



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**REFLEXÕES SOBRE O USO DAS CONJUNÇÕES *QUANDO* E *SE* EM SALA DE  
AULA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO POR MEIO DE JOGOS**

TATIANA OLIVEIRA CRUZ

Rio de Janeiro  
2021

**REFLEXÕES SOBRE O USO DAS CONJUNÇÕES *QUANDO* E *SE* EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO POR MEIO DE JOGOS**

TATIANA OLIVEIRA CRUZ

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2021, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Língua Portuguesa.

Orientadora: Professora Doutora Maria de Fatima Sousa de Oliveira Barbosa

Rio de Janeiro  
2021

## CIP - Catalogação na Publicação

C957r Cruz, Tatiana Oliveira  
Reflexões sobre o uso das conjunções quando e se em sala de aula: uma proposta de intervenção por meio de jogos / Tatiana Oliveira Cruz. -- Rio de Janeiro, 2021.  
106 f.

Orientador: Maria de Fatima Sousa de Oliveira Barbosa.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Decania do Centro de Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras em Rede Nacional, 2021.

1. Conectivo adverbial quando. 2. Conectivo adverbial se. 3. Nexo semântico. 4. Ensino de Língua Portuguesa. 5. Jogos Pedagógicos. I. Barbosa, Maria de Fatima Sousa de Oliveira, orient. II. Título.

**REFLEXÕES SOBRE O USO DAS CONJUNÇÕES *QUANDO* E *SE* EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO POR MEIO DE JOGOS**

TATIANA OLIVEIRA CRUZ

Orientadora: Professora Doutora Maria de Fatima Sousa de Oliveira Barbosa

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2021, como requisito para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Examinada por:

---

Profa. Dra. Maria de Fatima Sousa de Oliveira Barbosa – PROFLETRAS/ UFRJ (orientadora)  
Presidente da banca

---

Profa. Dra. Jaqueline dos Santos Peixoto PROFLETRAS/ UFRJ – membro interno

---

Profa. Dra. Ana Senna – UFRJ/FACC – membro externo

---

Profa. Dra. Vânia Lisboa da Silveira Guedes PROFLETRAS/ UFRJ – membro interno

---

Profa. Dra. Maria Irene da Fonseca e Sá – UFRJ/FACC – membro externo

Dedico, afetosamente, este trabalho a todos os professores, que, por amor à educação, enfrentam grandes batalhas.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a JESUS por guiar meus passos e me conceder forças para enfrentar os desafios e as adversidades da jornada acadêmica.

Agradeço a todos os responsáveis pelo programa PROFLETRAS, que permite a nós, professores de Língua Portuguesa, o aprimoramento do nosso ofício.

Sou muitíssimo grata à minha orientadora Profa. Dra. Maria de Fatima Sousa de Oliveira Barbosa por toda paciência, carinho e atenção dedicados a mim.

Agradeço a todos os professores do Mestrado Profissional em Letras da UFRJ pela transmissão dos valiosos conhecimentos e pelo tratamento afetuoso dado a todos os alunos.

Agradeço aos meus pais e ao meu esposo, meus amáveis colaboradores, que me acolheram e me incentivaram durante todo o percurso acadêmico.

Agradeço aos membros da banca por participarem, gentilmente, do meu percurso no mestrado.

Agradeço à Edjane Alves, minha incansável companheira de estudos, que muito contribuiu para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço, com imenso carinho, à minha amiga, Giselle Esteves, pelas contribuições, pelas palavras de incentivo e, principalmente, pelas orações direcionadas a mim.

Agradeço a todos os meus colegas da Turma VI pelo grande companheirismo durante todo o percurso do mestrado.

Agradeço a todos os meus alunos, os grandes propulsores da minha profissão.

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.

Paulo Freire

## RESUMO

CRUZ, Tatiana Oliveira. **Reflexões sobre o uso das conjunções *quando* e *se* em sala de aula: uma proposta de intervenção por meio de jogos**. Rio de Janeiro, 2021. Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2021.

O presente trabalho apresenta reflexões sobre os múltiplos sentidos atribuídos aos conectivos adverbiais *quando* e *se* em situações que envolvem a língua em uso. Para tanto, a pesquisa fundamentou-se em teorias apresentadas pelas gramáticas descritivas e normativas. Foi constatado que as gramáticas de abordagem descritiva, diferentemente das gramáticas de linha tradicional, dedicam estudos mais aprofundados sobre o emprego dos conectivos *quando* e *se*. Para esta pesquisa, foram selecionadas as seguintes gramáticas normativas: Moderna Gramática Portuguesa (BECHARA, 2009); Nova Gramática do Português Contemporâneo (CUNHA & CINTRA, 2001); e Gramática Normativa da Língua Portuguesa (ROCHA LIMA, 2011), de Rocha Lima. Já as gramáticas descritivas elencadas foram: Gramática de usos do português (NEVES, 2011); Gramática do Português Brasileiro (PERINI, 2010); Nova gramática do português brasileiro (CASTILHO, 2020); e Gramática Houaiss de língua portuguesa (AZEREDO, 2018). A grande parte dos materiais didáticos, como livros e cadernos pedagógicos, utilizados nas aulas de Língua Portuguesa sobre conjunções, ainda dispõe de um conteúdo pautado, quase que exclusivamente, nas prescrições das gramáticas normativas, acarretando, dessa forma, um ensino restritivo da língua. A proposta desenvolvida aqui pretende ampliar o conhecimento teórico gramatical dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental sobre os nexos conjuncionais mencionados, considerando a língua em uso e sugestões de jogos pedagógicos (KISHIMOTO, 1996; LUKESI, 2002).

**Palavras-Chave:** Conectivo adverbial *quando*; Conectivo adverbial *se*; Nexo semântico; Ensino de Língua Portuguesa; Jogos Pedagógicos.

## ABSTRACT

CRUZ, Tatiana Oliveira. **Reflections on the use of conjunctions *quando* e *se* in the classroom: a proposal for intervention by using games.** Rio de Janeiro, 2021. Master's thesis submitted to the Professional Master's Program in Languages – PROFLETRAS, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This work proposes some reflections about several meanings of adverbial conjunctions *quando* and *se* in language use situations. To this end, the research was based on assumptions of both descriptive and normative grammars. It was found that descriptive grammar approach, differently from traditional grammars, are dedicated to in-deph study about the use of conjunctions *quando* and *se* use. For this study, the following normative grammars were selected: *Moderna Gramática Portuguesa* (BECHARA, 2009); *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (CUNHA & CINTRA, 2001); and *Gramática Normativa da Língua Portuguesa* (ROCHA LIMA, 2011). The descriptive grammars were: *Gramática de usos do português* (NEVES, 2011), *Gramática do Português Brasileiro* (PERINI, 2010), *Nova gramática do português brasileiro* (CASTILHO, 2020), e *Gramática Houaiss de língua portuguesa* (AZEREDO, 2018). A great amount of educational materials, such as pedagogical books and notebooks used in Portuguese classes about conjunctions, still provides contents almost exclusively based on normative grammar prescriptions, which entail a restrictive language teaching. Therefore, the proposal of this study is to expand the theoretical and grammatical knowledge of eighth grade students about conjunctive links by using language in use and educational games (KISHIMOTO, 1996; LUKESI, 2002).

**Keywords:** Adverbial conjunction *quando*, Adverbial conjunction *se*; *Semantic nexus*; *Portuguese Language Teaching*; *Educational games*

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COVID-19	Do inglês Coronavirus Disease 2019
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
GT	Gramática Tradicional
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LP	Língua Portuguesa
NGB	Nomenclatura Gramatical Brasileira
NGP	Nomenclatura Gramatical Portuguesa
PPP	Projeto Político Pedagógico
SESC	Serviço Social do Comércio
SME	Secretaria Municipal de Educação

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – 8º ano (Questão 1) .....	52
Gráfico 2 – 9º ano (Questão 1) .....	52
Gráfico 3 – 8º ano (Questão 2) .....	54
Gráfico 4 – 9º ano (Questão 2) .....	54
Gráfico 5 – 8º ano (Questão 3) .....	56
Gráfico 6 – 9º ano (Questão 3) .....	56
Gráfico 7 – 8º ano (Questão 4) .....	58
Gráfico 8 – 9º ano (Questão 4) .....	58
Gráfico 9 – 8º ano (Questão 5) .....	61
Gráfico 10 – 9º ano (Questão 5) .....	61
Gráfico 11 – 8º ano (Questão 6) .....	63
Gráfico 12 – 9º ano (Questão 6) .....	63
Gráfico 13 – 8º ano (Questão 7) .....	65
Gráfico 14 – 9º ano (Questão 7) .....	65
Gráfico 15 – 8º ano (Questão 8) .....	67
Gráfico 16 – 9º ano (Questão 8) .....	67

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Quadro comparativo das conjunções e locuções conjuntivas subordinativas adverbiais causais .....	22
<b>Quadro 2</b> – Quadro comparativo das conjunções e locuções conjuntivas subordinativas adverbiais condicionais .....	22
<b>Quadro 3</b> – Quadro comparativo das conjunções e locuções conjuntivas subordinativas adverbiais comparativas .....	23
<b>Quadro 4</b> – Quadro comparativo das conjunções e locuções conjuntivas subordinativas adverbiais conformativas .....	23
<b>Quadro 5</b> – Quadro comparativo das conjunções e locuções conjuntivas subordinativas adverbiais concessivas .....	24
<b>Quadro 6</b> – Quadro comparativo das conjunções e locuções conjuntivas subordinativas adverbiais consecutivas .....	24
<b>Quadro 7</b> – Quadro comparativo das conjunções e locuções conjuntivas subordinativas adverbiais finais .....	24
<b>Quadro 8</b> – Quadro comparativo das conjunções e locuções conjuntivas subordinativas adverbiais temporais .....	25
<b>Quadro 9</b> - Quadro comparativo das conjunções e locuções conjuntivas subordinativas adverbiais modais .....	25
<b>Quadro 10</b> - Quadro comparativo das conjunções e locuções conjuntivas subordinativas adverbiais proporcionais .....	26
<b>Quadro 11</b> – Quadro comparativo das classificações das conjunções subordinativas adverbiais nas gramáticas descritivas .....	34
<b>Quadro 12</b> – Informações sobre o bairro de Madureira .....	50
<b>Quadro 13</b> – Questão 1 .....	51
<b>Quadro 14</b> – Questão 2 .....	53
<b>Quadro 15</b> – Questão 3 .....	55
<b>Quadro 16</b> – Questão 4 .....	57
<b>Quadro 17</b> – Questão 5 .....	59
<b>Quadro 18</b> – Questão 6 .....	61
<b>Quadro 19</b> – Questão 7 .....	64
<b>Quadro 20</b> – Questão 8 .....	66

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Síntese das relações de sentido atribuídas ao <i>quando</i> de acordo com Neves (2011) .....	39
Figura 2 – Síntese dos tipos de construções condicionais segundo Perini (2010) .....	42
Figura 3 – Síntese dos tipos de construções condicionais segundo Castilho (2020) .....	42
Figura 4 – Tirinha do Snoopy .....	44
Figura 5 – Localização do bairro de Madureira .....	50
Figura 6 – Imagem do tabuleiro .....	78

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	15
3 QUADRO TEÓRICO: AS CONJUNÇÕES SUBORDINATIVAS ADVERBIAIS .....	18
3.1 Quadro teórico gramatical das conjunções subordinativas adverbiais: visitando a tradição .....	18
3.2. Quadro teórico gramatical das conjunções subordinativas adverbiais: outras abordagens	27
3.3 As relações semânticas expressas pelo conectivo adverbial temporal <i>quando</i> .....	36
3.4 As relações semânticas expressas pelo conectivo adverbial condicional <i>se</i> .....	41
3.5 A relação fronteira entre <i>quando</i> e <i>se</i> .....	43
4 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	47
4.1 Contexto geográfico da pesquisa.....	50
5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....	52
5.1 Particularidade observada na pesquisa .....	64
6 APRENDIZAGEM ATIVA: OS ALICERCES TEÓRICOS.....	69
6.1 Metodologia ativa: os jogos.....	74
7 PROPOSTA DE JOGOS DIDÁTICOS .....	78
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	86
REFERÊNCIAS .....	87
APÊNDICES .....	90
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO .....	91
APÊNDICE B – QUIZ DAS CONJUNÇÕES <i>QUANDO</i> E <i>SE</i> (IMAGEM DO KAHOOT)..	97
APÊNDICE C – À PROCURA DO <i>QUANDO</i> (IMAGEM DO WORDWALL).....	100
APÊNDICE D – SUGESTÕES DE JOGOS COM OUTRAS CONJUNÇÕES SUBORDINATIVAS ADVERBIAIS.....	101
APÊNDICE E – DOMINÓ DAS CONJUNÇÕES (IMAGEM DO JOGO) .....	104

## 1 INTRODUÇÃO

Muito se discute a respeito de um ensino mais profícuo da Língua Portuguesa nas escolas de Educação Básica. Os questionamentos envolvem desde a seleção dos conteúdos que devem ser ministrados nas aulas até os recursos e métodos que devem nortear a prática docente.

Nesse sentido, muitos estudiosos já apresentaram diversas opiniões e sugeriram diferentes técnicas com o intuito de tornar o ensino da língua mais significativo e atrativo para os alunos.

É fato que o ensino tradicional de Língua Portuguesa, que consiste na exposição dos conteúdos e na feitura de exercícios, que muitas vezes estão distanciados da realidade do aprendente, não tem atraído a atenção dos estudantes, que, frequentemente, mostram-se desmotivados e alheios ao que é ensinado em sala de aula, reproduzindo certos clichês, tais como “Não sei Português!” ou “Essa língua é muito difícil!”. Em um mundo com tanto aporte tecnológico, pode-se questionar como o ensino com base na mera transmissão de conteúdos ainda se sustém.

Considerando o que foi exposto, faz-se necessário implantar práticas, ainda que simples, no ensino da Língua Portuguesa, que sejam capazes de transformar não só o ensino “bancário”, tão criticado por Paulo Freire (1996), como também os métodos descontextualizados da realidade linguística dos alunos, como prega Antunes (2014).

Diante disso, o presente trabalho pretende apresentar reflexões sobre o estudo dos conectivos adverbiais *quando* e *se*, sob a perspectiva da língua em uso, e sugerir a elaboração de jogos, que abarque um ensino mais ativo e significativo desses mecanismos linguísticos.

Segundo Dhome (2004, p. 2), “os jogos são importantes instrumentos de desenvolvimento de crianças e jovens”. Ainda de acordo com a autora, esses recursos “propiciam situações que podem ser exploradas de diversas maneiras educativas” (DHOME, 2004, p. 2).

Almeida (2007, p. 46) também destaca a importância da ludicidade para o aprendizado, salientando que

No ensino de Língua Portuguesa, então, a necessidade de tornar prazerosa a atividade obrigatória de se dominar o idioma falado no país se torna quase que uma obrigatoriedade, haja vista a importância da matéria para dar sustentação ao aprendizado de todas as demais. [...] Devemos, nessa perspectiva, tornar a aprendizagem da língua um momento de interesse e de

participação, o que se consegue mais facilmente com o ensino lúdico, com a utilização de métodos de estímulo à aprendizagem, abandonando a formalidade das aulas de gramática descontextualizada, por exemplo. (ALMEIDA, 2007, p. 46)

Em relação ao ensino da Língua Portuguesa (LP), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), principal documento brasileiro que norteia a atividade docente, assume a perspectiva enunciativo-discursiva, priorizando o texto como ponto de partida para o estudo da língua. Esse fato, no entanto, não descarta o estudo da gramática das aulas de LP, desde que o ensino das regras da norma<sup>1</sup> padrão ocorra de forma reflexiva, em comparação com as demais (cultas e populares), contribuindo para o aprendizado e aperfeiçoamento das práticas de linguagem, conforme aponta a BNCC (BRASIL, 2018, p. 139):

Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas.

Quanto à estrutura desta pesquisa, no capítulo 2, apresentam-se algumas considerações a respeito do ensino de Língua Portuguesa. Teorias que pressupõem um ensino mais produtivo da gramática também são abordadas nesse capítulo, destacando-se a atividade epilinguística (FRANCHI, 2006), a contextualização do estudo dos fenômenos linguísticos (ANTUNES, 2014) e o tratamento da língua como um objeto científico passível de investigação (PERINI, 2005).

No capítulo 3, são apresentados quadros teóricos gramaticais das conjunções subordinativas adverbiais de acordo com a visão tradicional da gramática (BECHARA 2009; CUNHA & CINTRA, 2001; ROCHA LIMA, 2011) e com o estudo descritivo da língua (AZEREDO, 2018; CASTILHO, 2020; NEVES, 2011; PERINI, 2010). Ainda nesse capítulo, serão abordados os contextos relacionados às diversas manifestações semânticas que envolvem os empregos dos conectivos *quando* e *se*.

No capítulo 4, é apresentado todo o processo da metodologia da pesquisa, que abrange a elaboração e a aplicação de um questionário, que foi utilizado como instrumento de sondagem.

---

<sup>1</sup> Segundo Faraco (2008, p. 40), o termo *norma* “designa o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade, incluindo os fenômenos em variação.” De acordo com o autor, a sociedade brasileira, que é diversificada e estratificada, apresenta inúmeras normas linguísticas, que refletem as características próprias de cada grupo social.

A análise e interpretação dos dados obtidos a partir da sondagem são apresentados no capítulo 5.

No capítulo 6, é apresentado o arcabouço teórico da aprendizagem ativa, apontando os estudiosos que foram os precursores dos métodos ativos de ensino. Abordam-se ainda, nesse capítulo, os benefícios gerados pelo uso do jogo, que figura como um importante instrumento de metodologia ativa.

Já no capítulo 7, é apresentada uma proposta de jogos didáticos direcionados ao estudo das nuances de sentido dos conectivos *quando* e *se*.

Por último, no capítulo 8, são feitas as considerações finais.

## 2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O ensino de Língua Portuguesa (doravante LP), atualmente, tem exigido de nós, professores, a ministração de aulas que levem o aluno a refletir sobre os usos da língua, a alcançar o conhecimento de uma forma um pouco mais independente e a verificar, na prática, como o estudo de fenômenos gramaticais pode ser importante para a compreensão e produção dos mais diversos tipos de textos. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular corrobora um estudo da língua que favoreça as práticas de leitura e escrita, afirmando que:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma- padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BRASIL, 2018, p. 67)

Ainda de acordo com esse entendimento, as discussões sobre as aulas de LP que vêm sendo desenvolvidas no âmbito acadêmico envolvem, constantemente, o questionamento a respeito do ensino de gramática restringir-se à transmissão de nomenclaturas e de extensas listas de normas, muitas vezes, dissociadas da realidade comunicativa do estudante, sem que haja uma reflexão sobre os mecanismos que regem o funcionamento da língua. A respeito disso, Perini (2005) defende que a sala de aula é o ambiente propício para que o aprendente, sob a orientação do professor, realize experimentos com os fenômenos linguísticos, considerando a língua um objeto a ser investigado. O linguista acredita que “o estudo de gramática pode ser um instrumento para exercitar o raciocínio e a observação; pode dar a oportunidade de formular e testar hipóteses” (PERINI, 2005, p. 31).

