de outros benefícios, a imigração exige atenção, pois, caso negligenciada, poderá ocasionar problemas sociais <sup>3</sup>.

A principal causa para tal movimento é o progresso econômico do Brasil, confirmado pela liderança do bloco financeiro sul-americano, o Mercosul. Além disso, como consequência do crescimento econômico, as condições sociais melhoraram <sup>4</sup>, como a expectativa de vida, as quais também são resultado das políticas assistenciais do governo, como o Bolsa-família. Com isso, grande parte da população que emigrava, em busca de melhores condições de vida, permanece no país. Paralelamente, as dificuldades econômico-sociais de outros países, como o Haiti, abalado pelo terremoto ocorrido em 2010, estimulam a entrada de estrangeiros no Brasil. Além disso, a globalização, fenômeno de interdependência entre as nações, facilita a imigração.

<sup>51</sup> É um dos principais objetivos despertar a curiosidade para a pesquisa.

Como nenhuma produz todos os bens e alimentos dos quais necessita<sup>5</sup>, os fluxos comerciais e de trabalho aumentam. Um exemplo é a migração de cientistas e engenheiros estrangeiros para os polos tecnológicos paulistas.

Além disso, a globalização também se caracteriza pelos progressos nas telecomunicações e nos transportes, mais rápidos e acessíveis, facilitando os deslocamentos. Nesse sentido, o Brasil é favorecido, com a entrada de mais indivíduos na população economicamente ativa<sup>6</sup>, e com a interação de sua sociedade com novas culturas, respeitando as diferenças.

Contudo, apesar de tais benefícios<sup>7</sup>, o fluxo imigratório pode ser prejudicial. Um exemplo, verificado principalmente na fronteira com a Bolívia, é o tráfico de drogas, o qual é facilitado. Além disso, doenças podem ser trazidas, vitimando brasileiros<sup>8</sup>. Outra questão problemática é a adaptação à língua portuguesa, o que pode dificultar a garantia de trabalhos dignos. Com isso, pode aumentar a informalidade, bem como a criminalidade. Tal situação se agrava quando a imigração é ilegal, pois dificulta a atuação do estado brasileiro<sup>9</sup>.

Desse modo, percebe-se que boa parte de tais problemas pode ser solucionada a partir da integração do migrante à sociedade, de forma plena<sup>10</sup>. No caso da sociedade civil, faz-se importante recepcionar bem os estrangeiros, o que pode ser conseguido com festas ou encontros públicos, que facilitam a interação e o aprendizado da língua portuguesa. Quanto ao Estado, é importante garantir a dignidade dos empregos, aplicando as diretrizes da Consolidação das leis do trabalho (CLT), além de fiscalizar regiões de fronteiras<sup>11</sup>, combatendo o tráfico de drogas.

Fonte: Elaboração do autor.

Nos espaços em vemos esses termos destacados, havia as lacunas. No primeiro momento, pedimos que os alunos preenchessem as lacunas com os trechos que eles julgassem adequados. Registramos que aqui também as indagações acerca do conteúdo foram diversas. Ressaltamos também, que a maioria dos alunos achou essa atividade mais fácil do que a anterior (que precisava apenas das conjunções); como prova, houve maior número de acertos, se comparada à anterior. Acreditamos que é porque quando disponibilizamos as orações com seus respectivos conectores fica mais fácil de encontrar a outra parte do período. Temos a consciência de que as atividades lacunadas (seja pela ausência de conectivos, seja pela ausência de orações inteiras) não tem um recurso funcional em si, com o qual os alunos aprendem a manipulação das orações. Porém, é um excelente recurso para chamar atenção do aluno mostrando que um texto, por menor que seja, é feito de partes menores. Assim, o cloze (texto alunado) é apenas um instrumento para abrir uma discussão mais profunda e profícua dos elementos textuais, visto é muito difícil iniciar uma discussão (e manter a atenção dos alunos) sobre elementos linguísticos apenas mostrando-lhes o texto.

#### **d) Encontro 4** (1 aula = 50 minutos)

O intuito dessa aula já foi avançar e falar mais diretamente das relações lógico-semânticas e discursivas, na tentativa de organizar as informações das aulas anteriores. Para tanto, usamos o mesmo texto da atividade anterior. Pedimos para os alunos destacarem

(marcando ou sublinhando) os conectores das frases que eles haviam usado para preencherem as lacunas e depois entregamos uma folha-catálogo com as possíveis relações existentes para que eles pudessem identificar os sentidos existentes em cada frase. Para melhor abordagem do conteúdo, organizamos essa folha (a qual nos acompanhará daqui para frente nos exercícios), abordando a organização do discurso nos textos da seguinte forma: justaposição, as coordenadas e as adverbiais.

Quadro 21 - Intervenção – Aula 4 - Relações lógico-semânticas discursivas

**1 NA ORGANIZAÇÃO DO TEXTO E SEU DISCURSO, O ENUNCIADOR DISPÕE DE ALGUMAS OPÇÕES PARA EXPOR SUAS IDEIAS. ASSIM, O ENUNCIADOR PODE:**

- 1.1 justapor as orações de modo que o conteúdo de cada oração possa ser simplesmente adicionado ao da oração anterior.
- 1.2 justapor as orações de modo que o conteúdo da segunda oração possa contrastar com da primeira.
- 1.3 justapor as orações de modo que o conteúdo da segunda oração possa ser um efeito do conteúdo da primeira.
- 1.4 justapor as orações de modo que o conteúdo da segunda oração possa justificar o conteúdo da primeira.<sup>52</sup>

**2 ALÉM DISSO, O ENUNCIADOR PODE EXPLICITAR SUAS INTENÇÕES COMUNICATIVAS/ARGUMENTATIVAS ESTABELECIDO RALAÇÕES DE SENTIDO (LÓGICO-SEMÂNTICAS) POR MEIO DE CONECTIVOS, OS QUAIS PODEM EXPLICITAR RELAÇÕES DE:**

- 2.1 adição/continuidade (conjunção aditiva)
- 2.2 contraste/oposição (conjunção adversativa)
- 2.3 opção/alternância (conjunção alternativa)
- 2.4 esclarecimento/razão (conjunção explicativa)
- 2.5 conclusão (conjunção conclusiva)

**3 ALÉM DESSES TIPOS DE RELAÇÕES EXPLÍCITAS, HÁ OUTRAS COMO:**

- 3.1 causa (conjunção causal) – expressa a causa do efeito expresso na outra oração.
- 3.2 condição (conjunção condicional) – expressa hipótese ou condição para o fato na outra oração.
- 3.3 consequência (conjunção consecutiva) – expressa a consequência (efeito) de um fato (causa) mencionado na outra oração.
- 3.4 finalidade (conjunção final) – expressa a finalidade (objetivo ou propósito) em relação ao fato expresso na outra oração.
- 3.5 temporalidade (conjunção temporal) – indica o momento, a época, o tempo da ocorrência do fato expresso na outra oração.
- 3.6 proporção (conjunção proporcional) – indica uma proporção em relação ao fato expresso na outra oração.

<sup>52</sup> A justaposição com essas possibilidades está presente em Azeredo (2018, p.328 - 329) em que ele chama esse tópico de coordenação de orações independentes.

**3.7** contraste (conjunção concessiva) – expressa uma concessão, um fato contrário ao expresso na outra oração principal, mas insuficiente para anulá-lo.

**3.8** comparação (conjunção comparativa) – indica uma comparação em relação ao elemento da outra oração.

**3.9** conformidade (conjunção conformativa) – exprime uma concordância, consonância, conformidade entre o fato nela mencionado e o fato na outra oração.

**Relacione as referências do texto (marcadas por números) ao seu respectivo tipo de relação, em que o número do item corresponde ao número da oração que você usou no texto e dentro do parêntese o número correspondente ao sentido.**

1 ( )

2 ( )

3 ( )

4 ( )

5 ( )

6 ( )

7 ( )

8 ( )

9 ( )

10 (\_\_\_\_\_)

11 (\_\_\_\_\_)

Fonte: Elaboração do autor.

Aqui, nossa intenção foi começar a fazer, a partir dos usos, alguns agrupamentos dos conectores de acordo com os sentidos que estes possam estabelecer.

Tanto essa quanto as próximas atividades são exercícios de reflexão sobre a língua, os quais buscaram, a partir de uma gama de usos, observar certas regularidades e, por conseguinte, certas normatividades. Desse modo, estávamos fazendo, primeiramente e principalmente, um exercício de gramática reflexiva, uma vez que esta é a “gramática em observação”. Essa gramática “representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e o funcionamento da língua” (TRAVAGLIA, 2009, p. 33). Além disso, acreditamos que já entramos no campo das ciências linguísticas, como sugere Perini (2016), sobre a disciplina da gramática na escola, para quem “a gramática é uma disciplina científica, tal como a astronomia, a química, a história ou geografia” (p.30).

#### e) *Encontro 5, 6, 7 e 8* (6 aulas = 300 minutos)

Os encontros de cinco a oito constituíram uma série concatenada de atividades direcionadas ao uso e à compreensão da articulação de orações. Assim foi uma sequência de exercícios que partiu avançando de acordo com os seguintes conteúdos: as orações justapostas, as orações coordenadas, as orações adverbiais e as orações adjetivas explicativas.

A partir da aula anterior, passamos a um segundo passo da intervenção. Os objetivos não eram mais somente observar e usar os elementos linguísticos de articulação textual, mas

passar a observar as possibilidades de usos dos conectores e fazer uma espécie de catalogação. Ou seja, passamos agora a observar a variação e a frequências desses elementos, objetivando agrupá-los a partir de certas características. Obviamente, não partimos do nada. Não vemos razão nenhuma para simplesmente deixar de lado os estudos gramaticais, seja a descritiva, seja a normativa, seja a tradicional; de modo que partimos de uma organização de estudos gramaticais, seguindo os mais variados tipos de gramáticas. Para a elaboração das atividades, consultamos materiais (somente o pesquisador): de cunho mais funcionalista, com ênfase nos mais variados usos, materiais mais conciliadores entre a prescrição e o uso, materiais mais normativos e, ainda, materiais que desenvolviam mais discussões reflexivas e descritivas. Assim, consultamos gramáticas como:

*Gramática Houaiss (2018)*, de José Carlos de Azeredo;  
*Gramática de usos (2011)* e *A Gramática Revelada em Textos (2018)*, de Maria Helena de Moura Neves;  
*Gramática do Português Brasileiro (2016)*, de Ataliba T de Castilho;  
*Lições de Português para Análise Sintática (2014)*, *a Gramática Fácil (2014)*, *Moderna Gramática Portuguesa (2015)*, de Evanildo Bechara;  
*Gramática Normativa da Língua Portuguesa (2017)*, de Rocha Lima;  
*Nova Gramática do Português Contemporâneo (2016)*, de Celso Cunha e Lindney Cintra;  
*A Gramática para Concursos Públicos (2017)*, de Fernando Pestana;  
*Curso Completo de Gramática do Texto (2017)*, de Fernando Moura;  
*Gramática Inteligente do Português do Brasil (2017)*, de Lorenzo Vitral;  
*Gramática Superior da Língua Portuguesa (2014)*, de José Augusto Carvalho.

Além disso, consultamos, é claro, uma série de materiais (sejam desses autores, sejam de outros), que serviram tanto de aporte teórico como prático para as nossas ações.

Assim, para as aulas dos encontros de 5 a 8, já utilizamos mesmo algo mais direcionado aos sentidos mais específicos dos conectores. Após a abordagem com porções maiores de textos, passamos a utilizar fragmentos menores, como fazem os diversos materiais. A nossa ideia é mostrar no texto, pensar e sistematizar esses conteúdos de forma mais organizacional, catalogando as frases e agrupando os elementos de acordo com suas possibilidades e depois voltar aos textos. Em síntese, nossa proposta de intervenção foi: (1) observar os usos dos elementos articuladores no texto, (2) sistematizar esses elementos articuladores em suas mais variadas formas e conhecer outros elementos com função semelhante; e (3) voltar a observar e usar elementos articuladores (agora conscientemente e com repertório mais amplo) no texto – traçando percurso *uso>reflexão>uso*.

Nesta etapa que se desenvolveu nos encontros de 5 a 8, passamos ao que consta no item 2, momento de catalogar e conhecer os mais variados usos, desde os mais informais, como o *por causa que* ou *só que*, aos mais formais, como na *medida em que, não obstante*. Daí a necessidade de consultarmos os mais variados tipos de material, visto que dificilmente um material só daria conta da gama de usos.

Para esse momento, dividimos em nosso trabalho de acordo com 4 tópicos: (1) coordenação de orações independentes – orações justapostas, (2) relações de sentido a partir de elementos coordenadores – orações coordenadas, (3) relações semânticas na construção com adjuntos adverbiais – orações adverbiais, e (4) organização semântica e discursiva nas adjetivas explicativas.

Como queríamos nos desviar o máximo possível de uma abordagem metalinguística, não enfatizamos as taxonomias e as explicações tradicionais, ficando essas somente para quando a situação exigisse.

Obviamente, chegamos a refletir sobre a diferença de complexidade entre uma construção marcada por um tipo ou outro de construção, como fizemos nos exemplos abaixo, em que a mudança do tipo de construção exige mudanças de modo verbal, por exemplo. Essa discussão sobre a conjugação verbal não foi uma atividade especificamente, foi um assunto que surgiu durante a aula e foi explanado na lousa.

Figura 9 – Exemplo de mudança do tipo de construção com mudança do modo verbal

Cara, o Rafael <b>estudou</b> muito para prova de matemática,	<b>mas porém contudo no entanto entretanto todavia</b>	a nota dele foi baixa.
---	--	------------------------

<p>Cara, <b>embora</b> o Rafael <b>tenha estudado</b> muito pra prova de matemática, a nota dele foi baixa.</p> <p>Cara, <b>apesar de</b> o Rafael <b>ter</b> estudado muito para a prova de matemática, a nota dele foi baixa.</p> <p>Cara, <b>mesmo que</b> o Rafael <b>tenha estudado</b> muito para a prova de matemática, a nota dele foi baixa.</p> <p>Cara, <b>mesmo tendo estudado</b> muito, a nota do Rafael foi baixa.</p>
---

Fonte: Elaboração do autor.

Propomos, inicialmente, uma atividade que consistia em uma série de períodos com orações justapostas para que os alunos pudessem reconhecer as relações de sentidos entre elas.

O exercício todo está nos anexos deste trabalho, mas, abaixo, apresentamos um fragmento desse exercício.

Quadro 22 - Atividade com períodos justapostos

**1 NA ORGANIZAÇÃO DO TEXTO E SEU DISCURSO, O ENUNCIADOR DISPÕE DE ALGUMAS OPÇÕES PARA EXPOR SUAS IDEIAS. ASSIM, O ENUNCIADOR PODE:**

1.1 justapor as orações de modo que o conteúdo de cada oração possa ser simplesmente adicionado ao da oração anterior.

1.2 justapor as orações de modo que o conteúdo da segunda oração possa contrastar com da primeira.

1.3 justapor as orações de modo que o conteúdo da segunda oração possa ser um efeito do conteúdo da primeira.

1.4 justapor as orações de modo que o conteúdo da segunda oração possa justificar o conteúdo da primeira.

Assim duas ou mais orações podem estar coordenadas sem que nenhum conectivo as una.

**A - Com base nas informações anteriores, identifique os fenômenos dos trechos abaixo.**

1. (     )“Com paixão igual, busquei o conhecimento. Eu queria compreender o coração dos homens”.

Fonte: Elaboração do autor.

Como já adiantamos, baseamo-nos, para essa organização da justaposição, na Gramática Houaiss (2018), de José Carlos de Azeredo. Parece-nos que para a justaposição, as somente nessas informações (dessas quatro formas de justaposição) em Azeredo não são suficientes, porque houve sérias discussões na sala a respeito de frases como: “*Alunos, amanhã haverá aula; tragam o livro*” ou “*Seus pais pagam seus estudos; seja grato a eles*”, em que simplesmente dizer que o conteúdo da segunda oração estabelece o efeito do conteúdo da primeira não parece ter muita precisão, pois podemos entender também que esse conteúdo pode ser uma conclusão, uma explicação, uma justificativa ou algum tipo de desdobramento a que se chega a partir das informações na primeira oração<sup>53</sup>.

Outro ponto a destacar é que, quando Azeredo põe os termos ‘*segunda oração*’ e ‘*primeira oração*’, ele não deixa claro se essa ideia de *primeira* e *segunda* tem a ver com a hierarquia do conteúdo semântico ou simplesmente a disposição da ordem no período, porque, se for somente sobre a disposição física das orações, as informações na sua gramática não dão

<sup>53</sup> Azeredo não traz a opção de que numa justaposição, a segunda oração pode expressar uma conclusão do conteúdo da primeira.

conta, porque, em frases como “*Eu dormi foi cedo; estava muito cansado*” e “*Eu estava muito cansado; dormi foi cedo*” é a oração “*eu dormi foi cedo*” que expressa o efeito do conteúdo expresso na outra oração, independentemente da disposição física das orações no período.

Com isso, estamos chamando a atenção [principalmente para os professores de LP] para o fato de que uma gramática ou manual não abrange todas as possibilidades da língua (se assim o fosse, a língua seria morta) e que, na parte pedagógica, cabe ao professor, a partir de uma gama de materiais e reflexões sobre a língua, refletir – às vezes sozinho, visto que este tem mais informações de estudos sobre a língua acerca dessas possibilidades da língua.

Isso (que a língua é um campo relativamente aberto e que podemos e devemos refletir sempre) foi comprovado durante as aulas, na aplicação dessas atividades quando, por exemplo, a discussão sobre os sentidos foi desenvolvida pelos alunos, de modo que, mesmo o professor, com toda sua experiência, após ter consultado uma gama de material e ter ele mesmo elaborado as atividades, não tinha observado certos detalhes para os quais os alunos chamaram a atenção.

A segunda parte dessa aula foi destinada para trabalharmos as conexões explícitas entre orações. Para isso, partimos do exercício anterior, pedindo aos alunos que reescrevessem os períodos ligando-os por meio de conectivos. A seguir, apresentamos o comando dessa atividade.

B - Como você deve ter observado, os enunciados acima são unidos por justaposição. Isso acontece quando não há marcas explícitas das conexões, ou seja, os conectores não aparecem visivelmente. Reescreva os períodos acima, explicitando por um conectivo (se possível) as relações existentes.

Neste exercício, o aluno usou os períodos justapostos dos itens anteriores e os dispôs como elementos de ligação. Por exemplo: “Com paixão igual, busquei o conhecimento. Eu queria compreender o coração dos homens”. Ficou: Com igual paixão, busquei o conhecimento, porque eu queria compreender o coração dos homens.

Seguindo com a série de exercícios, a próxima parte foi sobre as chamadas orações coordenadas. Lembramos aqui que a nomenclatura não era importante para nossa atividade. Por isso, não enfatizamos as diferenças entre coordenação e subordinação, etc. Abaixo está uma amostra dos exercícios utilizados.

Quadro 23 - Intervenção - Exemplo de questão com foco nas relações de sentido dos conectivos

**2 ALÉM DISSO, O ENUNCIADOR PODE EXPLICITAR SUAS INTENÇÕES COMUNICATIVAS/ARGUMENTATIVAS ESTABELECENDO RALAÇÕES DE**

**SENTIDO (LÓGICO-SEMÂNTICAS) POR MEIO DE CONECTIVOS, OS QUAIS PODEM EXPLICITAR RELAÇÕES DE:**

- 2.1 adição/continuidade (conjunção aditiva)
- 2.2 contraste/oposição (conjunção adversativa)
- 2.3 opção/alternância (conjunção alternativa)
- 2.4 esclarecimento/razão (conjunção explicativa)
- 2.5 conclusão (conjunção conclusiva)

**Além das conjunções, o enunciador pode explicitar suas ideias por meio de advérbio, construindo uma relação semântica de junção temporal, causal, de contraste, ou mesmo simplesmente aditiva ou alternativa.**

**C – Com base nas informações anteriores, identifique as relações lógico-semânticas existentes anteriores.**

1. (    ) Eu estudei muito, **portanto** estou confiante que farei uma boa prova.
2. (    ) Você prefere ir caminhando **ou** pegar um ônibus?
3. (    ) É bom que você estude muito para essa prova, **porque** ouvi dizer que ela é muito difícil.

Fonte: Elaboração do autor.

Após essa atividade de reconhecimentos dos sentidos, os alunos foram levados a organizar esses conhecimentos a partir de uma atividade de divisão de conectivos ou advérbios relacionando aos seus possíveis sentidos.

**Quadro 24 - Intervenção - Atividade de sistematização de conectivos**

Nos enunciados acima, ocorre um fenômeno tradicionalmente conhecido com coordenação (ou hipotaxe). Isto é, um processo de ligação entre unidades da mesma classe (dois ou mais sintagmas, duas ou mais orações etc.) ou da mesma função (dois ou mais sujeitos, dois ou mais adjuntos adverbiais etc.). Os conectivos de coordenação servem para ligar as construções, colocando-se geralmente entre elas.

Chama-se **sindética** a coordenação expressa por um conectivo (A greve terminou, mas os ônibus ainda não voltaram a circular) e **assindética** a coordenação em que o conectivo é dispensado (Vou sair um pouco mais cedo; a essa hora o trânsito costuma ser lento).

Os principais conectores de coordenação (coordenantes) são: *e, mas, logo, por isso, ou, portanto, porque*. Além desses, há outros (conjunções ou advérbios (adjuntos conjuntivos)), como *nem, não só...mas também, ora...ora, todavia, quer...quer, não somente...mas, contudo, conseqüentemente, no entanto, por conseguinte, de modo que, de sorte que, de maneira que, daí que, também, posto que, destarte, porém, não apenas...como também, em virtude disso, além de, tanto...como, não apenas... mais ainda, seja...seja, ainda, não obstante, mediante isso, outrossim, entretanto, já que, assim, além do mais, porquanto, visto que, assim sendo, dado isso, que, pois, sendo assim, bem como, ainda, ademais, demais, já...já, tanto (assim)que*.

Com base nas informações anteriores, e em seus conhecimentos sobre os conectores coordenativos, complete o quadro discriminando os tipos de conectivo e suas relações.

ADIÇÃO/ CONTINUIDADE/ UNIÃO	CONTRASTE / OPOSIÇÃO/ ADVERSIDADE	OPÇÃO/ ALTERNÂNCIA/ ESCOLHA	ESCLARECIMENTO/ EXPLICAÇÃO/ JUSTIFICATIVA	CONCLUSÃO

Fonte: Elaboração do autor.

Após isso, partimos para as questões presentes nas construções das chamadas conjunções coordenativas. Para isso, elaboramos uma atividade que buscasse propiciar reflexões sobre esse importante aspecto da articulação de orações na articulação retórica do discurso. Trabalhamos questões discursivas como:

(a) diferenças entre frases como “*Ela é bonita, **mas** é antipática*” e “*Ela é antipática, **mas** é bonita*”, em que a informação após o MAS é mais forte do que a que está antes ou a informação que está antes atenua a que vem depois. Assim, procuramos direcionar a discussão para o papel discursivo nas construções. Concordamos com Esperança-Crisculo (2016, p. 87), quando diz “é importante que se considere a funcionalidade destas orações em termos de comunicação, mais que a distinção e classificação dela, que nem sempre é categórica, mas se dá num *continuum* de características.”. Assim, tanto a ordem das orações (como no exemplo anterior) como a escolha das conjunções (*Pedro estudou e não foi aprovado x Pedro estudou, mas não foi aprovado*) são estratégias de atenuação ou preservação da face.

(b) a posição das conjunções genuínas como MAS e a diferença em relação a termos com características de advérbios como CONTUDO, NO ENTANTO, ENTRETANTO, TODAVIA.

(c) aproximação de relações como a que se encontra em “*O jogador treinou muito, **por isso** fará uma boa partida.*” e “*O jogador fará uma boa partida **porque** treinou muito.*”, que perpassa as possibilidades organizacionais das chamadas orações conclusivas, causais, explicativas e consecutivas.

(4) questões retóricas e pragmáticas nas construções das orações. A diferença pragmática entre uma aditiva como “*Meu irmão trabalha durante dia e estuda à noite*” e correlativas (também reconhecidas como aditivas para gramática tradicional) como “*Meu irmão **não só** trabalha durante o dia **como também** estuda à noite*”; “*Meu irmão **não só***

trabalha durante o dia **como ainda estuda à noite**”; “Meu irmão **além de** trabalhar durante o dia, **ainda** estuda à noite.”.

(e) a ideia de que a adversativa é, em certos casos, a negação da conclusiva como em “Nosso time era o mais preparado, por isso vencemos a partida.” e “Nosso time era o mais preparado, **porém** não vencemos a partida.”. Nesses casos, há uma questão lógica, em que a negação do conteúdo de uma conclusiva transforma-se numa oposição ao conteúdo da anterior.

Prosseguimos a série de atividades, mas, agora, para explicitar as chamadas adverbiais. Para tanto, seguimos o mesmo modelo de aplicação que fizemos para as coordenadas: entregamos uma sequência de períodos para que os alunos pudessem identificar os tipos básicos.

Abriremos aqui um pequeno parêntese para a discussão sobre as chamadas adverbiais:

(a) para o reconhecimento dessas orações, os estudos funcionalistas há muito já questionam o modo tradicional de chamá-las de subordinadas, visto que estas estão mais para uma espécie de realce, funcionando em “adjunção ao verbo da sentença matriz” (CASTILHO, 2016, P. 372).

(b) partindo desse princípio, da modificação do verbo, a exemplos dos adjuntos adverbiais, “se fôssemos observar todas as alterações de sentido que elas [adverbiais] provocam na sentença matriz, teríamos uma tipologia inesgotável” (CASTILHO, 2016, P. 372). Aqui cabe o comentário de Carvalho (2014, p.351), em sua *Gramática Superior da Língua Portuguesa*: “[...] teoricamente, é possível que qualquer adjunto adverbial possa transformar-se em uma oração subordinada”. Ele diz isso, é claro, considerando que “a oração subordinada é um termo oracional desenvolvido”. Assim, ele, e outros também, colocam outros tipos de adverbiais (além das contempladas pela NGB) como *modais, adicionais, de exclusão, locativas, de companhia*, etc.

De qualquer modo, vale a pena lembrar que “as adverbiais não ficam confortáveis ao lado das substantivas e das adjetivas, pois apresentam uma ligação mais fraca com a sentença matriz” (CASTILHO, 2016, p.373). Elas são estruturalmente mais frouxas, porém são sensíveis às situações/necessidades discursivas; sendo assim, “a junção ADVERBIAL constitui um processo de coesão textual, pois há efeitos de interpretação discursiva que são obtidos, por exemplo, na dimensão TEMPORAL” (NEVES, 2018, p. 856, grifo da autora). Esperança-Criscuolo (2016, p. 85) vai nessa mesma linha de descrição da oração adverbial, ao dizer que “em função da maior mobilidade sintática que esta construção apresenta (dada sua natureza

adverbial), as diferentes escolhas são motivadas, essencialmente, por aspectos pragmáticos e discursivos: são as opções do falante que o farão optar por uma ou outra forma de dizer”.