Franchi (2006) também apresenta uma perspectiva semelhante à de Perini sobre o estudo de gramática. Ele acredita que o docente deve ser um profundo conhecedor não só da “gramática da modalidade culta”, mas também daquela utilizada pelos alunos, a fim de que seja possível realizar análises e comparações dessas diferentes modalidades, sob um viés investigativo (FRANCHI, 2006, p. 32). Ele destaca a importância de se praticar, em sala de aula, uma atividade chamada de epilinguística, 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. (FRANCHI, 2006, p. 97)

É possível afirmar, portanto, que há um consenso nos meios acadêmicos e escolares no que tange ao fato de as aulas de LP não serem profícuas quando o ensino de gramática é realizado, apenas, por meio do uso da metalinguagem pela metalinguagem. Irandé Antunes (2014), defensora do ensino contextualizado da gramática, afirma que

Muitas pessoas, no entanto, acreditam que o estudo da metalinguagem gramatical pode lhes oferecer meios de aperfeiçoar seu desempenho conforme os usos linguísticos mais prestigiados, sobretudo em relação à escrita. Para essas pessoas, é a crença nesse poder da gramática que justifica seu estudo, apesar de não perceberem quanto o ensino que é, de fato, praticado nas escolas se distancia desse pretensão objetivo ou desse falso pressuposto. (ANTUNES, 2014, p.73)

A BNCC (BRASIL, 2018, p. 71) também reforça essa concepção:

Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma – padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão (...)

A partir dos avanços nos estudos de Linguística Textual, houve uma mudança de foco da análise da língua pela palavra ou frase de forma isolada para a investigação do texto como objeto de pesquisa. A dimensão sociointeracional da linguagem passou a ser considerada e, por conseguinte, a importância de desvendar intenções de um texto, “ler nas entrelinhas”, com base na análise da situação sociocomunicativa à qual pertence (lugar social, crenças, conhecimentos de mundo, linguístico e textual dos participantes – autores/leitores). Para Koch (2016), cabe à Linguística Textual,

[...] o estudo dos recursos linguísticos e condições discursivas que presidem à construção da textualidade e, em decorrência, à produção textual dos sentidos. Isto significa, inclusive, uma revitalização do estudo da gramática: não, é claro, como um fim em si mesma, mas no sentido de evidenciar de que modo o trabalho de seleção e combinação dos elementos, dentro das inúmeras possibilidades que a gramática da língua nos põe à disposição, nos textos que lemos ou produzimos, constitui um conjunto de decisões que vão funcionar como instruções ou sinalizações a orientar a busca pelo sentido. (KOCH, 2016, p. 3- 4)

Uma das consequências da grande expansão dos estudos voltados para a importância do texto no estudo de LP foram as críticas contundentes quanto ao ensino da análise

gramatical e da metalinguagem, que acarretaram o surgimento de posicionamentos preconceituosos em relação ao uso de nomenclaturas gramaticais nas aulas. Muitos docentes tiveram dúvidas sobre o emprego ou não de metalinguagem e outros, assumindo uma postura radical, acabaram centralizando suas aulas, exclusivamente, no estudo do texto, abolindo o ensinamento das classificações legitimadas pela gramática tradicional.

Tal entendimento não contribui para um ensino produtivo de LP, que deve considerar, para fins de estudo em sala de aula, todos os aspectos constitutivos da língua, o que inclui o aprendizado da gramática. Diante dessa perspectiva, Lobato (*apud* BARBOSA, 2019, p.18) defende que “não se deva abandonar o ensino gramatical nas escolas, já que a gramática do texto apresenta as mesmas propriedades gramaticais das orações, palavras e sintagmas.”

Ainda de acordo com essa concepção, Foltran (*apud* VIEIRA, 2018, p. 53) assume o entendimento de que “a metalinguagem, além de permitir fazer generalizações, possibilita que o professor e os alunos consultem materiais auxiliares”, tratando, dessa forma, o uso de nomenclaturas gramaticais como um recurso importante para o aprendizado da LP.

Na mesma direção, Vieira (2018) propõe um ensino de LP que conjugue três eixos:

- (i) a compreensão da sistematicidade da língua por meio de uma abordagem reflexiva da gramática;
- (ii) a construção e o entendimento do sentido do texto a partir da análise dos fenômenos linguísticos; e
- (iii) o tratamento das variedades manifestadas pelos usos da língua. Assim sendo, de acordo com essa concepção, que destaca o estudo da língua como sistema, é possível afirmar, mais uma vez, a relevância do estudo da gramática tradicional para as aulas de LP desde que seja de forma contextualizada, com reflexões e comparações acerca de diferentes normas e das variadas nomenclaturas.

É preciso pensar, portanto, em um ensino de LP que abarque não só as práticas de leitura e de escrita, como também o estudo de uma gramática reflexiva e ativa, contemplando, dessa forma, um estudo mais abrangente da língua.

### 3 QUADRO TEÓRICO: AS CONJUNÇÕES SUBORDINATIVAS ADVERBIAIS

Neste capítulo, serão apresentadas as explicações a respeito das conjunções subordinativas adverbiais sob a perspectiva das gramáticas normativas e descritivas. Em um segundo momento, será feito um recorte teórico cujo foco será voltado para as explicações feitas pelas gramáticas descritivas a respeito dos usos dos conectivos adverbiais *quando* e *se*.

#### 3.1 Quadro teórico gramatical das conjunções subordinativas adverbiais: visitando a tradição

Na Educação Básica, o ensino de Língua Portuguesa apoia-se, em geral, em conceitos e explicações apresentados pelas gramáticas normativas cuja função, segundo Bechara, é “elencar os fatos recomendados como modelares da exemplaridade idiomática para serem utilizados em circunstâncias especiais do convívio social” (BECHARA, 2009, p. 37). Dentro desse escopo, há aqueles gramáticos, como Evanildo Bechara, Rocha Lima, Celso Cunha e Lindley Cintra, que são referência e frequentemente citados nas discussões sobre as normas para os falantes da língua.

Para discutir o ensino das conjunções subordinativas adverbiais na perspectiva da gramática normativa, essa pesquisa apresenta algumas reflexões respaldadas nas seguintes obras: *Moderna Gramática Portuguesa* (2009), de Evanildo Bechara; *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (2001), de Celso Cunha & Lindley Cintra; e *Gramática Normativa da Língua Portuguesa* (2011), de Rocha Lima.

Sendo assim, faz-se necessário confrontar os conceitos apresentados por cada um desses gramáticos, a fim de que se possa construir um arcabouço teórico bem abrangente dos aspectos que envolvem o estudo das conjunções subordinativas adverbiais.

Nesse sentido, percebe-se que há uma tendência entre os gramáticos mencionados de inserir essas conjunções, em consequência da tradição gramatical, num inventário linguístico denominado *classes de palavras* ou *classes gramaticais*, cujo objetivo é o de distribuir palavras, agrupando-as em categorias, que apresentam dez classes distintas: substantivo, artigo, pronome, numeral, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição.

A respeito disso, Bechara (2009) questiona o fato de a gramática abarcar palavras que pertencem a grupos muito distintos em uma mesma relação. O gramático evidencia o contrassenso de se unir “palavras de natureza e funcionalidade bem diferentes com base em critérios categoriais, morfológicos e sintáticos misturados” (BECHARA, 2009, p. 90).

Considerando tal perspectiva, o gramático apresenta uma subdivisão das *classes gramaticais* que “permite dividir as palavras em lexemáticas (substantivo, adjetivo, verbo e advérbio), categoremáticas (pronome e numeral) e morfemáticas (artigo, preposição e conjunção)” (BECHARA, 2009, p. 92). Em relação a cada uma dessas divisões, Bechara explicita que as lexemáticas estão relacionadas ao significado lexical e correspondem às palavras que apreendem o “mundo extralinguístico”. Já as categoremáticas estão relacionadas ao significado categorial e consideram “o modo de ser das palavras no discurso”. As morfemáticas, que se relacionam ao significado instrumental, englobam as palavras consideradas “instrumentos gramaticais pertencentes ao universo da gramática” (BECHARA, 2009, p. 90 – 91).

Cunha & Cintra (2001) apresentam uma concepção semelhante, contudo mais simplificada. Esses gramáticos relacionam as *classes de palavras* a dois tipos diferentes de morfemas: os lexicais e os gramaticais. Em relação aos lexicais, os estudiosos afirmam que esses morfemas têm “significação externa”, pois referem-se ao “mundo extralinguístico”. Já os morfemas gramaticais têm significação interna, pois estão pautados nas “relações e categorias levadas em conta pela língua” (CUNHA & CINTRA, 2001, p.76-77). De acordo com essa perspectiva, os autores inserem no grupo dos morfemas lexicais os substantivos, os adjetivos, os verbos e os advérbios de modo; enquanto os artigos, os pronomes, os numerais, as preposições, as conjunções e os demais advérbios compreendem o grupo dos morfemas gramaticais.

Cumprido ressaltar que as concepções apresentadas por esses gramáticos, ainda que não compartilhem, exatamente, as mesmas ideias, apontam para uma mesma direção, ao considerarem a conjunção uma forma linguística que funciona como uma ferramenta gramatical.

Rocha Lima (2011), por sua vez, mantém a tradição gramatical em relação às explicitações sobre as *classes gramaticais* ao inserir as conjunções e as demais categorias nas *classes de palavras*, sem destacar particularidades pertinentes a esse grupo, conforme mencionadas pelos gramáticos citados.

Quanto à atribuição desempenhada pela conjunção, as gramáticas tradicionais, de modo geral, compartilham o entendimento de que esse vocábulo gramatical é dotado de uma

função conectiva, ou seja, serve para relacionar entre si duas orações ou dois termos de mesmo valor funcional.

Outra característica comum a essas gramáticas está no fato de tipificar a conjunção em *coordenativa* e *subordinativa*. A adoção dessas nomenclaturas está de acordo com o que foi convencionado pela NGB, que divide as conjunções nesses dois grupos, devido às diferenças de natureza sintática apresentadas por essas palavras.

No tocante às explicações sobre as conjunções coordenativas e subordinativas, as gramáticas tradicionais não abordam esse assunto da mesma maneira, ainda que, de forma geral, apresentem concepções convergentes.

Em relação às conjunções coordenativas, apenas a gramática do Bechara (2009), no capítulo dedicado às conjunções, ressalta que as sentenças interligadas por esses conectores são “independentes umas das outras” (BECHARA, 2009, p. 268), embora, inicialmente, não esclareça se essa independência é apenas de natureza sintática.

Na introdução do capítulo sobre conjunções, Bechara (2009) apresenta dois termos distintos para referir-se ao que chamamos tradicionalmente de conjunção, quais sejam: *conector* e *transpositor*. O gramático designa o termo *conector* para denominar, exclusivamente, a conjunção coordenativa, justificando o uso dessa terminologia pelo fato de esse tipo de conjunção “reunir unidades independentes” que “podem aparecer em enunciados separados”, conforme o exemplo a seguir (BECHARA, 2009, p. 268):

(1) *Pedro fez concurso para medicina, e Maria se prepara para a mesma profissão.*

De acordo com Bechara, as orações podem aparecer isoladas em “enunciados independentes” (BECHARA, 2009, p. 268):

(2) *Pedro fez concurso para medicina.*

(3) *Maria se prepara para a mesma profissão.*

Bechara utiliza o termo *transpositor* para designar, exclusivamente, a conjunção subordinativa. A respeito disso, o gramático argumenta que esse tipo de conjunção assinala a oração que será encaixada em uma outra oração, perdendo, dessa forma, “a característica de enunciado independente [...] para exercer, num nível inferior da estruturação gramatical, a

função de *palavra*” (BECHARA, 2009, p. 268). Sendo assim, pode-se dizer que acontece uma espécie de transposição, em que a estrutura oracional marcada pelo transpositor (ou conjunção subordinativa) passa a “exercer uma das funções sintáticas próprias do substantivo, do adjetivo e do advérbio” (BECHARA, 2009, p. 268), conforme o exemplo a seguir:

(4) *Soubemos que vai chover.*

A partir desse exemplo, Bechara (2009) explica que a oração introduzida pela conjunção *que (vai chover)* não configura um “enunciado independente” já que funciona como “objeto direto do núcleo verbal *soubemos*” (BECHARA, 2009, p. 268). Tal constatação corrobora o que foi exposto, visto que a estrutura oracional *vai chover* exerceu uma das funções sintáticas comuns ao substantivo.

Por sua vez, Cunha e Cintra (2001) apresentam uma explicação mais sucinta para as conjunções coordenativas e subordinativas. Em relação às coordenativas, os autores apenas apontam que essas formas linguísticas “relacionam termos ou orações de idêntica função gramatical”. No caso das subordinativas, indicam que “ligam duas orações, uma das quais determina ou completa o sentido da outra” (CUNHA & CINTRA, 2001, p. 579).

Dentre os exemplos elencados pelos gramáticos, um deles chama a atenção, por consistir em mostrar a diferença existente entre as conjunções coordenativas e subordinativas por meio de comparações entre construções de nomes e de orações. Abaixo, seguem os exemplos extraídos da gramática de Cunha & Cintra (CUNHA & CINTRA, 2001, p. 579):

(5) *Estudar e trabalhar*

(5a) *O estudo e o trabalho*

(6) *Estudar ou trabalhar*

(6a) *O estudo ou o trabalho*

(7) *Depois que tiveres estudado, podes trabalhar*

(7a) *Após o estudo, o trabalho*

Em relação aos exemplos apresentados em (5) e (6), os autores explicam que as conjunções coordenativas *e* e *ou* mantêm-se inalteradas mesmo com a mudança de construção, porque ligam elementos independentes. Também apontam os aspectos semânticos assumidos pelas conjunções, indicando que, no primeiro caso, o valor estabelecido é o de adição, enquanto no segundo, é de igualdade ou de alternância. Quanto aos exemplos do

grupo (7), os gramáticos afirmam que é possível observar, nos dois casos, a dependência do primeiro elemento em relação ao segundo. Atentam para o fato de, no exemplo (7a), aparecer a preposição *após* no lugar da conjunção subordinativa *depois que*, indicando, dessa forma, que não só ocorreu dependência entre estruturas oracionais como também entre termos.

Cabe ressaltar uma diferença significativa entre as concepções atribuídas pelas gramáticas de Bechara e de Cunha & Cintra às conjunções subordinativas. Enquanto o primeiro trata as subordinativas de acordo com critérios puramente sintáticos, os últimos consideram o aspecto semântico ao afirmar que o sentido de uma das orações é completado pela outra.

As definições apresentadas às conjunções coordenativas e subordinativas pela gramática de Rocha Lima (2011) assemelham-se às de Cunha & Cintra (2001). De acordo com Lima, cabe às coordenativas relacionar “dois elementos da mesma natureza” (ROCHA LIMA, 2011, p. 234). Já as subordinativas desempenham a função de relacionar “duas orações de natureza diversa, das quais a que começa pela conjunção completa a outra ou lhe junta uma determinação” (ROCHA LIMA, 2011, p. 234). No entanto, diferente de Cunha & Cintra, que entendem que a oração introduzida por conjunção subordinativa é capaz de completar semanticamente a oração principal, o gramático Rocha Lima não deixa evidente de que forma, se semântica ou sintaticamente, a oração assinalada pela conjunção subordinativa completaria a oração principal.

Em virtude de a presente pesquisa considerar apenas, para fins de estudo, as conjunções subordinativas adverbiais, não serão abordadas aqui as explicações sobre os demais tipos de conectivos subordinativos nem sobre os coordenativos.

No tocante ao tratamento dado às conjunções subordinativas adverbiais, Bechara (2009), em sua gramática, apresenta uma lista contendo dez tipos diferentes dessas conjunções, a saber: causais, comparativas, concessivas, condicionais (e hipotéticas), conformativas, consecutivas, finais, modais, proporcionais e temporais. Cumpre ressaltar que, dos três gramáticos mencionados neste trabalho, Evanildo Bechara é o único que considera as *modais* como um tipo de conectivo adverbial. Ele mesmo observa que “a Nomenclatura Gramatical Brasileira não agasalhou as conjunções modais e, assim, as orações modais, apesar de pôr o modo entre as circunstâncias adverbiais” (BECHARA, 2009, p. 275).

A gramática de Cunha & Cintra (2001) apresenta nove classificações distintas para as conjunções subordinativas adverbiais, cujas terminologias coincidem com as apontadas por Bechara (2009) e por Rocha Lima (2011). No entanto, em relação às conformativas e às proporcionais, os gramáticos em questão observam que a Nomenclatura Gramatical

Portuguesa (NGP) não distingue esses tipos de conjunções das comparativas, diferindo-se, nesse aspecto, da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), que as reconhece como tipos diferentes na lista de conectivos adverbiais.

A gramática de Rocha Lima (2011) coincide com a de Cunha & Cintra (2001) ao elencar nove classificações para as conjunções subordinativas adverbiais. Outra semelhança, aqui reiterada, está no uso das mesmas nomenclaturas, adotadas não só por essas duas gramáticas como também pela gramática do Bechara, para tipificar tais conjunções.

A seguir, serão apresentados quadros comparativos com as conjunções e locuções conjuntivas subordinativas adverbiais, extraídas dos capítulos dedicados ao estudo das conjunções, que aparecem nas gramáticas mencionadas neste trabalho:

**Quadro 1:** Quadro comparativo das conjunções e locuções conjuntivas subordinativas adverbiais causais

CONJUNÇÕES SUBORDINATIVAS ADVERBIAIS CAUSAIS		
Bechara	Cunha & Cintra	Rocha Lima
que (= porque), porque, como (= porque, sempre anteposta a sua principal, no português moderno), visto que, visto como, já que, uma vez que (com verbo no indicativo), desde que (com o verbo no indicativo), etc.	porque, pois, porquanto, como (= porque), pois que, por isso que, já que, uma vez que, visto que, visto como, que, etc.	que, porque, porquanto, como, já que, desde que, pois que, visto como, uma vez que, etc.

Por meio do Quadro 1, observa-se que Bechara aponta algumas especificidades que não foram apresentadas por Cunha & Cintra e Rocha Lima. Bechara explicita o fato de a conjunção causal *como* vir sempre anteposta à principal, equivalendo à conjunção *porque*. Deixa claro também quais são as conjunções empregadas com o verbo no modo indicativo.

**Quadro 2:** Quadro comparativo das conjunções e locuções conjuntivas subordinativas adverbiais condicionais

CONJUNÇÕES SUBORDINATIVAS ADVERBIAIS CONDICIONAIS		
Bechara	Cunha & Cintra	Rocha Lima
se, caso, sem que, uma vez que (com o verbo no subjuntivo), desde que (com o verbo no subjuntivo), dado que, contanto que, etc.	se, caso, contanto que, salvo se, sem que (= se não), dado que, desde que, a menos que, a não ser que, etc.	se, caso, contanto que, sem que, uma vez que, dado que, desde que, etc.

Observa-se, no Quadro 2, que apenas Bechara explicita quais conjunções são empregadas com verbos no modo subjuntivo. Já Cunha & Cintra são os únicos que apontam a equivalência entre as locuções conjuntivas *sem que* e *se não*.