Como podemos perceber, as adverbiais são objeto de muitas e variadas discussões. Há, é verdade, certo consenso no que diz respeito a algumas características como sua “frouxidão” sintática e sua importância pragmática. Não obstante, para o ensino, ainda ficam algumas dificuldades, como a sua classificação, por exemplo.

Azeredo (2010. p. 233-234) explicita bem a inexatidão em certas classificações, sobretudo ao se levar a conjunção como único caminho a isso. Por exemplo, em frases como “Quando os moradores voltaram à cidade, encontraram suas casas destruídas” e “Quando os moradores voltassem à cidade, encontrariam suas casas destruídas” em que ambas são classificadas como temporais sendo que uma expressa *fato* e a outra, *suposição*; em orações como “*Como não havia mais ônibus de madrugada, voltamos a pé*” e “*Se não houver mais ônibus de madrugada, voltaremos à pé*”, há fato e hipótese, respectivamente, mas são classificadas como causal e condicional, respectivamente.

Devido a essa dificuldade na classificação semântica, Azeredo (2010/2018) propõe quatro grupos de adverbiais e acrescenta, aos nove tipos oficialmente estabelecidos, outros dois valores (orações locativas e orações contrastivas). Segundo o autor, ficam assim: grupo 1 = relação de causalidade (causais, condicionais, finais, consecutivas); grupo 2 = relação de situação/temporalidade (temporais, locativas, proporcionais); grupo 3 = relação de modo/comparação (comparativas, conformativas); grupo 4 = relação de contraste (contrastiva e concessiva).

Segundo Castilho (2016, p. 373), na abordagem funcionalista, as adverbiais podem ser integradas em três grandes grupos: (i) causalidade *lato sensu*: causais, condicionais, concessivas e explicativas ou conclusivas; (ii) temporalidade, aí incluídas as proporcionais; (iii) finalidade.

Usamos todo esse aparato para termos uma visão mais clara do assunto e com isso utilizarmos abordagens mais produtivas nas atividades de ensino. Aachamos ainda que, para a idade dos alunos envolvidos nesta pesquisa, a abordagem mais produtiva se faz com atividades epilinguísticas. Por isso, apesar de todas as discussões teórico-práticas, que foram demasiadamente proveitosas, optamos por utilizar a ideia clássica das adverbiais, de modo que buscamos explorar os sentidos, a pragmática, o discurso, tudo isso sem desconsiderar os aspectos formais, alguns deles tratados no âmbito da sintaxe.

Dando sequência ao nosso quadro de exercícios, seguimos, para abordagem das adverbiais, uma didática semelhante à que fizemos nas coordenadas: entregamos aos alunos

uma relação (bem extensa, porque queríamos contemplar o maior número de usos possível) com muitas orações adverbiais para apreendermos os sentidos. Abaixo está uma amostra da atividade. Ela consiste em apresentar os possíveis sentidos das adverbiais e depois mostrar aos alunos uma série de usos para que eles reconheçam tais sentidos e interpretem as orações a partir disso.

Quadro 25 - Intervenção - Amostra da atividade sobre as adverbiais

**3 ALÉM DESSES TIPOS DE RELAÇÕES EXPLÍCITAS [conjunções coordenativas – estudadas em aulas passadas], HÁ OUTRAS COMO:**

- 3.1** causa (conjunção causal) – expressa a causa do efeito expresso na outra oração.  
**3.2** condição (conjunção condicional) – expressa hipótese ou condição para o fato na outra oração.  
**3.3** consequência (conjunção consecutiva) – expressa a consequência (efeito) de um fato (causa) mencionado na outra oração.  
**3.4** finalidade (conjunção final) – expressa a finalidade (objetivo ou propósito) em relação ao fato expresso na outra oração.  
**3.5** temporalidade (conjunção temporal) – indica o momento, a época, o tempo da ocorrência do fato expresso na outra oração.  
**3.6** proporção (conjunção proporcional) – indica uma proporção em relação ao fato expresso na outra oração.  
**3.7** contraste (conjunção concessiva) – expressa uma concessão, um fato contrário ao expresso na outra oração principal, mas insuficiente para anulá-lo.  
**3.8** comparação (conjunção comparativa) – indica uma comparação em relação ao elemento da outra oração.  
**3.9** conformidade (conjunção conformativa) – exprime uma concordância, consonância, conformidade entre o fato nela mencionado e o fato na outra oração.

**Essas relações estão nas chamadas orações (ou nos sintagmas) adverbiais.**

Imagine a cena: você pretende ficar em um dado lugar, porém a situação comunicativa/discursiva em que você se encontra exige que você fale algo mais do que simplesmente *ficarei*. Por qualquer razão, não cairá bem você ser tão econômico nas palavras e falar apenas o verbo. Você, definitivamente, precisará acrescentar informações adicionais a isso, ou seja, a esse verbo (daí essas informações serem chamada de adverbiais). Ah, meu amigo, você caiu em cheio nos braços das sentenças/orações adverbiais.

**Observe:**

- a) Ficarei **porque Maria vem**.
- b) **Se Maria vier**, eu fico.
- c) Ficarei **quando Maria vier**.
- d) Ficarei **para que Maria venha**.
- e) Ficarei, **embora Maria venha**.
- f) Ficarei mais tempo **do que Maria pensa**.
- g) Ficarei tanto tempo **que Maria se chateará**.
- h) Ficarei muito tempo, **como Maria deseja**.
- i) Ficarei aqui **à medida que Maria estiver se agradando de minha presença**.

(CASTILHO, Ataliba T. de. Nova gramática do português brasileiro. – 1. ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2016.

**IDENTIFIQUE AS IDEIAS DAS RELAÇÕES NOS ENUNCIADOS A SEGUIR.**

**OBSERVAÇÃO:** Os exemplos abaixo foram retirados de várias fontes, entre elas: o livro didático de *português*, do 9º ano, de Willian Roberto Cereja; a *Gramática de usos do português* e a *Gramática do português revelada em textos*, de Maria Helena de Moura Neves, *A Gramática para concursos*, de Fernando Pestana; a *Gramática Houais*, de José Carlos de Azeredo, dentre outros. Também foram retirados exemplo de falas do dia a dia e trechos de músicas.

- 1 (    ) “**Quando** o inverno chegar, eu quero estar junto a ti”  
 2 (    ) “Quando acordei, ainda fazia escuro  
 (**Embora** a manhã já estivesse avançada)”  
 3 (    ) **Se** eu quiser falar com Deus, tenho que ficar a sós”

Fonte: Elaboração do autor.

A etapa seguinte destinou-se à sistematização dos tipos de relações lógico-semânticas. Para isso, fizemos como no exercício sobre as conjunções coordenativas: estimulamos os alunos a organizar as informações colhidas a partir dos diversos usos e catalogarem as conjunções e os possíveis sentidos.

Quadro 26 - Intervenção - Exercício sobre as relações semânticas na articulação de orações adverbiais

Com base nas respostas que você deu ao exercício anterior, discrimine os elementos de ligação (conjunções ou advérbios) que explicitam e estabelecem as relações de sentido. Obs.: Como você deve ter observado, uma conjunção (ou advérbio) pode explicitar mais uma relação de sentido a depender do contexto de uso.

CAUSA	CONDIÇÃO	CONSEQUÊNCIA
FINALIDADE	TEMPORALIDADE	PROPORÇÃO
CONTRASTE/CONCESSÃO	COMPARAÇÃO	CONFORMIDADE

Fonte: Elaboração do autor.

Essa atividade, pelo seu tamanho, foi, de fato demorada, mas os alunos dispuseram de duas horas-aula semanais<sup>54</sup> (fora da sala de aula), em mesas próprias no pátio, para fazerem sozinhos ou em grupos tais atividades. Trata-se de um club de estudos, em eles fazem as

<sup>54</sup> Lembramos que a escola é de tempo integral.

atividades que lhes são apresentadas. Após isso, de volta à sala, fizemos as muitas considerações sobre as relações semânticas envolvidas na articulação das orações adverbiais.

É claro que a análise de uma série de períodos com os mais variados usos foi uma excelente oportunidade para as mais profícuas discussões. Relatamos, rapidamente, que, como era de se esperar, este foi outro momento propício para falarmos sobre:(a) as semelhanças e diferenças entre as concessivas e as adversativas<sup>55</sup>; (b) as diferenças e as semelhanças – sobretudo pelo uso da mesma conjunção – entre as explicativas e as causais<sup>56</sup>; (c) conjunções mais usadas na linguagem popular como POR CAUSA QUE (assunto discutido nas duas gramáticas de NEVES), CAUSA QUE, POR MODO DE QUE, e mais formais como NÃO OBSTANTE, A DESPEITO DE, CONQUANTO, PORQUANTO, DESTARTE, MALGRADO. Portanto, acreditamos que foi um momento assaz proveitoso para reflexões sobre a língua, em que trabalhamos o ensino produtivo da língua, à luz dos três eixos de ensino da gramática discutidos neste trabalho (gramática e reflexão, gramática e produção de sentidos e gramática e variação).

O próximo e último passo foi uma discussão, ainda que sintética, sobre a função discursiva presente nas orações adjetivas explicativas ou não restritivas. Nosso objetivo era, sobretudo, chamar a atenção para questões de pragmática.

Assim, abrimos uma [rápida] discussão utilizando frases como: “*Os alunos desta sala, que são pessoas maravilhosas, estão liberados*”, em que a adjetiva explicativa apresenta um teor apreciativo atribuído a todos os alunos da sala; assim como em “*Muitos alunos desta escola, que eram muito estudiosos, passaram para grandes universidades*”, em que, apesar de a tradição classificar a oração adjetiva como não restritiva ou explicativa, há, se não uma restrição, pelo menos uma ideia de condição na atribuição da referência alvo da predicação, o que já restringe.

Para ênfase mais voltada para essa questão discursiva, usamos, dentre outras, informações presentes em Azeredo (2018, p. 353), que reproduzimos a seguir. O material foi apresentado para os alunos da seguinte maneira: foram apresentados os períodos para eles [alunos] identificarem os possíveis sentidos.

---

<sup>55</sup> Combinamos, na sala, de chamar as duas de relação de contraste, sendo uma (adversativa) contraste por adversidade, e outra (concessiva), contraste por concessão.

<sup>56</sup> Não era nosso objetivo, mas foi discutido as muitas semelhanças entre as explicativas e causais, e as dificuldades de serem diferenciadas

Figura 10 – Conteúdos circunstanciais das orações adjetivas

**14.12.4 Conteúdos circunstanciais das orações adjetivas**  
 As orações adjetivas podem apresentar cumulativamente um conteúdo circunstancial de *causa, concessão, condição, finalidade, resultado* (cf. item seguinte):

- com valor concessivo:
  - “Coitada de minha avó. (...) Logo ela, *que amava tanto a vida*, (...) ia morrer.” [NAVA, 1973: 75] (= embora amasse tanto a vida)
- com valor condicional:
  - Eles contratariam qualquer pessoa *que lesse histórias para as crianças*. (= desde que (essa pessoa) lesse histórias para as crianças)
- com valor final:
  - Desde que publicou a obra, o autor reuniu material *com que ampliasse a segunda edição*. (= a fim de ampliar a segunda edição)
- com valor consecutivo:
  - Cuidado para não fazer declarações *que possam nos comprometer*. (= (tais) que possam nos comprometer)
- com valor causal:
  - Meu primo, *que conhece bem esta cidade*, pode nos servir de guia. (= já que conhece bem esta cidade)

Os exemplos ‘a’ e ‘e’ contêm orações adjetivas explicativas, que, embora não contribuam para a identificação dos referentes de *minha avó* e de *meu primo*, são, contudo, discursivamente importantes como respaldo para o conteúdo dos predicados que se seguem. Repare-se que podemos exprimir os conteúdos desses exemplos com variantes em que a informação da oração adjetiva assume a feição de justificativas:

- Lamentei a morte de minha avó, pois ela amava muito a vida.
- Meu primo pode nos servir de guia, pois conhece bem a cidade.

Fonte: Azeredo (2018, p.353)

f) **Encontros 9 e 10** (4 aulas = 200 minutos)

Após todo esse processo de catalogação, foi o momento de voltar a praticar o conteúdo, manipulando todos esses elementos do texto. Para isso, voltamos novamente nossa atenção ao texto, esperando que agora com mais conhecimentos do funcionamento estrutural dos textos, no que diz respeito aos conectores, à sua coesão textual.

Para tanto, voltamos ao texto lacunado, com a ausência dos conectores, desta vez sem opções, pois a ideia era exatamente explorar as diversas possibilidades de usos. Uma parte do texto é apresentada a seguir. O texto completo encontra-se nos anexos.

Quadro 27 - Intervenção - Redação de Yasmin Lima Rocha (ENEM, 2017) - Texto lacunado com a ausência de conectores

Redação de **Yasmin Lima Rocha** (ENEM, 2017)

A formação educacional de surdos encontra, no Brasil, uma série de empecilhos. Essa tese pode ser comprovada por meio de dados divulgados pelo Inep, os quais apontam que o número de surdos matriculados em instituições de educação básica tem diminuído ao longo dos últimos anos. \_\_\_\_\_, algo deve ser feito para alterar essa situação, \_\_\_\_\_ milhares de surdos de todo o país têm o seu direito à educação vilipendiado, confrontando, \_\_\_\_\_, a Constituição Cidadã de 1988, que assegura a educação como um direito social de todo cidadão brasileiro.

Em primeira análise, o descaso estatal com a formação educacional de deficientes auditivos mostra-se como um dos desafios à consolidação dessa formação. Isso porque poucos recursos são destinados pelo Estado à construção de escolas especializadas na educação de pessoas surdas, \_\_\_\_\_ à capacitação de profissionais para atenderem às necessidades especiais desses alunos. \_\_\_\_\_, poucas escolas são adequadas do uso de libras, segunda língua oficial do Brasil, a qual é primordial para a inclusão de alunos surdos em instituições de ensino. \_\_\_\_\_, a negligência do Estado, ao investir minimamente na educação de pessoas especiais, dificulta a universalização desse direito social tão importante.

Fonte: Enem (2017). Disponível em [encurtador.com.br/jpvxW](http://encurtador.com.br/jpvxW). Acesso em 14 set 2018.

O segundo elemento para a prática foi um texto em que desmembramos os períodos e os pusemos em desordem para que os alunos o organizasse formando um todo coerente. Está abaixo.

#### Quadro 28 - Intervenção - Exercício de organização textual

**B – Os períodos abaixo formam um texto, mas estão desordenados. Organize na sequência correta para formar um todo coerente.**

##### Ler para compreender

- ( ) Não podemos compreender e sermos compreendidos sem sabermos utilizar a comunicação de forma correta e, portanto, torna-se indispensável a intimidade com a leitura.
- ( ) Nada melhor para obtê-las do que sendo leitor assíduo, quem pratica a leitura está fazendo o mesmo com a consciência, o raciocínio e a visão crítica.
- ( ) É preciso ler e compreender para poder opinar, criticar e modificar situações.
- ( ) A leitura tem a capacidade de influenciar nosso modo de agir, pensar e falar.
- ( ) Isso tudo é comprovado por meio de pesquisar as quais revelam que, na maioria dos casos, pessoas com ativa participação no mundo das palavras possuem um bom acervo léxico e, por isso, entram mais fácil no mercado de trabalho ocupando cargos de diretoria.
- ( ) Vivemos na era em que para nos inserir no mundo profissional devemos portar de boa formação e informação.
- ( ) Com a sua prática frequente, tudo isso é expresso de forma clara e objetiva.
- ( ) Porém, conter um bom vocabulário não torna-se o único meio de “vencer na vida”.
- ( ) Diante de tudo isso, sabe-se que o mundo da leitura pode transformar, enriquecer culturalmente e socialmente o ser humano.
- ( ) Pessoas que não possuem esse hábito ficam presas a gestos e formas rudimentares de comunicação.

Fonte: Adaptado de Brasil Escola. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/administracao/ler-para-compreender.htm>.

Para analisar mais opções reais de funcionamento da concatenação das informações por meio dos conectores, usamos também trechos de textos produzidos pelos próprios alunos na atividade de sondagem. O modelo da atividade está abaixo.

Quadro 29 - intervenção. Funcionamento da concatenação das informações por meio dos conectores

**C - Analise o texto abaixo e faça o que se pede.**

A internet é o conjunto de computadores que espalha informações por toda região do planeta e é considerado o maior meio de comunicação. Apesar de seus vários benefícios nem tudo é vantagem no mundo virtual,<sup>1</sup> na internet as pessoas acabam se expondo muito e acabam se tornando vítimas de vários crimes, por isso devemos tomar bastante cuidado no que postamos nas redes.

As redes sociais como salas de bate-papo merecem mais atenção dos pais pois muitos criminosos se esconde em perfis fakes, também pode acontecer desses perfis anônimos praticarem cyberbullying, pedofilias e também temos que tomar cuidado ao fazer algumas compras online pois informar dados bancários podem trazer muitos prejuízos.

A internet é um ótimo lugar para conversar, brincar, estudar, jogar entre outros benefícios porém ficar bastante tempo navegando na internet pode lhe prejudicar, seu rendimento escolar, sua saúde física ou mental.

(Redação de aluno(a) do 1º ano).

1. A frase “... *na internet as pessoas...*” na **referência 1** estabelece uma relação de sentido com a frase anterior. Essa relação pode ser explicitada por quais conectores?

2. No segundo parágrafo, o autor do texto acabou colocando duas ideias (ou dois assuntos) num único período. Essas informações poderiam ser mais bem distribuídas se postas em dois períodos no mesmo parágrafo. Faça isso usando o elemento de ligação adequado.

3. No terceiro parágrafo do texto, há uma relação de oposição explicitada pela conjunção coordenativa *porém*. Reescreva o período com o mesmo sentido de contraste, mas utilizando as conjunções concessivas *embora* e *apesar de*, respectivamente.

1ª opção – embora

2ª opção – apesar de

**D - Analise o parágrafo de desenvolvimento de uma redação de aluno do 1º ano.**

A internet trouxe muitos benefícios para nossas vidas, no entanto, nem tudo é vantagem para o mundo virtual. Estamos sujeitos a muitos perigos relacionados por meio da internet. Muitas pessoas ficam muitos expostas e com isso acabam sendo vítimas de golpes, roubos, entre outros crimes. Temos que evitar ao máximo a troca de informações por meio de sites de compras. Muitas vezes expomos endereços, números telefônicos, contas bancárias, códigos de cartões de créditos e outros contatos pessoais. Ao entregar celulares com internet para crianças ou até mesmo adolescentes, os pais devem tomar muito cuidado, a pedofilia está muito presente em um dos crimes da internet.

(Parágrafo de desenvolvimento de uma redação de aluno do 1º ano)

Como você deve ter observado, a maioria do texto (parágrafo) é composta por períodos ou orações apenas justapostos. Reescreva o parágrafo explicitando as relações de sentido por meio dos conectores adequados.

Fonte: Elaboração do autor.

Preparamos, ainda, um item em que retiramos os conectores utilizados no texto e os pusemos à disposição dos alunos, mas não sinalizamos onde eram os espaços que esses conectivos seriam adequados. Veja o modelo a seguir.

Quadro 30 - Intervenção - Exercício com conectores

**E - Os conectores (NEM, NEM, SE, SE, SE, SE, MAS, OU) estabelecem ou explicitam as relações de sentido no trecho abaixo. Descubra onde e coloque-os.**

**“O amor, em si, não é difícil. Difíceis somos nós”, Martha Medeiros**

A cena: o primeiro vinho da vida de vocês. Sentados frente a frente, cada um fala sobre as músicas favoritas, prefere praia campo, gosta de ler, pratica esporte, já morou em outra cidade. Sem esquecer o indefectível: qual o seu signo?

Ao fim da noite, haverá mesmo uma pista segura sobre as chances da relação? A gente pensa que sim, a vida mostra que nada disso interessa: o time que torce, nem se sabe cozinhar, se é de áries ou libra. Segundo o filósofo Alain de Botton, a gente deveria perguntar no primeiro encontro: qual é a sua loucura? Este seria um bom começo para avaliar se temos capacidade de segurar a onda do outro.

Fonte: Adaptado de Revista Donna.<sup>57</sup>

Por fim, utilizamos mais um texto lacunado, em que ficassem as conjunções à disposição. Algumas repetidas, outras não. Reproduzimos parte desse texto a seguir (o texto completo se encontra nos anexos).

Quadro 31 – Intervenção - Texto lacunado a ser preenchido com conectores

**F - O texto abaixo precisa dos conectores para explicitar as relações de sentido. Preencha as lacunas com os conectores adequados.**

**Dize-me quem escalas e te direi quem és**

PORQUE / APESAR DOS / ASSIM / SE / SE / SE / ALÉM DE / ASSIM COMO / POR OUTRO LADO / E / E / E / E / E / E / E / MAS / CONTUDO / E / SE / SE / MAS TAMBÉM / POIS / QUANTO MAIOR... MAIOR

A seleção de cada torcedor funciona como uma espécie de espelho. \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ ele escolhe um meio-campo formado por Dunga, Galeano, Mauro Silva e César Sampaio, fica evidente que se trata de um precavido, talvez até de um covarde. \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ propõe um ataque com Rivaldo, Ronaldinho e Romário, estamos na frente de um ousado, de um destemido. \_\_\_\_\_ a linha é Dorval, Mengálvio, Coutinho, Pelé e Pepe, falamos com um saudosista, \_\_\_\_\_ a defesa conta com Carlos Alberto, Figueroa, Domingos da Guia e Nílton Santos, estamos ao lado de um amante dos clássicos.

<sup>57</sup> Disponível em: <http://revistadonna.clicrbs.com.br/coluna/martha-medeiros-o-amor-em-si-nao-e-dificil-dificeis-somos-nos/>. Acesso em 8 out 2018.

Convencido de que escalar uma seleção seria a forma ideal de me apresentar ao leitor, pus o cérebro para trabalhar e escolhi meus onze jogadores preferidos:

Goleiro: DRUMMOND. Um grande time começa por um grande goleiro. Drummond nasceu em Itabira, \_\_\_\_\_ atuou longo tempo no Rio de Janeiro. Ele traz segurança e tranquilidade para o resto da equipe. É elástico e seguro, dono de um estilo que marcou época \_\_\_\_\_ fez seguidores.[...]

Fonte: Adaptado de Torrero, José Roberto. *Crônicas para ler na escola*. Seleção Marisa Lajolo. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. Adaptando

Com esse exercício, finalizamos nossas atividades de intervenção. Procuramos alinhar nossas propostas de atividade às discussões teóricas já apresentadas neste trabalho. Desse modo, procuramos evitar atividade de cunho taxonômico e classificatório, bem como abordagem de ensino prescritivo ou descritivo. Ademais, procuramos, como temos defendido neste trabalho, elaborar atividades de cunho epilinguístico, não por acharmos que as atividades metalinguísticas não têm validade, e sim porque acreditamos que, antes de saber sobre a língua, é preciso saber usar a língua. Ou seja, não é da norma para os usos, e sim dos usos para a norma<sup>58</sup>.

#### 6.4 Atividade de avaliação

Após a atividade de sondagem e sua análise, a elaboração e aplicação da proposta de intervenção, passamos, então, à última etapa dessa nossa pesquisa-ação: a avaliação. Para esse momento, os alunos foram orientados a resolverem uma série de exercícios semelhantes à da atividade de sondagem.

Ressaltamos aqui a dificuldade de se elaborar uma atividade realmente semelhante, com o mesmo grau de dificuldade. Assim, por mais que tenhamos tentado a aproximação, alguns exercícios parecem ter ficado um pouco mais complexos do que a atividade inicial, acreditamos.

A avaliação, etapa final da pesquisa-ação, ocorreu no dia 29 de novembro num total de duas aulas (=100 minutos). Relatamos, ainda, que na aula anterior ao momento da avaliação final, alunos fizeram uma avaliação de outra matéria (matemática). Acreditamos que isso pode ter, de alguma forma, interferido nos resultados, visto que eles fizeram a avaliação final mediamente após outra avaliação, o que pode tê-los deixado cansados. Por outro lado, em outros momentos de avaliações, sejam internas ou externas, os alunos fazem mais de uma prova.

<sup>58</sup> Norma aqui, tanto no sentido normalidade, como normatividade, com já discutido neste trabalho.

Assim, a interferência maior e negativa foi o fato de a avaliação final acontecer em um só momento (tanto a parte de análise linguística das questões, quando a produção textual), tornando o dia ainda mais cansativo para os alunos<sup>59</sup>.

Reconhecemos aqui uma falha nessa etapa da avaliação, de modo que, devido a tais fatores que possam ter causado interferência, acreditamos que essa avaliação não nos permite avaliar, com exatidão, se houve, de fato, aprendizagem significativa. Apesar disso, pelas participações em sala de aula, acreditamos, é claro, que os alunos tornaram-se mais atentos e sensíveis ao uso dos elementos articuladores textuais e sua importância para a organização do texto.

Vamos, então, à análise.

Na **questão 1**, seguimos os moldes da primeira atividade da sondagem. Conforme a reprodução abaixo.

Quadro 32 - Avaliação - Questão 01 – Interpretação do sentido de conectivos usados no texto

### QUESTÃO 1

**Leia o texto para resolver a questão.**

**Título do Fortaleza na Série B pode vir de várias maneiras; confira**

**Por Fernando Maia**

Conquista no sábado (10), sem depender de outros resultados, só com vitória contra o Avaí  
[....]

**Confira cenários que garantem o título para o Fortaleza:**

#### **Vitória**

O Fortaleza precisa apenas vencer o Avaí, fora de casa, <sup>1</sup>**para** ser campeão da Série B

#### **Empate**

<sup>2</sup>**Caso** o Fortaleza empate com o Avaí, o título é do Leão <sup>3</sup>**se** Goiás e CSA não vencerem seus jogos na próxima rodada

#### **Derrota**

Se o Fortaleza perder para o Avaí, independente de qualquer resultado, a possibilidade do título é adiada para a rodada seguinte, <sup>4</sup>**quando** o Leão encara o Juventude.

#### **Confronto direto**

<sup>59</sup> A data prevista para a avaliação era outra, porém houve uma mudança no calendário da escola, de modo que essa data foi a única possível.

Por outro lado, o CSA recebe o Atlético/GO em seus domínios, num confronto direto pelo acesso. **Se** o empate acontecer, o time alagoano, que está mais próximo, com 58 pontos e 16 vitórias chegaria no máximo a 65 pontos e 18 triunfos.

As equipes do Goiás e Avaí atingiram, no máximo, 64 pontos ganhos nessa hipótese. Somente uma derrota frente ao Avaí adiaria mais uma vez o sonho dos tricolores.

<sup>5</sup>**Entretanto**, na penúltima rodada, o Leão recebe no Castelão o Juventude que, se perder em casa para a Ponte Preta neste fim de semana, estará matematicamente rebaixado.

#### **Derrota**

<sup>6</sup>**Mesmo** com uma derrota para o Juventude de Caxias do Sul, o Fortaleza pode levar taça, dependendo, é claro, do que fizerem CSA, que pega o Avaí, no Rei Pelé, e o Goiás, que enfrenta fora de casa o Oeste, conhecido como o Rei do empate, 17 ao todo.

Na pior das hipóteses, se o time do Pici perder seus três jogos, ele só deixa de levar o título se um dos seus três adversários - CSA, Goiás ou Avaí - ganharem de seus três oponentes. Nesse caso, os cearenses terminariam com 65 pontos, o CSA poderia ir a 67, o Goiás e o Avaí atingiriam apenas 66 pontos.