**Quadro 3:** Quadro comparativo das conjunções e locuções conjuntivas subordinativas adverbiais comparativas

CONJUNÇÕES SUBORDINATIVAS ADVERBIAIS COMPARATIVAS		
Bechara	Cunha & Cintra	Rocha Lima
<p>Podem ser <i>assimilativa</i> ou <i>quantitativa</i>. As unidades comparativas assimilativas são <i>como</i> ou <i>qual</i>, podendo estar em correlação com <i>assim</i> ou <i>tal</i> postos na oração principal, ou ainda aparecer <i>assim como</i>.</p> <p>Há três tipos de comparação quantitativa:            Igualdade – introduzida por <i>como</i> ou <i>quanto</i> em correlação com o advérbio <i>tanto</i> ou <i>tão</i> da oração principal.</p> <p>Superioridade – introduzida por <i>que</i> ou <i>do que</i> em correlação com o advérbio <i>mais</i> da oração principal.</p> <p>Inferioridade – introduzida por <i>que</i> ou <i>do que</i> em correlação com o advérbio <i>menos</i> da oração principal.</p>	<p>que, do que (depois de <i>mais</i>, <i>menos</i>, <i>maior</i>, <i>menor</i>, <i>melhor</i> e <i>pior</i>), qual (depois de <i>tal</i>), quanto (depois de <i>tanto</i>), como, assim como, bem como, como se, que nem</p>	<p>que, do que (relacionados a <i>mais</i>, <i>menos</i>, <i>maior</i>, <i>menor</i>, <i>melhor</i>, <i>pior</i>), qual (relacionado a <i>tal</i>), como (relacionado a <i>tal</i>, <i>tão</i>, <i>tanto</i>); como se, etc.</p>

Já no Quadro 3, Bechara destaca-se por distinguir as unidades comparativas *assimilativas* das *quantitativas*. Cunha & Cintra, por sua vez, chamam atenção ao arrolarem a locução conjuntiva *que nem*, que é comumente utilizada na língua não padrão, no grupo das comparativas.

**Quadro 4:** Quadro comparativo das conjunções e locuções conjuntivas subordinativas adverbiais conformativas

CONJUNÇÕES SUBORDINATIVAS ADVERBIAIS CONFORMATIVAS		
Bechara	Cunha & Cintra	Rocha Lima
como, conforme, segundo, consoante	conforme, como (= conforme), segundo, consoante, etc.	como, conforme, consoante, segundo, etc.

No Quadro 4, apenas Cunha & Cintra apontam a equivalência entre as conjunções conformativas *como* e *conforme*.

**Quadro 5:** Quadro comparativo das conjunções e locuções conjuntivas subordinativas adverbiais concessivas

CONJUNÇÕES SUBORDINATIVAS ADVERBIAIS CONCESSIVAS		
Bechara	Cunha & Cintra	Rocha Lima
ainda que, embora, posto que, se bem que, apesar de que, etc.	embora, conquanto, ainda que, mesmo que, posto que, bem que, se bem que, por mais que, por menos que, apesar de que, nem que, que, etc.	embora, conquanto, ainda que, posto que, se bem que, etc.

Já no Quadro 5, ainda que Cunha & Cintra apresentem um número maior de conjunções concessivas, não há peculiaridades que diferenciem os três gramáticos referenciados.

**Quadro 6:** Quadro comparativo das conjunções e locuções conjuntivas subordinativas adverbiais consecutivas

CONJUNÇÕES SUBORDINATIVAS ADVERBIAIS CONSECUTIVAS		
Bechara	Cunha & Cintra	Rocha Lima
a unidade consecutiva é <i>que</i> , que se prende a uma expressão de natureza intensiva como <i>tal</i> , <i>tanto</i> , <i>tão</i> , <i>tamanho</i> , posta na oração principal.	que (combinada com uma das palavras <i>tal</i> , <i>tanto</i> , <i>tão</i> ou <i>tamanho</i> , presentes ou latentes na oração anterior), de forma que, de maneira que, de modo que, de sorte que, etc.	que (relacionado com <i>tal</i> , <i>tão</i> , <i>tanto</i> , <i>tamanho</i> ), de modo que, de maneira que, de sorte que, de forma que

No Quadro 6, Cunha & Cintra e Rocha Lima destacam-se por apresentarem locuções conjuntivas consecutivas que não aparecem correlacionadas a determinadas expressões de natureza intensiva empregadas na oração principal.

**Quadro 7:** Quadro comparativo das conjunções e locuções conjuntivas subordinativas adverbiais finais

CONJUNÇÕES SUBORDINATIVAS ADVERBIAIS FINAIS		
Bechara	Cunha & Cintra	Rocha Lima
para que, a fim de que, que (para que), porque (para que)	para que, a fim de que, porque (= para que)	para que, a fim de que, porque, que, etc.

No Quadro 7, Cunha & Cintra e Bechara apontam a equivalência existente entre os nexos conjuncionais finais *porque* e *para que*. Bechara acrescenta, ainda, a equivalência entre *o que* e *para que*.

**Quadro 8:** Quadro comparativo das conjunções e locuções conjuntivas subordinativas adverbiais temporais

CONJUNÇÕES SUBORDINATIVAS ADVERBIAIS TEMPORAIS		
Bechara	Cunha & Cintra	Rocha Lima
tempo anterior: antes que, primeiro que	quando, antes que, depois que, até que, logo que, sempre que, assim que, desde que, todas as vezes que, cada vez que, apenas, mal, que (= desde que), etc.	apenas, mal, quando, até que, assim que, antes que, depois que, logo que, tanto que, etc.
tempo posterior (de modo indeterminado): depois que, quando		
tempo posterior imediato: logo que, tanto que (hoje raro), assim que, desde que, eis que, (eis) senão quando, eis senão que		
tempo frequentativo (repetido): quando (com o verbo no presente), todas as vezes que, (de) cada vez que, sempre que		
tempo concomitante: enquanto, (no) entretanto que (hoje raro)		
tempo terminal: até que		

Observa-se, no Quadro 8, que Bechara destaca-se por especificar os contextos em que as conjunções temporais costumam aparecer.

**Quadro 9:** Quadro comparativo das conjunções e locuções conjuntivas subordinativas adverbiais modais

CONJUNÇÕES SUBORDINATIVAS ADVERBIAIS MODAIS		
Bechara	Cunha & Cintra	Rocha Lima
sem que	-	-

O Quadro 9 mostra que apenas Bechara considera a existência de uma conjunção subordinativa adverbial modal. Considerando tal fato, cabe, então, reiterar que a NGB não reconhece esse tipo de conjunção.

**Quadro 10:** Quadro comparativo das conjunções e locuções conjuntivas subordinativas adverbiais proporcionais

CONJUNÇÕES SUBORDINATIVAS ADVERBIAIS PROPORCIONAIS		
Bechara	Cunha & Cintra	Rocha Lima
à medida que, à proporção que, ao passo que, (tanto mais)... quanto mais, (tanto mais)... quanto menos, (tanto menos)... quanto mais, (tanto mais)... menos, etc.	à medida que, ao passo que, à proporção que, enquanto, quanto mais... mais, quanto mais... tanto mais, quanto mais... menos, quanto mais... tanto menos, quanto menos... menos, quanto menos... tanto menos, quanto menos... mais, quanto menos... tanto mais.	à medida que, ao passo que, à proporção que, etc.

Por fim, no Quadro 10, não há particularidades que mereçam destaques.

Considerando então os quadros, fica evidente que os três autores apresentam muitos pontos em comum ao classificarem as conjunções subordinativas adverbiais. Entretanto Bechara destaca-se por explicitar certos pormenores.

No que concerne ao fato de uma mesma conjunção subordinativa adverbial poder ser classificada de múltiplas formas, Cunha & Cintra (2001) comentam sobre a polissemia conjuncional, afirmando que o valor das conjunções “está condicionado ao contexto em que se inserem, nem sempre isento de ambiguidades, pois que há circunstâncias fronteiriças: a condição da concessão, o fim da consequência, etc.” (CUNHA & CINTRA, 2001, p. 590).

Rocha Lima (2011), no capítulo dedicado ao estudo das orações, trata da classificação de certas conjunções subordinativas adverbiais atrelada ao aspecto semântico. Explica, por exemplo, em quais contextos as conjunções *que* e *porque* assumem o valor de causa ou de explicação e destaca, por exemplo, que, em alguns casos, as conjunções podem assumir uma certa mobilidade na estrutura oracional, com o intuito de conferir ênfase ou não ao conteúdo veiculado por determinadas sentenças.

Sendo assim, embora exista uma lista de conjunções e locuções subordinativas adverbiais, cabe ressaltar, mais uma vez, que é preciso considerar, sempre, as relações semânticas dessas conjunções em contextos oracionais.

### 3.2. Quadro teórico gramatical das conjunções subordinativas adverbiais: outras abordagens

De modo geral, entende-se que a Gramática Tradicional descreve e prescreve as normas que norteiam a língua padrão, apontando modelos linguísticos considerados de

prestígio. É preciso observar, no entanto, que a GT não dá conta da natureza dinâmica e multifacetada da língua, restringindo-se à exposição de alguns fatos linguísticos fundamentados, quase que exclusivamente, em obras consagradas pela literatura, desconsiderando, dessa forma, os gêneros textuais que permeiam a realidade dos falantes. Além disso, correntes linguísticas já evidenciaram inconsistências e equívocos no tratamento de alguns conteúdos realizado pela GT.

Diante desse fato, a presente pesquisa pretende considerar os estudos linguísticos apresentados por gramáticas cuja descrição e análise revelam algumas complexidades da língua que não são abordadas pelos compêndios tradicionais de gramática, sem a pretensão de oferecer um conteúdo completo e permanente, já que a linguística, por ser uma ciência viva, está em constante desenvolvimento. De acordo com tal perspectiva, são estas as gramáticas elencadas: Gramática de usos do português (2011), de Maria Helena de Moura Neves; Gramática do Português Brasileiro (2010), de Mário Alberto Perini; Nova gramática do português brasileiro (2020), de Ataliba T. de Castilho; e Gramática Houaiss de língua portuguesa (2018), de José Carlos de Azeredo.

Neves (2011), em *Gramática de usos do português*, trata das conjunções subordinativas adverbiais no capítulo *A junção*. A escolha desse título, segundo a autora, deve-se ao fato de existirem na língua palavras que atuam particularmente na “junção dos elementos do discurso, isto é, ocorrem num determinado ponto do texto indicando o modo pelo qual se conectam as porções que se sucedem” (NEVES, 2011, p. 601).

Em relação às classificações dessas conjunções, Neves (2011) adota as mesmas nomenclaturas utilizadas pelas gramáticas tradicionais, aproximando-se, no entanto, de Bechara, ao considerar as modais como uma das conjunções subordinativas adverbiais. A autora também mantém os termos *coordenação* e *subordinação*, mas deixa evidente o fato de que a tradição gramatical ignora as significativas diferenças entre os tipos de orações que compõem o grupo das subordinadas. Sobre isso, a linguista explicita:

Essa denominação (subordinação), entretanto, pode refletir uma ignorância do estatuto que possuem as orações que são satélites adverbiais, em oposição às orações tradicionalmente denominadas *substantivas* e a algumas das *adjetivas* (NEVES, 2011, p. 601).

As semelhanças com as gramáticas tradicionais, entretanto, limitam-se, apenas, ao uso das nomenclaturas, já que, ao privilegiar o estudo funcionalista da língua, que leva em consideração a situação comunicativa, Neves (2011) apresenta uma descrição detalhada de

diversas conjunções adverbiais, considerando, sempre, o contexto em que esses itens gramaticais aparecem inseridos. Nessa perspectiva, a autora expõe os modos de construção das orações, as ocorrências das conjunções na língua em uso e as relações expressas por elas, que, em diversas situações, vão muito além daquelas apontadas pelos teóricos tradicionais.

No capítulo dedicado às conjunções temporais, por exemplo, Neves (2011) apresenta um quadro com as correlações temporais usadas em orações encetadas pelas conjunções *quando* e *enquanto*. Além disso, a autora apresenta de forma minuciosa as situações em que o conectivo *quando* assume relações semânticas que extrapolam o sentido habitual de tempo, apontando para a existência de outros valores lógico-semânticos, como o causal, o condicional e o concessivo.

Em *Nova gramática do português brasileiro*, Castilho (2020) apresenta o estudo das conjunções no capítulo *A sentença complexa e sua tipologia*, no qual já é possível perceber a preferência do autor pelo termo *sentença complexa* no lugar de *período* para designar os enunciados que são formados por mais de uma oração. A respeito desse assunto, o gramático explicita que o período “não é uma unidade sintática diferente da sentença simples. Ou seja, tudo que ocorre numa sentença simples ocorre numa sentença complexa” (CASTILHO, 2020, p. 337).

Ao tratar da tipologia das relações intersentenciais, Castilho (2020) também utiliza os rótulos *coordenação* e *subordinação* adotados pela GT. No entanto, mesmo mantendo tais nomenclaturas, o autor contraria essa polarização ao considerar um terceiro tipo de sentença complexa, denominada *correlação* ou *interdependência*.

Sobre as sentenças complexas coordenadas, Castilho (2020) mantém a ideia concebida pela GT, considerando que não há uma relação de dependência entre as sentenças interligadas por nexos conjuncionais. Em contrapartida, justamente por conta do tipo de vínculo estabelecido por essas orações, o autor afirma não ser adequado classificar a sentença oracional que não aparece introduzida por uma conjunção coordenativa como *principal*, contrariando, dessa forma, a concepção adotada pelas gramáticas de linha tradicional. Para justificar tal inadequação, o gramático apresenta a seguinte explicação:

A designação *principal* é frequente em nossas gramáticas, que inicialmente escolheram esse termo por uma razão sintática: a *principal* encabeça a coordenada e a subordinada. Mas logo se instalou uma interpretação semântica desse vocábulo, considerando-se que essa sentença veicula a informação principal da proposição. Como bem assinala Jespersen (1924/1971: 134), ‘importa em primeiro lugar perceber que a ideia principal

não é sempre expressa pelo que se chama *proposição principal*.’ Nas substantivas, por exemplo, a informação mais relevante está na subordinada. (CASTILHO, 2020, p. 345)

Mediante a constatação de que o termo *principal* não é apropriado para designar sentenças oracionais que não são encabeçadas por conjunções, Castilho (2020) propõe novas nomenclaturas para denominar as orações principais. De acordo com o autor, um único rótulo para esse tipo de oração não seria possível, devido às diferentes tipologias de ligações intersentenciais existentes. Sendo assim, fez-se necessário o uso de três denominações distintas, quais sejam: “*primeira coordenada*, no caso da sentença complexa por coordenação; *primeira correlata*, no caso da sentença complexa por correlação; *matriz*, no caso da sentença complexa por subordinação substantiva, adjetiva e adverbial” (CASTILHO, 2020, p. 345).

Ainda a respeito da coordenação, o gramático esclarece que as sentenças complexas justapostas, conhecidas como coordenadas assindéticas, mesmo sem estarem ligadas por um nexos conjuncional, podem estabelecer determinadas relações semânticas, como a de *condição* e a de *causa*, contrariando, mais uma vez, o que preconiza a linha tradicional da gramática. Para comprovar tal concepção, foram extraídos os seguintes exemplos da obra citada (CASTILHO, 2020, p. 337 e 338):

- (8) *Escreveu, não leu, o pau comeu.*
- (8a) *Se escrever e não ler o pau comerá.*
- (9) *Não pagou, foi para a cadeia.*
- (9a) *Foi para a cadeia porque não pagou.*

Por meio dos exemplos de Castilho (2020), conclui-se que, sentenças justapostas, que são coordenadas não conjuncionais, podem ser transformadas em sentenças conjuncionais, deixando evidentes as relações semânticas que as envolvem.

A respeito das explicações apresentadas por Castilho (2020) sobre as justapostas, Dias e Rodrigues (2017), estudiosas desse assunto, apontam o seguinte:

Embora o autor não entre em detalhes sobre o conceito de justaposição, depreende-se, pela classificação proposta por ele, que há uma diferença entre orações justapostas e coordenadas assindéticas e que, no âmbito da coordenação, estariam as coordenadas sindéticas. Contudo não há nenhuma explicação sobre isso. (DIAS; RODRIGUES, 2017, p. 25)

Neste momento, é oportuno destacar o estudo realizado por Decat (2001) que, ao analisar a articulação de cláusulas adverbiais em discursos escritos e orais dos gêneros dissertativos e narrativos, corrobora a ideia, defendida por Castilho, de que estruturas sem conectivo conjuntivo podem inferir determinados tipos de relações de sentido. Os exemplos, a seguir, extraídos da pesquisa realizada pela autora, apresentam proposições justapostas com inferência de tempo, que comprovam o fato de que os valores semânticos não repousam apenas sobre emprego de uma conjunção, e sim no contexto discursivo (DECAT, 2001, p. 130):

- (10) *Essa afirmação é muito comum entre os professores do segundo grau e, na verdade, revela um desconhecimento da tendência esboçada pelos vestibulares da UFMG, **já há algum tempo.** (DE1M,7)*
- (11) *casamos... **faz quatro anos e MEIO** (NDO3M, 13,499)*
- (12) *pois havia feito uma ligadura de trompas **há quatro anos atrás** (NE4F, 1,20-22)*

No que concerne à subordinação, Castilho (2020) confirma o que diz a GT ao explicar que, nesse tipo de combinação, as orações constituem estruturas dependentes. No entanto, o autor esclarece que o uso do termo *dependente* deve ser entendido apenas sob a ótica fundamentalmente gramatical, já que “as sentenças dependentes são constituintes de um sintagma nominal (= as adjetivas), de um sintagma verbal (= as substantivas) ou de toda uma sentença (= as adverbiais)” (CASTILHO, 2020, p. 339). Cabe ressaltar que, ao dizer que as sentenças são dependentes sintaticamente, o autor não afirma que no plano discursivo ocorra a independência entre as construções oracionais, pelo contrário, o estudioso assevera que no contexto semântico tal independência não acontece.

Ainda sobre a subordinação, Castilho (2020) aponta duas situações distintas para abordar o assunto, reconhecendo que as sentenças complexas subordinadas não podem ser tratadas, apenas, sob a perspectiva da dependência, como prediz a GT. Sendo assim, o autor considera que as relações entre as sentenças desse tipo podem ocorrer por *encaixamento* ou *adjunção*.