Disponível em: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editorias/jogada/titulo-do-fortaleza-na-serie-b-pode-vir-de-varias-maneiras-confira-1.2023133>. Acesso em: 07 nov 2018

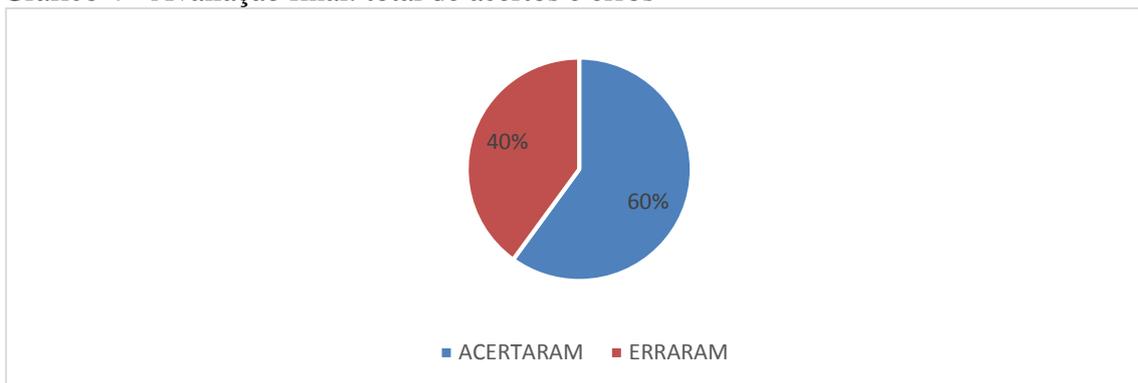
O texto acima é um texto jornalístico, o qual analisa a situação do Time do Fortaleza e suas possibilidades de ser campeão na Série B. Esse texto contém vários conectivos que contribuem para seu enlaçamento e conseqüentemente sua interpretação. Ao analisar esses conectores, pode-se deduzir que

- a) <sup>1</sup>para estabelece uma relação de causalidade, já que ser campeão é a consequência da vitória do Fortaleza.
- b) <sup>2</sup>Caso e <sup>3</sup>se tem um significado de consequência, porque o empate se apresenta como causa para o Fortaleza ser campeão.
- c) <sup>4</sup>quando estabelece sentido de condição, porque o Fortaleza só será campeão se [o Leão] encarar o Juventude.
- d) <sup>5</sup>Entretanto traz ideia de explicação, já que justifica (explica) que a derrota para o Avaí pode adiar o sonho do Fortaleza de ser campeão.
- e) <sup>6</sup>Mesmo indica ideia de oposição por concessão, visto que a derrota para o Avaí pode se opor ao propósito do Fortaleza de levar o título, mas [essa derrota] não chega a impedir ou anular o sonho de levar a taça.

Fonte: Elaboração do autor.

Houve um total de acerto de 60% nessa atividade, como podemos observar no gráfico abaixo.

Gráfico 4 - Avaliação final: total de acertos e erros

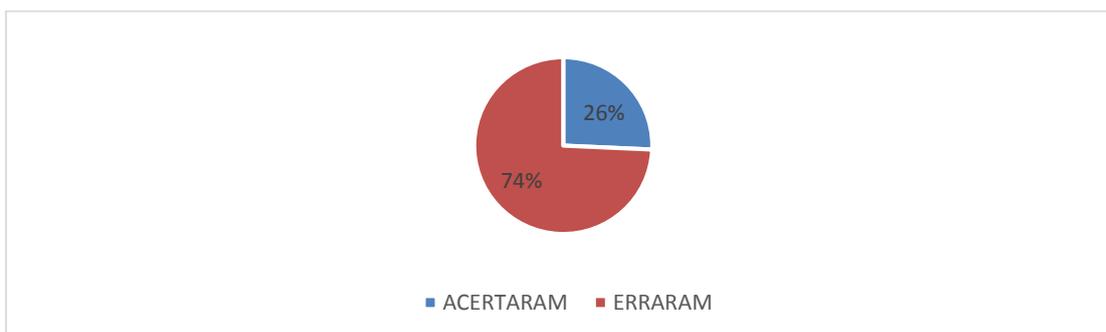


TOTAL DE ERROS E ACERTOS	
ACERTARAM	21
ERRARAM	14
TOTAL	35

Fonte: Dados da pesquisa.

É claro que esperávamos um avanço bem maior do que este, principalmente após todo o processo de intervenção aplicado com os alunos. Fazemos um comparativo com a atividade de sondagem em relação à questão correspondente. Retomamos, a seguir, o gráfico 1, com os resultados da avaliação diagnóstica da interpretação das relações de sentido explicitadas pelos conectivos no texto dado.

Gráfico 5 – Avaliação Diagnóstica: total de acertos e erros



TOTAL DE ERROS E ACERTOS		
ACERTARAM	9	26%
ERRARAM	26	74%
TOTAL	35	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Na **questão 2**, que é a de ordenação dos períodos para formar um parágrafo, houve um avanço no total. A questão é a seguinte.

## Quadro 33 - Avaliação - Questão 2 – Reorganização do parágrafo

**QUESTÃO 2**

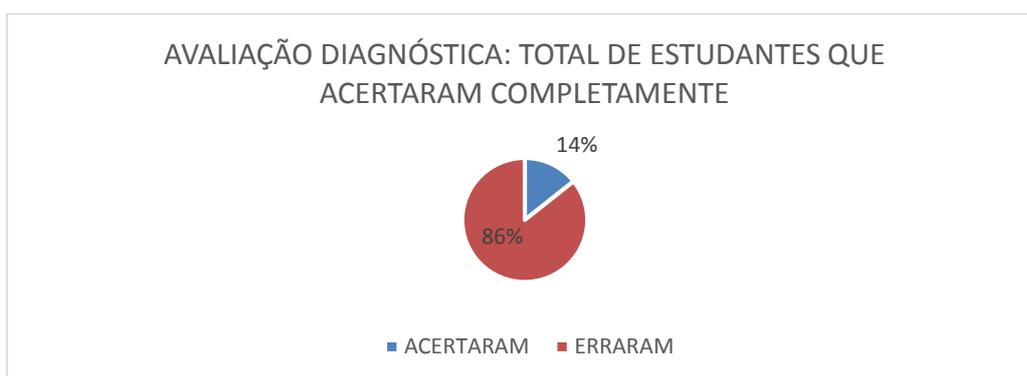
Os trechos seguintes formam um pequeno texto (dois argumentos que formam o desenvolvimento) sobre **A publicidade infantil em questão no Brasil**, mas estão desordenados. Organize-os (numerando-os) de modo a formar um todo coerente.

- ( 2 ) Isso porque eles não desenvolveram o senso crítico que possibilita uma escolha consciente e não impulsiva por um produto, como já observou Freud em seus estudos sobre os desejos e impulsos do homem.
- ( 4 ) Além disso, pela pouca maturidade, as crianças são facilmente manipuláveis pela mídia.
- ( 3 ) Conseqüentemente, os pais, principais responsáveis pela educação dos filhos, devem ter o controle sobre o que é divulgado para eles, pois possuem maior capacidade para enxergar vantagens e desvantagens do que é anunciado.
- ( 6 ) Como consequência, empresas interessadas na venda em larga escala e no lucro aproveitam esse quadro para divulgar propagandas enganosas, em muitos casos.
- ( 1 ) Os indivíduos com idade pouco avançada, em sua maioria, ainda não possuem condições emocionais para avaliar a necessidade de compra ou não de determinado brinquedo ou jogo.
- ( 5 ) Isso ocorre por uma crença inocente em imagens meramente ilustrativas, que despertam a imaginação e promovem o deslocamento da realidade, deixando a sensação de admiração pelo produto.

Fonte: Trecho de redação do ENEM. Adaptada. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/enem/2015/noticia/2015/05/leia-redacoes-do-enem-que-tiraram-nota-maxima-no-exame-de-2014.html>. Acesso em: 06 nov. 2015

Para essa questão, o índice dos alunos que acertaram todos os parênteses foi de 29% (10 alunos), como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 6 - Avaliação diagnóstica: total de estudantes que acertaram completamente

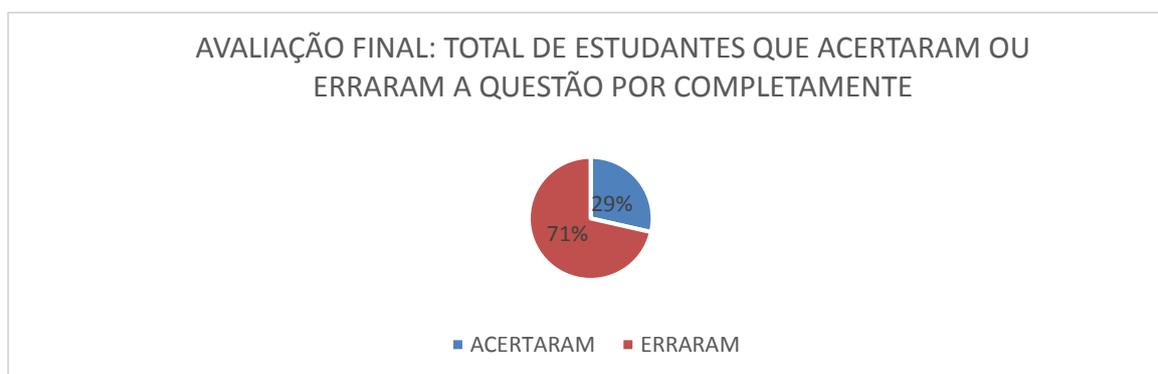


TOTAL DE ESTUDANTES QUE ACERTARAM C		
ACERTARAM	10	29%
ERRARAM	25	71%
TOTAL	35	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Houve um avanço, ainda que não o esperado, se comparada à avaliação de sondagem, cujo índice foi de 14% (5 alunos), conforme os dados retomados abaixo.

Gráfico 7 - Avaliação final: total de estudantes que acertaram ou erraram a questão por completamente



TOTAL DE ESTUDANTES QUE ACERTARAM OU ERR		
ACERTARAM	5	14%
ERRARAM	30	86%
TOTAL	35	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Acreditamos que a questão da avaliação final apresentava um nível mais elevado de dificuldade porque:

a) o parágrafo está dividido em dois blocos de informações centrais, em que um inicia o parágrafo

*“Os indivíduos com idade pouco avançada, em sua maioria, ainda não possuem condições emocionais para avaliar a necessidade de compra ou não de determinado brinquedo ou jogo.”; e o outro o conclui: “**Além disso**, pela pouca maturidade, as crianças são facilmente manipuláveis pela mídia.”*

b) a continuidade e o fechamento dos blocos informativo-argumentativos são muito semelhantes. Comparem-se:

*“**Isso porque** eles não desenvolveram o senso crítico que possibilita uma escolha consciente e não impulsiva por um produto, como já observou Freud em seus estudos sobre os desejos e impulsos do homem.”* é semelhante a: *“**Isso ocorre por** uma crença inocente em imagens meramente ilustrativas, que despertam a imaginação e promovem o deslocamento da realidade, deixando a sensação de admiração pelo produto.”*

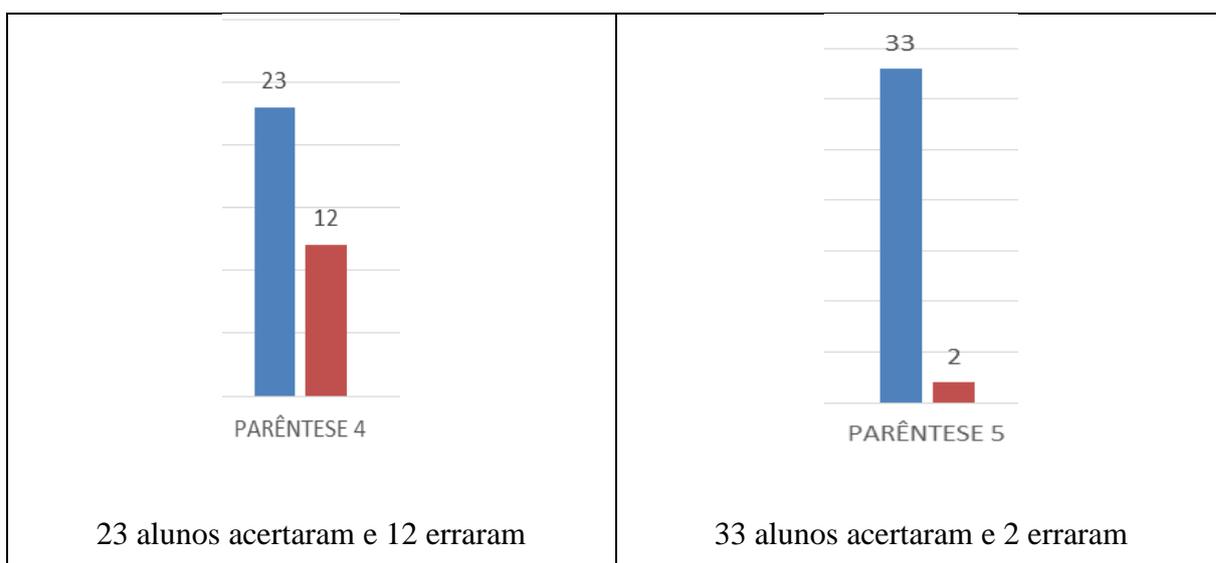
*“**Como consequência**, empresas interessadas na venda em larga escala e no lucro aproveitam esse quadro para divulgar propagandas enganosas, em muitos casos.”* é semelhante a:

*“Consequentemente, os pais, principais responsáveis pela educação dos filhos, devem ter o controle sobre o que é divulgado para eles, pois possuem maior capacidade para enxergar vantagens e desvantagens do que é anunciado.”*

Essa organização difere substancialmente do texto da atividade de sondagem, o que é organizado em torno de somente uma informação central e as outras seguem uma sequência. Ademais o texto da sondagem segue também uma sequência histórico-temporal. Além disso, na avaliação final, havia um período a mais.

Um dado que nos chama a atenção é que houve um avanço muito grande no reconhecimento da oração/período que contém a informação principal, ou seja, a introdução/tópico frasal do parágrafo.

Gráfico 8 – Reconhecimento de informações principais



Fonte: Dados da pesquisa.

Isso demonstra que houve avanço quanto ao reconhecimento de informações principais em relação a outras informações, principalmente no que diz respeito às adverbiais e às coordenadas.

A questão 3 da avaliação final constava de um texto lacunado, semelhante ao da sondagem.

Quadro 34 - Quadro 34 - Avaliação - Questão 3 – Cloze com sugestão de elos coesivos

### QUESTÃO 3

Do texto a seguir, foram retirados alguns elementos responsáveis pela explicitação de relações de sentido entre passagens do texto. Esses elementos estão no quadro a seguir, na quantidade exata. Coloque-os nos seus respectivos lugares formando um texto coerente e coeso.

**“Arrependimentos nos amadurecem e nos ajudam na correção de rota”, de Martha Medeiros**

**E / POIS / MAS / MAS / JÁ QUE / QUANDO / CADA VEZ QUE / ENTÃO / E**

Tive um pequeno apartamento que vendi mobiliado, **mas** me aconselharam a retirar ao menos o lustre, **já que** era uma peça que parecia rara. **Então** lá fui eu retirar do teto um lustre enorme e empoeirado, e até hoje ele anda pra lá e pra cá no bagageiro do meu carro, **pois** não encontro tempo para ir a um antiquário.

**Cada vez que** abro o porta-malas, onde costumo transportar as sacolas do supermercado, me deparo com o espaço ocupado pelo lustre e me pergunto: por que não o deixei para o novo morador? Ganância, senhores.

Essa é uma pequena história sobre arrependimento. Igual a essa tenho dezenas, todas tão desimportantes quanto. Convites que não deveria ter aceitado, desabafos que eu não precisava ter feito, e-mails escritos depois de três cálices de vinho, esse tipo de coisa, bobearias contumazes que não estragam nossa vida, apenas fazem com que a gente se envergonhe por uns dias e acabe aprendendo mais sobre si mesmo. Os poucos remorsos sérios têm a ver com relações afetivas e familiares (a velha culpa: onde eu estava que não vi isso, não percebi aquilo?), **mas** ainda, tudo dentro da cota permitida de vacilos.

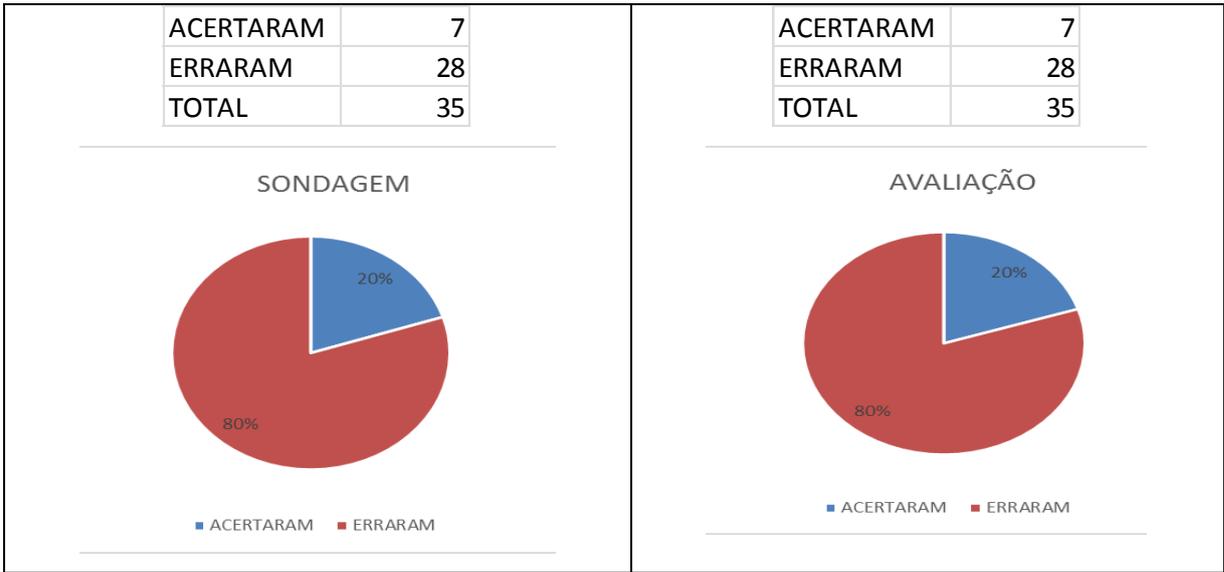
Arrependimentos nos amadurecem e nos ajudam na correção de rota. Só se tornam um problema quando a rota terminou, **quando** falta apenas meia-dúzia de curvas para a estrada chegar ao fim.

[...]

Fonte: Disponível em: <http://revistadonna.clicrbs.com.br/coluna/martha-medeiros-arrependimentos-nos-amadurecem-e-nos-ajudam-na-correcao-de-rota/>

Neste item, tivemos um número relativamente bom de acertos no uso da grande maioria dos conectores. É óbvio que aqui é muito difícil saber exatamente que conectivo a autora usou, visto que há conectores que se encaixam em mais de uma lacuna e lacunas que podem receber mais de um conector (MAS/ E; JÁ QUE/ POIS; QUANDO/ CADA VEZ QUE), de modo que era muito difícil acertar todas as escolhas da autora (somente 7 de 35 alunos acertaram). Porém, em lacunas com menos possibilidades de conectores (como a 3 (ENTÃO) a 6 (E)) houve índice altíssimo de acertos (28 e 29 acertos respectivamente). Ao compararmos o número total de acertos e erros, os resultados da avaliação foram os mesmos da sondagem, como podemos observar nos gráficos abaixo.

Gráfico 9 – Comparativo sondagem e avaliação final



Fonte: Dados da pesquisa.

A questão 4 era semelhante à 3, porém sem as opções de respostas, de modo que o aluno precisava buscar em seu repertório lexical as palavras que se encaixassem nas lacunas.

Quadro 35 - Questão 4 – Atividade. Cloze sem sugestões de conectivos.

A seguir, temos um trecho de uma redação do ENEM, cujo tema é *Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil*. Do trecho foram retirados os elementos que fazem parte da coesão. Preencha as lacunas com os termos (conectores) adequados, deixando-o coeso.

### Educação inclusiva

Durante o século XIX, a vinda da Família Real ao Brasil trouxe consigo a modernização do país, com a construção de escolas e universidades. \_\_\_\_\_, na época, foi inaugurada a primeira escola voltada para a inclusão social de surdos. Não se vê, \_\_\_\_\_, na sociedade atual, tal valorização educacional relacionada à comunidade surda, \_\_\_\_\_ os embates que impedem sua evolução tornam-se cada vez mais evidentes. \_\_\_\_\_, os entraves para a educação de deficientes auditivos denotam um país desestruturado e uma sociedade desinformada sobre sua composição bilíngue.

A princípio, a falta de profissionais qualificados dificulta o contato do portador de surdez com a base educacional necessária para a evolução social. O Estado e a sociedade hodierna têm negligenciado os direitos da comunidade surda, \_\_\_\_\_ a falta de intérpretes capacitados para a tradução educativa e a inexistência de vagas em escolas inclusivas perpetuam a disparidade entre surdos e ouvintes, condenando os detentores da surdez aos menores cargos da hierarquia social. Vê-se, \_\_\_\_\_, o paradoxo que, em um Estado Democrático, ainda haja o ferimento de um direito previsto constitucionalmente: o direito à educação de qualidade. \_\_\_\_\_, a ignorância social frente à conjuntura bilíngue do país é uma barreira para a capacitação pedagógica do surdo. Helen

Keller – primeira mulher surdo-cega a se formar e tornar-se escritora – definia a tolerância como o maior presente de uma boa educação. O pensamento de Helen não tem se aplicado à sociedade brasileira, haja vista que não se tem utilizado a educação para que se torne comum ao cidadão a proximidade com portadores de deficiência auditiva, como aulas de LIBRAS, segunda língua oficial do Brasil. \_\_\_\_\_, torna-se evidente o distanciamento causado pela inexperiência dos indivíduos em lidar com a mescla que forma o corpo social a que possuem.

Fonte: Adaptado do Caderno do Participante do Enem 2018.

Para esta questão, esperávamos que os alunos pusessem qualquer conjunção ou advérbio que explicitasse uma relação de sentido adequada. Temos consciência, é claro, de que esse tipo de questão não é tão simples porque, como já dissemos, os conectivos não somente explicitam a relação de sentido que possa estar oculta (como em “*ficou reprovado ..... não estudou*” ou em “*correu muito ..... não se cansou*”, em que a relação de sentido é mais direcionada), mas são eles mesmos, na maioria dos casos, os responsáveis instaurar esses sentidos (como *na frase: ..... você fizer o que pedi, ficará mais fácil resolver o problema*, em que se pode completar a lacuna com o SE, estabelecendo uma ideia de *condição/hipótese*, ou com o QUANDO, estabelecendo, primariamente, a ideia de *tempo* e deixando a ideia de condição/hipótese a cargo de inferências.).

Assim, como era de se esperar, houve divergências, assim como na sondagem, na escolha dos conectivos.

Por necessidade de recorte, vamos escolher o primeiro item dessa atividade para analisarmos.

***“Durante o século XIX, a vinda da Família Real ao Brasil trouxe consigo a modernização do país, com a construção de escolas e universidades. Também na época, foi inaugurada a primeira escola voltada para a inclusão social de surdos”.***

Para preencher essa lacuna, houve diversos tipos de respostas, citamos algumas delas a seguir:

a) QUANDO – o aluno (foi somente 1) que optou por essa palavra deve ter sido influenciado pela ideia de tempo sinalizada no período anterior, bem como no início do próximo.

b) ENTÃO – alguns alunos provavelmente, fizeram associação de tempo, mas é possível que também tenham inferido a ideia de conclusão, como alguns que escolheram o PORTANTO e outros que escolheram LOGO e outros que puseram o POR ISSO.

c) Alguns alunos entenderam que o trecho fosse uma explicação, colocando o JÁ QUE, VISTO QUE.

d) outros entenderam como uma adição ou continuidade, optando por ALÉM DE QUÊ, ALÉM DISSO, E. Houve ainda quem colocasse FOI ENTÃO QUE – resposta perfeitamente aceitável.

Chamamos a atenção para quem optou por QUANDO, VISTO QUE e JÁ QUE: esses ainda não entenderam bem o processos de relação sintática em que esses elementos fazem parte do mesmo bloco informacional/argumentativo, de modo que ficam melhor quando dentro do mesmo período.

Os outros raciocínios são perfeitamente plausíveis, visto que, em maior ou menor grau – mantém certa coerência. Isso comprova, mais uma vez, a importância da explicitação do elemento linguístico para esclarecer os sentidos, em boa parte das construções.

A quinta questão correspondeu a um texto lacunado, em que foram retiradas as orações e colocadas à disposição do aluno para que ele as reinserisse numa organização coerente.

#### Quadro 36 - Avaliação - Questão 5 – Preenchimento de lacunas com orações

O texto a seguir trata da importância de uma alimentação saudável. Os elementos (orações) que o completam, estabelecendo seu sentido estão abaixo do texto. Escolha as orações adequadas a cada lacuna.

além da prática de exercícios  
para que a alimentação seja realizada da melhor forma tem que ser ingerida na quantidade adequada  
porém poucas pessoas colocam em prática uma refeição equilibrada  
caso a alimentação não seja variada e equilibrada  
por esses motivos que é importante que a alimentação natural de forma saudável seja um hábito  
já que o alimento é uma condição primordial para a sustentação da vida.

#### Qual a Importância de uma alimentação saudável?

Cada dia que passa as pessoas estão se dando conta da importância que existe em ter uma alimentação saudável, **já que o alimento é uma condição primordial para a sustentação da vida**. Ou seja, **para que a alimentação seja realizada da melhor forma tem que ser ingerida na quantidade adequada** Caso contrário, o organismo não consegue desenvolver as suas funções, dando abertura para o surgimento de doenças.

Vale lembrar que não é a quantidade ou o valor energético que possibilita uma alimentação natural e saudável. As pessoas que são adeptas de uma alimentação mais farta não possuem mais saúde do que as que têm menos para se alimentar.

Dessa forma, **caso a alimentação não seja variada e equilibrada**, não serão ingeridos os nutrientes necessários para o funcionamento de nosso corpo, não serão ingeridos os nutrientes necessários para o funcionamento de nosso corpo. Isso acarreta no surgimento de doenças como a obesidade e problemas cardíacos.

Possuir uma alimentação natural que tenha ótimos nutrientes **além da prática de exercícios** ajuda a ter uma vida longa e saudável não importando a idade ajuda a ter uma vida longa e saudável não importando a idade.