De acordo com Castilho (2020), ocorre *encaixamento*, quando “uma sentença está encaixada num constituinte de outra” (CASTILHO, 2020, p. 339). As orações *substantivas* integram esse grupo, já que funcionam como uma *peça* (argumento) que pode ser encaixada em um sintagma verbal. As *adjetivas* também fazem parte dessa categoria, diferenciando-se das substantivas, por se encaixarem, apenas, em sintagmas nominais. Os exemplos a seguir,

apresentados pelo autor, ilustram os processos de encaixamento ocorridos no sintagma verbal e no sintagma nominal respectivamente (CASTILHO, 2020, p. 337):

(13) *O aluno falou que o professor tinha saído.*

(14) *O aluno que falou era o melhor da classe.*

Quanto à *adjunção*, Castilho (2020) afirma que apenas as *adverbiais* compõem esse grupo. Isso se deve ao fato de essas orações não se comportarem como termos de outras, ou seja, a sentença oracional adverbial não pode ser encaixada em outra sentença. Para ilustrar esse fato, o autor apresenta o seguinte exemplo (CASTILHO, 2020, p. 337):

(15) *O aluno entrou quando o professor saiu.*

Cabe, mais uma vez, reportar-se ao estudo de Decat (2001), sobre a articulação hipotática adverbial, por abordar questões relevantes que vão ao encontro das explicações sobre *encaixamento* e *adjunção* adotadas por Castilho. Seguindo uma linha semelhante à do gramático, a estudiosa também evidencia, dentro do processo de subordinação, a diferença que há entre estruturas que agem como integrantes de outras e aquelas que não assumem tal função. Entretanto, ao aprofundar o assunto, a autora, fundamentada nos postulados de Haiman & Thompson (1984), aponta o termo *subordinação* para se referir, apenas, às estruturas que passam pelo processo de encaixamento, como no caso das substantivas, e o termo *hipotaxe* para designar aquelas que passam pelo processo de adjunção, como no caso das adverbiais. Para esclarecer melhor o assunto, convém citar Rodrigues (2017):

No âmbito da subordinação em seu maior grau de encaixamento, entrariam as subordinadas substantivas, encaixadas ao verbo ou ao nome; ainda na subordinação, também com encaixamento, mas um pouco diferente, tendo em vista a relação de predicação que estabelecem com o nome, entrariam as adjetivas restritivas; não mais encaixadas, mas combinadas por hipotaxe, viriam as adverbiais, que ampliam circunstancialmente outra oração, e as adjetivas explicativas, que codificam a expansão por elaboração do nome antecedente [...] (RODRIGUES, 2017, p. 78)

Sobre a *correlação*, considerada por Castilho (2020) como um terceiro tipo de sentença complexa, conforme já foi mencionado, o autor explica que a relação de interdependência entre as sentenças ocorre por meio de expressões, que aparecem tanto na primeira quanto na segunda construção oracional, cujo intuito é o de estabelecer uma

correlação. Os exemplos, a seguir, transcritos da obra de Castilho (2020, p. 337), ilustram como acontece esse tipo combinação:

- (16) *O aluno não só falou como também foi aplaudido.*
- (17) *O aluno ou falava ou ficava quieto.*
- (18) *O aluno falou tanto que ficou rouco.*
- (19) *O aluno falou mais do que desejava.*

Como pôde ser observado, Castilho (2020) distancia-se das concepções apresentadas pela GT ao reconhecer três tipos distintos de relações intersentenciais. Ao fazer referência ao modo como o gramático classifica tais relações, Dias e Rodrigues (2017) concluem o seguinte:

Os três tipos de relação intersentencial determinam a classificação das sentenças complexas em: sentenças complexas estruturadas por justaposição (justapostas e assindéticas); sentenças complexas estruturadas por coordenação (com nexos conjuncionais); sentenças complexas estruturadas por encaixamento (substantivas e adjetivas); sentenças complexas estruturadas sem encaixamento (adverbiais); sentenças complexas estruturadas por correlação. (DIAS; RODRIGUES, 2017, p. 25)

Quanto à classificação das orações subordinativas adverbiais, Castilho (2020) contrapõe-se aos nove tipos prescritos pela NGB e corroborados pela maioria das gramáticas de linha tradicional. O autor desconsidera as *consecutivas* e as *comparativas* como sentenças adverbiais, por fazerem parte do grupo das correlatas, conforme comprovam os exemplos (18) e (19). Por sua vez, as *conformativas*, por não funcionarem como adjunto adverbial, também não podem ser entendidas como adverbiais. Logo, para o gramático, as adverbiais só podem ser classificadas de cinco maneiras, como *causais*, *condicionais*, *fnais*, *concessivas* e *temporais* (incluindo as *proporcionais* nesse último grupo),

A *Gramática Houaiss da língua portuguesa*, de José Carlos de Azeredo (2018), trata das conjunções no capítulo *Classes invariáveis*, já que essa categoria de palavras mantém sua forma inalterada independentemente da posição que ocupe na estrutura da frase. Ainda nesse capítulo, Azeredo tipifica as conjunções em *coordenativa* e *subordinativa*, definindo a *coordenativa* como “a espécie de palavra gramatical que une duas ou mais unidades (palavras, sintagmas ou orações) da mesma classe formal e mesmo valor sintático”, e a *subordinativa* como “a palavra invariável que, anteposta a uma oração com verbo flexionado em tempo,

forma com ela um sintagma derivado” (AZEREDO, 2018, p. 221). É importante ressaltar que tais conceitos corroboram a ideia apresentada pela tradição gramatical.

A exemplo de Bechara, Azeredo (2018) também vai nomear as conjunções subordinativas de *transpositores*, considerando que tais conectivos introduzem sentenças que são derivadas de outras, devido ao processo conhecido como *transposição*. Para o autor, os pronomes relativos, as conjunções integrantes e as conjunções adverbiais integram o grupo dos transpositores.

No que se refere à coordenação de orações que não são ligadas por um nexo conjuncional, Azeredo (2018) distancia-se, de forma sutil, do que é prescrito pela GT ao acrescentar que os conteúdos transmitidos por essas sentenças oracionais apontam para determinadas relações, conforme exemplos [A1 a A6] a seguir, citados pelo autor em sua gramática (AZEREDO, 2018, p. 328-329):

Em [A1] e [A2], o conteúdo de cada oração italizada pode ser simplesmente adicionado ao da oração anterior:

[A1] “Uma chuva de pedras cortou-lhe a palavra; *alguém lhe passou uma rasteira; seus olhos voaram.*” [BRAGA, 1964: 94]

[A2] “As emissões de gases poluentes aumentam, *o verde minguava, os desertos avançam, as geleiras derretem.*” [MINC, Carlos, O Globo, 30/10/2007]

Em [A3] e [A4], o conteúdo da segunda oração pode contrastar com o da primeira:

[A3] “O telegrama chama-lhe mania, *eu digo convicção.*” [ASSIS, 1962: 742]

[A4] “Agora já não éramos pequeno rebanho a escorregar num declive: *constituíamos boiada numerosa.*” [RAMOS, 1953: 125]

Em [A5], o conteúdo da segunda oração pode ser um efeito do conteúdo da primeira:

[A5] “Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, *estavam cansados e famintos.*” [RAMOS, 1981a: 9]

Em [A6], o conteúdo da segunda oração pode justificar o conteúdo da primeira:

[A6] “... hoje não há passageiro que não esteja lutando contra o relógio: *todos querem estar em casa à meia-noite.*” [GABEIRA, 1981b: 142]

Acerca das conjunções adverbiais, Azeredo (2018), assim como os gramáticos de linha tradicional, reconhece esses tipos de conectivos como pertencentes ao grupo das subordinadas, conforme já foi exposto anteriormente. No entanto, chama a atenção o fato de o autor apresentar uma forma diferente daquela prescrita pela GT para organizar a classificação desses nexos conjuncionais. Segundo Azeredo (2018), “os sentidos expressos pelas orações

adverbiais podem ser agrupados em quatro tipos gerais: (a) relação de causalidade, (b) relação de temporalidade, (c) relação de contraste, (d) relação de modo/ comparação” (AZEREDO, 2018, p. 355). Cada tipo de relação proposta pelo gramático vai abarcar determinadas classificações. O autor explica que do grupo da *causalidade* fazem parte quatro valores: *causa*, *condição*, *consequência* e *finalidade*. Em relação à *temporalidade*, é possível verificar que há uma correspondência entre a *proporção* e o *tempo*. No que diz respeito ao *contraste*, o gramático distingue o *contraste concessivo* do *contraste adversativo*. Quanto à *comparação*, o autor apresenta quatro tipos: *comparação modal*, *comparação intensiva*, *comparação assimilativa* e *comparação conformativa*.

Perini (2010), em sua *Gramática do Português Brasileiro*, não oferece um tratamento aprofundado às conjunções. No entanto, o gramático destaca-se por considerar conjunção o item gramatical capaz de “criar uma categoria a partir de outra” (PERINI, 2010, p. 315). Partindo desse princípio, o autor concebe apenas como conjunção os conectivos subordinativos, já que eles assumem a função de encabeçar orações que funcionam como diferentes categorias gramaticais. De acordo com essa perspectiva, Perini exclui, então, as coordenativas do rol das conjunções, passando a tratá-las como *coordenadores* por “ligarem dois constituintes da mesma classe, formando um constituinte maior, igualmente da mesma classe” (PERINI, 2010, p. 315).

Em sua gramática, Perini (2010) não se detém na classificação das conjunções nem propõe novas nomenclaturas. O autor prefere apresentar explicações sobre alguns conectivos de acordo com os modos verbais que os regem. Cabe ressaltar que, dentro desse assunto, o gramático dedica um tópico exclusivo para o estudo da conjunção condicional *se*.

A seguir, será apresentado um quadro comparativo com as classificações das conjunções subordinativas adverbiais que aparecem nas gramáticas mencionadas nesta seção:

**Quadro 11** – Quadro comparativo das classificações das conjunções subordinativas adverbiais nas gramáticas descritivas

CLASSIFICAÇÃO DAS CONJUNÇÕES SUBORDINATIVAS ADVERBIAIS	
Maria Helena de Moura Neves (2011) <i>Gramática de usos do português</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• causal</li> <li>• consecutiva</li> <li>• condicional</li> <li>• conformativa</li> <li>• final</li> <li>• temporal</li> <li>• comparativa</li> <li>• proporcional</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• concessiva</li> <li>• modal</li> </ul>
<p>Ataliba T. de Castilho (2021) <i>Nova gramática do português brasileiro</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• causal</li> <li>• condicional</li> <li>• final</li> <li>• concessiva</li> <li>• temporal (incluindo a proporcional)</li> </ul>
<p>José Carlos de Azeredo (2018) <i>Gramática Houaiss da língua portuguesa</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• causalidade <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ causal</li> <li>▪ condicional</li> <li>▪ consecutiva</li> <li>▪ final</li> </ul> </li> <li>• temporalidade</li> <li>• proporção (temporalidade simultânea)</li> <li>• contraste <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ contraste concessivo</li> <li>▪ contraste adversativo</li> </ul> </li> <li>• comparação <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ modal</li> <li>▪ intensiva</li> <li>▪ assimilativa</li> <li>▪ conformativa</li> </ul> </li> </ul>
<p>Mario A. Perini (2010) <i>Gramática do português brasileiro</i></p>	<p>Na obra citada, o autor não apresenta classificações nem propõe nomenclaturas para as conjunções subordinativas adverbiais.</p>

### 3.3 As relações semânticas expressas pelo conectivo adverbial temporal *quando*

De acordo com a linha tradicional das gramáticas, o conectivo adverbial *quando* assume o valor semântico de tempo, sendo muito comum encontrá-lo, em livros didáticos, figurando entre as conjunções subordinativas adverbiais temporais, que costumam aparecer dispostas em listas ou tabelas. Em relação a esse assunto, não há mal algum associar o *quando* à circunstância de tempo, já que essa é a ideia que vai permear esse conectivo, estando ele empregado em qualquer contexto. O problema ocorre a partir do momento em que outras relações expressas pelo *quando* são ignoradas, legitimando o entendimento de que a única concepção admissível é a de tempo.

Ainda que os alunos tenham apreendido o sentido do conectivo *quando* como tempo, devido à aplicação sistemática de atividades que conduzem a esse raciocínio, há aqueles que conseguem perceber a existência de outras relações semânticas associadas ao contexto em que o *quando* está inserido, embora não consigam apontar quais seriam essas relações de sentido. Tal estranhamento que os estudantes demonstram ter diante dos usos do conectivo *quando* encaminhou esta pesquisa para a investigação dos valores lógico-semânticos atribuídos a esse conectivo adverbial.

Neves (2011), na *Gramática de usos do português*, apresenta um estudo bem fundamentado a respeito das relações lógico-semânticas que transpassam os usos do conectivo adverbial temporal *quando*. Sob a ótica da teoria funcionalista, que, em linhas gerais, “entende a gramática como suscetível às pressões do uso” (NEVES, 2011, p. 15), a autora explicita as particularidades que compõem as orações que são vinculadas pelo nexos conjuntivo *quando*.

Por tudo isso, cabe, nesta seção, apresentar as explicações feitas por Neves (2011) sobre a multiplicidade de sentidos assumidos pelo conectivo adverbial temporal *quando*. Além disso, os estudos da autora também norteiam a análise da sondagem realizada para esta pesquisa e a elaboração dos jogos, que fazem parte da proposta didática sugerida no presente trabalho.

A respeito da conjunção adverbial *quando*, Neves (2011) afirma que esse conectivo apresenta um valor bem neutro, que vai propiciar, dependendo do modo e do tempo verbal empregados nas orações interligadas por tal elo conjuntivo, relações de tipo lógico-semântico *causal*, *condicional* e *concessiva*.

Nesse sentido, a linguista Maria Beatriz Nascimento Decat (2001), conhecida por seus estudos sobre a articulação de cláusulas adverbiais sob a ótica funcional-discursiva, já citados neste trabalho, complementa o pensamento de Neves, ao verificar que existe “um esvaziamento semântico de algumas conjunções ou expressões conjuntivas, que é comum na língua oral e já vem sendo exibido pela língua escrita” (DECAT, 2001, p. 123), apontando para um processo de gramaticalização. Além disso, Decat, assim como Neves, defende a ideia de que é preciso analisar todo o contexto que envolve a construção das proposições, rechaçando, dessa forma, o entendimento de que o sentido emerge apenas do nexos conjuncional que encabeça uma oração.

Reiterando o que foi dito, o presente trabalho apresentará as explicações de Neves (2011) sobre cada uma das três relações de sentido que envolve o uso do conectivo adverbial temporal *quando*, começando pela *causal*.

De acordo com as gramáticas de linha tradicional, a oração subordinada adverbial causal é aquela que expressa a causa para o que foi declarado na oração principal. Nesse tipo de construção oracional, o conectivo causal prototípico é o *porque*.

Segundo Neves (2011), “a relação causal diz respeito à conexão causa-consequência, ou causa-efeito, entre dois eventos” (NEVES, 2011, p. 804). A autora explicita também que, nesse tipo de relação, o tempo empregado na oração que declara o efeito ocorre posteriormente ao da oração que expõe a causa.

No que diz respeito ao uso da conjunção *quando*, Neves (2011) aponta determinadas características que vão propiciar o entendimento desse conectivo temporal como causal, com diferentes nuances de sentido: a ocorrência do pretérito perfeito tanto na oração principal como na temporal; e o fato de o estado de coisas da oração temporal anteceder, cronologicamente, o da principal, configurando uma relação causa-efeito. Os seguintes exemplos ilustram a explicação apresentada (NEVES, 2011, 798, grifo do autor):

(20) *Mudou de conversa QUANDO alguém perguntou pelas dicas. (REA)*

(21) *Ontem, acho que foi ontem, eu tive um susto QUANDO vi em você um lábio... (apontando a sua própria boca) como esse meu. (CCI)*

Ainda sobre esse assunto, Neves (2011) explica que a mudança na disposição das orações dentro do período não implica alteração de sentido, ou seja, a relação temporal com sentido causal se mantém:

A relação temporal expressa é independente da ordem das **orações** na construção, isto é, embora haja subsequência entre o **estado de coisas** da **oração principal** e o da **oração temporal**, a posição relativa das orações independe de tal relação. Esse fato pode ser descrito em termos de **não iconicidade**. (NEVES, 2011, p. 798, grifo do autor)

A autora comprova o que foi dito, alterando a ordem das orações do exemplo (20) (NEVES, 2011, p. 798, grifo do autor):

- *posição 1 com subsequência temporal: mudou de conversa;*
- *posição 2 com antecedência temporal: QUANDO alguém perguntou pelas dicas.*  
*Na ordem contrária, a relação temporal – bem como a leitura causal – se manteria:*
- *posição 1 com antecedência temporal: QUANDO alguém perguntou pelas dicas;*
- *posição 2 com subsequência temporal: mudou de conversa.*

A oração subordinada adverbial condicional, segundo definição comum às gramáticas tradicionais, expressa uma condição necessária ou uma hipótese para que seja realizado ou não o que se declara na oração principal. Nesse tipo de oração, o *se* é a conjunção mais usada.

De acordo com Neves (2011), “dentro de uma construção condicional, a oração que exprime condição (tradicionalmente, a subordinada) é chamada *prótase*, e a que exprime o que é condicionado (a nuclear, ou principal) é chamada *apódose*” (NEVES, 2011, p. 832). A autora diz ainda que o termo *período hipotético*, comum nos estudos clássicos, deve-se ao fato de esse tipo de construção se apoiar, normalmente, em uma hipótese.

Quanto ao uso da conjunção *quando*, Neves (2011) explica que a combinação de orações, efetuada pelo *quando*, que envolvem simultaneidade e que apresentam o aspecto imperfectivo favorece o entendimento da relação temporal com sentido condicional, com diferentes nuances de sentido. A autora esclarece, ainda, que há dois sentidos diferentes para esse tipo de relação: *sentido condicional eventual* e *sentido condicional factual*.

No que se refere ao *sentido condicional eventual*, Neves (2011) aponta determinadas características que vão propiciar o entendimento desse tipo de relação: a ocorrência do presente ou do pretérito imperfeito na oração principal e na temporal; o fato de o estado de coisas da oração principal e o da temporal serem simultâneos; o fato de o aspecto imperfectivo implicar iteração (nesse caso, *quando* equivale à expressão *todas as vezes que*); o fato de essa habitualidade ocorrer de acordo com as condições estabelecidas pela oração adverbial (condição preenchível). Os seguintes exemplos comprovam o que foi exposto (NEVES, 2011, p. 799, grifo do autor):

(22) *Vamos mudar de assunto que o Fontoura se irrita QUANDO a gente fala nele. (Q)*

(23) *Esta é a história de um soldado que se sentia em casa somente QUANDO vadiava pelas cidades. (CCI)*

Quanto ao *sentido condicional factual*, as seguintes características apontadas por Neves (2011) vão favorecer o entendimento desse tipo de relação: a ocorrência do presente ou do pretérito imperfeito na oração principal e na temporal; o fato de a simultaneidade entre o estado de coisas da oração principal e da temporal ser tênue; o fato de a factualidade contida na oração adverbial ter relevância, ou seja, implicar uma condição preenchida; o fato de a declaração expressa na oração temporal poder ser entendida como justificativa para o que se afirma na oração principal (nesse caso, *quando* equivale às expressões *já que, uma vez que*). Os seguintes exemplos ilustram a explicação apresentada (NEVES, 2011, p. 799):

(24) Não lhe **ficava bem** observar tanto os outros **QUANDO** ele próprio **bebia** limonada. (Q)

(25) Como é **possível** dizer tal coisa **QUANDO se sabe** universalmente que as drogas são depressivas, viciantes e causam distúrbios físicos e mentais?

A oração subordinada adverbial concessiva é definida, de acordo com a linha tradicional da gramática, como aquela que, mesmo expressando um fato contrário à declaração contida na oração principal, não é capaz de impedir ou modificar tal declaração.

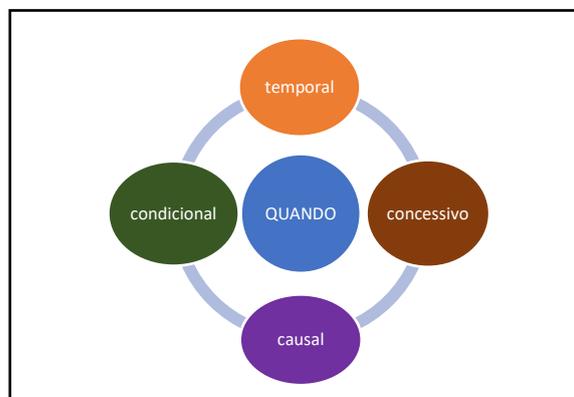
Para Neves (2011), na construção concessiva “se combinam uma oração principal e uma oração concessiva (ou sintagma concessivo) que expressa um fato (ou noção), apesar do qual a proposição principal se mantém (NEVES, 2011, p. 865).

Quanto ao uso da conjunção *quando*, Neves (2011) aponta determinadas características que vão propiciar o entendimento desse conectivo temporal como concessivo: a ocorrência do presente ou do futuro do pretérito tanto na oração principal como na temporal; o fato de o estado de coisas da oração temporal e o da principal serem simultâneos; e a relevância da factualidade contida na oração adverbial. Os seguintes exemplos ilustram a explicação apresentada (NEVES, 2011, p. 800, grifo do autor):

(26) Essa mulher **procura** um trabalho **QUANDO** centenas de outros **abandonam** seus trabalhos. (CCI)

(27) Onde estarão? – pensou Nando procurando de repente com o coração acelerado os vidros de uma lucidez incorruptível que **estariam** em algum canto, condenados apenas ao trabalho mártico de minorar a dorzinha plebeia de uma picada de injeção **QUANDO** em si **tinham** sabe-se lá que estranho poder de anestesiarem dores do mundo. (Q)

Figura 1 – Síntese das relações de sentido atribuídas ao *quando* de acordo com Neves (2011)



Fonte: a autora

### 3.4 As relações semânticas expressas pelo conectivo adverbial condicional *se*

O conectivo adverbial condicional *se*, de acordo com a GT, é aquele que encabeça uma oração subordinada em que uma condição ou uma hipótese é apresentada. Tal definição, adotada também por livros didáticos, não explora o fato de que esse nexos conjuntivo, além de expressar um valor semântico de hipótese ou de condição, relaciona outros sentidos.

Perini (2010), na *Gramática do português brasileiro*, considera o conectivo adverbial *se* um termo tão importante para ser investigado que dedica um estudo exclusivo para ele. O gramático distingue, então, quatro usos para o *se*: *condicional*, *contrafactual*, *factivo* e *nominalizador*.

Castilho (2020), na *Nova gramática do português brasileiro*, também aponta tipos semânticos diferentes para as condicionais. Ele apresenta três relações de sentido, que se assemelham às concepções de Perini: *condicional real* ou *factual*, *condicional eventual* ou *potencial* e *condicional contrafactual* ou *irreal*.

Pautando-se nas teorias apresentadas pelas gramáticas referenciadas de Perini (2010) e de Castilho (2020) que descrevem a língua falada do português brasileiro, doravante PB, esta seção vai apresentar explicações feitas pelos dois autores a respeito das relações de sentido atribuídas ao conectivo adverbial condicional *se*. Tais explicações também vão nortear as análises da sondagem realizada para esta pesquisa e a elaboração dos jogos didáticos propostos para este trabalho.

Para Castilho (2020), o conectivo *se* é classificado como *condicional real* ou *factual* quando a declaração da oração adverbial é entendida como real, e, como consequência disso, o enunciado da oração principal é tido como um resultado necessário, que também é real. O gramático representa esse tipo de construção por meio do esquema [se + indicativo/indicativo]. Perini (2010), por sua vez, utiliza como nomenclatura o termo *factivo* para designar esse tipo de *se*, indicando que a oração encabeçada por tal elo conjuntivo exprime um fato. Além disso, Perini aponta que o *se factivo* ocorre em construções com verbo no modo indicativo, conforme demonstra, também, o esquema de Castilho. Os exemplos abaixo extraídos das obras de Castilho (2020, p. 375) e Perini (2010, p. 205), respectivamente, ilustram o que foi dito:

(28) *Se eu estudo, passo de ano.*

(29) *Se a cidade é tão grande, não vai ser difícil encontrar um apartamento.*

Vale ressaltar, que, em alguns casos, segundo Castilho (2020), as condicionais reais apresentam paralelismo com as causais e as conclusivas, conforme demonstram os seguintes exemplos (CASTILHO, 2020, p. 376):

- (30) *porém se há persistência do módulo... é **porque** aquele nódulo é patológico.*  
 (31) *Se essa aréola possui uma série de tubérculos... **então** o tubérculo é nomeado de (...)*

De acordo com Castilho (2020), o *se* pode ser entendido como conectivo *eventual* ou *potencial* quando o conteúdo da oração principal confirma a hipótese informada na oração adverbial. Acrescenta ainda que, nesse caso, o verbo da oração condicional aparece no modo subjuntivo, enquanto o verbo da oração principal aparece no indicativo, conforme demonstra o esquema [se + subjuntivo/ indicativo]. Para Perini (2010), esse tipo de *se* é o já conhecido conectivo *condicional* que, segundo o autor, “pode expressar uma condição do evento expresso na oração principal” (2010, p. 204). Quanto ao tempo e ao modo dos verbos que aparecem nessas construções, Perini (2010) apresenta algumas particularidades em relação a Castilho (2020), explicitando que o *se condicional* “pode co-ocorrer com o indicativo em qualquer tempo, ou com o imperfeito ou futuro do subjuntivo (nunca com o presente do subjuntivo)” (PERINI, 2010, p. 204). O exemplo (32) de Castilho (2020, p. 376) e os exemplos (33) e (34) de Perini (2010, p. 204) ilustram as explicações:

- (32) *Eu acho que se sair antes das seis horas da manhã **sai** melhor.*  
 (33) *Se alguém precisa de ajuda, posso dar uma mãozinha.*  
 (34) *Vou ficar feliz, se você fizer esse tratamento.*

Castilho (2020) classifica como *contrafactual* ou *irreal* a relação condicional em que a oração adverbial encabeçada pelo *se* contém uma afirmação falsa que contraria a realidade. O gramático acrescenta que o verbo da oração subordinada aparece no modo subjuntivo, enquanto a forma do verbo da oração principal apresenta a terminação *-ria*, conforme demonstrado no esquema [se + subjuntivo/ forma em *-ria*]. Perini (2010), que também usa o termo *contrafactual* para denominar esse tipo de *se*, considera esse nexos conjuntivo uma variante do *se condicional*. Perini (2010) explica ainda que o verbo da oração subordinada empregado no imperfeito do subjuntivo revela um forte indício de que a informação veiculada por ele não é verdadeira, nem provável. Os exemplos abaixo de Castilho (2020, p. 376) e de Perini (2010, p. 204), respectivamente, ilustram o que foi dito.

(35) *A imagem que eu fazia era a seguinte: se o Japão fosse uma Birmânia (...) as economias industriais que ganharam a Segunda Guerra não teriam ajudado o Japão.*

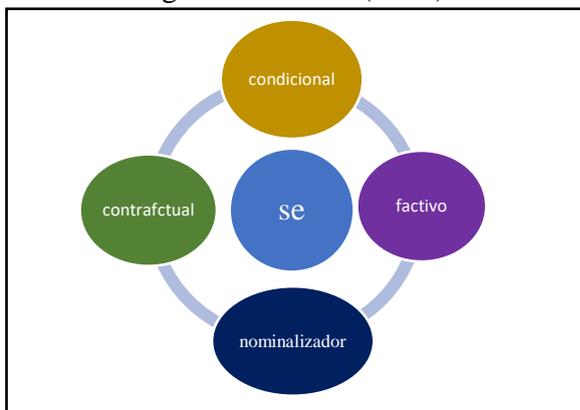
(36) *Se eu tivesse uns dez mil sobrando, iria passar uns dias em Nova Iorque.*

Por fim, Perini (2010) apresenta o quarto uso para o conectivo adverbial *se*: o *nominalizador*. A respeito disso, o gramático explica que esse *se* “pode ser usado para introduzir uma interrogativa indireta” (PERINI, 2010, p. 205), ocorrendo com o verbo no modo indicativo. Castilho (2020) não menciona a ocorrência desse tipo de *se*, restringindo-se aos três primeiros casos apresentados neste trabalho. Para ilustrar o que foi dito, segue o exemplo de Perini (2010, p. 205):

(37) *Ninguém sabe se essa cerveja presta.*

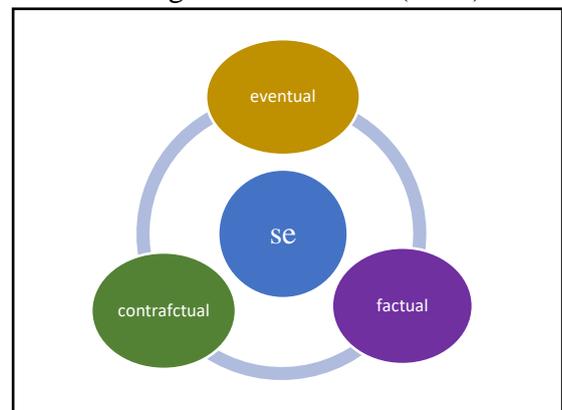
#### Síntese dos tipos de construções condicionais

Figura 2 – Perini (2010)



Fonte: a autora

Figura 3 – Castilho (2020)



Fonte: a autora

### 3.5 A relação fronteiriça entre *quando* e *se*

As relações que emergem das articulações de orações interligadas ou não por elos conjuntivos são inúmeras. O presente trabalho, mesmo delimitando o tema de estudo ao fazer um recorte teórico das conjunções subordinativas adverbiais, não é capaz de dar conta da multiplicidade de sentidos que envolvem os usos dos conectivos *quando* e *se*.

Embora já tenha sido exposto que as gramáticas de cunho normativo não abarcam determinadas complexidades que envolvem o estudo das conjunções e de outros fenômenos linguísticos, é interessante observar que, em dados momentos, os gramáticos tradicionais, ainda que de forma tênue, citam o fato de existir a polissemia conjuncional.

Cunha & Cintra (2001), por exemplo, ao dizer que uma conjunção subordinativa pode ser enquadrada em mais de uma classificação, explica que o valor desses conectivos conjuncionais “está condicionado ao contexto em que se inserem, nem sempre isento de ambiguidades, pois que há circunstâncias fronteiriças: a condição da concessão, o fim da consequência, etc.” (2001, p. 590). Bechara (2009) também alude ao tema ao mencionar que “as orações condicionais não só exprimem condição, mas ainda podem encerrar a ideia de *hipótese*, *eventualidade*, *concessão*, *tempo*, sem que muitas vezes se possam traçar demarcações entre esses vários campos do pensamento” (2009, p. 410).

Em relação às gramáticas de cunho descritivo, conforme foi observado, o estudo relacionado às diferentes nuances de sentido atribuídas a um único conectivo empregado em contextos diversos assume uma perspectiva bem abrangente, diferenciando-se, nesse ponto, das gramáticas normativas.

Azeredo (2018), por exemplo, entende que os valores de *causa*, *condição*, *consequência* e *finalidade* fazem parte de uma macrorrelação, denominada pelo autor de *causalidade*. Tal entendimento se deve ao fato de essas relações de sentido aparecerem imbricadas em determinadas situações. Neves (2011), conforme foi exposto no estudo sobre o *quando*, também aponta as nuances de sentido que permeiam o uso de certos conectivos.

Diante disso, torna-se relevante, nesta etapa do trabalho, expor algumas considerações a respeito dos aspectos fronteiriços que envolvem os usos dos conectivos *quando* e *se*.

Reiterando algumas explicações dadas por Neves (2011), a noção de condição em orações encabeçadas pelo conectivo temporal *quando* ocorre em construções que envolvem simultaneidade e que apresentam o aspecto imperfectivo. Em casos desse tipo, o *quando* pode ser substituído pelo *se*, sem que isso altere a relação de sentido entre as sentenças.

Neves (2011) deixa evidente tal situação ao dizer que a correlação do tempo presente entre os verbos da oração principal e da oração encetada pelo *quando* caracteriza a simultaneidade e indica a habitualidade, favorecendo, dessa forma, uma interpretação condicional. Para exemplificar tal explanação, tomemos como exemplo a tirinha abaixo, que apresenta, no quarto quadrinho, uma oração introduzida pelo *quando*.

Figura 4 – Tirinha do Snoopy



<http://www.paulomatheus.com/2013/02/30-tirinhas-snoopy.html>

No período “*Quando você é um cachorro, não precisa se preocupar desse jeito...*”, os verbos das duas orações estão empregados no tempo presente, o que aponta para o aspecto perfectivo. Além disso, é possível identificar simultaneidade entre as situações apresentadas nas duas orações, já que o fato de o personagem ser um cachorro já é um motivo para que ele não se preocupe, indicando, dessa forma, que as duas situações ocorrem mutuamente. Por fim, é possível substituir o conectivo *quando* pelo *se*, ficando o período reescrito da seguinte forma: “*Se você é um cachorro, não precisa se preocupar desse jeito...*” Logo, todas as características levantadas por Neves (2011) foram identificadas no período destacado na tirinha, comprovando a existência da relação fronteira que há entre o uso do *quando* e do *se*.

Usando a mesma tirinha como exemplo, no último quadrinho, temos dois períodos nos quais a conjunção condicional *se* é empregada: “*Se alguém gosta de você, faz carinho na sua cabeça... Se não gosta, dá um chute!*”. Nesse caso, identificamos as mesmas características encontradas no exemplo anterior, como o verbo no presente e a ocorrência da simultaneidade, sendo que, dessa vez, o conectivo empregado é o *se*. Sendo assim, pode-se dizer que há também nesse exemplo a existência da relação fronteira entre o uso do *se* e do *quando*, que pode ser comprovada na substituição de um conectivo pelo outro, conforme mostra a reescrita dos períodos: “*Quando alguém gosta de você, faz carinho na sua cabeça... Quando não gosta, dá um chute!*”.

Ferreira (2007) também suscita algumas questões a respeito da relação entre o tempo e a condição. Ela diz, por exemplo, fundamentada nos estudos de Dias & Vanderlei (1999), que o tempo presente propicia uma relação intercambiável entre o *se* e o *quando*, “em outras palavras, o tempo verbal em que a oração está expressa é a variável que influencia mais fortemente a aproximação desses dois tipos de sentença” (FERREIRA, 2007, p. 89). Acrescenta ainda que o *se* no tempo presente transmite uma certeza maior do que no futuro e no passado, favorecendo, dessa forma, a superposição semântica. Além da questão vinculada ao tempo do verbo, a estudiosa chama atenção para outro aspecto importante: a relação causal

que surge a partir da condicionalidade. Sobre isso, Ferreira (2007) explica que o conteúdo expresso na oração condicional pode ser admitido como uma possível causa para a declaração expressa na oração principal. Isso pode ser comprovado a partir da análise do exemplo já exposto em que a consequência gerada pela razão de alguém gostar de você (*Se alguém gosta de você*) é o recebimento de carinho (*faz carinho na sua cabeça*).

Ainda que nas construções oracionais interligadas pelo *quando* ou pelo *se* o emprego do verbo no tempo presente seja o mais favorável para o entendimento da fronteira existente entre o sentido condicional e o temporal, Ferreira (2007) constata, em sua pesquisa, que orações condicionais encetadas pelo *quando* podem aparecer em tempos verbais como o pretérito imperfeito do indicativo, o pretérito perfeito do indicativo, o futuro do subjuntivo e o pretérito imperfeito do subjuntivo. Tal situação comprova o que foi apontado por Neves (2011) e corroborado por Decat (2001) ao afirmar que o *quando* é um conectivo de valor bem neutro.

## 4 METODOLOGIA DA PESQUISA

No âmbito do PROFLETRAS, as pesquisas relacionadas à investigação de fenômenos linguísticos propõem-se não apenas a apresentar fundamentos teóricos a respeito do objeto de estudo, mas também a problematizar a prática docente, no contexto da Educação Básica. Nessa perspectiva, para analisar os aspectos pertinentes ao ensino e ao aprendizado do fenômeno investigado durante o processo de interação entre professor e aluno, entende-se que o método de pesquisa-ação é mais apropriado por envolver tanto o pesquisador quanto os sujeitos da pesquisa.

Thiollent (1986) define a pesquisa-ação como:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p.140)

Tendo em vista que os pressupostos teóricos de algumas gramáticas normativas que servem de modelo para os livros didáticos e cadernos pedagógicos não contemplem as matizes semânticas em torno do fenômeno estudado, a opção pela pesquisa-ação neste trabalho, desenvolvido por meio de observação *in loco*, com aplicação de questionários de verificação e de coleta de dados, busca responder a hipótese de que alunos do oitavo e nono anos não se apropriam plenamente dos múltiplos sentidos assumidos pelas conjunções adverbiais *quando* e *se*.

O questionário para coleta de dados utilizado nesta pesquisa tem o objetivo de revelar aspectos qualiquantitativos sobre o objeto em estudo. De acordo com Richardson,

A abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social. Tanto assim é que existem problemas que podem ser investigados por meio de metodologia quantitativa, e há outros que exigem diferentes enfoques e, conseqüentemente, uma metodologia de conotação qualitativa. (RICHARDSON, 2012, p. 79)

O questionário utilizado nesta pesquisa é constituído de perguntas fechadas, “em que as perguntas ou afirmações apresentam categorias ou alternativas de respostas fixas e preestabelecidas” (RICHARDSON, 2012, p. 191). De acordo com Gil, esse instrumento é uma

técnica de investigação composto por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121)

O formato do questionário, composto por oito questões a partir de textos multimodais, seguiu o modelo do instrumento *Avaliação de Leitura*, que é uma prova elaborada pela Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro (SME/RJ) e direcionada para a Língua Portuguesa. As provas de *Avaliação de Leitura* são distribuídas para as escolas e os professores aplicam em suas turmas. Portanto, os alunos já estão habituados a esse formato de prova. Seguindo esse modelo, foi construído um questionário cujas perguntas remetiam à análise dos usos dos conectivos adverbiais *quando* e *se*.

O objetivo do questionário é verificar se os alunos são capazes de identificar os diferentes sentidos assumidos pelos conectivos adverbiais *quando* e *se* nos seguintes gêneros textuais: tirinha, charge, letra de música, cartaz e meme. A escolha por textos multimodais como suporte para o entendimento do questionário de sondagem deveu-se a três fatores:

- (i) pelo fato de esses gêneros fazerem parte do universo escolar dos alunos do segundo segmento do ensino fundamental;
- (ii) por serem textos mais atrativos aos jovens e,
- (iii) por apresentar variedades linguísticas que contribuem para a investigação do objeto de estudo deste trabalho.

A escolha por realizar a pesquisa nos dois anos consecutivos e finais do segundo segmento do Ensino Fundamental justifica-se:

- (i) porque é no oitavo ano que acontece o ensino das conjunções subordinativas adverbiais; e
- (ii) é no nono ano que acontece o ensino das orações subordinadas adverbiais.

Dessa forma, é esperado que nesse período o aluno já tenha um conhecimento prévio que lhe permita fazer uma boa distinção a respeito desse fenômeno.

Escolheu-se também realizar a pesquisa com o nono ano a fim de verificar se o que eles aprenderam sobre as conjunções adverbiais *quando* e *se*, no ano anterior, contribuía para uma melhor compreensão das orações encabeçadas por *quando* e *se* em ambas as séries.

O público-alvo da pesquisa, conforme já foi exposto, contou com a participação de alunos dos oitavo e nono anos do segundo segmento do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada no bairro de Madureira, zona norte do município do Rio de Janeiro.

A escola em que a sondagem foi realizada conta com, aproximadamente, setecentos alunos, distribuídos na Educação Infantil e nos dois segmentos do Ensino Fundamental. Nessa escola, que é de ensino parcial, as aulas acontecem nos turnos da manhã e da tarde. O espaço físico é composto por onze salas de aula com rampas de acesso, uma sala de leitura, um amplo refeitório e três banheiros, sendo um deles para cadeirantes.

A boa localização da unidade, situada no centro do bairro de Madureira, e o fato de ela ser considerada uma escola modelo pela 5ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) faz com que a procura por vaga seja grande. Os alunos matriculados são moradores de Madureira e de bairros próximos, como Campinho, Oswaldo Cruz, Cascadura e Vila Valqueire.