Já faz tempo que pessoas estão se dando conta que uma alimentação saudável ajuda a ter uma excelente qualidade de vida, **porém poucas pessoas colocam em prática uma refeição equilibrada.**

Uma vida possuindo péssimos hábitos alimentares podem causar sérios problemas na saúde de uma pessoa como estresse, obesidade, e algumas doenças consideradas graves. **Por esses motivos que é importante que a alimentação natural de forma saudável seja um hábito.**

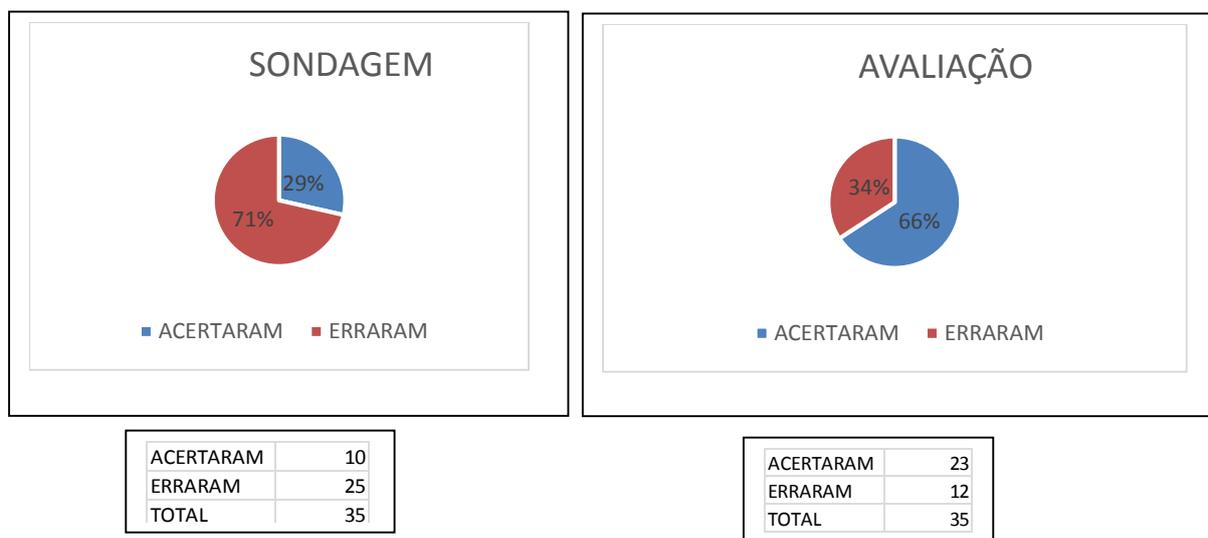
Além de tudo uma boa alimentação vai dar inúmeros benefícios para a sua vida. Com certeza você deve comer o que gosta, mas de forma moderada.

Fonte: Clínica SIM (2018).

Como esperávamos, nesta questão, quase todos os alunos dispuseram todas as orações adequadamente. Acreditamos que essa questão é mais simples, porque o sentido do conector já está na própria oração, devendo o aluno perceber as relações entre essas orações que formam os períodos, com a grande ajuda da conjunção que já encabeça a oração.

Assim, os resultados foram que 66% dos alunos (23) acertaram a posição de todas as orações, enquanto, na sondagem, foram 29% (10) os que acertaram todas.

Gráfico 10 - Quadro comparativo sondagem e avaliação – cloze com orações



Fonte: Dados da pesquisa.

Apesar de o avanço não ter sido muito grande, consideramos positivo. Vale ressaltar que esta foi uma questão fácil, pelos motivos que expusemos. Além disso, quando o aluno “errasse” na escolha de uma oração, ele “erraria” automaticamente na escolha de duas, visto que o número de orações que lhe estavam à disposição era exatamente o mesmo que faltava ao texto. Isso, possivelmente, serviu de pista para a tarefa de reorganização do texto.

Somamos a isso o fato de que, para completar a primeira lacuna, por exemplo – “*Cada dia que passa as pessoas estão se dando conta da importância que existe em ter uma alimentação saudável*, seria possível utilizar: “*Cada dia que passa as pessoas estão se dando conta da importância que existe em ter uma alimentação saudável, \_\_\_\_\_.*” Ou: “*Cada dia que passa as pessoas estão se dando conta da importância que existe em ter uma alimentação saudável, \_\_\_\_\_.*”, sendo necessário o aluno se valer das informações posteriores para saber qual a opção mais adequada.

Assim, o número de erros de mais de duas opções foi quase inexistente. A grande maioria errou, no máximo, em duas escolhas.

A sexta (última) questão pretendia saber sobre o despertar dos alunos para as questões discursivas presentes também nas adjetivas explicativas. Como tivemos de antecipar o momento dessa avaliação, não conseguimos elaborar uma questão tão semelhante como pretendíamos à da sondagem, de modo que resolvemos replicar a mesma questão da sondagem<sup>60</sup>, apesar da possibilidade de ela influenciar os resultados e não revelar, com precisão, a evolução dos alunos, que já haviam tido contato com tal questão<sup>61</sup>.

#### Quadro 37 - Questão 6 – Atividade de avaliação

Um professor não pôde ir à aula, mas enviou ao seu diretor a seguinte mensagem.

*Bom dia, caro diretor. Infelizmente, não poderei ir à aula hoje.*

*Peço que, por favor, libere os alunos, que já concluíram todos os exercícios da aula anterior, para irem para a biblioteca lerem o que quiserem.*

- a) O diretor leu apressadamente a mensagem e precisou averiguar o caderno de cada aluno para saber quem estaria liberado para ir para a biblioteca. Ele precisava ter feito isso? Justifique sua resposta explicitando o que o diretor entendeu e o que o professor quis informar.
- b) Na sua opinião, por que o professor, ao digitar sua mensagem, acrescentou a informação *que já concluíram todos os exercícios da aula anterior?*

Fonte: Elaboração do autor.

Para responder ao item (a), o aluno precisaria saber a diferença [semântica] básica entre as explicativas e as restritivas. Neste item é inserida uma oração explicativa, acrescentando uma

<sup>60</sup> Essa foi uma interferência na pesquisa com a qual não contávamos.

<sup>61</sup> Não descartamos a influência nos resultados pelo fato de ser uma questão repetida, mas acreditamos que essa interferência não seja tão decisiva, porque: (1) a questão é discursiva, de modo que dificilmente os alunos teriam comentado com outros, e o pesquisador não havia comentado as possibilidades da questão; (2) a data da primeira aplicação (sondagem) se distancia em quase um mês da data da segunda aplicação (avaliação).

informação a todos os alunos e não restringindo, de modo que o receptor da mensagem (o diretor) não precisaria averiguar quem havia feito a atividade.

Para o item (b), era preciso uma reflexão mais aprofundada das questões pragmático-discursivas.

Retomaremos, brevemente, algumas respostas dos alunos na questão de sondagem sobre as adjetivas explicativas para uma rápida análise e posterior compara com a avaliação.

Quadro 38 - Sondagem – Fragmentos de respostas dos alunos – Valor semântico-discursivo das adjetivas explicativas

*R1*

- a) Porque o professor pôs uma vírgula de “libere os alunos, o que deu a entender para o diretor que só seriam liberados aqueles aluno que tinham concluído os exercícios feitos anteriormente.*  
*b) Para informar que os exercícios já haviam sido feitos pelos alunos e por isso eles poderiam ser liberados.*

*R2*

- a) Não precisava ter visto o caderno pois todos alunos já concluíram.*  
*b) Para dá a informação de que todos já tinham concluído.*

*R3*

- a) Não porque as vírgulas tornam a oração explicativa. O diretor interpretou com se apenas os alunos que haviam terminado os exercícios pudessem sair. Entretanto, o professor alegou que todos terminaram.*  
*b) Para justificar ao diretor o porquê de ele permitir que os aluno pudessem ler.*

*R4*

- a) O diretor entendeu que só era para liberar os alunos que tivessem feito a atividade da aula anterior, mas não era necessário obter feito isso, pois o que realmente o professor quis dizer, era que liberasse os alunos para ire para a biblioteca, porque elas já tinham feito a atividade, ou seja, ele afirmou isso e só explicou o motivo para que liberasse os alunos.*  
*b) Pois ele somente, explicou o motivo para que liberasse os estudantes. Porque ela já haviam concluído as atividades.*

*R5*

- a) Não, o professor falou para liberar somente os alunos que concluíram os exercícios, mas o diretor pensou que ele disse para liberar todos os alunos. Talvez por causa da parte: “libere os alunos, que já concluíram o exercício anterior”. Pensando que a palavra “que” se referia a todos os alunos.*  
*b) Para não liberar para a biblioteca aqueles que não haviam concluído o exercício.*

*R6*

- a) Sim, pois na mensagem falou para liberar quem já tivesse feito o exercício.*  
*b) Para que liberasse apenas aqueles que tivessem feito a tarefa.*

*R7*

- a) Não. Ele não entendeu corretamente, ele entendeu que alguns alunos teriam concluído a atividade, sendo que todos haviam concluídos e que era preciso apenas ser liberados.
- b) Para informar que os alunos já haviam feito o que era para fazer e assim ser liberados.

R8

- a) Ele não precisava ter feito isso, pois interpretou a frase de maneira errada. A frase está entre vírgulas, o que indica que é apenas uma informação a mais, descartável. O diretor então se confundiu e achou que era para liberar apenas os alunos que fizeram a atividade.
- b) Para dar uma informação a mais, que não era importante.

Fonte: dados da pesquisa.

Parte dos alunos acertou o item, ao responder que não, que o diretor não precisaria averiguar. Isso, em tese, demonstra que esses alunos sabiam essa diferença sintático-semântica. Apesar disso, houve aluno que respondeu corretamente “não” e, pela justificativa, ele não demonstrou o real conhecimento, como vemos em: a) “Não, o professor falou para liberar somente os alunos que concluíram os exercícios, mas o diretor pensou que ele disse para liberar todos os alunos. Talvez por causa da parte: “libere os alunos, que já concluíram o exercício anterior”. Pensando que a palavra “que” se referia a todos os alunos.”. Além disso, houve quem respondesse [equivocadamente] sim.

Chamamos atenção a resposta de um aluno (R8), que responde corretamente a questão, mas justifica dizendo que a oração explicativa é “uma informação descartável” e “que não era importante”. Isso demonstra que o aluno já estudou o conteúdo e até aprendeu, mas numa visão reduzida. Ele praticamente reproduz o discurso de alguns professores, que, para diferenciarem a oração restritiva da oração explicativa, acabam transmitindo essa ideia de dispensabilidade (que pode ser sintática e semântica, mas não discursiva) da oração adjetiva explicativa.

Chamamos atenção ainda para as respostas 3 e 4, que, no item bem, que pergunta por que o locutor inseriu a explicativa, os alunos dizem é o motivo para liberar os alunos. Isso demonstra que, mesmo inconscientemente, esses já se atentaram para as questões discursivas.

Apesar de tudo, na sondagem, não houve nenhuma resposta que demonstrasse os conhecimentos dos domínios discursivos por meio das explicativas.

Vamos agora analisar algumas respostas apresentadas na questão aplicada durante a etapa de avaliação. Percebemos que houve significativo avanço no entendimento sobre as adjetivas explicativas, tanto no tocante à observação dos aspectos semânticos quanto no que diz respeito aos aspectos pragmáticos. Exporemos algumas respostas dos alunos e, logo após, faremos breves comentários.

Quadro 39 - Avaliação - Fragmentos de respostas dos alunos – Valor semântico-discursivo das adjetivas explicativas

R1

a) *Sim porque não foi todos alunos que concluíram os exercícios da aula anterior.*

b) *Nem todos tinham terminados*

R2

a) *Precisava sim, para saber quem realmente terminou para que ninguém fosse de forma injusta. O professor não pediu para o diretor olhar caderno por caderno, mas ele entendeu errado e fez isso.*

b) *Para que não seja injusto e assim ir só quem realmente terminou.*

R3

a) *Não pois o professor quis dizer apenas para liberar os alunos para a biblioteca. A informação “que já concluíram todos os exercícios da aula anterior” é descartável.*

b) *Em uma tentativa de convencer o diretor a librar os alunos.*

R4

a) *Não, pois o professor disse que todos poderiam ser liberados, os exercícios foi apenas uma informação a mais.*

b) *Para aumentar sua credibilidade e como um elogio a turma*

R5

a) *O professor quis informar que os alunos deveriam ser liberados, já que haviam feito a atividade na aula anterior. O diretor, por sua vez, confundiu as informações dadas pelo professor por conta da vírgula que foi colocada, logo após “os alunos”.*

b) *Pois justifica o porquê de ter concedido o tempo livre a eles.*

Fonte: dados da pesquisa

Observamos que, apesar de ainda haver respostas com o “sim”, houve certo avanço na compreensão, principalmente no que quesito pragmático, que era nosso foco<sup>62</sup>.

Percebemos que boa parte entendeu o discurso por trás dessas construções. Assim, fica claro que, mesmo as orações adjetivas não tendo um papel indispensável na construção sintática – razão pela qual muitos estudiosos não as consideram subordinadas – como as restritivas e as substantivas, o seu papel discursivo, assim como o das adverbiais, é de fundamental importância.

Achamos, porém, que ainda é importante a distinção clássica sintático-semântica entre as orações adjetivas e as explicativas, apesar de insuficiente. Como fecho a esse tópico, deixamos a reflexão presente em Esperança-Criscuolo (2016, p.85).

<sup>62</sup> Ressaltamos que não foram trabalhadas estruturas sintáticas; a ênfase das aulas para este conteúdo recaiu somente na questão discursiva.

Outro aspecto importante é a noção inadequada de que as explicativas trazem uma informação “a mais”, desnecessária ao texto, em comparação com as restritivas. Em termos de conteúdo semântico, de fato, as explicativas podem ser consideradas menos informativas; no entanto, participam do gerenciamento da informação, permitindo que o falante focalize determinadas informações ou mesmo acrescente sua avaliação acerca do que diz.

Passemos, então, à última etapa da nossa avaliação: a comparação entre o primeiro texto do aluno (da sondagem) e o segundo (da avaliação). Por necessidade de recorte, escolhemos apenas dois textos para fazermos o comparativo. Lembramos que essa produção textual ocorreu, ao contrário da sondagem, juntamente com a resolução das questões de análise de textos de outros autores. Além disso, por questões de tempo<sup>63</sup>, não mais pusemos os textos motivadores, afinal nossos objetivos eram somente obtermos uma nova amostra da escrita do aluno.

#### Quadro 40 - Avaliação - Questão 7 – produção textual

##### QUESTÃO 7

Elabore um texto (mínimo de oito linhas) discutindo a importância da leitura na vida de um estudante

Fonte: Elaboração do autor.

Vamos, então, à análise do texto de uma aluna e compará-lo com texto da sondagem, redigido pela mesma aluna.

#### Quadro 41 - Texto da sondagem – TEXTO 1 – ALUNO A

A internete foi criada lá ano de 1960 **mas** só foi oficializada em 1993, **desde então** vem se aprimorando ao longo do tempo. Ela nos proporciona uma extensa gama de recursos e informações.

O maior meio de comunicação criado pelo homem teve seu maior crescimento entre os anos de 1990 e 200, **onde** passou a ter novas informações, como celulares e computadores mais equipados permitindo **assim** o homem uma maior expansão de comunicações e obter pesquisas mais complexas.

Em muitos casos a internet pode ser usada como meio de divulgações e trabalho dentro de suas áreas, principalmente em plataformas digitais.

**Quando** uma criança está usando internete é necessário o acompanhamento de um adulto, para que não ocorra acontecimentos indesejados. **Pois além de** nos ajudar ela pode trazer malefícios **pois** algumas pessoas à usam para o mal.

Fonte: Dados da pesquisa

Como já comentamos na sondagem, esse texto apresenta certas deficiências em relação à ligação entre as orações. Porém queremos chamar a atenção para o último período (*Pois além de*

<sup>63</sup> Já explicamos o motivo: devido a uma mudança no calendário de escola, não havia outro dia para a realização.

nos ajudar ela pode trazer malefícios pois algumas pessoas à usam para o mal.) em que aluna inicia o período com o POIS, o que não é tão comum, e para o fato de ela usar uma expressão conectiva com ideia de adição/continuação (ALÉM DE), quando poderia articular uma construção concessiva.

Vejamos, agora, o outro texto da aluna, ao final da intervenção, na avaliação final.

#### Quadro 42 - Texto da avaliação – TEXTO 2 – ALUNO A

*A leitura é importante na vida de um estudante **pois** lhe ajuda em vários aspectos como uma melhor leitura, escrita, compreensão e interpretação, **além de** incentivar na imaginação.*

*A leitura é essencial para obter informações, **assim** as informações podem ser utilizadas em redações fazendo com que aluno obtenha uma maior pontuação **visto que** este aluno é bem informado pois é importante a utilização de exemplos.*

Fonte: Dados da pesquisa.

Pelo que podemos observar, a aluna apresentou certa melhora na articulação das ideias e seu texto explicita isso. Um ponto a se destacar é a dificuldade da pontuação, principalmente na marcação das coordenadas. Isso não foi trabalhado durante as atividades. Vamos a mais uma análise comparativa.

#### Quadro 43 - Texto da sondagem – TEXTO 1 – ALUNO B

*A internet é o conjunto de computadores que espalha informações por toda região do planeta e é considerado o maior meio de comunicação. **Apesar de**<sup>1</sup> seus vários benefícios nem tudo é vantagem no mundo virtual,<sup>2</sup> na internet as pessoas acabam se expondo muito e acabam se tornando vítimas de vários crimes, **por isso**<sup>3</sup> devemos tomar bastante cuidado no que postamos nas redes.*

*As redes sociais como salas de bate-papo merecem mais atenção dos pais **pois**<sup>4</sup> muitos criminosos se esconde em perfis fakes, **também**<sup>5</sup> pode acontecer desses perfis anônimos praticarem cyberbulling, pedofílias **e também**<sup>6</sup> temos que tomar cuidado ao fazer algumas compras online pois informar dados bancários podem trazer muitos prejuízos.*

*A internet é um ótimo lugar para conversar, brincar, estudar, jogar entre outros benefícios **porém**<sup>7</sup> ficar bastante tempo navegando na internet pode lhe prejudicar, seu rendimento escolar, sua saúde física ou mental.*

Fonte: Dados da pesquisa

Apesar de esse texto, aparentemente, apresentar usos adequados dos conectores, chamamos a atenção para a dificuldade que o aluno demonstra em organizar as informações, numa hierarquia. Isso é provocado tanto pela escolha inadequada dos elementos coesivos, como por sua ausência. Assim, na referência 2, está clara a necessidade de se explicitar a explicação,

podendo a frase se organizar da seguinte forma: *Apesar de seus vários benefícios nem tudo é vantagem no mundo virtual, PORQUE na internet as pessoas acabam se expondo muito e acabam se tornando vítimas de vários crimes.*

Nas referências 5 e 6, além de um problema de estilística, a repetição (sem função estilística) muito próxima de um elemento, há um problema muito sério de hierarquia provocado pela escolha inadequada do vocábulo TAMBÉM. Uma versão mais bem estruturada do texto poderia ser: *As redes sociais, assim como salas de bate-papo, merecem mais atenção dos pais, pois muitos criminosos se escondem em perfis fakes. Com isso, pode acontecer desses perfis anônimos praticarem cyberbullying e pedofilia, por exemplo. Além disso, temos que tomar cuidado ao fazer algumas compras online, pois informar dados bancários pode trazer muitos prejuízos.*

Vamos agora analisar o texto produzido na etapa de avaliação pelo mesmo aluno.

#### Quadro 44 - Texto da avaliação – TEXTO 2 – ALUNO B

*A leitura é importante na vida de um estudante, **pois** ajuda a ter mais conhecimento, ajuda a ter uma melhor leitura e ajuda **também** a melhorar sua escrita.*  
*Na prática da leitura você observe as informações a mais, para mais conhecimento sobre as coisas.*

Fonte: Dados da pesquisa.

Apesar de esse texto ser muito pequeno se comparado ao outro, podemos observar que o aluno conseguiu manter a hierarquia correta das informações e usou os conectivos adequadamente. Para finalizarmos, vamos à análise de um último par de textos (sondagem e avaliação).

#### Quadro 45 - Texto da sondagem – TEXTO 1 – ALUNO C

A internet é um meio de comunicação, nos ajuda em diversos aspectos, nos ajuda a se comunicar com parentes distantes, a ficar por dentro das notícias do mundo, a internet é legal, **mas** também é perigosa.

A internet aproxima pessoas e ao mesmo tempo afasta, ajuda pessoas a conhecer pessoas novas, amizades novas, na maioria das vezes namoros. **Porém** afasta as pessoas da família, a internet é boa por vários motivos, **mas** vicia, e muitas pessoas não sabem controlar o uso da internet.

Com os avanços da tecnologia, das redes sociais ajudou muito, **como** piorou **também**, as pessoas acabam que se viciando muito em redes sociais. As redes sociais é uma forma de ficarmos por dentro de qualquer assunto, **mas** muita gente abusa, muitas vezes vemos coisas desnecessárias, como por exemplo pornografia, vídeos sobre violência de alunos nas escolas, **pois** hoje em dia tudo está nas redes sociais.

**Mas** vale lembrar também que **apesar de tudo**, a internet serve para basicamente tudo, até para trabalhar, para estudar, as pessoas só precisam saber usar a internet de forma adequada.

Fonte: Dados da pesquisa.

Como já mencionamos na análise desse texto na sondagem, ele apresenta problemas, principalmente de organização e hierarquização das informações, como verificamos no segundo parágrafo. Além disso, há ainda um uso de correlativos que geralmente transmitem ideia de soma sendo usados como se explicitassem oposição. Vamos agora analisar o segundo texto do mesmo aluno.

#### Quadro 46 - Texto da avaliação – TEXTO 2 – ALUNO C

A leitura é importante para todos, **más** principalmente para um estudante, **pois** ele já está se preparando para a vida adulta, faculdade, trabalho, **e** uma pessoa que não sabe **nem** se quer ler, ela não vai para lugar nenhum, na escola, exige leitura, no trabalho **e** em tudo. **E** na escola é uma das primeiras coisas que nos ensinam, é a ler **e** a escrever, uma pessoa que não sabe ler **e nem** escrever, não está preparada para o mundo lá fora.

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebemos que houve certa melhora no quesito organização e hierarquização das informações e no uso de elementos que articulam as orações. Apesar disso, o texto ainda apresenta certas limitações, se encontra meio solto e se articula quase exclusivamente por meio do acréscimo de informações introduzidas pela conjunção E, muitas vezes utilizada.

## 7 CONCLUSÃO

O tratamento dado ao ensino de gramática no Brasil tem passado por diversas mudanças ou (por que não dizer?) oscilações. Assim, hoje é muito difícil dizer com precisão qual o tipo de ensino é predominante: se o descritivo, se o prescritivo ou se o produtivo. Isso acontece por diversos motivos, que vão desde a crítica a uma (possível) improdutividade das aulas de gramática a questões relacionadas à necessidade de tratamento escolar da variação da língua.

O resultado disso é que, em meio a tantas discussões teóricas e a tantas necessidades práticas, nem sempre compatíveis, parece não haver um consenso necessário à parametrização do ensino da língua portuguesa no país. Em decorrência, é possível, na Educação Básica, encontrarmos ainda o tipo de ensino totalmente prescritivo, o totalmente descritivo, o que fica nessa interface desses dois, e o que trabalha apenas com os textos, mas que foge às análises linguísticas dos textos; porém é possível encontrar também o ensino produtivo, que trabalha a gramática no(e do) texto. Em outras palavras, é possível encontrarmos no Brasil aulas de “gramática sem texto”, é possível encontrarmos aulas de “texto sem gramática”, mas é possível encontrar aulas de texto e gramática. Em qualquer dos dois primeiros casos, essa aula é, no mínimo, improdutiva, visto que a relação entre texto e gramática é de interdependência, de forma que, como diz Neves (2018, p. 31), “é o discurso que conforma gramática, e, principalmente, ele nunca se encontra despido da gramática”.

Dito isso, resta-nos pensar em tomar rumos para o ensino produtivo da língua. O primeiro caminho, achamos, é alinhar os discursos, principalmente sobre as ideias que se tenha sobre gramática e sua importância no ensino.

Não é difícil perceber que, apesar de os tipos de ensino não serem excludentes, o ensino mais indicado é o produtivo. Isso se alinha à visão e à proposta funcionalista, que entende que a língua está sujeita às pressões do uso, apontando-nos para a necessidade de praticar um ir-e-vir, refletindo sobre a língua em todos os seus aspectos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e pragmáticos).

Para operacionalizar isso nas escolas de Educação Básica, precisamos ir aos tipos de atividade de abordagem metodológica, que Franchi (2006), Geraldi (2002) e Travaglia (2009) nos apresentam: a abordagem linguística (a produção do texto), a abordagem epilinguística (manipulação de textos) e a metalinguística (análise mais teórica dos textos). Esses autores defendem que as atividades de cunho linguístico e epilinguístico precisam ter lugar garantido e predominante nas aulas de LP.

Além disso, procuramos destacar que não existe (pelo menos não deveria existir) aula de gramática separada de outros conteúdos de LP, de modo que, a nosso ver, gramática, língua e texto precisam ser sempre abordados na sala de aula conjuntamente, como eles realmente o são. Para tanto, um caminho é, como explicitamos neste trabalho, uma abordagem de ensino da gramática sob três eixos: gramática e reflexão, gramática e produção de sentidos e gramática e variação.

Dessa forma, o ensino da gramática poderá ser mais amplo e cumprir seu real papel: aprimorar no aluno as suas habilidades comunicativas em todos os âmbitos possíveis de manipulação dos recursos da língua (fonológico, morfológico, sintático e pragmático). Para a gramática e reflexão, procuramos desenvolver atividades em que os alunos pensassem nas múltiplas possibilidades das construções linguísticas. Para tanto, desenvolvemos diversas atividades a que chamamos de ‘manipulação de elementos linguísticos’. Ressaltamos, uma vez mais, que nenhuma dessas atividades tinha um fim em si mesma, servindo elas principalmente de mote para uma reflexão mais ampla sobre a língua, visto que, como se tratava de alunos da Educação Básica, faziam-se necessários artifícios para chamar-lhes a atenção. As mesmas atividades serviram para se abordar a gramática sob o viés da produção de sentidos, ao ‘brincarmos’ com as diversas formas de construções linguísticas. Ademais, pudemos, ainda, pensar nas variações da língua ao refletirmos e usarmos, por exemplo, termos como ‘por causa que’ ou ‘por conta que’, muito usados na linguagem informal, mas evitados em situações mais formais, principalmente em textos escritos; ou ainda, o uso de palavras como ‘intonce’, uma espécie de variação diacrônica e diatópica.

Com base numa discussão que envolveu os pressupostos teóricos do Funcionalismo linguístico, a abordagem de um ensino produtivo e de atividades epilinguísticas, propusemos, neste trabalho, uma abordagem de natureza produtiva e reflexiva e teoricamente orientada pelo Funcionalismo linguístico, para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita relacionadas à interpretação e ao uso de elementos linguísticos articuladores de relações lógico-semânticas e discursivas.

Elegemos como sujeitos dessa pesquisa, os alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola da rede pública localizada do interior do Estado do Ceará. A pesquisa aconteceu nos meses de outubro e novembro de 2018.

Escolhemos a pesquisa-ação como caminho para seu desenvolvimento. Ela nos permite um sempre (re)fazer com base no (re)avaliar. Seu desenvolvimento se dá em três etapas básicas: sondagem (coleta de informações sobre os sujeitos), intervenção (ação que visa

interferir na realidade, baseada nos objetivos traçados a partir da sondagem) e avaliação (verificação de uma nova realidade).