De acordo com informações obtidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, no contexto geral, o perfil econômico das famílias desses estudantes é de baixa renda. Parte dos alunos reside em comunidades carentes localizadas em Madureira, como o Complexo da Serrinha e o Morro do Cajueiro. Quanto ao nível de escolaridade dos responsáveis pelos alunos, a maioria concluiu, apenas, o Ensino Fundamental.

Diante desse cenário social, que é comum à maioria das escolas públicas municipais pertencentes à cidade do Rio de Janeiro, destaca-se uma particularidade nessa unidade de ensino: o fato de o índice de faltas e de abandono escolar ser extremamente baixo. Tal situação revela o comprometimento dos pais e responsáveis com a educação dos estudantes.

Devido ao contexto pandêmico causado pela SARS-CoV-2 (COVID 19), o novo coronavírus, que acarretou a implantação emergencial de um modelo de ensino baseado em aulas remotas e presenciais, o número de respondentes que participaram da sondagem restringiu-se a quarenta alunos, sendo dezessete do oitavo ano e vinte e três do nono, na faixa etária dos 12 aos 17 anos.

O impacto provocado pela pandemia afetou drasticamente a vida dos alunos durante o ano de 2020. Nessa época, as aulas presenciais ocorreram, apenas, no mês de fevereiro e nas duas primeiras semanas de março. Após esse período, o acesso às aulas e aos conteúdos postados pelos professores deveria ser feito por intermédio do aplicativo Microsoft Teams,

que, embora parecesse uma solução viável para restabelecer o contato entre alunos e professores, esbarrou no fato de a maioria dos estudantes não contar com dispositivos eletrônicos nem com acesso à Internet.

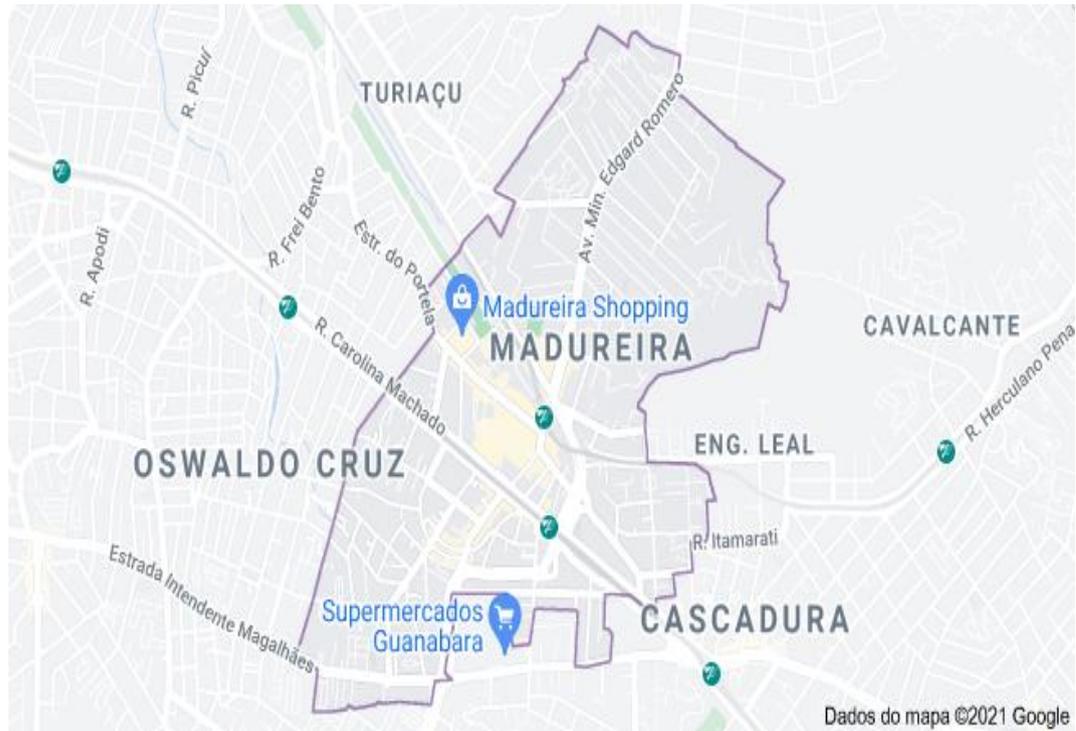
Para minimizar o problema, materiais impressos foram entregues pela escola aos responsáveis, como uma forma de facilitar o acesso dos alunos ao estudo. Além disso, a instituição criou um grupo no Facebook, como um recurso utilizado para compartilhar materiais e vídeos postados pelos professores, por ser considerado uma ferramenta de mídia bem usual, que possibilita, dependendo da operadora de telefonia móvel, uma navegação patrocinada, ou seja, sem o consumo de dados móveis.

#### **4.1 Contexto geográfico da pesquisa**

Madureira é um bairro popular do subúrbio do Rio de Janeiro (ver figura 5) e é o berço de duas escolas de samba bastante conhecidas no carnaval carioca: Portela e Império Serrano. Abriga também o maior mercado popular do Brasil, o Mercado de Madureira, principal polo comercial da zona norte. Além disso, destaca-se por oferecer dois importantes espaços culturais de referência negra: a Casa do Jongo e o Baile Charme, este acontece embaixo do viaduto de Madureira. No que se refere ao lazer, o Parque Madureira é um dos locais mais frequentados pelos moradores que buscam por diversão, já que a área dispõe de espaços para o entretenimento e a prática de esportes.

A respeito da relação dos alunos com o bairro de Madureira, é importante mencionar que, mesmo com a grande oferta de atividades culturais, muitas até mesmo gratuitas ou com baixo custo para estudantes, grande parte não tem o hábito de frequentar esses espaços. O Serviço Social do Comércio (SESC), por exemplo, oferece, gratuitamente, eventos culturais que só são visitados pelos alunos quando a escola se dispõe a levá-los. Em uma conversa informal, muitos revelaram que nunca assistiram a uma peça no teatro do SESC.

Figura 5 – Localização do bairro de Madureira



Fonte: <https://mapasapp.com/brasil/rio-de-janeiro/rio-de-janeiro-rj/madureira>

Quadro 12 – Informações sobre o bairro de Madureira

área territorial (2020)	378,76 ha
total da população (2010)	50.106
escolas municipais (2021)	12
IDH <sup>2</sup> (2000)	0,831
taxa de urbanização (2003)	99, 93%
domicílios (2003)	15.400

<sup>2</sup> Em relação aos bairros do município do Rio de Janeiro, os critérios utilizados, para medir o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), baseiam-se em um índice que varia de 0 até 1, sendo considerado: baixo, entre 0 e 0,499; médio, de 0,500 a 0,799; elevado, quando maior ou igual a 0,800.

## 5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Nesse capítulo, serão analisados os dados coletados na pesquisa, conforme descrição na metodologia.

As questões elaboradas, para o instrumento questionário, a fim de abordar os diferentes sentidos do conectivo temporal *quando* e do conectivo condicional *se*, foram fundamentadas nos conceitos de Neves (2011), Perini (2010) e Castilho (2020) conforme referencial teórico desta pesquisa.

A primeira questão analisada usou como texto-base uma tira do *Hagar* em que a fala do personagem *Eddie Sortudo* apresenta o conectivo adverbial *quando* assumindo uma relação lógico-semântica de condição associada à relação temporal, conforme pode ser observado no primeiro quadro da tirinha a seguir:

### Quadro 13 – Questão 1

Leia, atentamente, a tira abaixo e responda à questão:



Fonte: <http://www.paulomatheus.com/2012/08/30-tirinhas-hagar.html>

### Questão 1

Marque a opção que melhor apresenta os sentidos do conectivo *quando*, que aparece no primeiro quadro da tirinha do Hagar, o Horrível:

- (A) tempo e condição
- (B) tempo e oposição
- (C) tempo e finalidade
- (D) tempo e consequência

Em relação à Questão 1, Neves (2011) reitera que algumas combinações de predicções com relação temporal efetuadas por *quando* podem propiciar um valor semântico condicional, com diferentes nuances, pois são construções que “envolvem **simultaneidade** e que abrigam o traço **não télico**, ou seja, o **aspecto imperfectivo**.” (NEVES, 2011, p. 798)

O emprego do termo *quando* na fala de *Eddie Sortudo* possibilita verificar que a informação veiculada pelo período favorece o entendimento desse conectivo com valor condicional, já que é possível depreender que a punição pelo crime efetuado visto na oração “*você tem que pagar*” está condicionada à realização do ato infracional da oração anterior “*quando você comete um crime*”. Nesse sentido, seria possível substituir o *quando* pelo conectivo condicional prototípico *se* conforme o período: “*Se você comete um crime, você tem que pagar.*”.

Na análise, verifica-se que a incidência maior de resposta recaiu sobre a alternativa D, que apresenta o valor de consequência do conectivo *quando*, tanto no oitavo quanto no nono ano, com uma pequena variação de três por cento a mais para o nono ano (conforme gráficos 1 e 2). No entanto, a resposta correta, considerando as explicações apresentadas por Neves (2011), é a alternativa A.

Gráfico 1 - 8º ano

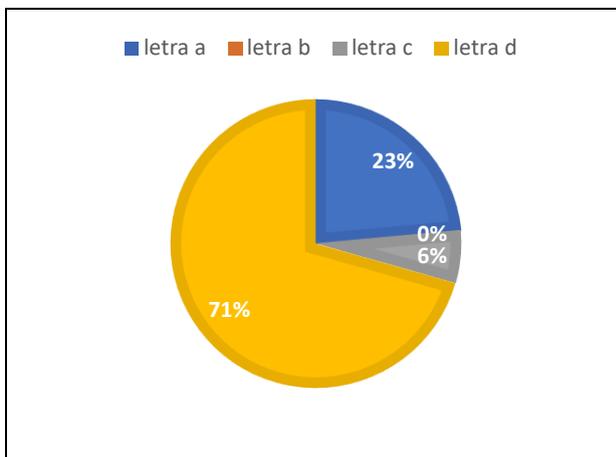
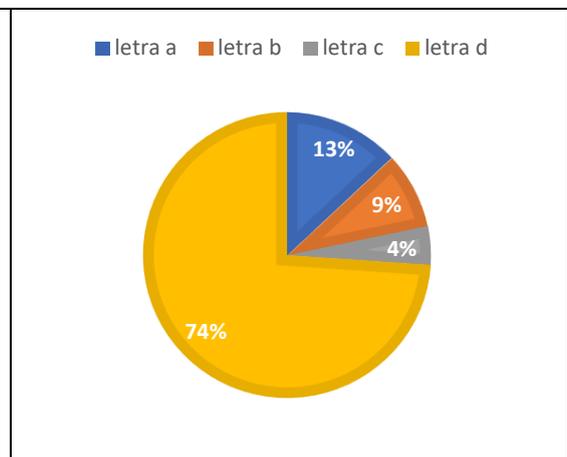


Gráfico 2 - 9º ano



A opção mais escolhida pelos alunos se refere ao *quando* com valor semântico de consequência. É possível compreender esse raciocínio, pois isso se deve ao fato de a oração introduzida pelo conectivo *quando* em “*quando você comete um crime*” veicular também a ideia de causa, que produzirá uma ideia de consequência em “*você tem que pagar*”.

A segunda questão usou como texto-base uma tirinha da *Mafalda* em que a fala da personagem apresenta o conectivo adverbial *quando* assumindo uma relação lógico-semântica de concessão associada à ideia de tempo, conforme pode ser observado no quadro a seguir.

#### Quadro 14 – Questão 2

Leia, atentamente, a tirinha da Mafalda e responda à questão 2:



Fonte: <https://m.facebook.com/TirinhasDaMafaldaBr/photos/a.283237098406769/3352993304764451/?type=3&source=48>

Releia, com atenção, o seguinte período:

Você vive dando importância só ao dinheiro,  
**quando** no fundo há coisas muito mais importantes.

#### Questão 2

Marque a opção abaixo que pode substituir o conectivo *quando* sem alterar o sentido do texto:

- (A) porque
- (B) embora
- (C) portanto
- (D) conforme

Neves (2011) afirma que a leitura concessiva é uma das inferências permitidas por construções temporais introduzidas pelo conectivo *quando*. A respeito desse assunto, a autora explicita que:

Isso ocorre, especialmente, em construções que se caracterizam pelo traço **não télico**, ou seja, pelo **aspecto imperfectivo** e que têm as seguintes características:

- na **oração principal** e na temporal ocorre, caracteristicamente, o **presente**, ou o **futuro do pretérito**;
- o **estado de coisas** da **oração temporal** e o da **principal** são **simultâneos**;

tem relevância a **factualidade** contida **oração adverbial** (condição preenchida), mas esse fato está em contraste com o que se apresenta na **oração principal**, e envolve estranhamento, com efeito de “contrário à expectativa”. (NEVES, 2011, p. 800, grifo do autor)

Em relação ao emprego do *quando* na fala da *Mafalda*, é possível inferir que esse conectivo relaciona as orações assumindo o valor semântico de concessão, já que a oração introduzida pelo *quando* em “*quando no fundo há coisas muito mais importantes*” apresenta uma informação que contraria o conteúdo veiculado pela oração principal “*you live giving importance only to money*”. Além disso, o *quando* poderia ser substituído pela conjunção *embora* sem provocar alteração no sentido do período.

Na análise, verifica-se que a incidência maior de resposta recaiu sobre a alternativa B, que apresenta o conectivo *embora* como a opção adequada para substituir o *quando*, tanto no oitavo quanto no nono anos, com uma pequena variação de dois por cento a mais para o nono ano (conforme gráficos 3 e 4 a seguir).

Gráfico 3 - 8º ano

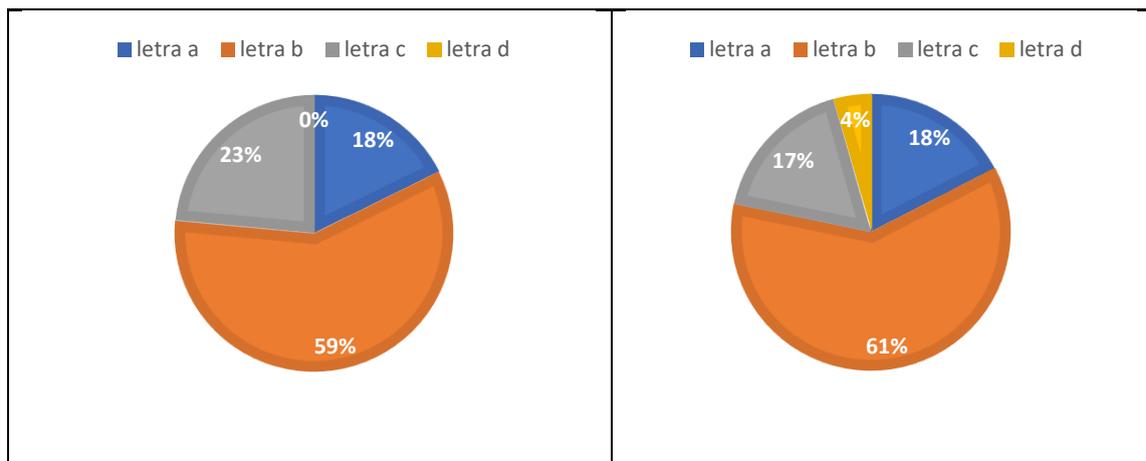
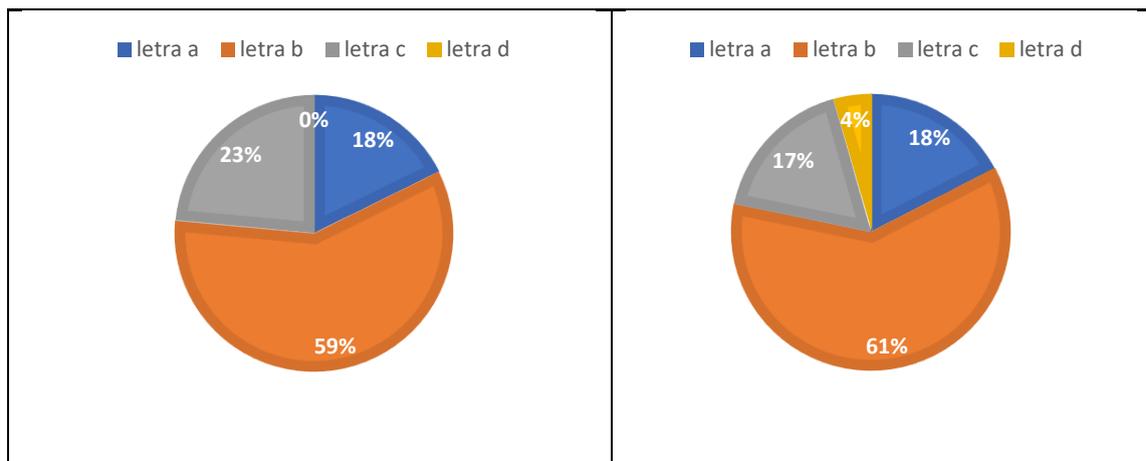


Gráfico 4 - 9º ano



Uma curiosidade a respeito do maior número de acertos nessa questão pode ser atribuída ao fato de esta apresentar quatro opções de respostas que podiam ser testadas pelos alunos no ato da escolha. Sendo assim, deduz-se que o aluno que não tivesse certeza da

resposta poderia substituir o conectivo *quando* por cada uma das conjunções apresentadas nas alternativas até encontrar a opção correta, que é a alternativa B.

A terceira questão analisada usou como texto-base a letra da canção *Quando*, composta por Roberto Carlos. O enunciado foi elaborado a partir de pares de versos, em que um deles apresentava o conectivo adverbial *quando* assumindo uma relação lógico-semântica de causa associada à relação temporal, conforme pode ser observado no quadro a seguir:

#### Quadro 15 – Questão 3

Leia, atentamente, a letra da canção *Quando* e responda à questão 3.

#### **Quando**

(Roberto Carlos)

Quando você se separou de mim  
 Quase que a minha vida teve fim  
 Sofri, chorei tanto que nem sei  
 Tudo que chorei por você, por você  
 Quando você se separou de mim  
 Eu pensei que ia até morrer  
 Depois lutei tanto pra esquecer  
 Tudo que passei com você, com você, com você  
 E mesmo assim ainda eu não vou dizer que já te esqueci  
 Se alguém vier me perguntar  
 Nem mesmo sei que vou falar  
 Eu posso até dizer ninguém te amou o tanto quanto eu te amei  
 Mas você não mereceu  
 O amor que eu te dei

[...]

Releia os pares de versos abaixo:

*Quando* você se separou de mim  
 Quase que a minha vida teve fim

*Quando* você se separou de mim  
 Eu pensei que ia até morrer...

#### **Questão 3**

Nos pares de versos, além da ideia de tempo, o conectivo *quando* pode expressar o sentido de:

- (A) causa
- (B) condição
- (C) oposição
- (D) comparação

Em relação ao *quando* assumindo o valor semântico de causa, Neves (2011) explica que o contexto propício para que isso aconteça manifesta-se por meio da correlação do tempo verbal no pretérito perfeito da oração principal com o tempo verbal pretérito perfeito da oração subordinada que apresentam eventos pontuais (sem duração) e simultâneos (total ou parcialmente). Ainda sobre esse assunto, a autora destaca que “cronologicamente, o **estado de coisas da oração temporal** antecede o da **principal**, e pode ser entendido como **causa** dele (numa relação causa-efeito)” (NEVES, 2011, p. 798).

Ao examinar o contexto dos pares de versos em que o *quando* aparece, é possível verificar as características apontadas por Neves (2011). Nos versos “*quando você se separou de mim/ quase que a minha vida teve fim*” e “*quando você se separou de mim/ eu pensei que ia até morrer*”, infere-se uma relação de causa-efeito, em que a oração temporal expressa um fato que é o motivo para que a declaração realizada na oração principal aconteça. Além disso, nota-se que o tempo empregado nos verbos está no pretérito perfeito e que o evento da oração temporal antecede, cronologicamente, o da principal, corroborando, dessa forma, as explicitações feitas por Neves.

Na análise, verifica-se que a incidência maior de resposta recaiu sobre a alternativa A, que apresenta o valor de causa do conectivo *quando*, tanto no oitavo quanto no nono anos, como uma variação de dezessete por cento a mais para o oitavo (conforme gráficos 5 e 6 a seguir).

Gráfico 5 - 8º ano

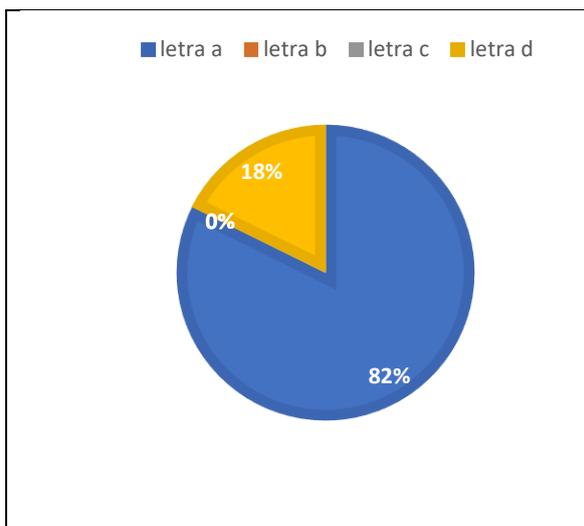
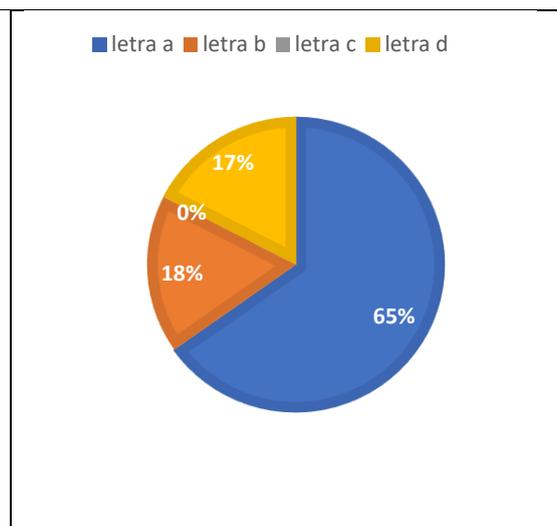


Gráfico 6 - 9º ano



As questões 4, 5 e 6 serão analisadas sob a ótica dos conceitos apresentados por Perini (2010) e Castilho (2020), que explicitam, em suas obras, as multiplicidades do

conectivo *se*, conforme podem ser observadas nas situações contextualizadas pelas questões que serão apresentadas.

Para a quarta questão foi utilizado como texto-base um meme que apresenta a fala do protagonista da série americana *Todo mundo odeia o Chris*. Na frase do personagem, aparece o conectivo condicional *se* introduzindo uma oração que exprime um fato, conforme observa-se no quadro a seguir:

#### Quadro 16 – Questão 4

Leia o meme abaixo, para responder à questão 4.



Fonte: <https://www.tvosasco.com.br/hoje-e-sexta-feira-confira-os-melhores-memes-sobre-a-chegada-do-final-de-semana/>

#### Questão 4

Agora, marque a opção que analisa corretamente a oração introduzida por *se* (*Se eu não tenho dinheiro nem pra comprar um cachorro-quente*):

- (A) Exprime um fato.
- (B) Exprime uma afirmação
- (C) Exprime uma situação hipotética.
- (D) Exprime uma informação que pode não ser verdadeira.

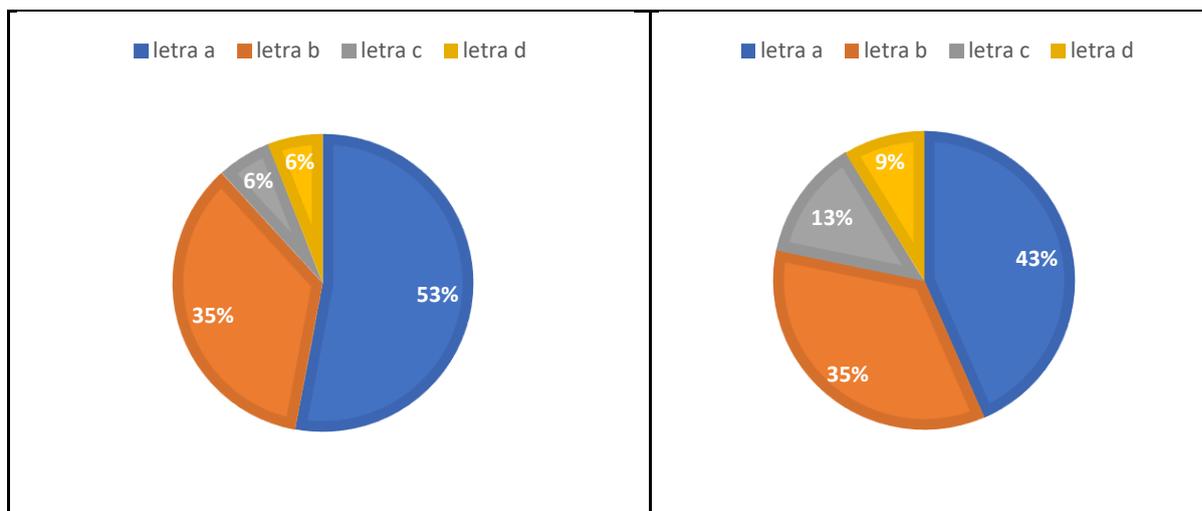
Em relação à Questão 4, o objetivo é verificar o uso do conectivo condicional *se* na situação da língua em uso. Nesse caso, Castilho (2020) classifica o conectivo *se* como *condicional real* ou *factual* e acrescenta ainda que a declaração da prótase<sup>3</sup> é entendida como real, e, como consequência disso, o enunciado da apódose<sup>4</sup> é tido como um resultado necessário, que também é real. Perini (2010) classifica esse tipo de *se* como *factivo*, afirmando que o verbo da oração introduzida por esse conectivo ocorre sempre no modo indicativo. Ambos consideram a oração introduzida pelo conectivo *se* como um fato.

É possível inferir que no meme da Questão 4 a oração introduzida pelo *se* em “*se eu não tenho dinheiro nem pra comprar um cachorro-quente*” trata-se de um fato com verbo no indicativo que está relacionado com a declaração expressa na oração principal também com verbo no indicativo: “*De que adianta ser sexta-feira*”. Tal caso remete ao seguinte esquema adotado por Castilho: [*se* + presente do indicativo/ presente do indicativo].

Nessa questão, os alunos conseguiram identificar a alternativa A, cujo emprego do conectivo condicional *se* aparece como *factivo*, conforme as proposições de Perini (2010) e Castilho (2020). Tanto no oitavo quanto no nono anos houve uma incidência maior de resposta para a alternativa A com uma variação de dez por cento a mais para o oitavo (conforme gráficos 7 e 8 a seguir).

Gráfico 7 - 8º ano

Gráfico 8 - 9º ano



Vale ressaltar que a escolha feita pela alternativa B por grande parte dos alunos também chama atenção. É possível deduzir que tal escolha tenha acontecido pelo fato de a

<sup>3</sup> Em um período composto, a prótase corresponde à oração condicional, que costuma anteceder a oração principal, chamada apódose.

<sup>4</sup> A apódose corresponde à oração principal, que pospõe a oração condicional, chamada prótase.

mensagem veiculada pelo meme transmitir, de uma certa forma, a ideia de uma afirmação, já que o Chris afirma não ter dinheiro para comprar um cachorro-quente. Observa-se, dessa forma, que a análise feita pelos alunos não ocorreu de forma aleatória.

Sendo assim, ainda que, tradicionalmente, o conectivo condicional *se* seja reconhecido por se relacionar a situações hipotéticas, as respostas analisadas demonstram que tal pressuposto não foi levado em consideração pela maioria dos alunos, demonstrando que eles conseguem perceber que há, na língua em uso, nuances que extrapolam os pressupostos da gramática normativa.

Para a quinta questão, foi utilizada uma charge em que aparece a fala de uma senhora questionando o amor do próprio neto, já que ele resolve visitá-la durante o período de isolamento social imposto para conter o avanço da pandemia. Na frase da avó, aparece o conectivo condicional *se* introduzindo uma oração que exprime uma declaração de cunho duvidoso, ou não verdadeiro, conforme o quadro a seguir:

#### Quadro 17 – Questão 5

Leia a charge abaixo, para responder à questão 5:



Fonte: <http://www.carrieisso.com.br/2021/04/charge-desta-quinta-feira-dia-15-de-abril-de-2021-curtam/>

#### Questão 5

Agora, marque a opção que analisa corretamente a oração introduzida pelo conectivo *se* (*Se amasse*):

- (A) Exprime um fato.
- (B) Exprime uma afirmação
- (C) Exprime uma situação hipotética.
- (D) Exprime uma informação que pode não ser verdadeira.

De acordo com Perini (2010), o conectivo condicional *se* pode ser classificado como *contrafactual* quando houver “uma forte insinuação de que o que ele denota não é verdadeiro, nem provável” (PERINI, 2010, p. 204). Nesse caso, o autor aponta como uma das características desse tipo de evento o fato de o verbo da oração subordinada aparecer no imperfeito do subjuntivo. Perini considera ainda que o *se* *contrafactual* é uma variante do *se* condicional.

Castilho (2020) também segue essa perspectiva, classificando esse tipo de conectivo como *contrafactual* ou *irreal*. Sobre esse assunto, o autor explica que “a prótase encerra uma afirmação falsa, contrária à realidade” (CASTILHO, 2020, p. 376). Ele ainda ressalta que o verbo da oração subordinada aparece no modo subjuntivo, enquanto a forma do verbo da oração principal apresenta a terminação *-ria*.

Pautando-se nas explicações apresentadas por Perini (2010) e Castilho (2020), é possível inferir que o conectivo *se* empregado na fala da personagem da charge pode ser classificado como *contrafactual*, já que a oração introduzida pelo *se* em “*se me amasse*” aponta para uma informação que pode não ser verdadeira, nem provável. Além disso, é possível observar no período características assinaladas pelos dois autores, como o fato de o verbo da oração subordinada estar no imperfeito do subjuntivo, e a estrutura do verbo da oração principal terminar em *-ria*: “*não viria aqui quebrar meu isolamento*”. Esse evento encaixa-se no seguinte esquema adotado por Castilho (2020): [*se* + subjuntivo/ forma em *-ria*].

Quanto à análise dos dados referentes à Questão 5, a escolha da alternativa B pela maioria dos alunos foi inesperada, já que eles consideraram que a oração introduzida pelo *se* expressa uma afirmação, contrariando o fato de o verbo no modo subjuntivo indicar dúvida. Tanto no oitavo ano quanto no nono, a incidência maior de resposta recaiu sobre a alternativa B, com uma variação de seis por cento a mais para o oitavo (conforme gráficos 9 e 10), sendo a alternativa D a correta. Uma possível explicação para essa escolha de resposta se deve ao fato de que a charge reproduz o contexto da pandemia, causada pela Sars-CoV-2, coronavírus. Nesse cenário, os avós não poderiam receber visitas de seus netos por uma medida de prevenção, sendo assim infere-se que os alunos extrapolaram seu entendimento da gramática e se ativeram na leitura de mundo, entendendo que a frase da avó era um fato.

Gráfico 9 - 8º ano

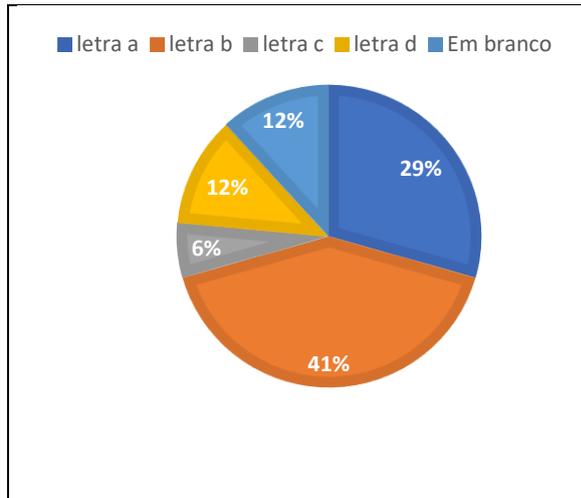
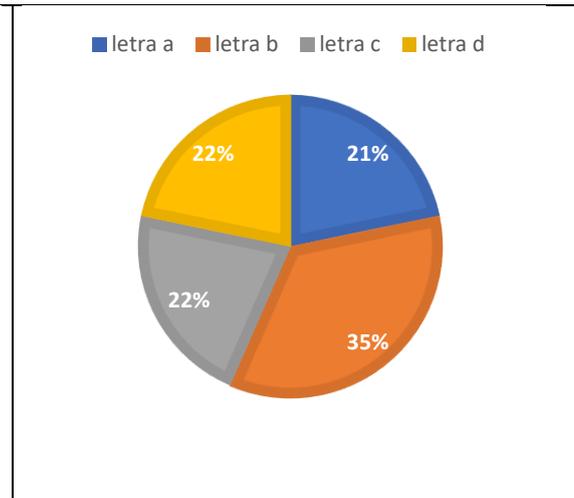


Gráfico 10 - 9º ano



Na sexta questão, foi utilizada uma tirinha do Garfield em que ele aparece pensando. No primeiro balão, verifica-se que o conectivo *se* está encabeçando uma oração adverbial que exprime uma condição para que a declaração contida na oração principal aconteça, conforme o quadro 18 a seguir. Perini (2010) afirma que, nesse caso, o evento da oração principal é expresso pela oração condicional.

#### Quadro 18 – Questão 6

Leia a tira abaixo, para responder à questão 6.



Fonte: <http://www.paulomatheus.com/2012/08/30-tirinhas-garfield.html>

#### Questão 6

Agora, marque a opção que analisa corretamente a oração introduzida pelo conectivo *se* (*Se você esperar pacientemente*):

- (A) Exprime um fato.
- (B) Exprime uma afirmação
- (C) Exprime uma situação hipotética.
- (D) Exprime uma informação que pode não ser verdadeira.

A oração adverbial da tirinha apresenta uma situação prototípica do emprego do conectivo condicional *se*, dando a entender que há uma hipótese. Sobre isso, Perini (2010) explica que esse tipo de *se* “pode co-ocorrer com o indicativo em qualquer tempo, ou com o imperfeito ou futuro do subjuntivo (nunca com o presente do subjuntivo)” (PERINI, 2010, p. 204).

Castilho (2020) denomina esse tipo de conectivo de *eventual* ou *potencial* e esclarece que a apódose confirma a hipótese desde que seja realizada a condição declarada na prótase, aproximando-se, dessa forma, da ideia de Perini (2010). Acrescenta ainda que o verbo da oração condicional aparece no subjuntivo, enquanto o verbo da oração principal aparece no indicativo.

Sendo assim, considerando o que foi exposto por Castilho e Perini, o *se* empregado na tirinha do Garfield representa o tradicional conectivo condicional, que é comumente associado à ideia de hipótese. Tal fato pode ser verificado a partir da análise da oração adverbial “*Se você esperar pacientemente...*” ao revelar uma condição que precisa ser satisfeita para que aconteça o evento expresso na oração principal “*O tédio vai chegar.*”. Além disso, esse período apresenta características assinaladas pelos dois gramáticos citados, como o fato de o modo do verbo da oração subordinada estar no subjuntivo e o da oração principal estar no indicativo, encaixando-se, dessa forma, no seguinte esquema elaborado por Castilho (2020) [se + subjuntivo/ indicativo].

Quanto à análise dos dados referentes à Questão 6, a maioria dos alunos escolheu a alternativa C, que é a resposta esperada, correspondendo, portanto, ao emprego prototípico do *se*. Nessa questão, infere-se que o *se* condicional, indicando uma hipótese, pode ser o mais fácil de ser identificado pelos alunos por ser mais abundante na língua em uso.

Para essa questão, a análise mostra que tanto no oitavo quanto no nono anos a incidência maior de resposta recaiu sobre a alternativa C, com uma variação de oito por cento a mais para o nono ano, conforme gráficos 11 e 12 a seguir:

Gráfico 11 - 8º ano

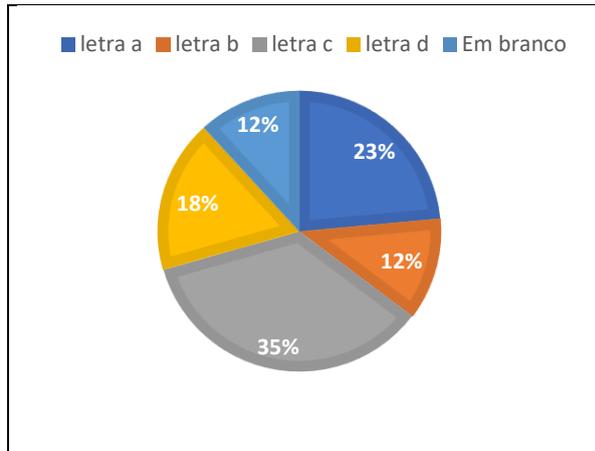
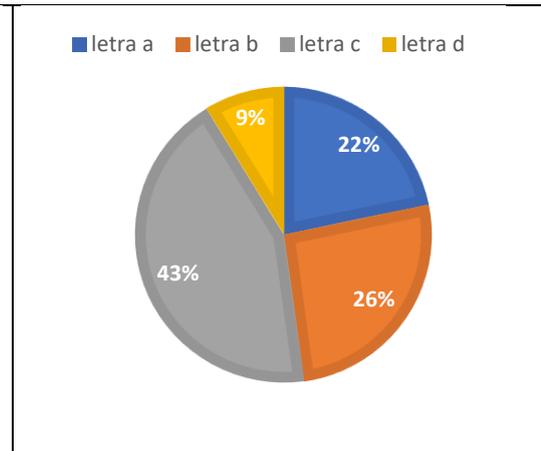


Gráfico 12 - 9º ano



### 5.1 Particularidade observada na pesquisa

Na análise das questões 7 e 8, foram observadas duas situações particulares em relação ao referencial teórico da pesquisa.

Sobre a Questão 7, Neves (2011) já havia observado a existência da relação lógico-semântica entre o temporal e o condicional no emprego do conectivo *quando*, com sentido factual. Nessa questão, foi utilizado um cartaz em que a figura de uma avó aparece acompanhada pelo seguinte ditado: “*Quando a cabeça não pensa, o corpo padece!*”. Na oração subordinada desse período, foi empregado o conectivo *quando* expressando, além da ideia de tempo, um fato, conforme pode ser observado no quadro a seguir:

## Quadro 19 – Questão 7

Leia o cartaz abaixo:



Fonte: <https://www.facebook.com/vidaescolaoficial/photos/quando-a-cabe%C3%A7a-n%C3%A3o-pensa-o-corpo-padeceavov%C3%B3- sempre-dizia-isso-quando-os-netos/1283106655229593/>

### Questão 7

Agora, marque a opção que analisa corretamente a oração introduzida pelo **quando** (*Quando a cabeça não pensa*):

- (A) Exprime um fato.
- (B) Exprime uma afirmação
- (C) Exprime uma situação hipotética.
- (D) Exprime uma informação que pode não ser verdadeira.