Diante disso, desenvolvemos as etapas da seguinte forma: (1) sondagem – uma sequência de seis exercícios de natureza diversa e a produção (inicial) de um texto, por parte dos alunos; (2) intervenção – uma interferência por meio da execução de uma sequência extensa e diversificada de exercícios com vistas a dirimir as dificuldades encontradas na sondagem; (3) avaliação – uma sequência de atividades semelhantes à desenvolvida na sondagem para averiguação se houve a esperada evolução, por meio de análises comparativas.

Como pudemos observar, confirmamos que, de fato, uma abordagem de ensino, ao mesmo tempo, produtiva e reflexiva e com orientação teórica no Funcionalismo linguístico, pode contribuir, efetivamente, para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita relacionadas à interpretação e ao uso de elementos linguísticos articuladores de relações lógico-semânticas e retóricas dos alunos.

Destacamos que, neste processo, tão importante quanto os resultados (finais?), é o próprio processo, em que o professor, por meio de sua intuição e/ou sensibilidade às dificuldades dos alunos, tem a oportunidade real de contribuir para o desenvolvimento e/ou aprimoramento de suas habilidades discursivo-comunicativas, ampliando seus horizontes comunicativos, por meio da reflexão de prática dos usos linguísticos, nas palavras de Bechara, transformando o aluno em um poliglota na sua própria língua.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. M. de. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 46. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

ANTONIO, J. D. Estrutura retórica do texto: uma proposta para a análise da coerência. **SIGNÓTICA**, v. 15, n. 2, p. 223-236, jul./dez. 2003.

\_\_\_\_\_. Algumas Contribuições da Teoria da Estrutura Retórica do Texto para o Ensino de Leitura e Compreensão de Textos na Escola. In: **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 13/2, p. 81-100, dez. 2010.

ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. 4.ed. São Paulo, SP: Parábola, 2005

\_\_\_\_\_. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009

AZEREDO, J. C. de. **Ensino de português: fundamentos, percursos, objetos**. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de gramática do português**. 2. ed. ver. – Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

\_\_\_\_\_. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. 4. ed. – São Paulo: Publifolha Intituto Houaiss, 2018.

BATISTA, F.C.C. Reflexões elementares sobre teoria e prática dos conceitos e do ensino de texto. **Revista Inventário**. Salvador, BA. n.21. p. 87-98. jul. 2018. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/inventario/article/view/23600/0>. Acesso em 02 jan. 2019.

BECHARA, E. **Ensino da gramática: opressão? Liberdade?**. 12.ed. São Paulo : Ática, 2006.

\_\_\_\_\_. **Gramática fácil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

\_\_\_\_\_. **Lições de português pela análise sintática**. 19. ed. rev. e ampl., com exercícios resolvidos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

\_\_\_\_\_. **Moderna gramática portuguesa**. – 37. ed. rev. ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

\_\_\_\_\_. **Moderna gramática portuguesa**. – 38. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015. .

BECHARA, E. Para quem se faz uma gramática? In: NEVES, M.H.M; CASSEB-GALVÃO, V.C. (org). **Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. PDE: **Plano de Desenvolvimento da Educação**: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

\_\_\_\_\_. **Redação do ENEM**. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2011/a-redacao-do-enem-2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2011/a-redacao-do-enem-2011.pdf)>. Acesso 03 maio de 2017

\_\_\_\_\_. **Redação no ENEM 2016**: cartilha do participante. Disponível em <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/guia\\_participante/2016/manual\\_de\\_redacao\\_do\\_enem\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf)> acesso 03 maio de 2017

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 144p

CARVALHO, C. dos S. **Cláusulas encaixadas em verbos causativos e perceptivos**: uma análise funcionalista, 2004. 251 p. Tese (Doutorado em linguística) Universidade Estadual de Campinas - Campinas, SP, 2004. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/271022/1/Carvalho\\_CristinadosSantos\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/271022/1/Carvalho_CristinadosSantos_D.pdf)>. Acesso 02 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Processos sintáticos de articulação de orações**: algumas abordagens funcionalistas. In **Veredas** - Revista de Estudos Lingüísticos. Universidade Federal de Juiz de Fora v. 8, n.1 e n.2, jan./dez. 2004 Juiz de Fora: Editora UFJF 262 p.

CARVALHO, J. A. **Gramática Superior da língua portuguesa**. – Brasília: Thesaurus, 2.ed. ver., 2014.

CASTILLO, A. T. de. **A língua falada no ensino do português**. São Paulo: Contexto, 1998.

CASTILLO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. 1ª ed. 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2016.

CASTILHO, A. T. de. (coord.); NEVES, M. H. de M. (org.); PEZATTI, E. G. et al. **A construção das orações complexas**. São Paulo: Contexto, 2016.

CAVALCANTE FILHO, L. A.; NOGUEIRA, M. T. **A articulação hipotática adverbial**: uma proposta funcionalista para o ensino. 2016. 123p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Ceará, Pós-graduação Profissional em Letras, Fortaleza.

CEREJA, William; CLETO, Cley. **Interpretação De Textos**. 2.ed. São Paulo: Saraiva Didático/Atual, 2016.

CEREJA, W.; COCHAR, T. **Português linguagens**: 9º ano. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

CEZARIO, M. M. Efeitos da criatividade e da frequência de uso no discurso e na gramática. In: SOUZA, Edson Rosa de. (org.). **Funcionalismo linguístico**: análise e descrição. – São Paulo: Contexto, 2012.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. Coordenação da tradução Fabiana Komesu. 3.ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

CORREIA, M. R. de F. R. **Estrutura retórica do texto e articulação de orações no artigo de opinião [manuscrito]**: uma abordagem funcionalista. 2011. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais.

CUNHA, C. F. da; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. – 7.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

CUNHA, M. A. F. da; OLIVEIRA, M. R. de; MARTELOTTA, M. E. [orgs]. **Linguística funcional: teoria e prática**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

DECAT, M. B. do N. et al. **Aspectos da gramática do português: uma abordagem funcionalista**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. Por uma abordagem da (in) dependência de cláusulas à luz da noção de “unidade informacional”. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, p. 23-38, 1º semestre, 1999.

FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

FERRAREZI JUNIOR, C. **Sintaxe para a educação básica**. São Paulo: Contexto, 2012.

ESPERANÇA-CRISCUOLO, A. C. É possível ensinar sintaxe a partir dos textos? O estudo do período composto. In ABRREU, A. S.; ESPERANÇA-CRISCUOLO, A. C. (org.) **Ensino de português**. – São Paulo: Contexto, 2016.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever aprendendo a pensar**. 27.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010. 548p.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991.

FLORES, V. do N. et al. **Dicionário de linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, dez. 2005. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>>. Acesso em 04 jan. 2019.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever aprendendo a pensar**. 27.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010. 548p.

GERALDI, J.W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

GIVÓN, T. **Functionalism and grammar**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.

\_\_\_\_\_. **Syntax: a functional-typological introduction**. Vol. II. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 1990.

GONÇALVES, S.C; SOUSA, G.C. DE; CASSEB-GALVÃO, V. As construções Subordinadas Substantivas. In: NEVES, M. H. M. (Org.). **A construção das orações complexas**. São Paulo: Contexto, 2016.

GRYNER, H. **Graus de vinculação nas cláusulas condicionais**. Caderno de Estudos Linguísticos, Campinas, SP 1995.

HAIMAN, J.; THOMPSON, S. (eds). **Clause combining in grammar and discourse**. Philadelphia: John Benjamins, 1988. p. 181-225.

HALLIDAY, M. A. K.; MCINTOSH, A.; STREVEN, P. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis: Vozes, 1974.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, Ruqaiya. **Cohesion in English**. New York: Longman, 1976.

HALLIDAY, M.A. K. **An Introduction to functional grammar**. Baltimore: Edwar Arnold, 1985.

HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. C. Gramaticalization. Cambridge: John & THOMPSON, Sandra A (ed.). Clause Combining in Grammar and John e THOMPSON, Sandra (eds). **Clause combining in grammar and discourse**. Philadelphia: John Benjamins, 1988. p. 101-133.

\_\_\_\_\_. **Gramaticalization**. Cambridge: University Press, 1993.

KÖNIG, E.; AUWERA, J. V. D. Clause integration in German and Dutch conditionals, concessive conditionals and concessives. In: HAIMAN, John e THOMPSON, Sandra (eds) **Clause combining in grammar and discourse**. Philadelphia: John Benjamins, 1988. p. 101-133.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. – 18. ed., 4ª reimpressão – São Paulo : Contexto, 2015.

\_\_\_\_\_. **A coesão textual**. – 18. ed., 4ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2016.

LEHMANN, C. Towards a typology of clause linkage. In: HAIMAN, John e THOMPSON, Sandra (eds) **Clause combining in grammar and discourse**. Philadelphia: John Benjamins, 1988.

LIBERATO FURTADO, M. K. NOGUEIRA, M. T. **A articulação de orações na produção escrita de alunos do 9 ano do ensino fundamental**. 2018. 101f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Ceará. Pós-Graduação Profissional em Letras, Fortaleza.

LIMA, R. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 53.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2017.

MANN, W. C.; MATTHIESSEN, C. M. I. M.; THOMPSON, S. A. **Rhetorical Structure Theory and Text Analysis**. [1989]. Disponível em:

<<http://www.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a222655.pdf>>. Acesso em julho de 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTELOTA, Mario Eduardo; Kenedy, Eduardo. **A visão funcionalista da linguagem no século XX**. In: CUNHA, M. A. F. da; OLIVEIRA, M. R. de; MARTELOTTA, M. E. [orgs]. **Linguística funcional: teoria e prática**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

MATHIENSSEN, C. e THOMPSON, S. The structure of discourse and subordination. In: HAIMAN, J. e THOMPSON, S. (eds) **Clause combining in grammar and discourse**. Philadelphia: John Benjamins, 1988.

MOURA, F. **Curso completo de gramática do texto: do básico ao avançado**. 5. ed.- Brasília: Alumnus, 2017.

MOURA, F. **Curso completo de gramática do texto: do básico ao avançado**. 5. ed.- Brasília: Alumnus, 2017.

NEVES, M. H. de M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. Construções encaixadas: considerações básicas. In: **Congresso Nacional Da Abralin**, Florianópolis, fev, 1999. (no prelo).

\_\_\_\_\_. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2002

\_\_\_\_\_. **Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto**. São Paulo: contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. **Gramática de usos do português**. 2.ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2011.

\_\_\_\_\_. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros**. São Paulo: Parábola, 2012.

\_\_\_\_\_. **Texto e gramática**. – 2. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. **Que gramática estudar na escola?** 4. ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

\_\_\_\_\_. **Gramática na escola**. 8.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

\_\_\_\_\_. **Gramática Funcional: interação, discurso e texto**. São Paulo: Contexto, 2018.

\_\_\_\_\_. **A gramática do português revela em textos**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

NEVES, M.H.M; PEZATTI, E. G. et al. **A construção das orações complexas**. São Paulo: Contexto, 2016.

NEVES, M.H.M; BRAGA, M.L. A construção das hipotáticas / adverbiais. In: CASTILHO, Ataliba T. de. (coord.); NEVES, M. H. de M.; PEZATTI, E. G. et al. **A construção das orações complexas**. São Paulo: Contexto, 2016.

NOGUEIRA, M. T. Reflexões sobre o tratamento da relação texto e gramática no ensino de língua. In: RODRIGURE, M. das G. S.; ALVES, M. da P. C.; CAMPOS, S. F. C. (org). **Ensino de Língua Portuguesa: gêneros, textos, leitura e gramática**. Natal: EDUFRN, 2014.

SILVA, L. A. da. Por um ensino produtivo de gramática. In: CASSEB-GALVÃO, V.; NEVES, M. H. de M. (org). **O todo da língua: teoria e prática do ensino de português**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOUZA, E. R. de. (org.). **Funcionalismo linguístico: análise e descrição**. São Paulo: Contexto, 2012.

SPAECE, **Matriz de referência**. Disponível em: <<http://www.spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/07/CE-SPAECE-2016-MATRIZ-LP-9EF.pdf>>. Acesso 02 maio 2017.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2016.

PESTANA, F. **A gramática para concursos públicos**. 3.ed.rev., atual. e ampl. – [3. Reimpr.]. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2017.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercados das letras, 1996.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14.Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, C. A.; JÚNIOR, L. A. de S. (org.). **Escola, ensino e linguagens** [recurso eletrônico]. Natal: EDUFRN, 2017.1 PDF. Modo de acesso: <http://repositorio.ufrn.br>.

VITRAL, L. **Gramática inteligente do português no Brasil**. São Paulo, Contexto, 2017.

## APÊNDICE A – SONDAGEM

### SONDAGEM

#### QUESTÃO 1

##### Limitações de um time expõe o pífio futebol brasileiro

Por Patrício Augusto

O presidente Andrés Sanches se esforçou na entrevista coletiva após a perda do título da Copa do Brasil, para o Cruzeiro, anteontem na Arena Corinthians, **para** se desculpar à torcida e justificar o momento complicado que vive o Corinthians após uma sucessão de desmanches e a perda do técnico Fábio Carille.

Ganhar, empatar ou perder no futebol é só começar a jogar. Afinal, faz parte de qualquer competição. A questão está centrada na limitação que foi imposta **por conta de** se vender jogadores para fazer caixa e pagar as dívidas, que nunca são pagas, pelo contrário, só aumentam a cada ano.

E, **mesmo assim**, com um elenco fraco, que é bem visível após tantas saídas, diante do Cruzeiro o Corinthians conseguiu jogar e até bem. Embora com lances polêmicos como um penal não existente, outro certo não marcado para o Timão e um gol mal anulado com o uso do VAR, o jogo foi eletrizante, Emerson Sheik, surpresa na escalação corinthiana, embora com 40 anos e despedindo-se do futebol profissional, correu como “um menino” e deu trabalho ao time das cinco estrelas.

O Cruzeiro, com grande elenco e um técnico de ponta, não teve vida fácil nestas finais, seja o jogo da ida e este da volta, **embora** tenha vencido os dois. A exibição do Corinthians diante de tal poderoso inimigo reflete o quão o futebol brasileiro está fraco, muito fraco. Com pelo menos mais três jogadores um pouco acima do que os que têm no seu elenco, seria possível igualar e a sorte corinthiana poderia ser melhor. Falar que o nível do futebol brasileiro é pífio, é chover no molhado. A Copa do Brasil, Brasileirão e estaduais nos apontam facilmente isto. Rezemos, **pois!**

<http://www.odiarioonline.com.br/noticia/78634/LIMITACOES-DE-UM-TIME-EXPOE-O-PIFIO-FUTEBOL-BRASILEIRO>

O texto acima é uma crônica que faz uma crítica ao atual nível do futebol brasileiro. Esse texto contém vários conectivos, sendo que

- para** é conectivo de finalidade, já que “se desculpar à torcida e justificar o momento complicado que vive o Corinthians” é o principal objetivo do esforço do presidente Andrés Sanches na entrevista.
- por conta de** tem um significado de tempo, porque a venda de jogadores para fazer caixa e pagar as dívidas só acontece quando há certas limitações.
- mesmo assim** tem significado de consequência, porque jogar com elenco fraco tem como resultado a jogar bem.
- embora** traz ideia de explicação, já que justifica (explica) a vitória do Cruzeiro nos dois jogos.
- pois** indica a causa que leva o autor do texto a chamar o futebol brasileiro de pífio.

#### QUESTÃO 2

Os trechos seguintes formam um pequeno texto sobre a imigração no Brasil, mas estão desordenados. Organize-os (numerando-os) de modo a formar um todo coerente.

- ( ) Mais tarde, já no Brasil Império, com a abolição da escravatura, imigrantes europeus encheram os portos brasileiros para substituir a mão-de-obra e embranquecer a população.
- ( ) Neste século XXI, as causas da imigração são outras e decorrem dos avanços do país.
- ( ) Foi preciso povoar o território para garantir o controle da região e, além disso, escravos foram trazidos da África para satisfazer as necessidades econômicas das lavouras.
- ( ) Desde o Brasil Colônia, a imigração para o Brasil é expressiva.
- ( ) No Brasil República, a abertura para o capital estrangeiro trouxe multinacionais para o país.

### QUESTÃO 3

Do texto a seguir, foram retirados alguns elementos responsáveis pela explicitação de relações de sentido entre passagens do texto. Esses elementos estão no quadro a seguir, na quantidade exata. Coloque-os nos seus respectivos lugares formando um texto coerente e coeso.

**quando – mas – após – que – e – não só ... como**

#### A incapacidade de ser verdadeiro

Paulo tinha fama de mentiroso. Uma dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões da independência cuspidos fogo \_\_\_\_\_ lendo fotonovelas.

A mãe botou-o de castigo, \_\_\_\_\_ na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio um pedaço de lua, todo cheio de buraquinhos, feito queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo. Desta vez Paulo \_\_\_\_\_ ficou sem a sobremesa \_\_\_\_\_ foi proibido de jogar futebol durante quinze dias.

\_\_\_\_\_ o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Siá Elpídia \_\_\_\_\_ queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. \_\_\_\_\_ o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça:

- Não há o que fazer, Dona Coló. Este menino é mesmo um caso de poesia.

(ANDRADE, Carlos Drummond de. *O sorvete e outras histórias*. São Paulo: Ática, 1993)

### QUESTÃO 4

A seguir, temos um trecho de uma redação do ENEM, cujo tema é *Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil*. Do trecho foram retirados os elementos que fazem parte da coesão. Preencha as lacunas com os termos (conectores) adequados, deixando-o coeso. **Obs.: Suas escolhas em relação aos termos que preenchem as lacunas não devem ser influenciadas pelo tamanho dos espaços, visto que todos têm o mesmo tamanho.**

Na antiga Esparta, crianças com deficiência eram assassinadas, \_\_\_\_\_ não poderiam ser guerreiras, profissão mais valorizada na época. Na contemporaneidade, tal barbárie não ocorre mais, \_\_\_\_\_ há grandes dificuldades \_\_\_\_\_ garantir aos deficientes – em especial os surdos – o acesso à educação, \_\_\_\_\_ preconceito ainda existente na sociedade e à falta de atenção do Estado à questão.

Inicialmente, um entrave é a mentalidade retrógrada de parte da população, \_\_\_\_\_ age como \_\_\_\_\_ os deficientes auditivos fossem incapazes de estudar \_\_\_\_\_, posteriormente, exercer uma profissão. De fato, tal atitude se relaciona ao conceito de banalidade do mal, trazido pela socióloga Hannah Arendt: \_\_\_\_\_ uma atitude agressiva ocorre constantemente, as pessoas param de vê-la como errada. Um exemplo disso é a discriminação contra os surdos nas escolas e faculdades – \_\_\_\_\_ por olhares maldosos \_\_\_\_\_ pela falta de recursos para garantir seu aprendizado. \_\_\_\_\_, o medo do preconceito, que pode ser praticado mesmo pelos educadores, possivelmente leva à desistência do estudo, mantendo o deficiente à margem dos seus direitos – fato que é \_\_\_\_\_ grave e excludente \_\_\_\_\_ os homicídios praticados em Esparta, apenas mais dissimulado. [...]

MASCARENHAS, Mariana Camelier.

Disponível em:  
[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/guia\\_participante/2018/manual\\_de\\_redacao\\_do\\_enem\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf)

### QUESTÃO 5

O texto a seguir trata da importância da prática de esportes. Os elementos (orações) que o completam, estabelecendo seu sentido estão abaixo do texto. Escolha as orações adequadas a cada lacuna.

A prática do esporte pode transformar as vidas de muitas crianças e adolescentes, \_\_\_\_\_ e o crescimento das noções de solidariedade e respeito às diferenças. Quem pratica esportes tem a oportunidade de se tornar um cidadão melhor, \_\_\_\_\_, para exercer os seus direitos e compreender os seus deveres com disciplina e determinação. No esporte brasileiro são inúmeros os exemplos de superação, inclusão social e sucesso \_\_\_\_\_. Se falarmos sobre futebol, logo lembramos de Ronaldo “Fenômeno”. Nascido na periferia do Rio de Janeiro numa família muito humilde, Ronaldo foi descoberto muito cedo e aos 17 anos \_\_\_\_\_. (...) Outro ótimo exemplo é a pivô da seleção brasileira de basquete feminino, Bianca Araújo. A jovem de 18 anos era catadora de lixo nas ruas de Santo André, no ABC Paulista, \_\_\_\_\_, ao lado da mãe e do irmão. Aos 13 anos foi descoberta por acaso \_\_\_\_\_. Hoje, a menina de 1,91m de altura é uma das promessas do basquete brasileiro.

*Disponível em: <http://www.euamoobrasil.org.br/noticia/o-esporte-como-ferramenta-de-inclusao-social> Acesso em: 14 jul. 2015.*

desde os sete anos de idade – porque treina também para a vida – por meio do esporte – estimulando a superação de barreiras e limitações – já disputava sua primeira Copa do Mundo – e viu sua vida mudar totalmente de rumo

### QUESTÃO 6

Um professor não pôde ir à aula, mas enviou ao seu diretor a seguinte mensagem.

*Bom dia, caro diretor. Infelizmente, não poderei ir à aula hoje. Peço que, por favor, libere os alunos, que já concluíram todos os exercícios da aula anterior, para irem para a biblioteca lerem o que quiserem.*

- b) O diretor leu apressadamente a mensagem e precisou averiguar o caderno de cada aluno para saber quem estaria liberado para ir para a biblioteca. Ele precisava ter feito isso? Justifique sua resposta explicitando o que o diretor entendeu e o que o professor quis informar.

---

- b) Na sua opinião, por que o professor, ao digitar sua mensagem, acrescentou a informação que já concluíram todos os exercícios da aula anterior?

---

## Proposta de produção textual

Com base em seus conhecimentos e nos textos abaixo, redija um texto no qual você exponha sua opinião sobre **A INTERNET: SEUS USOS E ABUSOS**. Ou seja, a necessidade, os benefícios da internet, mas também os cuidados que se deve ter com seu uso.

### Texto 1

#### O que é a Internet:

A internet é o conjunto de redes de computadores que, espalhados por todas as regiões do planeta, conseguem **trocar dados e mensagens utilizando um protocolo comum**.

Este protocolo compartilhado pela internet é capaz de unir vários usuários particulares, entidades de pesquisa, órgãos culturais, institutos militares, bibliotecas e empresas de todos os tipos em um mesmo acesso.

Ela então é formada por computadores comuns e por outros especiais, chamados de servidores, que são máquinas com grande poder de processamento e conexões velozes. Os servidores são controlados por universidades, empresas e órgãos do governo.

A internet traz uma extensa gama de recursos de informação e serviços, como os documentos inter-relacionados de hipertextos da *World Wide Web* (WWW), redes ponto-a-ponto (*peer-to-peer*) e infraestrutura de apoio a correios eletrônicos (e-mails).

A internet também possui um alcance e uma abrangência ímpar, podendo auxiliar inclusive mídias eletrônicas e impressas, uma vez que uma informação pode ser acessada de qualquer lugar do mundo e a qualquer hora, por uma única pessoa.

Atualmente é possível encontrar computadores ligados à Internet em quase todos os lugares (empresas, lares, escolas, universidades, clubes, igrejas, etc) do cotidiano. As pessoas que já utilizam esse meio de comunicação experimentam cada vez mais alterações em seu modo de vida por meio da internet.

Seu nome tem origem inglesa, onde o termo *inter* significa "internacional" e *net* significa "rede", ou seja, "rede internacional".

#### História da internet

Ainda que a internet tenha um tempo de vida e uma história relativamente breves, ela se revela como um grande fator de comunicação, integração social e armazenamento de dados e informações de todos os tipos, além da globalização de produtos.

A origem da internet é datada pelos idos de 1960, quando os Estados Unidos encomendou uma pesquisa para construir uma forma de comunicação robusta e sem falhas através de redes de computadores.

Embora este trabalho, juntamente com projetos no Reino Unido e na França, tenha levado a criação de redes precursoras importantes, ele não criou a internet de fato.

Entretanto, ela surgiu oficialmente em 1993, onde deixou de ser utilizada apenas por governos e de natureza acadêmica, e passou a estar presente nos diversos segmentos de empresas, residências, e etc. As conexões para acessar a internet também evoluíram muito com o passar dos anos, tornando-a cada vez mais rápidas e práticas.

No período entre a década de 1990 e o início dos anos 2000, notou-se um rápido crescimento do uso da internet, por conta das inovações tecnológicas que foram sendo criadas a partir dela.

A grande maioria destas inovações permite cada vez mais a troca de informações e mensagens instantâneas em uma velocidade de segundos.

**Disponível em: <https://www.significados.com.br/internet/> . Acesso em 25 set 2018**

### Texto 2

#### A Internet é legal, mas pode ser perigosa

Ainda que seja considerada o maior meio de comunicação criado pelo Homem, a Internet não permite o controle da troca de informações pelos internautas. Ela é capaz de eliminar as fronteiras, promover a inclusão social e é conveniente pela rapidez e facilidade que proporciona às pesquisas e brincadeiras das crianças. No entanto, nem tudo é vantagem no mundo virtual e os problemas não se resumem a vírus e ataques de crackers (programadores maliciosos e ciberpiratas que agem com o intuito de violar ilegal ou imoralmente sistemas cibernéticos).

Na Internet muitas pessoas ficam expostas e com isto acabam sendo vítimas de golpes, roubos, entre outros crimes. As crianças também estão sujeitas aos perigos na rede. Por isso, nossos amiguinhos devem ter muito cuidado com os sites em que brincam, e os pais precisam estar atentos aos conteúdos acessados pelos filhos. Para evitar a invasão de privacidade é preciso ter cuidado ao expor fotos, vídeos e informações pessoais. Dados como endereços, números de telefone, sobrenome, escola onde estuda jamais devem ser fornecidos.

As redes sociais como, facebook e twitter, e os sites com sala de bate-papo (chats) merecem atenção dos familiares, pois muitos se escondem atrás de um suposto anonimato para cometer crimes contra as crianças, como o cyberbullying, que é uma prática realizada na Internet que busca humilhar e ridicularizar as pessoas. E, infelizmente, ferramentas para melhorar e facilitar a vida de muita gente estão sendo usadas para insultar e menosprezar os internautas.

A pedofilia e o cyberbullying não são os únicos crimes cometidos pela Internet. Os adultos precisam ter extremo cuidado ao realizar compras online, pois os prejuízos ao informar dados bancários podem ser imensos. Os usuários também correm risco quando recebem mensagens estranhas prometendo dinheiro fácil ou histórias comoventes de crianças morrendo e que precisam apenas de uma pequena doação para realizar uma cirurgia ou comprar remédios. Este tipo de prática denomina-se Spamming e é considerada a maior praga na Internet.

As crianças também ficam sujeitas a receber emails inconvenientes. Sem ter noção do que é ou não perigoso, elas correm o risco de abrir emails com material pornográfico. Para evitar o assédio ou o abuso sexual na Internet, não deveriam navegar sem a supervisão do responsável ou de um adulto. Então, amiguinhos, peçam sempre autorização e orientação aos pais, pois vocês podem conhecer pessoas perigosas enquanto navegam.

A Internet é muito legal para brincar, jogar, estudar, conversar com amiguinhos da escola e parentes que estão longe, conhecer mais sobre desenhos e personagens preferidos, ouvir músicas e ver filmes. Mas lembrem-se: ficar muito tempo em frente ao computador não é bom. Além de causar problemas na postura, prejudica o rendimento escolar.

**<http://www.turminha.mpf.mp.br/direitos-das-criancas/responsabilidade-no-ambiente-digital/internet-segura>**. Acesso em 25 set 2018

## APÊNDICE B -INTERVENÇÃO

### ATIVIDADE 1

#### Atividade sobre o uso das relações lógico-semânticas discursivas

Leia o texto abaixo, atentando-se principalmente para os conectores que “amarram” as partes do texto.

#### **Bem-vindo à Selva Digital**

10 DEZEMBRO, 2015 / JULIANO MARTINZ

A realidade agora é exibida em polegadas. **E** o desespero se instala **quando** acaba a bateria. **Mas** isso não significa que você deva ser inerte. Expresse-se. **Mas** lembre-se: um pensamento só pode ser propagado **se** vier acompanhado de uma hashtag.

First...

Deu no jornal que caiu mais um avião. **Na internet**, tem gente dizendo que foram terroristas. **Outros** dizem que foi o próprio governo. **E** tem louco dizendo que foi Deus. Na era em que todos tem voz, ninguém aprendeu a calar a boca. Talvez **por isso** precisamos de corretor ortográfico. **Ontem mesmo** ele corrigiu meu desvio de septo. **Mas para** transformar meus sonhos em realidade, usei um tradutor online. **Isto tudo depois de** eu engolir uma nova campanha publicitária no café da manhã. Vomitei jingles o dia todo. **Da próxima vez**, clico em “Pular Anúncio”.

Vivemos mergulhados na escuridão das lâmpadas de LED. Um mundo vilanesco onde sorrisos faceanos e instagrameanos escondem angústias e derretidos sonhos mortos. Ajustes de matiz e saturação para ocultar pele morta. **Mas** pelo menos a previsão pra amanhã é sol escaldante, com alguma nebulosidade e possibilidade de chuva e neve. Talvez um arrependimento e pensamentos angustiantes no fim do dia. **Mas** isto não vai pro microblog, claro. Redes sociais não aceitam manchas ácidas ou imperfeições.

**Mas** quer saber? Não estou nem aí. Eu tenho quem me defenda e me oriente. O Google Now pensa por mim. Ele me diz o que fazer, onde preciso ir e como chegar lá. By the way, meu cérebro, amanhã, está de folga. Vou levantar ao meio-dia e **se** tivesse que pagar por isso, faria pela internet. **E quando** acordar, o app do meu smartphone vai me dizer bom dia! Pode dar joinha.

**Agora**, deu no jornal que morreu um, morreram dois, morreram zilhões. **Mas** o problema mesmo são os dois pauzinhos azuis no whats, e nenhuma resposta. Um tiro no joelho não seria tão cruel. Aposto que dá pra fazer um vídeo sobre isso, colocar no YouTube e esperar milhões de visualizações. **Ou** se preferir, fale sobre o que quiser. Apenas não ignore a onipresente regra mor: **se** for útil, não viraliza. É como diria Clarice Lispector: “Penso, logo existo”. Ou foi o Arnaldo Jabor? Enfim, não precisa pensar muito. Pense um megabyte, exiba a ideia em uma tela de 6 polegadas, e vá pra poltrona massageadora. **Afinal**, já foi comprovado por pesquisa: “*Neurônio hestático valorisa assões na bolça*” (desculpem, mas o corretor ortográfico travou).

<http://corrosiva.com.br/artigos/texto-bem-vindo-selva-digital/>

3. Na escrita ou rescrita de um texto, é possível usar vários elementos que fazem a ligação do texto e são responsáveis por sua continuidade/progressão temática. Na rescrita do texto abaixo, pense noutras possibilidades desses elementos e utilize-os, de modo a não repeti-los.

*A realidade agora é exibida em polegadas. E o desespero se instala \_\_\_\_\_ acaba a bateria. \_\_\_\_\_ isso não significa que você deva ser inerte. Expresse-se. \_\_\_\_\_ lembre-se: um pensamento só pode ser propagado \_\_\_\_\_ venha acompanhado de uma hashtag.*

#### 4. Julgue os itens a seguir em Verdadeiro ou Falso.

A ( ) Em “**Mas para** transformar meus sonhos em realidade, usei um tradutor online.” Há uma ideia de que o tradutor online foi usado como meio para o que o autor atingisse seu objetivo, transformar seus sonhos em realidade.

B ( ) “**Ontem mesmo** ele corrigiu meu desvio de septo. **Mas para** transformar meus sonhos em realidade, usei um tradutor online. **Isto tudo depois de** eu engolir uma nova campanha publicitária no café da manhã.” No trecho fica claro que o autor engoliu uma nova campanha publicitária antes de ser corrigido pelo corretor ortográfico.

C ( ) “**Da próxima vez**, clico em ‘Pular Anúncio’”. Esse trecho tem a mesma precisão semântica (de significado) de: Caso aconteça de novo, irei clicar em “Pular Anúncio”.

D) ( ) No trecho “*Talvez um arrependimento e pensamentos angustiantes no fim do dia. Mas isto não vai pro microblog, claro.*” O conectivo **MAS** nos conduz à ideia de que o que deve ir para o *microblog* são apenas coisas positivas.

E) ( ) “*Mas isto não vai pro microblog, claro. Redes sociais não aceitam manchas ácidas ou imperfeições.*” Uma possível reescrita para esse trecho seria: Mas isto não vai pro microblog, claro, portanto redes sociais não aceitam manchas ácidas ou imperfeições.

F) ( ) “*O Google Now pensa por mim. Ele me diz o que fazer, onde preciso ir e como chegar lá.*” Uma possibilidade de reescrita desse trecho seria: O Google Now pensa por mim, me dizendo o que fazer, onde preciso ir e como chegar lá.

G) ( ) “*Agora, deu no jornal que morreu um, morreram dois, morreram zilhões. Mas o problema mesmo são os dois pauzinhos azuis no whats, e nenhuma resposta.*” Nesse trecho, pode-se entender que as pessoas dão mais importância a fato de a mensagem ser visualizada e o interlocutor não ter respondido ainda do que à morte de pessoas, mesmo em milhões.

H) ( ) “*Agora, deu no jornal que morreu um, morreram dois, morreram zilhões. Mas o problema mesmo são os dois pauzinhos azuis no whats, e nenhuma resposta.*” Uma possível forma de reescrita do trecho, conservando o mesmo sentido, seria: Agora, deu no jornal que morreu um, morreram dois, morreram zilhões. Apesar disso, o problema mesmo são os dois pauzinhos azuis no whats, e nenhuma resposta.

I) ( ) “*Mas o problema mesmo são os dois pauzinhos azuis no whats, e nenhuma resposta. Um tiro no joelho não seria tão cruel.*” O autor coloca duas situações em grau de comparação em que *um tiro no joelho* merece mais atenção.

J) ( ) “*Mas o problema mesmo são os dois pauzinhos azuis no whats, e nenhuma resposta. Um tiro no joelho não seria tão cruel.*” O trecho pode ser reescrito, mantendo um sentido aproximado da seguinte forma: Mas o problema mesmo são os dois pauzinhos azuis no whats, e nenhuma resposta, pois um tiro no joelho não seria tão cruel.

K) ( ) “*Apenas não ignore a onipresente regra mor: se for útil, não viraliza.*” Pelo trecho, compreende-se que as informações inúteis têm mais chances de viralizar.

L) ( ) “*Apenas não ignore a onipresente regra mor: se for útil, não viraliza.*” Esse trecho tem a mesma precisão semântica de se não for útil, viraliza.

## ATIVIDADE 2

### Relações lógico-semânticas

Os conectores que explicitam e/ou estabelecem as relações lógico-semânticas encontram-se abaixo do texto. Preencha as lacunas com o conector adequado.

Texto de GABRIELA ARAUJO ATTIE Uberlândia/MG

#### A imigração no Brasil

Durante, principalmente, a década de 1980, o Brasil mostrou-se um país de emigração. Na chamada década perdida, inúmeros brasileiros deixaram o país em busca de melhores condições de vida. No século XXI, um fenômeno inverso é evidente: a chegada ao Brasil de grandes contingentes imigratórios, com indivíduos de países subdesenvolvidos latino-americanos. \_\_\_\_\_, as condições precárias de vida dessas pessoas são desafios ao governo e à sociedade brasileira \_\_\_\_\_ a plena adaptação de todos os cidadãos à nova realidade.

A ascensão do Brasil ao posto de uma das dez maiores economias do mundo é um importante fator atrativo aos estrangeiros. \_\_\_\_\_ o crescimento do PIB (Produto Interno Bruto) nacional, \_\_\_\_\_ previsões, seja menor em 2012 em relação a anos anteriores, o país mostra um verdadeiro aquecimento nos setores econômicos, representado, por exemplo, pelo aumento do poder de consumo da classe C.

Esse aspecto contribui para a construção de uma imagem positiva e promissora do Brasil no exterior, o que favorece a imigração. A vida dos imigrantes no país, \_\_\_\_\_, exibe uma diferente e crítica faceta: a exploração da mão-de-obra e a miséria.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ impedir a continuidade dessa situação, é imprescindível a intervenção governamental, por meio da fiscalização de empresas que apresentem imigrantes como funcionários, \_\_\_\_\_ a realização de denúncias de exploração por brasileiros ou por imigrantes. \_\_\_\_\_, é necessário fomentar o respeito e a assistência a eles, ideais que devem ser divulgados por campanhas e por propagandas do governo ou de ONG's, \_\_\_\_\_ garantir seu acesso à saúde e educação, por meio de políticas públicas específicas a esse grupo.

no entanto / segundo / para / entretanto / portanto / bem como / além de / ademais / embora / para

### ATIVIDADES 3 e 4

#### RELAÇÕES LÓGICO-SEMÂNTICAS DISCURSIVAS – ARTICULAÇÃO DE ORAÇÕES

Do texto abaixo, foram retiradas as orações que completam os períodos para fazer sentido. Essas orações se encontram abaixo do texto. Leia o texto e preencha as lacunas com as orações adequadas.

O fluxo migratório para o Brasil vem se acentuando desde a década de noventa, \_\_\_\_\_<sup>1</sup>, os quais eram os principais fatores de emigração, \_\_\_\_\_ ou \_\_\_\_\_ seja, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ saída \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_ país. \_\_\_\_\_<sup>2</sup> além de outros benefícios, \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ imigração \_\_\_\_\_ exige \_\_\_\_\_<sup>3</sup> atenção,

A principal causa para tal movimento econômico do Brasil, confirmado pela liderança do bloco financeiro \_\_\_\_\_ sul-americano, \_\_\_\_\_ o \_\_\_\_\_ Mercosul. \_\_\_\_\_<sup>4</sup>, como a expectativa de vida, as quais também são resultado das políticas assistenciais do governo, como o Bolsa-família. Com isso, grande parte da população que emigrava, em busca de melhores condições de vida, permanece no país. Paralelamente, as dificuldades econômico-sociais de outros países, como o Haiti, abalado pelo terremoto ocorrido em 2010, estimulam a entrada de estrangeiros no Brasil. Além disso, a globalização, fenômeno de interdependência \_\_\_\_\_ entre \_\_\_\_\_ as \_\_\_\_\_ nações, \_\_\_\_\_ facilita \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ imigração. \_\_\_\_\_<sup>5</sup>, os fluxos comerciais e de trabalho aumentam. Um exemplo é a migração de cientistas e engenheiros estrangeiros para os polos tecnológicos paulistas.

Além disso, a globalização também se caracteriza pelos progressos nas telecomunicações e nos transportes, mais rápidos e acessíveis, facilitando os deslocamentos. Nesse sentido, o Brasil é favorecido, \_\_\_\_\_<sup>6</sup>, e com a interação de sua sociedade com novas culturas, respeitando as diferenças.

\_\_\_\_\_<sup>7</sup>, o fluxo migratório pode ser prejudicial. Um exemplo, verificado principalmente na fronteira com a Bolívia, é o tráfico de drogas, o qual é facilitado. \_\_\_\_\_<sup>8</sup>. Outra questão problemática é a adaptação à língua portuguesa, o que pode dificultar a garantia de trabalhos dignos. Com isso, pode aumentar a informalidade, bem como a criminalidade. Tal situação se agrava quando a imigração é ilegal, \_\_\_\_\_<sup>9</sup>.

\_\_\_\_\_<sup>10</sup>. No caso da sociedade civil, faz-se importante receber bem os estrangeiros, o que pode ser conseguido com festas ou encontros públicos, que facilitam a interação e o aprendizado da língua portuguesa. Quanto ao Estado, é importante garantir a dignidade dos empregos, aplicando as diretrizes da Consolidação das leis do trabalho (CLT), \_\_\_\_\_<sup>11</sup>, combatendo o tráfico de drogas.

- ✓ pois dificulta a atuação do estado brasileiro
- ✓ como nenhuma produz todos os bens e alimentos dos quais necessita
- ✓ apesar de estimular o respeito à diversidade cultural

- ✓ devido a melhorias nos campos sociais e econômicos
- ✓ além de fiscalizar regiões de fronteiras
- ✓ desse modo, percebe-se que boa parte de tais problemas pode ser solucionada a partir da integração do migrante à sociedade, de forma plena
- ✓ além disso, doenças podem ser trazidas, vitimando brasileiros
- ✓ pois, caso negligenciada, poderá ocasionar problemas sociais
- ✓ com a entrada de mais indivíduos na população economicamente ativa
- ✓ além disso, como consequência do crescimento econômico, as condições sociais melhoraram
- ✓ contudo, apesar de tais benefícios

## RELAÇÕES LÓGICO-SEMÂNTICAS DISCURSIVAS

### 1 NA ORGANIZAÇÃO DO TEXTO E SEU DISCURSO, O ENUNCIADOR DISPÕE DE ALGUMAS OPÇÕES PARA EXPOR SUAS IDEIAS. ASSIM, O ENUNCIADOR PODE:

- 1.1 justapor as orações de modo que o conteúdo de cada oração possa ser simplesmente adicionado ao da oração anterior.
- 1.2 justapor as orações de modo que o conteúdo da segunda oração possa contrastar com da primeira.
- 1.3 justapor as orações de modo que o conteúdo da segunda oração possa ser um efeito do conteúdo da primeira.
- 1.4 justapor as orações de modo que o conteúdo da segunda oração possa justificar o conteúdo da primeira.

### 2 ALÉM DISSO, O ENUNCIADOR PODE EXPLICITAR SUAS INTENÇÕES COMUNICATIVAS/ARGUMENTATIVAS ESTABELECIDO RALAÇÕES DE SENTIDO (LÓGICO-SEMÂNTICAS) POR MEIO DE CONECTIVOS, OS QUAIS PODEM EXPLICITAR RELAÇÕES DE:

- 2.1 adição/continuidade (conjunção aditiva)
- 2.2 contraste/oposição (conjunção adversativa)
- 2.3 opção/alternância (conjunção alternativa)
- 2.4 esclarecimento/razão (conjunção explicativa)
- 2.5 conclusão (conjunção conclusiva)

### 3 ALÉM DESSES TIPOS DE RELAÇÕES EXPLÍCITAS, HÁ OUTRAS COMO:

- 3.1 causa (conjunção causal) – expressa a causa do efeito expresso na outra oração.
- 3.2 condição (conjunção condicional) – expressa hipótese ou condição para o fato na outra oração.
- 3.3 consequência (conjunção consecutiva) – expressa a consequência (efeito) de um fato (causa) mencionado na outra oração.
- 3.4 finalidade (conjunção final) – expressa a finalidade (objetivo ou propósito) em relação ao fato expresso na outra oração.
- 3.5 temporalidade (conjunção temporal) – indica o momento, a época, o tempo da ocorrência do fato expresso na outra oração.
- 3.6 proporção (conjunção proporcional) – indica uma proporção em relação ao fato expresso na outra oração.
- 3.7 contraste (conjunção concessiva) – expressa uma concessão, um fato contrário ao expresso na outra oração principal, mas insuficiente para anulá-lo.
- 3.8 comparação (conjunção comparativa) – indica uma comparação em relação ao elemento da outra oração.
- 3.9 conformidade (conjunção conformativa) – exprime uma concordância, consonância, conformidade entre o fato nela mencionado e o fato na outra oração.

**Relacione as referências do texto (marcadas por números) ao seu respectivo tipo de relação, em que o número do item corresponde ao número da oração que você usou no texto e dentro do parêntese o número correspondente ao sentido.**

- |          |           |
|----------|-----------|
| 1 (    ) | 7 (    )  |
| 2 (    ) | 8 (    )  |
| 3 (    ) | 9 (    )  |
| 4 (    ) | 10 (    ) |
| 5 (    ) | 11 (    ) |
| 6 (    ) |           |

## Atividades 6, 7 e 8

**RELAÇÕES LÓGICO-SEMÂNTICAS DISCURSIVAS**

**1 NA ORGANIZAÇÃO DO TEXTO E SEU DISCURSO, O ENUNCIADOR DISPÕE DE ALGUMAS OPÇÕES PARA EXPOR SUAS IDEIAS. ASSIM, O ENUNCIADOR PODE:**

- 1.1 justapor as orações de modo que o conteúdo de cada oração possa ser simplesmente adicionado ao da oração anterior.
- 1.2 justapor as orações de modo que o conteúdo da segunda oração possa contrastar com da primeira.
- 1.3 justapor as orações de modo que o conteúdo da segunda oração possa ser um efeito do conteúdo da primeira.
- 1.4 justapor as orações de modo que o conteúdo da segunda oração possa justificar o conteúdo da primeira.

Assim duas ou mais orações podem estar coordenadas sem que nenhum conectivo as una.

**A - Com base nas informações anteriores, identifique os fenômenos dos trechos abaixo.**

1. ( ) “Com paixão igual, busquei o conhecimento. Eu queria compreender o coração dos homens.”.
2. ( ) “Há pais que querem mudar as regras da escola para que seus filhos não fiquem contrariados. Outros pedirão “um pontinho” na média das notas para que seus filhos não sejam reprovados. Outros ainda fazem lições e trabalhos para e pelos filhos. Todas essas “ajudas” podem estar, na verdade, ajudando a formar mais um transgressor que um cidadão.”.
3. ( ) “A disciplina entra como qualidade de vida pessoal e social. Quem tem disciplina dentro de si, comparada a quem não tem, é [...] mais competente.”.
4. ( ) “O mundo tá cheio de realistas. Precisamos de mais visionários.”.
5. ( ) Alunos, amanhã haverá aula; tragam o livro.
6. ( ) Talvez ele esteja em casa; a luz está acesa.
7. ( ) Eu dormi logo; estava muito cansado.
8. ( ) Eu estava muito cansado; dormi foi cedo.
9. ( ) O artista terminou o show antes do previsto; não havia mais pessoas para assistir.
10. ( ) Bem-aventurados os que ficam; eles serão recompensados.
11. ( ) Vou contar só mais uma história; está na hora de dormir.
12. ( ) Seus pais financiam seus estudos; você deve ser grato a eles.
13. ( ) Ninguém ali me queria, eu não queria a ninguém.
14. ( ) “Papai lia jornais, mamãe cerzia meias.”
15. ( ) “Muitos dirão que não estou sendo simpática. Não escrevo para ser agradável.”
16. ( ) “Meu conceito serve para cotas raciais também: não é pela raça ou cor, sobretudo autodeclarada, que um jovem deve conseguir diploma superior, mas por seu esforço e capacidade. [...]”.
17. ( ) “De que estava Deus querendo me lembrar? Não sou pessoa que precise ser lembrada de que dentro de tudo há o sangue.”.

B - Como você deve ter observado, os enunciados acima são unidos por justaposição. Isso acontece quando não há marcas explícitas das conexões, ou seja, os conectores não aparecem visivelmente. Reescreva os períodos acima, explicitando por um conectivo (se possível) as relações existentes.

**2 ALÉM DISSO, O ENUNCIADOR PODE EXPLICITAR SUAS INTENÇÕES COMUNICATIVAS/ARGUMENTATIVAS ESTABELECIDO RALAÇÕES DE SENTIDO (LÓGICO-SEMÂNTICAS) POR MEIO DE CONECTIVOS, OS QUAIS PODEM EXPLICITAR RELAÇÕES DE:**

- 2.1 adição/continuidade (conjunção aditiva)
- 2.2 contraste/oposição (conjunção adversativa)
- 2.3 opção/alternância (conjunção alternativa)
- 2.4 esclarecimento/razão (conjunção explicativa)
- 2.5 conclusão (conjunção conclusiva)

Além das conjunções, o enunciador pode explicitar suas ideias por meio de advérbio, construindo uma relação semântica de junção temporal, causal, de contraste, ou mesmo simplesmente aditiva ou alternativa.

**C – Com base nas informações anteriores, identifique as relações lógico-semânticas existentes anteriores.**

1. ( ) Eu estudei muito, portanto estou confiante que farei uma boa prova.

2. ( ) Você prefere ir caminhando ou pegar um ônibus?
3. ( ) É bom que você estude muito para essa prova, porque ouvi dizer que ela é muito difícil.
4. ( ) Preciso sair mais cedo, pois irei ao médico.
5. ( ) Na empresa, há muitas vagas de emprego, mas ninguém procurou.
6. ( ) Desta vez você está com a razão, porém não precisa ficar se exaltando.
7. ( ) Os livros não só instruem, mas também podem ser uma fonte de divertimento.
8. ( ) Os livros podem nos divertir, contudo as séries da TV são bem mais atrativas.
9. ( ) Ouvi dizer que a prova está muito difícil, por isso é bom que você estude mais.
10. ( ) O motorista avançou o sinal e o guarda anotou a placa do carro dele.
11. ( ) “Sonhar com um futuro melhor não lhe garante nada, **mas é a melhor vitamina pra ficar bem forte a fim de enfrentar as adversidades no dia a dia.**”.
12. ( ) “A escola é um espaço intermediário de educação entre a família e a sociedade, portanto, seus limites comportamentais e disciplina têm de ser mais severos que os familiares, porém mais suaves que os da sociedade.”.
13. ( ) “A escola é um espaço intermediário de educação entre a família e a sociedade, portanto, seus limites comportamentais e disciplina têm de ser mais severos que os familiares, porém mais suaves que os da sociedade.”.
14. ( ) “Com o número de filhos diminuindo cada vez mais, os pais têm de cuidar deles não só materialmente, mas reforçar muitos a qualidade educacional, já que cabe a eles a sucessão dos negócios, os cuidados de que necessitarão em suas velhices e a competência para administrar este Brasil que estamos lhe deixando.”.
15. ( ) “O príncipe pode ser uma criança saciada, **mas** não será criança feliz. A saciedade vai para o corpo, **mas** a alma continua desnutrida, portanto, infeliz.”
16. ( ) “A disciplina entra como qualidade de vida pessoal e social. Quem tem disciplina dentro de si, comparada a quem não tem, é.  
Mais competente, porque produz mais, gastando menos recurso e tempo.  
Mais ético, porque explora menos outras pessoas, atribuindo-lhes seu real valor.  
Mais cidadão progressivo, porque preserva o planeta evitando destruição e desperdícios.  
Mais livre, porque tem sua autonomia ideológica e sua própria independência financeira.  
Mais feliz, porque sabe compartilhar, amar e receber amor num relacionamento digno entre as pessoas.”
17. ( ) “Os pais poderiam exigir que os filhos praticassem em casa o que eles terão que fazer como cidadãos, principalmente disciplina, ética, solidariedade, responsabilidade, gratidão...  
Os pais não poderiam permitir que os filhos fizessem em casa o que eles não poderão fazer na sociedade, principalmente falta de respeito a outras pessoas, desonestidade e piratarias, falta de disciplina, egoísmos, desperdícios...  
Porque a cidadania familiar á a base da saúde social.”.
18. ( ) ( ) ( ) “Sabemos que uma criança não tem noção dos limites que separam sua segurança física dos perigos, **nem** do que é ou não adequado. Por isso, seus pais têm de ensiná-la não a fazer algo simplesmente porque tem vontade, mas a conhecer o limite na medida certa para cuidar da própria vida.”.
19. ( ) ( ) “O que passou já está escrito, **mas** o futuro não. **Portanto**, qualquer modificação pode ser realizada, desde que haja motivação suficiente.”.
20. ( ) Falei baixo demais ou ele está ficando surdo.
21. ( ) Ou eu falei baixo demais ou ele está ficando surdo.
22. ( ) ( ) ( ) ( ) “Depois de trinta anos, Gates desenvolveu um respeito relutante por Jobs. “De fato, ele nunca entendeu muito de tecnologia, **mas** tinha um instinto espantoso para saber o que funciona”, disse. **Mas** Jobs nunca retribuiu valorizando devidamente os pontos fortes de Gates. “Basicamente Bill é pouco imaginativo e nunca inventou nada, e é por isso que acho que ele se sente mais à vontade agora na filantropia do que na tecnologia”, disse Jobs, com pouca justiça. “Ele só pilhava despudoradamente as ideias dos outros.”
23. ( ) Meu pai ora se dedica ao trabalho ora se dedica aos estudos.

Nos enunciados acima, ocorre um fenômeno tradicionalmente conhecido com coordenação (ou hipotaxe). Isto é, um processo de ligação entre unidades da mesma classe (dois ou mais sintagmas, duas ou mais orações etc.) ou da mesma função (dois ou mais sujeitos, dois ou mais adjuntos adverbiais etc.). Os conectivos de coordenação servem para ligar as construções, colocando-se geralmente entre elas.

Chama-se **sindética** a coordenação expressa por um conectivo (A greve terminou, mas os ônibus ainda não voltaram a circular) e **assindética** a coordenação em que o conectivo é dispensado (Vou sair um pouco mais cedo; a essa hora o trânsito costuma ser lento).

Os principais conectores de coordenação (coordenantes) são: e, mas, logo, por isso, ou, portanto, porque. Além desses, há outros (conjunções ou advérbios (adjuntos conjuntivos), como nem, não só...mas também, ora...ora, todavia, quer...quer, não somente...mas, contudo, conseqüentemente, no entanto, por conseguinte, de modo que, de sorte que, de maneira que, daí que, também, posto que, destarte, porém, não apenas...como também, em virtude disso, além de, tanto...como, não apenas... mais ainda, seja...seja. ainda, não obstante, mediante isso, outrossim, entretanto, já que, assim, além do mais, porquanto, visto que, assim sendo, dado isso, que, pois, sendo assim, bem como, ainda, ademais, demais, já...já, tanto (assim)que.

Com base nas informações anteriores, e em seus conhecimentos sobre os conectores coordenativos, complete o quadro discriminando os tipos de conectivo e suas relações.

ADIÇÃO/ CONTINUIDADE/ UNIÃO	CONTRASTE/ OPOSIÇÃO/ ADVERSIDADE	OPÇÃO/ ALTERNÂNCIA/ ESCOLHA	ESCLARECIMENTO/ EXPLICAÇÃO/ JUSTIFICATIVA	CONCLUSÃO

**D - Observe:**

- a) O jogador treinou muito; não conseguiu, **contudo**, fazer uma boa partida.
- b) Gosto de carro; prefiro avião, **porém**.

Reescreva as duas frases substituindo os conectores pelo **MAS**. A que conclusão você chegou ao comparar o conectivo MAS a aos que pode denotar o mesmo sentido?

---



---

A que conclusão você chegou em relação à posição do **MAS** em relação aos outros conectores de oposição?

**E - Observe:**

- 1. Mariana é muito bonita, **mas** é muito incompetente.
- 2. Mariana é muito incompetente, **mas** é muito bonita.

Supondo que Mariana estivesse candidatada a uma vaga de emprego, qual informação seria favorável à Mariana se:

- a) o dono de uma empresa estivesse contratando de uma secretária? \_\_\_\_\_
- b) o dono de uma empresa estivesse contratando uma modelo? \_\_\_\_\_

A partir disso, a que conclusão você chegou em relação ao uso das informações após o conector de contraste/adversidade?

---



---

**F – Observe e complete com o conector que explicita a ideia presente no período.**

- 1. O jogador treinou muito, \_\_\_\_\_ fará uma boa partida.

2. O jogador fará uma boa partida, \_\_\_\_\_ treinou muito.

Qual o sentido da oração em destaque no primeiro enunciado? \_\_\_\_\_  
E no segundo? \_\_\_\_\_

3. O filme foi bem recebido pelo público, \_\_\_\_\_ tem qualidade.

4. O filme tem qualidade, \_\_\_\_\_ foi bem recebido pelo público.

Qual o sentido da oração em destaque no primeiro enunciado? \_\_\_\_\_  
E no segundo? \_\_\_\_\_

a) A que conclusão você chega ao reestruturar em relação aos sentidos presentes nos enunciados?

\_\_\_\_\_

**G – Observe as construções abaixo.**

1. Meu irmão trabalha durante dia e estuda à noite.

2. Meu irmão não só trabalha durante o dia como também estuda à noite.

3. Meu irmão não só trabalha durante o dia como ainda estuda à noite.

4. Meu irmão além de trabalhar durante o dia, ainda estuda à noite.

a) Qual(is) dessas frases você usaria se alguém estivesse apenas querendo uma informação sobre seu irmão?

\_\_\_\_\_

b) Qual(is) dessas frases você usaria se você quisesse além da informação, transmitir um juízo de valor sobre seu irmão (informar e aproveitar para fazer um elogio a ele)?

\_\_\_\_\_

A que conclusão você chega em relação ao uso (escolha) de certos conectores na adição?

\_\_\_\_\_

**H – Observe e faça o que se pede.**

1. Nosso time era o mais preparado, \_\_\_\_\_ vencemos a partida.

2. Nosso time era o mais preparado, \_\_\_\_\_ não vencemos a partida.

a) Qual o sentido presente em 1? \_\_\_\_\_

b) E em 2. \_\_\_\_\_

A que conclusão você chegou em relação a esses dois tipos de relação?

\_\_\_\_\_

**I – Observe e faça o que se pede.**

1. É bom que nós treinemos mais, **pois** a equipe delas está bem preparada.

2. Nosso time não era o mais preparado, **pois** não havíamos treinado muito.

3. A adoção sempre será um gesto nobre, abraçaremos, **pois**, essa causa.

Que conectores poderiam substituir o POIS em:

1? \_\_\_\_\_

2? \_\_\_\_\_

3? \_\_\_\_\_

A que conclusão você chegou em relação aos sentidos que o POIS pode explicitar? E em que circunstâncias em relação à posição do verbo?

\_\_\_\_\_

**J - No texto abaixo, preencha as lacunas com os conectores que você julgar adequados e diga quais os sentidos que eles estabelecem.**

**Furto de flor – Crônica de Carlos Drummond de Andrade**

Furtei uma flor daquele jardim. O porteiro do edifício cochilava, \_\_\_\_\_ eu furtei a flor.  
 Trouxe-a para casa \_\_\_\_\_ coloquei-a no copo com água. Logo senti que ela não estava feliz.  
 O copo destina-se a beber, \_\_\_\_\_ flor não é para ser bebida.  
 Passei-a para o vaso, \_\_\_\_\_ notei que ela me agradecia, revelando melhor sua delicada  
 composição. Quantas novidades há numa flor, se a contemplarmos bem.  
 Sendo autor do furto, eu assumira a obrigação de conservá-la. Renovei a água do vaso,  
 \_\_\_\_\_ a flor empalidecia. Temi por sua vida. Não adiantava restituí-la no jardim. \_\_\_\_\_  
 apelar para o médico de flores. Eu a furtara, eu a via morrer.  
 Já murcha, \_\_\_\_\_ com a cor particular da morte, peguei-a docemente \_\_\_\_\_ fui  
 depositá-la no jardim onde desabrochava. O porteiro estava atento e repreendeu-me.  
 – Que ideia a sua, vir jogar lixo de sua casa neste jardim!

Carlos Drummond de Andrade. Contos plausíveis. Rio de Janeiro, José Olympio, 1985. p. 80.

### 3 ALÉM DESSES TIPOS DE RELAÇÕES EXPLÍCITAS [conjunções coordenativas – estudadas em aulas passadas], HÁ OUTRAS COMO:

- 3.1** causa (conjunção causal) – expressa a causa do efeito expresso na outra oração.  
**3.2** condição (conjunção condicional) – expressa hipótese ou condição para o fato na outra oração.  
**3.3** consequência (conjunção consecutiva) – expressa a consequência (efeito) de um fato (causa) mencionado na outra oração.  
**3.4** finalidade (conjunção final) – expressa a finalidade (objetivo ou propósito) em relação ao fato expresso na outra oração.  
**3.5** temporalidade (conjunção temporal) – indica o momento, a época, o tempo da ocorrência do fato expresso na outra oração.  
**3.6** proporção (conjunção proporcional) – indica uma proporção em relação ao fato expresso na outra oração.  
**3.7** contraste (conjunção concessiva) – expressa uma concessão, um fato contrário ao expresso na outra oração principal, mas insuficiente para anulá-lo.  
**3.8** comparação (conjunção comparativa) – indica uma comparação em relação ao elemento da outra oração.  
**3.9** conformidade (conjunção conformativa) – exprime uma concordância, consonância, conformidade entre o fato nela mencionado e o fato na outra oração.

#### Essas relações estão nas chamadas orações (ou nos sintagmas) adverbiais.

Imagine a cena: você pretende ficar em um dado lugar, porém a situação comunicativa/discursiva em que você se encontra exige que você fale algo mais do que simplesmente *ficarei*. Por qualquer razão, não cairá bem você ser tão econômico nas palavras e falar apenas o verbo. Você, definitivamente, precisará acrescentar informações adicionais a isso, ou seja, a esse verbo (daí essas informações serem chamada de adverbiais). Ah, meu amigo, você caiu em cheio nos braços das sentenças/orações adverbiais.

#### Observe:

- j) Ficarei **porque** Maria vem.
- k) **Se** Maria vier, eu fico.
- l) Ficarei **quando** Maria vier.
- m) Ficarei **para que** Maria venha.
- n) Ficarei, **embora** Maria venha.
- o) Ficarei mais tempo **do que** Maria pensa.
- p) Ficarei tanto tempo **que** Maria se chateará.
- q) Ficarei muito tempo, **como** Maria deseja.
- r) Ficarei aqui **à medida que** Maria estiver se agradando de minha presença.

(CASTILHO, Ataliba T. de. Nova gramática do português brasileiro. – 1. ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2016.

#### RELACIONE AS IDEIAS DAS RELAÇÕES NOS ENUNCIADOS A SEGUIR.

**OBSERVAÇÃO:** Os exemplos abaixo foram retirados de várias fontes, entre elas: o livro didático de *português*, do 9º ano, de Willian Roberto Cereja; a *Gramática de usos* do português e a *Gramática do português revelada em textos*, de Maria Helena de Moura Neves, *A Gramática para concursos*, de Fernando Pestana; a *Gramática Houais*, de José Carlos de Azeredo, dentre outros. Também foram retirados exemplo de falas do dia a dia e trechos de músicas.

1. ( ) “**Quando** o inverno chegar, eu quero estar junto a ti”
2. ( ) “Quando acordei, ainda fazia escuro
3. ( ) (**Embora** a manhã já estivesse avançada)”
4. ( ) **Se** eu quiser falar com Deus, tenho que ficar a sós”
5. ( ) **Conforme** ficou combinado, eu vou viajar na segunda-feira.
6. ( ) Ela cantava **como** um pássaro.
7. ( ) Estudei muito **para** poder tirar uma nota boa.
8. ( ) Os alunos conversam baixo **porque** estão na biblioteca.
9. ( ) **À medida que** o tempo passava, mais ansioso eu ficava para saber o resultado dos exames.
10. ( ) Ricardo realmente estudo muito, **de modo que** os resultados nas avaliações foram excelentes.
11. ( ) **Como** não havia mais ônibus de madrugada, decidimos voltar da festa a pé.
12. ( ) **De acordo com** Aristóteles, a arte é mimesis, ou seja, imitação.
13. ( ) **Já que** as estradas estavam interditadas, o socorro às vítimas foi feito de helicóptero.
14. ( ) **Logo que** lançaram o instagran, eu comecei usar.
15. ( ) O socorro às vítimas será feito de helicóptero, **já que** as estradas estão interditadas.
16. ( ) “As comparações internacionais de salários são perigosas, **já que** os tipos de contratos de trabalho variam enormemente”.
17. ( ) Decidimos voltar da festa a pé **justamente porque** não havia mais ônibus de madrugada.
18. ( ) O socorro às vítimas será feito de helicóptero, **até porque** as estradas estão interditadas.
19. ( ) “**Posto que** os criminosos de colarinho branco não são punidos pelos tribunais, passam a ser pelos leitores e telespectadores”.
20. ( ) Meu filho, **quando** eu chegar em casa, nós conversamos.
21. ( ) Decidimos voltar da festa a pé **porque** não havia mais ônibus de madrugada.
22. ( ) Esse menino não faz todas as tarefas de casa, **quando** muito, só copia.
23. ( ) O professor **apenas** chegou na escola, entrou na sala e começou a copiar no quadro.
24. ( ) Ele não vai acreditar facilmente nessa desculpa **porquanto** é muito esperto.
25. ( ) **Depois que** esse filme entrou em cartaz, não se fala mais em outra coisa.
26. ( ) Chrys estava conseguindo manter, **sempre que** possível, os olhos fixos no horizonte. (AVK-R)
27. ( ) Ficamos esperando um tempão, **até que** um garçom veio atender a gente.
28. ( ) Minha prima chora **desde que** recebeu o boletim escolar.
29. ( ) “**Toda vez que** você me disser ‘oi’, eu vou responder só ‘oi’, com meu peito dizendo te amo”.
30. ( ) Temos muito a penar ainda, **até que** ele crie juízo.
31. ( ) **Cada vez que** venho aqui, você está com uma roupa diferente.
32. ( ) **De tanto que** ele fala, acaba esquecendo seus afazeres.
33. ( ) Meu primo ficou muito feliz **quando** viu o nome dele na lista dos aprovados.
34. ( ) A imprensa é lucrativa, **quando** deveria ser apenas autossuficiente. (RI-J)
35. ( ) O nosso time perdeu **porque** não havia se preparado bem.
36. ( ) Então fica marcado... **assim que** eu terminar aqui, vou aí.
37. ( ) **Como** ninguém se candidatou para o cargo, a vaga ficou para ele.
38. ( ) A chegada de Vera Lúcia era importante para ela, **pois** teria notícias da feste de Marisa. (DD-D)
39. ( ) Sim, tudo bem, por essa vez passa, e agora você por favor saia **que** eu vou me levantar para tomar um café. (COM-R).
40. ( ) **Já que** tinha pedras não, o menino atirou-as na árvore e foi embora. (AGO-R)
41. ( ) **Caso** ele não venha hoje, não poderá fazer a prova.
42. ( ) O sacrifício não lhe custou muito, **dado que** o fato em si era de uma insignificância pasmosa. (ANP-R)
43. ( ) Mazinho disse que era uma honra vir defender o Fortaleza e matar a saudade de sua terra, **desde que** era atleta do Ferroviário. (DIN-J)
44. ( ) “Que [o amor] não seja imortal, **posto que** é chama”.
45. ( ) Não desista, **por pior que** pareça.
46. ( ) Em 1538 alegou o meirinho na sua petição por estas palavras: **visto como** era casado, com mulher, e filhos em dita terra, passa de um ano. (MCS-T)
47. ( ) Não há porque reclamar do professor, **tanto mais que** ele acabou ajudando toda a sala.
48. ( ) **Salvo se** não lhe emprestei o livro, ele está comigo.
49. ( ) Acho que não é bom voltar ao passado, **de vez que** os sobreviventes do cangaço se encontram ganhando a vida honestamente como qualquer pessoa estimada.
50. ( ) Ele faltou à aula **por causa que** estava doente.
51. ( ) Só venha para a aula **se** você realmente estiver bem.

52. ( ) Terminava e ria **primeiro que** os ouvintes. (MPB)
53. ( ) Eu chegarei cedo, **contanto que** o carro não dê problemas.
54. ( ) “As expectativas de mais otimistas no meio empresarial voltam-se agora para a próxima reunião do Comitê de Política Monetária, **dado que** as elevadas taxas de juros inibem as retomadas das vendas.”.
55. ( ) Sairei com você **desde que** não demore.
56. ( ) **Sem que** se aproxime do técnico, não conseguirá a vaga de titular.
57. ( ) **Uma vez** que eu me envolvi no trabalho, preciso ir até o fim.
58. ( ) É um perigo entrar em greve pelas reformas, **visto que** algumas delas prejudicam o trabalhador. (FSP-J)
59. ( ) Não haverá reunião hoje, **exceto se** for extraordinária.
60. ( ) **Embora** eu esteja com muito sono não vou dormir agora.
61. ( ) **Com o intuito de** convencer a todos do seu produto, caprichou na propagando.
62. ( ) **Mal** chegou em casa, começou ver séries.
63. ( ) Conseguiu chegar a tempo **mesmo com** o problema que o carro teve.
64. ( ) Iremos assistir ao filme, **nem que** seja pelo celular.
65. ( ) **Antes que** eu esqueça, seu pai disse para você ir antes das 10h.
66. ( ) **Malgrado** haja problemas em casa, não leve para o trabalho.
67. ( ) **Ainda que** corra pouco, fica cansado.
68. ( ) **Conquanto** eu trabalhe, não paro de estudar.
69. ( ) Eu não consigo entender seu comportamento, **por mais que** eu me esforce.
70. ( ) **Mesmo que** ele venha logo, não o esperarei.
71. ( ) **Por menos que** eu queira ir para a festa, ele é meu amigo e não posso decepcioná-lo.
72. ( ) O aluno saiu da sala **sem que** o professor perceba.
73. ( ) **Ainda quando** faço tudo por você, você não agradece.
74. ( ) **Não obstante** estudasse muito, não conseguia notas boas.
75. ( ) Os homens, **tal qual a mulheres**, são sentimentais.
76. ( ) Gosto da Netflix **tal e qual** o Youtuber.
77. ( ) Você não é **melhor que** ele em nenhuma situação.
78. ( ) Estou trabalhando hora extra **a fim de** para colocar minhas contas em dia.
79. ( ) Esta casa é **menor do que** o seu apartamento.
80. ( ) Meu primo come **como** um leão.
81. ( ) Ninguém **como** Ricardo estudou **tanto** para o concurso.
82. ( ) **Conforme** ficou combinado, esta semana não haverá aula.
83. ( ) **A não ser que** ele faça segunda chamada, sua nota será baixíssima.
84. ( ) **Como** se pode ver, nós não poderemos ir hoje à aula.
85. ( ) O remédio tem de tomado de seis em seis horas, **consoante** o médico receitou.
86. ( ) **Segundo** o que ele mesmo afirmou, hoje não haverá aula.
87. ( ) Ele estava **tão** cansado **que** dormiu com sapato e tudo.
88. ( ) **Consoante** falamos, é bom que você se dedique aos estudos.
89. ( ) A temperatura sobe **à medida que** o verão se aproxima.
90. ( ) **Quanto mais** o palestrante falava, **mais** eu ficava com sono.
91. ( ) O jogador treinou muito **para** fazer uma boa partida.
92. ( ) O diretor fez sinal **porque** ele falasse.
93. ( ) Esse cachorro me acompanha **aonde quer que** eu vá.
94. ( ) **Sem que** estudasse, foi aprovado no concurso.
95. ( ) **Sem que** estude, dificilmente será aprovado.
96. ( ) Meu irmão é **tão** inteligente **que** passou em primeiro lugar na prova.
97. ( ) **Tal** foi sua postura antes da prova **que** conseguiu bom resultado.
98. ( ) Sua apresentação aconteceu **de tal forma que** todos não paravam de rir.
99. ( ) O comportamento da turma é satisfatório, **se bem que** ainda tem alguns alunos que atrapalham a aula.
100. ( ) O fato é que **enquanto** a mãe dele passa o dia no trabalho, ele fica em casa vendo TV.
101. ( ) O filho imitava seu pai **a tal ponto que** já parecia com já se parecia com ele em tudo.
102. ( ) Não pode ver um exemplo errado **sem que** o corrija.
103. ( ) **Qualquer que seja** o resultado da partida, os torcedores vão comemorar.

Com base nas respostas que você deu ao exercício anterior, discrimine os elementos de ligação (conjunções ou advérbios) que explicitam e estabelecem as relações de sentido. Obs.: Como você deve ter observado, uma conjunção (ou advérbio) pode explicitar mais uma relação de sentido a depender do contexto de uso.

CAUSA	CONDIÇÃO	CONSEQUÊNCIA
FINALIDADE	TEMPORALIDADE	PROPORÇÃO
CONTRASTE/CONCESSÃO	COMPARAÇÃO	CONFORMIDADE

Leia o texto abaixo e faça o que se pede.

**Aquilo por que vivi**

Três paixões, simples, **mas irresistivelmente fortes**<sup>1</sup>, governaram-me a vida: o anseio de amor, a busca do conhecimento e a dolorosa piedade pelo sofrimento da humanidade. Tais paixões, **como grandes vendavais**<sup>2</sup>, impeliram-me para aqui e acolá, em curso, instável, por sobre o profundo oceano de angústia, chegando às raias do desespero.

Busquei, primeiro, o amor, **porque ele produz êxtase**<sup>3</sup> – um êxtase tão grande que, não raro, eu sacrificava todo o resto da minha vida por umas poucas horas dessa alegria. Ambicionava-o, ainda, **porque o amor nos liberta da solidão**<sup>4</sup> – essa solidão terrível através da qual nossa trêmula percepção observa, além dos limites do mundo, esse abismo frio e exânime. Busquei-o, finalmente, **porque vi na união do amor, numa miniatura mística**<sup>5</sup>, algo que prefigurava a visão que os santos e os poetas imaginavam. Eis o que busquei e, **embora isso possa parecer demasiado bom para a vida humana**<sup>6</sup>, foi isso que – afinal – encontrei.

**Com paixão igual, busquei o conhecimento. Eu queria compreender o coração dos homens**<sup>7</sup>. Gostaria de saber por que cintilam as estrelas. E procurei apreender a força pitagórica pela qual o número permanece acima do fluxo dos acontecimentos. Um pouco disto, **mas não muito**<sup>8</sup>, eu o consegui.

Amor e conhecimento, até ao ponto em que são possíveis, conduzem para o alto, rumo ao céu. **Mas a piedade sempre me trazia de volta à terra**<sup>9</sup>. Ecos de gritos de dor ecoavam em meu coração. Crianças famintas, vítimas torturadas por opressores, velhos desvalidos a construir um fardo para seus filhos, e todo o mundo de solidão, pobreza e sofrimentos, convertem numa irrisão o que deveria ser a vida humana. Anseio por avaliar o mal, **mas não posso**<sup>10</sup>, e **também sofro**<sup>11</sup>.

Eis o que tem sido a minha vida. Tenho-a considerado digna de ser vivida e, **de bom grado, tornaria a vivê-la, se me fosse dada tal oportunidade.**

(Russel, Bertrand. *Autobiografia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.)

**A - Com base no texto AQUILO POR QUE VIVI e nas informações sobre RELAÇÕES LÓGICO-SEMÂNTICAS, explique o tipo de relação existente nos trechos a seguir e interprete-os coerentemente, explicando a escolha desses termos (conectores ou apenas a justaposição) por parte do enunciador.**

1. Três paixões, simples, **mas irresistivelmente fortes**.

---

2. Tais paixões, **como grandes vendavais**, impeliram-me para aqui e acolá, em curso, instável, por sobre o profundo oceano de angústia, chegando às raias do desespero.

---



---

3. Busquei, primeiro, o amor, **porque ele produz êxtase [...]**; Ambicionava-o, ainda, **porque o amor nos liberta da solidão [...]**; Busquei-o, finalmente, **porque vi na união do amor, numa miniatura mística [...]**

---



---

4. Eis o que busquei e, **embora isso possa parecer demasiado bom para a vida humana**, foi isso que – afinal – encontrei.

---



---

5. Com paixão igual, busquei o conhecimento. Eu queria compreender o coração dos homens. Ao comentar as relações semânticas destes dois termos, reescreva-os em um único período, explicitando a relação por um conectivo.

---



---

6. Um pouco disto, **mas não muito**, eu o consegui.

---



---

7. Amor e conhecimento, até ao ponto em que são possíveis, conduzem para o alto, rumo ao céu. **Mas a piedade sempre me trazia de volta à terra.**

---



---

8. Anseio por avaliar o mal, **mas não posso**, e também sofro.

---



---

9. Eis o que tem sido a minha vida. Tenho-a considerado digna de ser vivida e, de bom grado, tornaria a vivê-la, **se me fosse dada tal oportunidade.**

---



---

**B - ( )** Três paixões, simples, **mas irresistivelmente fortes**. Como esse trecho está explicitando duas características das paixões, manteria a mesma precisão discursiva (argumentativa) se a frase fosse escrita **Três paixões, irresistivelmente fortes, mas simples**. (assinale V (verdadeiro) ou F(falso)).

**C - Com paixão igual, busquei o conhecimento. Eu queria compreender o coração dos homens.** Reescreva esse trecho reunindo as duas orações em um só período, explicitando a relação por meio de um conectivo e diga qual é essa relação de sentido.

---



---

## ATIVIDADES 9 E 10

Do texto abaixo, foram retirados os conectores que estabelecem e/ou explicitam as relações de sentido nas frases. Complete as lacunas com os conectores que você acha que se encaixa melhor.

**A – Do texto abaixo foram retirados os conectores que dão coesão. Coloque os conectores que você julgar adequado para estabelecer essa coesão.**

Redação de **Yasmin Lima Rocha**

A formação educacional de surdos encontra, no Brasil, uma série de empecilhos. Essa tese pode ser comprovada por meio de dados divulgados pelo Inep, os quais apontam que o número de surdos matriculados em instituições de educação básica tem diminuído ao longo dos últimos anos. \_\_\_\_\_, algo deve ser feito para alterar essa situação, \_\_\_\_\_ milhares de surdos de todo o país têm o seu direito à

educação vilipendiado, confrontando, \_\_\_\_\_, a Constituição Cidadã de 1988, que assegura a educação como um direito social de todo cidadão brasileiro.

Em primeira análise, o descaso estatal com a formação educacional de deficientes auditivos mostra-se como um dos desafios à consolidação dessa formação. Isso \_\_\_\_\_ poucos recursos são destinados pelo Estado à construção de escolas especializadas na educação de pessoas surdas, \_\_\_\_\_ à capacitação de profissionais para atenderem às necessidades especiais desses alunos. \_\_\_\_\_, poucas escolas são adeptas do uso de libras, segunda língua oficial do Brasil, a qual é primordial para a inclusão de alunos surdos em instituições de ensino. \_\_\_\_\_, a negligência do Estado, ao investir minimamente na educação de pessoas especiais, dificulta a universalização desse direito social tão importante.

Em segunda análise, o preconceito da sociedade com os deficientes apresenta-se como \_\_\_\_\_ fator preponderante para a dificuldade na efetivação da educação de pessoas surdas. Essa forma de preconceito não é algo recente na história da humanidade: ainda no Império Romano, crianças deficientes eram sentenciadas à morte, sendo jogadas de penhascos. O preconceito ao deficiente auditivo, \_\_\_\_\_, reverbera na sociedade atual, calcada na ética utilitarista, que considera inútil pessoas que, aparentemente menos capacitadas, têm pouca serventia à comunidade, como é o caso dos surdos. Os deficientes auditivos, \_\_\_\_\_, são muitas vezes vistos como pessoas de menor capacidade intelectual, sendo excluídos pelos demais, o que dificulta aos surdos \_\_\_\_\_ o acesso à educação, \_\_\_\_\_ à posterior entrada no mercado de trabalho.

\_\_\_\_\_, urge que o Estado, por meio do envio de recursos ao Ministério da Educação, promova a construção de escolas especializadas em deficientes auditivos e a capacitação de profissionais \_\_\_\_\_ atuarem \_\_\_\_\_ nessas escolas, \_\_\_\_\_ em instituições de ensino comuns \_\_\_\_\_, objetivando a ampliação do acesso à educação aos surdos, assegurando a estes, \_\_\_\_\_, o acesso a um direito garantido constitucionalmente. \_\_\_\_\_, ONGs devem promover, através da mídia, campanhas que conscientizem a população acerca da importância do deficiente auditivo para a sociedade, enfatizando em mostrar a capacidade cognitiva e intelectual do surdo, o qual seria capaz de participar da população economicamente ativa (PEA), \_\_\_\_\_ fosse concedido a este o direito à educação e à equidade de tratamentos, por meio da difusão do uso de libras. \_\_\_\_\_, o Brasil poderia superar os desafios à consolidação da formação educacional de surdos.

**Disponível em:**

**[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/guia\\_participante/2018/manual\\_de\\_redacao\\_do\\_enem\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf)**. Adaptado.

**B – Os períodos abaixo formam um texto, mas estão desordenados. Organize na sequência correta para formar um todo coerente.**

#### **Ler para compreender**

- ( ) Não podemos compreender e sermos compreendidos sem sabermos utilizar a comunicação de forma correta e, portanto, torna-se indispensável a intimidade com a leitura.
- ( ) Nada melhor para obtê-las do que sendo leitor assíduo, quem pratica a leitura está fazendo o mesmo com a consciência, o raciocínio e a visão crítica.
- ( ) É preciso ler e compreender para poder opinar, criticar e modificar situações.
- ( ) A leitura tem a capacidade de influenciar nosso modo de agir, pensar e falar.
- ( ) Isso tudo é comprovado por meio de pesquisas as quais revelam que, na maioria dos casos, pessoas com ativa participação no mundo das palavras possuem um bom acervo léxico e, por isso, entram mais fácil no mercado de trabalho ocupando cargos de diretoria.
- ( ) Vivemos na era em que para nos inserir no mundo profissional devemos portar de boa formação e informação.
- ( ) Com a sua prática frequente, tudo isso é expresso de forma clara e objetiva.
- ( ) Porém, conter um bom vocabulário não torna-se o único meio de “vencer na vida”.
- ( ) Diante de tudo isso, sabe-se que o mundo da leitura pode transformar, enriquecer culturalmente e socialmente o ser humano.
- ( ) Pessoas que não possuem esse hábito ficam presas a gestos e formas rudimentares de comunicação.

**Disponível em:** <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/administracao/ler-para-compreender.htm>.

**Adaptado.**

**C - Analise o texto abaixo e faça o que se pede.**

A internet é o conjunto de computadores que espalha informações por toda região do planeta e é considerado o maior meio de comunicação. Apesar de seus vários benefícios nem tudo é vantagem no mundo virtual,<sup>1</sup> na internet as pessoas acabam se expondo muito e acabam se tornando vítimas de vários crimes, por isso devemos tomar bastante cuidado no que postamos nas redes.

As redes sociais como salas de bate-papo merecem mais atenção dos pais pois muitos criminosos se escondem em perfis fakes, também pode acontecer desses perfis anônimos praticarem cyberbullying, pedofílicas e também temos que tomar cuidado ao fazer algumas compras online pois informar dados bancários podem trazer muitos prejuízos.

A internet é um ótimo lugar para conversar, brincar, estudar, jogar entre outros benefícios, porém ficar bastante tempo navegando na internet pode lhe prejudicar, seu rendimento escolar, sua saúde física ou mental.

(Redação de aluno(a) do 1º ano).

1. A frase “... *na internet as pessoas...*” na **referência 1** estabelece uma relação de sentido com a frase anterior. Essa relação pode ser explicitada por quais conectores?

---

2. No segundo parágrafo, o autor do texto acabou colocando duas ideias (ou dois assuntos) num único período. Essas informações poderiam ser mais bem distribuídas se postas em dois períodos no mesmo parágrafo. Faça isso usando o elemento de ligação adequado.

---

3. No terceiro parágrafo do texto, há uma relação de oposição explicitada pela conjunção coordenativa **porém**. Reescreva o período em com o mesmo sentido de contraste, mas utilizando as conjunções concessivas **embora** e **apesar de**, respectivamente.

*1ª opção – embora*

---

*2ª opção – apesar de*

---

#### **D - Analise o parágrafo de desenvolvimento de uma redação de aluno do 1º ano.**

A internet trouxe muitos benefícios para nossas vidas, no entanto, nem tudo é vantagem para o mundo virtual. Estamos sujeitos a muitos perigos relacionados por meio da internet. Muitas pessoas ficam muito expostas e com isso acabam sendo vítimas de golpes, roubos, entre outros crimes. Temos que evitar ao máximo a troca de informações por meio de sites de compras. Muitas vezes expomos endereços, números telefônicos, contas bancárias, códigos de cartões de créditos e outros contatos pessoais. Ao entregar celulares com internet para crianças ou até mesmo adolescentes, os pais devem tomar muito cuidado, a pedofilia está muito presente em um dos crimes da internet.

(Parágrafo de desenvolvimento de uma redação de aluno do 1º ano)

Como você deve ter observado, a maioria do texto (parágrafo) é composta por períodos ou orações apenas justapostos. Reescreva o parágrafo explicitando as relações de sentido por meio dos conectores adequados.

---

**Os conectores (nem, nem, Se, se, se, se, mas, ou) estabelecem ou explicitam as relações de sentido no trecho abaixo. Descubra onde e coloque-os.**

**“O amor, em si, não é difícil. Difíceis somos nós”, de Martha Medeiros**

A cena: o primeiro vinho da vida de vocês. Sentados frente a frente, cada um fala sobre as músicas favoritas, prefere praia campo, gosta de ler, pratica esporte, já morou em outra cidade. Sem esquecer o indefectível: qual o seu signo?

Ao fim da noite, haverá mesmo uma pista segura sobre as chances da relação? A gente pensa que sim, a vida mostra que nada disso interessa: o time que torce, nem se sabe cozinhar, se é de áries ou libra. Segundo o filósofo Alain de Botton, a gente deveria perguntar no primeiro encontro: qual é a sua loucura? Este seria um bom começo para avaliar se temos capacidade de segurar a onda do outro.

Disponível em: <http://revistadonna.clicrbs.com.br/coluna/martha-medeiros-o-amor-em-si-nao-e-dificil-dificeis-somos-nos/>. Acesso em 17 out 2018.

**F - O texto abaixo precisa dos conectores para fazer sentido. Preencha as lacunas com os conectores adequados.**

**Dize-me quem escalas e te direi quem és**

PORQUE / APESAR DOS / ASSIM / SE / SE / SE / ALÉM DE / ASSIM COMO / POR OUTRO LADO / E / E / E / E / E / E / E / E / MAS / CONTUDO / E / SE / SE / MAS TAMBÉM / POIS / QUANTO MAIOR... MAIOR

A seleção de cada torcedor funciona como uma espécie de espelho. \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ ele escolhe um meio-campo formado por Dunga, Galeano, Mauro Silva e César Sampaio, fica evidente que se trata de um precavido, talvez até de um covarde. \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ propõe um ataque com Rivaldo, Ronaldinho e Romário, estamos na frente de um ousado, de um destemido. \_\_\_\_\_ a linha é Dorval, Mengálvio, Coutinho, Pelé e Pepe, falamos com um saudosista, \_\_\_\_\_ a defesa conta com Carlos Alberto, Figueroa, Domingos da Guia e Nílton Santos, estamos ao lado de um amante dos clássicos.

Convencido de que escalar uma seleção seria a forma ideal de me apresentar ao leitor, pus o cérebro para trabalhar e escolhi meus onze jogadores preferidos:

Goleiro: DRUMMOND. Um grande time começa por um grande goleiro. Drummond nasceu em Itabira, \_\_\_\_\_ atuou longo tempo no Rio de Janeiro. Ele traz segurança e tranquilidade para o resto da equipe. É elástico e seguro, dono de um estilo que marcou época \_\_\_\_\_ fez seguidores.

Lateral direito: BANDEIRA. O pernambucano merece a posição \_\_\_\_\_ problemas respiratórios. Lateral direito de inegável leveza, caracteriza-se por criar jogadas aparentemente simples, \_\_\_\_\_ que só parecem tão simples \_\_\_\_\_ ele faz um complexo trabalho para descomplicá-las.

Zagueiro central: ÉRICO. Central tem que ser gaúcho. Érico, \_\_\_\_\_ ter nascido em Cruz Alta, é um beque polivalente: joga com qualquer tempo e vento. Pode atuar com aspereza e rudeza, ou sair jogando com maleabilidade e graça. \_\_\_\_\_ outro central, Domingos da Guia, também possui um filho de inegável talento.

Quarto zagueiro: NELSON RODRIGUES. Essa é uma posição onde é proibido ter falsos pudores; tem que se chutar a bola para a arquibancada \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ preciso for, deixar o inimigo estatelado no chão com fratura exposta. É o caso de Rodrigues, um jogador de moral polêmica. Alguns críticos mais ácidos dizem que ele cai muito pela direita, \_\_\_\_\_ trata-se de um defeito menor que suas qualidades.

Lateral-esquerdo: VIEIRA. Começou a carreira timidamente, \_\_\_\_\_ um dia teve um estalo \_\_\_\_\_ passou a jogar como que inspirado pela luz divina. Seu estilo é lógico, \_\_\_\_\_ grandiloquente. Às vezes traça caminhos tortuosos, \_\_\_\_\_ sempre chega ao seu objetivo. De todos os convocados é o único Atleta de Cristo.

Médio volante: GREGÓRIO. Um bom cabeça-de-área tem que saber xingar a mãe do adversário de doze formas diferentes. Gregório conhece 118. Não é à toa que o apelidaram de Boca do Inferno. Perguntado sobre as violentas faltas que comete, diz que são para a glória de Deus, \_\_\_\_\_, “\_\_\_\_\_ o meu pecar, \_\_\_\_\_ a graça d’Ele em perdoar”. Não raro, elabora firulas e gongorismos que surpreendem a torcida.

Meia-direita: MÁRIO. Um ponta-de-lança tem que ser ao mesmo tempo clássico e inovador. Mário consegue as duas coisas: sabe estudar o jogo \_\_\_\_\_ inventar lances com a mesma competência. Pode-se dizer que é um clássico de vanguarda.

Meia-esquerda: MACHADO. A nobre camisa dez não poderia ser vestida por outro. Excelente nos lançamentos em profundidade, é um especialista nos dribles sutis e no toque refinado. Estranhamente, está sempre com um riso nos lábios. Não se sabe, \_\_\_\_\_, se ri dos inimigos, de si mesmo ou do público.

Ponta-direita: GUIMARÃES. É um inventor. Guimarães cria dribles \_\_\_\_\_ ziguezagueia pelos campos gerais como ninguém. Seus lances são inesperados, como se ele sempre tivesse que criar um caminho próprio. Aprendeu tudo que sabe na várzea, \_\_\_\_\_ seu jogo é universal.

Centroavante: OSWALD. Um centroavante deve ser imprevisível, \_\_\_\_\_ imprevisibilidade é a única coisa previsível em Oswald. Seu jogo é feito de toques curtos e dribles em pequenos espaços. Tem um temperamento difícil \_\_\_\_\_ costuma polemizar com os adversários. É um típico rompedor.

Ponta-esquerda: GRACILIANO. Vindo de Quebrângulo, Alagoas, este extrema-esquerda é dono de um estilo duro, sisudo e seco. O torcedor sempre pode esperar dele um jogo consistente \_\_\_\_\_ seguro. Odeia concentrações e pretende escrever um livro de memórias condenando essa prática.

Obs.: Obviamente esta seleção de imortais conta apenas com jogadores defuntos, o que deixou de fora vários nomes. Em meu banco de reservas estão Verissimo, Ubaldo, Millôr e Fonseca. São grandes atletas, \_\_\_\_\_ desconfio que não têm muita pressa em entrar nesse time.

Torrero, José Roberto. *Crônicas para ler na escola*. Seleção Marisa Lajolo. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. Adaptando

## APÊNDICE C - AVALIAÇÃO

## AVALIAÇÃO

## QUESTÃO 1

Leia o texto para resolver a questão.

**Título do Fortaleza na Série B pode vir de várias maneiras; confira**

Por Fernando Maia

Conquista no sábado (10), sem depender de outros resultados, só com vitória contra o Avaí  
[....]

**Confira cenários que garantem o título para o Fortaleza:**

**Vitória**

O Fortaleza precisa apenas vencer o Avaí, fora de casa, <sup>1</sup>para ser campeão da Série B

**Empate**

<sup>2</sup>Caso o Fortaleza empate com o Avaí, o título é do Leão <sup>3</sup>se Goiás e CSA não vencerem seus jogos na próxima rodada

**Derrota**

Se o Fortaleza perder para o Avaí, independente de qualquer resultado, a possibilidade do título é adiada para a rodada seguinte, <sup>4</sup>quando o Leão encara o Juventude.

**Confronto direto**

Por outro lado, o CSA recebe o Atlético/GO em seus domínios, num confronto direto pelo acesso. **Se** o empate acontecer, o time alagoano, que está mais próximo, com 58 pontos e 16 vitórias chegaria no máximo a 65 pontos e 18 triunfos.

As equipes do Goiás e Avaí atingiram, no máximo, 64 pontos ganhos nessa hipótese. Somente uma derrota frente ao Avaí adiaria mais uma vez o sonho dos tricolores.

<sup>5</sup>Entretanto, na penúltima rodada, o Leão recebe no Castelão o Juventude que, se perder em casa para a Ponte Preta neste fim de semana, estará matematicamente rebaixado.

**Derrota**

<sup>6</sup>Mesmo com uma derrota para o Juventude de Caxias do Sul, o Fortaleza pode levar taça, dependendo, é claro, do que fizerem CSA, que pega o Avaí, no Rei Pelé, e o Goiás, que enfrenta fora de casa o Oeste, conhecido como o Rei do empate, 17 ao todo.

Na pior das hipóteses, **se** o time do Pici perder seus três jogos, ele só deixa de levar o título se um dos seus três adversários - CSA, Goiás ou Avaí - ganharem de seus três oponentes. Nesse caso, os cearenses terminariam com 65 pontos, o CSA poderia ir a 67, o Goiás e o Avaí atingiriam apenas 66 pontos.

Disponível em: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editorias/jogada/titulo-do-fortaleza-na-serie-b-pode-vir-de-varias-maneiras-confira-1.2023133>. Acesso em: 07 nov 2018

O texto acima é um texto jornalístico, o qual analisa a situação do Time do Fortaleza e suas possibilidades de ser campeão na Série B. Esse texto contém vários conectivos que contribuem para seu enlaçamento e consequentemente sua interpretação. Ao analisar esses conectores, pode-se deduzir que

- <sup>1</sup>para estabelece uma relação de causalidade, já que ser campeão é a consequência da vitória do Fortaleza.
- <sup>2</sup>Caso e <sup>3</sup>se tem um significado de consequência, porque o empate se apresenta como causa para o Fortaleza ser campeão.
- <sup>4</sup>quando estabelece sentido de condição, porque o Fortaleza só será campeão se [o Leão] encarar o Juventude.
- <sup>5</sup>Entretanto traz ideia de explicação, já que justifica (explica) que a derrota para o Avaí pode adiar o sonho do Fortaleza de ser campeão..
- <sup>6</sup>Mesmo indica ideia de oposição por concessão, visto que a derrota para o Avaí pode se opor ao propósito do Fortaleza de levar o título, mas [essa derrota] não chega a impedir ou anular o sonho de levar a taça.

**QUESTÃO 2**

Os trechos seguintes formam um pequeno texto (dois argumentos que formam o desenvolvimento) sobre **A publicidade infantil em questão no Brasil**, mas estão desordenados. Organize-os (numerando-os) de modo a formar um todo coerente.

- ( ) *Isso porque eles não desenvolveram o senso crítico que possibilita uma escolha consciente e não impulsiva por um produto, como já observou Freud em seus estudos sobre os desejos e impulsos do homem.*
- ( ) *Além disso, pela pouca maturidade, as crianças são facilmente manipuláveis pela mídia.*
- ( ) *Consequentemente, os pais, principais responsáveis pela educação dos filhos, devem ter o controle sobre o que é divulgado para eles, pois possuem maior capacidade para enxergar vantagens e desvantagens do que é anunciado.*
- ( ) *Como consequência, empresas interessadas na venda em larga escala e no lucro aproveitam esse quadro para divulgar propagandas enganosas, em muitos casos.*
- ( ) *Os indivíduos com idade pouco avançada, em sua maioria, ainda não possuem condições emocionais para avaliar a necessidade de compra ou não de determinado brinquedo ou jogo.*
- ( ) *Isso ocorre por uma crença inocente em imagens meramente ilustrativas, que despertam a imaginação e promovem o deslocamento da realidade, deixando a sensação de admiração pelo produto.*

**QUESTÃO 3**

Do texto a seguir, foram retirados alguns elementos responsáveis pela explicitação de relações de sentido entre passagens do texto. Esses elementos estão no quadro a seguir, na quantidade exata. Coloque-os nos seus respectivos lugares formando um texto coerente e coeso.

**E / POIS / MAS / MAS / JÁ QUE / QUANDO / CADA VEZ QUE / ENTÃO / E**

Tive um pequeno apartamento que vendi mobiliado, \_\_\_\_\_ me aconselharam a retirar ao menos o lustre, \_\_\_\_\_ era uma peça que parecia rara. \_\_\_\_\_, lá fui eu retirar do teto um lustre enorme e empoeirado, e até hoje ele anda pra lá e pra cá no bagageiro do meu carro, \_\_\_\_\_ não encontro tempo para ir a um antiquário.

\_\_\_\_\_ abro o porta-malas, onde costumo transportar as sacolas do supermercado, me deparo com o espaço ocupado pelo lustre e me pergunto: por que não o deixei para o novo morador? Ganância, senhores.

Essa é uma pequena história sobre arrependimento. Igual a essa tenho dezenas, todas tão desimportantes quanto. Convites que não deveria ter aceitado, desabafos que eu não precisava ter feito, e-mails escritos depois de três cálices de vinho, esse tipo de coisa, bobearias contumazes que não estragam nossa vida, apenas fazem com que a gente se envergonhe por uns dias \_\_\_\_\_ acabe aprendendo mais sobre si mesmo. Os poucos remorsos sérios têm a ver com relações afetivas e familiares (a velha culpa: onde eu estava que não vi isso, não percebi aquilo?), \_\_\_\_\_, ainda, tudo dentro da cota permitida de vacilos.

Arrependimentos nos amadurecem \_\_\_\_\_ nos ajudam na correção de rota. Só se tornam um problema quando a rota terminou, \_\_\_\_\_ falta apenas meia-dúzia de curvas para a estrada chegar ao fim.

[...]

Disponível em: <http://revistadonna.clicrbs.com.br/coluna/martha-medeiros-arrependimentos-nos-amadurecem-e-nos-ajudam-na-correcao-de-rota/>

**QUESTÃO 4**

A seguir, temos um trecho de uma redação do ENEM, cujo tema é *Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil*. Do trecho foram retirados os elementos que fazem parte da coesão. Preencha as lacunas com os termos (conectores) adequados, deixando-o coeso. **Obs.: Suas escolhas em relação aos termos que preenchem as lacunas não devem ser influenciadas pelo tamanho dos espaços, visto que todos têm o mesmo tamanho.**

**Educação inclusiva**

Durante o século XIX, a vinda da Família Real ao Brasil trouxe consigo a modernização do país, com a construção de escolas e universidades. \_\_\_\_\_, na época, foi inaugurada a primeira escola voltada para a inclusão social de surdos. Não se vê, \_\_\_\_\_, na sociedade atual, tal valorização educacional relacionada à comunidade surda, \_\_\_\_\_ os embates que impedem sua evolução tornam-se cada vez mais

evidentes. \_\_\_\_\_, os entraves para a educação de deficientes auditivos denotam um país desestruturado e uma sociedade desinformada sobre sua composição bilíngue.

A princípio, a falta de profissionais qualificados dificulta o contato do portador de surdez com a base educacional necessária para a evolução social. O Estado e a sociedade hodierna têm negligenciado os direitos da comunidade surda, \_\_\_\_\_ a falta de intérpretes capacitados para a tradução educativa e a inexistência de vagas em escolas inclusivas perpetuam a disparidade entre surdos e ouvintes, condenando os detentores da surdez aos menores cargos da hierarquia social. Vê-se, \_\_\_\_\_, o paradoxo que, em um Estado Democrático, ainda haja o ferimento de um direito previsto constitucionalmente: o direito à educação de qualidade. \_\_\_\_\_, a ignorância social frente à conjuntura bilíngue do país é uma barreira para a capacitação pedagógica do surdo. Helen Keller – primeira mulher surdo-cega a se formar e tornar-se escritora – definia a tolerância como o maior presente de uma boa educação. O pensamento de Helen não tem se aplicado à sociedade brasileira, **haja vista** que não se tem utilizado a educação para que se torne comum ao cidadão a proximidade com portadores de deficiência auditiva, como aulas de LIBRAS, segunda língua oficial do Brasil. \_\_\_\_\_, torna-se evidente o distanciamento causado pela inexperience dos indivíduos em lidar com a mescla que forma o corpo social a que possuem.

Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/guia\\_participante/2018/manual\\_de\\_redacao\\_do\\_enem\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf)

### QUESTÃO 5

O texto a seguir trata da importância de uma alimentação saudável. Os elementos (orações) que o completam, estabelecendo seu sentido estão abaixo do texto. Escolha as orações adequadas a cada lacuna.

- ✓ além da prática de exercícios
- ✓ para que a alimentação seja realizada da melhor forma tem que ser ingerida na quantidade adequada
- ✓ porém poucas pessoas colocam em prática uma refeição equilibrada
- ✓ caso a alimentação não seja variada e equilibrada
- ✓ por esses motivos que é importante que a alimentação natural de forma saudável seja um hábito
- ✓ já que o alimento é uma condição primordial para a sustentação da vida.

### Qual a Importância de uma alimentação saudável?

Cada dia que passa as pessoas estão se dando conta da importância que existe em ter uma alimentação saudável,

\_\_\_\_\_ Ou \_\_\_\_\_ seja,

\_\_\_\_\_. Caso contrário, o organismo não consegue desenvolver as suas funções, dando abertura par ao surgimento de doenças.

Vale lembrar que não é a quantidade ou o valor energético que possibilita uma alimentação natural e saudável. As pessoas que são adeptas de uma alimentação mais farta não possuem mais saúde do que as que têm menos para se alimentar.

Dessa \_\_\_\_\_ forma,

\_\_\_\_\_ não serão ingeridos os nutrientes necessários para o funcionamento de nosso corpo. Isso acarreta no surgimento de doenças como a obesidade e problemas cardíacos.

Possuir \_\_\_\_\_ uma \_\_\_\_\_ alimentação \_\_\_\_\_ natural \_\_\_\_\_ que \_\_\_\_\_ tenha \_\_\_\_\_ ótimos \_\_\_\_\_ nutrientes \_\_\_\_\_ ajuda a ter uma vida longa e saudável não importando a idade.

Já faz tempo que pessoas estão se dando conta que uma alimentação saudável ajuda a ter uma excelente qualidade de \_\_\_\_\_ vida,

\_\_\_\_\_. Uma vida possuindo péssimos hábitos alimentares podem causar sérios problemas na saúde de uma pessoa como estresse, \_\_\_\_\_ obesidade, \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ algumas \_\_\_\_\_ doenças \_\_\_\_\_ consideradas \_\_\_\_\_ graves.

\_\_\_\_\_. Além de tudo uma boa alimentação vai dar inúmeros benefícios para a sua vida. Com certeza você deve comer o que gosta, mas de forma moderada.

[...]

Disponível em: <https://clnicasim.com/blog/alimentacao/importancia-de-uma-alimentacao-saudavel/>

**QUESTÃO 6**

Um professor não pôde ir à aula, mas enviou ao seu diretor a seguinte mensagem.

*Bom dia, caro diretor. Infelizmente, não poderei ir à aula hoje.  
Peço que, por favor, libere os alunos, que já concluíram todos os exercícios da aula anterior, para irem para a biblioteca lerem o que quiserem.*

- c) O diretor leu apressadamente a mensagem e precisou averiguar o caderno de cada aluno para saber quem estaria liberado para ir para a biblioteca. Ele precisava ter feito isso? Justifique sua resposta explicitando o que o diretor entendeu e o que o professor quis informar.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- b) Na sua opinião, por que o professor, ao digitar sua mensagem, acrescentou a informação que já concluíram todos os exercícios da aula anterior?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**QUESTÃO 7**

Elabore um texto (mínimo de oito linhas) discutindo a importância da leitura na vida de um estudante.

_____
_____
_____
_____
_____

## ANEXO A – TEXTOS DO ALUNO A

## ALUNO A - TEXTO 1 (SONDAGEM)

1	A internet foi criada há pelo ano de 1960
2	mas só foi oficialmente oficializada em 1993,
3	desde então vem se aprimorando ao longo
4	do tempo. Ela nos proporciona uma extensa gama
5	de recursos e informações.
6	O maior meio de comunicação criado pelo
7	homem teve seu maior crescimento entre os anos de
8	1990 e 2000. Onde passou a ter novas inovações,
9	como celulares e computadores mais equipados
10	permitindo assim o homem uma maior expansão
11	de comunicações e obter pesquisas mais complexas.
12	Em muitos casos a internet pode ser usa-
13	da como meio de divulgação e trabalho, dentro
14	de suas áreas, principal mente em suas platafor-
15	mas digitais.
16	Quando uma criança está usando internet é
17	necessário o acompanhamento de um adulto, para
18	que não ocorra acontecimentos indesejados, pois além
19	de nos ajudar ela pode trazer maléficos pois algu-
20	mas pessoas já usam para o mal.
21	

## ALUNO A – TEXTO 2 (AVALIAÇÃO)

A leitura é importante na vida de uma estudante pois lhe ajuda em vários aspectos como uma melhor leitura, escrita, compreensão e interpretação, além de incentivar a imaginação.

A leitura é essencial para obter informações, assim essas informações podem ser utilizadas em redações fazendo com que o aluno obtenha uma maior pontuação visto que este aluno é bem informado pois é importante a utilização de exemplos.

## ANEXO B – TEXTOS DO ALUNO B

## ALUNO B - TEXTO 1 (SONDAGEM)

1	
2	A internet é o conjunto de computadores que
3	espalha informações por toda região do planeta e é
4	considerado o maior meio de comunicação. Apesar
5	de seus vários benefícios nem tudo é vantagem no
6	mundo virtual, na internet as pessoas acabam se
7	expondo muito e acabam se tornando vítimas de
8	vários crimes, por isso devemos tomar bastante cuidado
9	no que postamos nas redes.
10	As redes sociais como sala de bate-papo mere-
11	cem mais atenção dos pais pois muitos criminosos se
12	expondo em perfis falsos, também pode acontecer desses
13	perfis anônimos praticarem cyberbullying, pedofilia e
14	também temos que tomar cuidado se fazer algumas
15	compras online pois informar dados bancários podem
16	trazer muitos prejuízos.
17	A internet é um ótimo lugar para conversar,
18	brincar, estudar, jogar entre outros benefícios porém
19	ficar bastante tempo navegando na internet pode
20	lhe prejudicar, seu rendimento escolar, sua saúde física
	ou mental.

## ALUNO B - TEXTO 1 (AVALIAÇÃO)

	A leitura é importante na vida de um estudante,
	pois ajuda a ter mais conhecimento, ajuda a ter uma
	melhor leitura e ajuda também a melhorar sua escrita.
	Na prática da leitura você <del>adquire</del> absorve
	informações e mais, para mais conhecimentos sobre as
	coisas.

## ANEXO C – TEXTOS DO ALUNO C

## ALUNO C – TEXTO 1 (SONDAGEM)

1	A internet é um meio de comunicação, nos ajuda
2	em diversos aspectos, nos ajuda a se comunicar com
3	parentes distantes, a ficar por dentro das notícias do
4	mundo, a internet é legal, mas também é perigosa.
5	A internet aproxima pessoas e ao mesmo tempo
6	afasta, ajuda as pessoas a conhecer pessoas novas,
7	amizades novas, na maioria das vezes namoros.
8	Porém afasta as pessoas da família, a internet é boa
9	por vários motivos, mas sócia, e muitos pessoas
10	não sabem controlar os usos da internet.
11	Com os avanços da tecnologia, das redes sociais
12	ajudou muito, temo porque também, as pessoas
13	acabam que se viciando muito em redes sociais.
14	As redes sociais é uma forma de ficarmos por
15	dentro de qualquer assunto, mas muita gente
16	abusa, muitas vezes tem coisas desnecessárias,
17	como por exemplo pornografia, vídeos sobre violência
18	de alunos nas escolas, pois hoje em dia tudo
19	está nas redes sociais.
20	Mas vale lembrar também que apesar de tudo, a
21	internet serve para basicamente tudo, ali para
22	trabalhar, para estudar, as pessoas só precisam
23	saber usar a internet de forma adequada.
24	

## ALUNO C - TEXTO 2 (AVALIAÇÃO)

A leitura é importante para todos, mas principalmente para um estudante, pois ele já está se preparando para a vida adulta, faculdade, trabalho, e uma pessoa que não sabe nem se quer ler, ela não vai pra lugar nenhum, na escola exigem leitura, no trabalho e em tudo. É na escola é uma das primeiras coisas que nos ensinam, é a ler e a escrever, uma pessoa que não sabe ler e nem escrever, não está preparada para a vida toda.