No cartaz, a oração introduzida pelo *quando* faz referência a uma declaração que pode ser interpretada como real. Os provérbios geralmente são reconhecidos por transmitir ensinamentos que foram extraídos de situações pautadas na realidade. Ao dizer que o *corpo padece* como consequência do *não pensar*, compreende-se que há uma relação entre um fato que gera um determinado resultado.

Neves (2011), ao analisar a correlação de tempos verbais nas construções temporais, verificou que, no modo indicativo, a coexistência do tempo presente na oração subordinada e na oração principal favorece a indicação de habitualidade e uma interpretação condicional, que são características comuns nos ditados populares. Para ilustrar o que foi exposto, seguem os exemplos de Neves (2011, p. 790, grifo do autor):

- (38) *Quando não há vítimas, a RP não atende.* (REA)  
 (39) *Eles recuperam a saúde QUANDO voltam à terra.* (AE)  
 (40) *Sempre demoro e sempre estou cansado QUANDO chego aqui.* (CCI)

Nesse sentido, a oração “*Quando a cabeça não pensa,*” expressa um fato que gera como consequência o evento expresso na oração “*o corpo padece!*”. Nas duas orações que compõem o período, é possível observar a presença de verbos no tempo presente do modo indicativo, que aponta para as duas características assinaladas por Neves (2011): a indicação de habitualidade e a interpretação condicional.

Em relação à análise de dados, o oitavo e nono anos optaram por alternativas diferentes. No oitavo ano, quarenta e um por cento dos alunos escolheram a alternativa A, que aponta para o aspecto factual. Quanto aos alunos do nono ano, quarenta e três por cento escolheram a alternativa C, que aponta para o conectivo *quando* exprimindo uma situação hipotética. É possível inferir, a partir desses resultados, que há uma correlação entre os conectivos *se* e *quando* dentro do contexto apresentado pelo ditado popular e o esquema [se/quando + indicativo/indicativo]. Essa situação é demonstrada nos gráficos a seguir:

Gráfico 13 – 8º ano

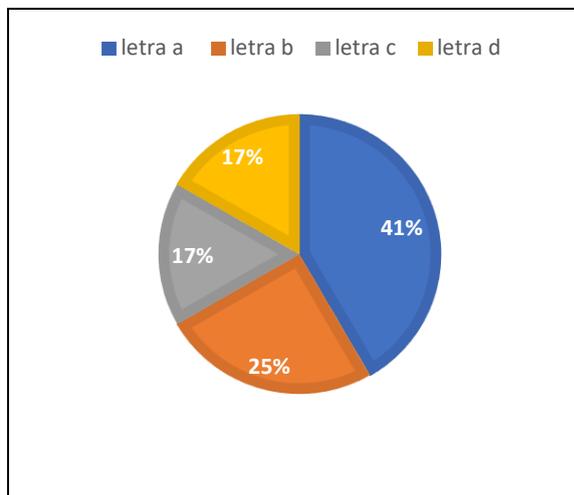
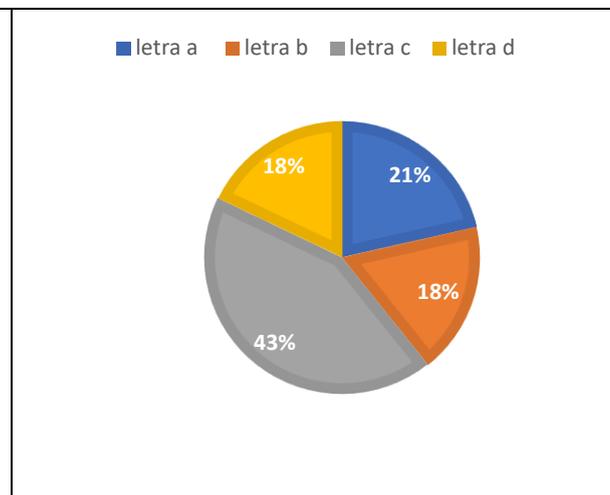


Gráfico 14 – 9º ano



Nessa pesquisa, foi percebida a situação de co-ocorrência para o uso do *quando* e do *se* em determinados contextos fora de suas situações prototípicas. Pelos dados da pesquisa, pode-se inferir que o *sentido condicional factual* assumido pelo *quando* tramita em zona fronteira com o conectivo *se* sem acarretar grandes alterações no sentido empregado pelo falante, evidenciando o forte elo semântico entre eles quando o período se encaixa no esquema [se/quando + indicativo/indicativo].

Essa situação pode ser observada na Questão 8 ao substituir o conectivo *quando* pelo *se*, evidenciando a relação de proximidade lógico-semântica entre essas duas conjunções, conforme pode ser observado a seguir:

Quadro 20 – Questão 8

**Questão 8**

Leia, abaixo, o ditado popular após a substituição do conectivo *quando* pelo *se*:

**Se a cabeça não pensa, o corpo padece!**

Agora, marque a opção que analisa corretamente a oração introduzida pelo *se* (*Se a cabeça não pensa*):

- (A) Exprime um fato.
- (B) Exprime uma afirmação
- (C) Exprime uma situação hipotética.
- (D) Exprime uma informação que pode não ser verdadeira.

Na Questão 8, o emprego do *se* no lugar do *quando* aponta para o que Neves (2011) classifica como *sentido condicional factual*. A autora explica que há construções encabeçadas por *quando* que envolvem factualidade, indicando um sentido condicional.

De acordo com Neves (2011), para que o *quando* apresente o sentido condicional factual, o período deve apresentar as seguintes características:

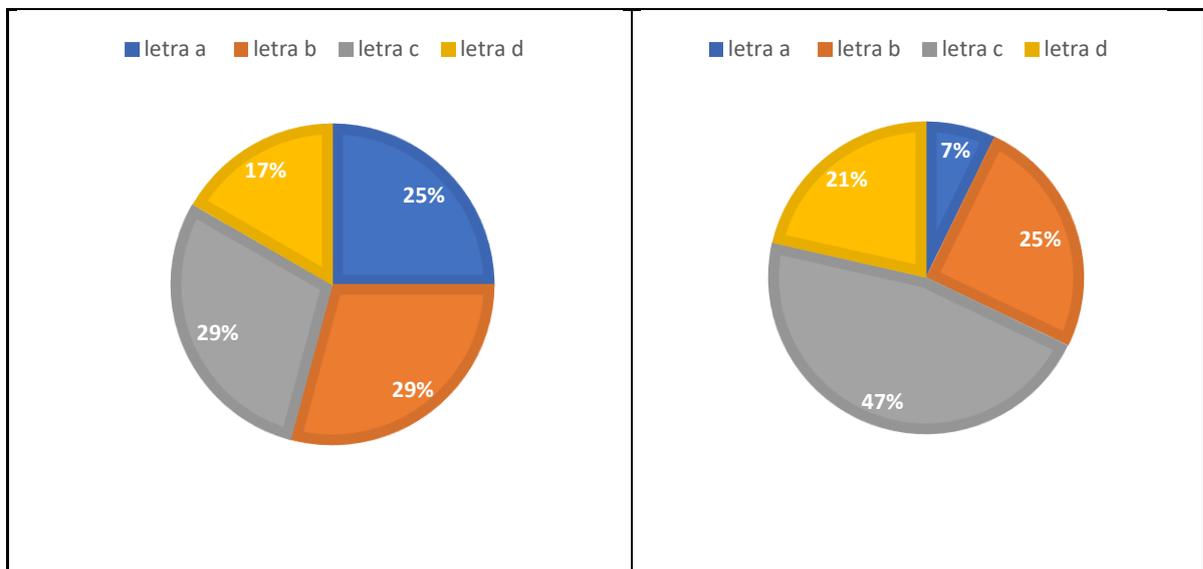
- (i) com a ocorrência do presente ou do pretérito imperfeito, tanto na oração principal quanto na oração temporal;
- (ii) com o entendimento do fato expresso na oração temporal como justificativa para o que se declara na oração principal.

Nesse sentido, é possível inferir que há uma relação entre os conectivos *quando* e *se* na oração adverbial que compõe o ditado “*Quando/Se a cabeça não pensa, o corpo padece!*”, já que, nas duas orações do período, o verbo foi conjugado no presente do modo indicativo. Além disso, a declaração “*Quando/Se a cabeça não pensa*”, feita na oração adverbial, pode ser, claramente, entendida como uma justificativa para a afirmação “*o corpo padece!*” contida na oração principal.

Em relação à análise de dados, no oitavo ano, a mesma quantidade de alunos, vinte e nove por cento, optou pelas alternativas B e C, sendo a correta a alternativa A. Já no nono, quarenta e sete por cento, que correspondeu ao maior número de alunos, optaram pela alternativa C. Tal resposta, que foi escolhida por ambos os anos, indica que o conectivo *se* foi empregado indicando uma situação hipotética, que é a interpretação mais usual, considerando que, tradicionalmente, o *se* costuma fazer referência a hipóteses. Os dados analisados podem ser observados nos gráficos abaixo:

Gráfico 15 – 8º ano

Gráfico 16 – 9º ano



A partir da análise desses dados, propõem-se, no capítulo 7, atividades embasadas nos pressupostos da metodologia ativa, utilizando jogos pedagógicos, elaborados pela autora exclusivamente para essa temática.

## 6 APRENDIZAGEM ATIVA: OS ALICERCES TEÓRICOS

O avanço tecnológico e a conectividade permitiram um acesso rápido a variados tipos de informações e conhecimentos, que podem ser apresentados por meio de diversos formatos, desde textos escritos ou orais até a exibições de vídeos e de webconferências. É fato que a relação da sociedade com todos esses recursos digitais afetou radicalmente a maneira como vivemos, transformando situações corriqueiras do nosso cotidiano, como a forma de consumir, de trabalhar e, até mesmo, de estudar.

Diante desse cenário, em que a internet assume um papel preponderante ao oferecer o acesso universal e facilitado a conteúdos diversos, pode-se observar uma certa inquietação daqueles que gerenciam espaços educacionais a respeito do fato de que as aulas baseadas na mera transmissão de conhecimentos não fazem mais sentido. Além disso, é comum ouvir de professores e de alunos relatos que evidenciam um certo descontentamento em relação ao ensino convencional, conforme aponta Daros:

Ao conversar com alunos da educação básica e do ensino superior sobre os modos de ensinar e aprender, o ensino essencialmente transmissivo, centrado unicamente no conhecimento do professor, é um motivo para muitas insatisfações. [...] Ao conversar com professores, as queixas são similares. Reclamam da falta de envolvimento, do excesso de desinteresse dos alunos e das condições do exercício docente. (CAMARGO & DAROS, 2018, p. 3)

Com o surgimento da pandemia causada pelo novo coronavírus, a reflexão sobre a defasagem da prática de ensino norteadas apenas por aulas expositivas intensificou-se. Tal fato deve-se ao impacto que esse novo contexto provocou na educação, inserindo, de forma abrupta, o professor em plataformas educacionais virtuais, habilitadas para oferecerem ferramentas digitais, que, se bem utilizadas, podem servir como estratégias pedagógicas para um novo modo de ensinar. Acerca disso,

[...] a literatura aponta que esse período desafiador pode ser promissor para a inovação da educação, considerando-se que os professores e estudantes não serão mais os mesmos, após o período de ensino remoto. Assim, as TICs podem ser ressignificadas e ocupar um espaço importante no processo de ensino-aprendizagem, em todos os níveis de ensino. (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 43)

Entretanto, o despertar dos educadores, no que tange à constatação de que o modo tradicional de instrução está ultrapassado e de que os avanços tecnológicos podem ser importantes aliados para a prática pedagógica, não é suficiente para que haja uma mudança significativa no processo de ensino – aprendizagem. É preciso ir além e pensar em métodos de ensino, mediados por tecnologias ou não, que transformem o aluno receptivo em um dinâmico aprendiz.

Para guiar os professores nessa complexa jornada do ensinar, oferecendo a eles uma gama de métodos, capaz de transformar o normalizado estereótipo do aluno passivo, surgem as metodologias ativas de ensino, que, embora não sejam novidades no campo educacional, acabaram alçando um lugar de destaque na atualidade, configurando como tema de congressos, artigos, livros, cursos de formação, entre outros. Filatro e Cavalcanti (2018, p. 12) conceituam as metodologias ativas como “estratégias, técnicas, abordagens e perspectivas de aprendizagem individual e colaborativa que envolvem e engajam os estudantes no desenvolvimento de projetos e/ou atividades práticas”. As autoras também ressaltam as mudanças provocadas no papel desempenhado por esse aluno, inserido no contexto dessas metodologias, que passa a ser visto como um “sujeito ativo”, assumindo “o protagonismo de sua aprendizagem” (FILATRO & CAVALCANTI, 2018, p. 12).

A função do professor que se dispõe a utilizar as abordagens sugeridas pelas metodologias ativas também sofre alterações se comparada ao formato tradicional de ensino. A figura do mestre como único detentor do saber deve ser substituída pela de um professor facilitador, que elabora meios e estratégias de ensino, a fim de promover um aprendizado alicerçado na ação do estudante. De acordo com Moran:

O papel do professor é mais o de curador e de orientador. Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas). (MORAN, 2015, p. 24)

A concepção do aluno como centro do processo de ensino – aprendizagem e do educador como aquele que cria as condições necessárias para que a aprendizagem ocorra de forma ativa não surgiu no contexto atual. No início do século XX, teóricos já apresentavam reflexões sobre a necessidade de mudanças na prática pedagógica, que propiciassem um aprendizado mais significativo ao estudante. Ainda que a expressão metodologia ativa tenha

surgido recentemente, é possível identificar, no ideário dos pensadores do século passado, princípios que defendiam a aplicação de métodos que tornasse as aulas mais dinâmicas.

O movimento Escola Nova, também conhecido como Escola Ativa, foi uma das tendências mobilizadas por esses pensadores, que apregoavam a ruptura com o sistema tradicional de ensino. O escolanovismo, que despontou no Brasil no início século XX, trouxe à tona o nome do filósofo norte-americano John Dewey, que foi um dos teóricos responsáveis pela discussão em torno de uma reforma no modelo educacional vigente. Dewey acreditava que o aprendizado ocorreria de fato, se houvesse uma estreita relação entre a teoria e a prática, enfatizando a importância de os estudantes adquirirem o conhecimento por meio de experiências vivenciadas na interação com o outro. Para esse pensador, havia uma “relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação” (DEWEY, 1979, p. 8). A respeito de uma nova filosofia de educação, ele afirma que:

Em meio a todas as incertezas, admito haver consenso geral permanente quanto a pressuposto fundamental, ou seja, de que há conexão orgânica entre educação e experiência pessoal, estando, portanto, a nova filosofia de educação comprometida com alguma espécie de filosofia empírica e experimental. (DEWEY, 1979, p. 13)

Nesse sentido, Dewey corrobora a ideia de que não há construção de saberes dissociada da ação do estudante. Essa perspectiva, inevitavelmente, contempla uma prática pedagógica que exige do professor a utilização de métodos ativos de ensino. Sendo assim, é preciso considerar a função desempenhada pelo docente, cuja “tarefa”, conforme constata o filósofo, “é a de dispor as cousas para que as experiências, conquanto não repugnem ao estudante e antes mobilizem seus esforços, não sejam apenas imediatamente agradáveis, mas o enriqueçam e, sobretudo, o armem para novas experiências futuras” (DEWEY, 1979, p. 16).

O movimento Escola Nova, que apresentou John Dewey como um de seus maiores expoentes, também contou com outros representantes expressivos, como William Heard Kilpatrick, que ficou conhecido, no meio educacional, ao expor o Método de Projeto. Kilpatrick, assim como Dewey, acreditava que o ensino deveria centrar-se na atividade prática do estudante, valorizando todo o percurso direcionado à construção do conhecimento. Sobre a principal proposta desse intelectual, que consistia em um ensino baseado em projetos, Gadotti explica que:

Os projetos poderiam ser manuais, como uma construção; de descoberta, como uma excursão; de competição, como um jogo; de comunicação, como a narração de um conto, etc. A execução de um projeto passaria por algumas

etapas: designar o fim, preparar o projeto, executá-lo e apreciar seu resultado. (GADOTTI, 2003, p. 144)

Sendo assim, o Método de Projeto, sistematizado por Kilpatrick, concebia o aluno envolvido em tarefas essencialmente práticas cujo objetivo era favorecer um ensino pautado pela ação discente. A comprovação disso pode ser observada nas quatro características que, de acordo com o educador, seriam necessárias para se realizar um bom projeto didático, a saber: “um plano de trabalho, de preferência manual; uma atividade motivada por meio de uma intenção consequente; um trabalho manual, tendo em vista a diversidade globalizada de ensino; um ambiente natural” (GADOTTI, 2003, p. 145). Além de priorizar atividades que rechaçam, por completo, a inércia do aprendente, esse teórico destaca a importância de o ensino proporcionar um aprendizado significativo e interessante, conforme aponta Marques:

Como professor e como intelectual da educação, Kilpatrick atribui especial atenção às experiências do aluno no processo de ensino–aprendizagem e defende que essas aprendizagens devem ser significativas para os estudantes e ir ao encontro dos seus interesses. (MARQUES, 2016, p. 4)

A corrente pedagógica Escola Ativa também revelou o nome do médico belga Jean – Ovide Decroly como um dos pensadores mais atuantes no combate ao modelo educativo tradicional vigente. Os pensamentos desse cientista coincidem com alguns princípios defendidos tanto por Dewey quanto por Kilpatrick, como o envolvimento do aluno em atividades que oportunizem um aprendizado por meio de experiências e a implantação de um ensino articulado com a vida em sociedade. No entanto, se comparado aos intelectuais de sua época, Decroly destaca-se por assumir uma postura mais contestadora e combativa no âmbito educacional, como se pode ler nas palavras de Dubreucq:

É preciso, então, destruir os próprios fundamentos da escola clássica: métodos, programas, classificações e substituí-los por procedimentos totalmente diferentes. Como muitos outros antes e depois dele, Decroly poderia ter se contentado de denunciar platonicamente os defeitos do ensino; mas esse homem de ação quer assegurar o futuro imediato da educação popular. É sobre o terreno dos fatos que Decroly vai proceder às práticas radicalmente novas. (DUBREUCQ, 2010, p. 13)

Como um revolucionário da educação, pode-se dizer que as palavras de ordem para Decroly eram apenas duas: necessidade e interesse. “Segundo ele, a necessidade gera o interesse e só este leva ao conhecimento” (FERRARI, 2008, p. 4). Por esse motivo, o teórico cria os Centros de Interesse, em que aplica um método de ensino entendido como ousado para

o campo das práticas pedagógicas, pois visava à concepção de um modelo educacional fundamentado, sobretudo, nos interesses dos alunos, que, sob a ótica de Decroly, seriam capazes de conduzir o próprio aprendizado. A respeito desse assunto, Dubreucq explicita:

Eles escolherão de agora em diante os sujeitos de estudo, livremente. Os adultos só lhes iniciarão nas operações técnicas concretamente úteis, em função dos seus níveis de evolução. A atividade do programa foi desta forma transferida para as próprias crianças. Cada um propõe os assuntos que deseja tratar, e todas as propostas são negociadas pelo grupo inteiro que constrói um projeto coletivo (plano de trabalho), mais ou menos a longo prazo (de alguns dias para os jovens a um ano para os maiores). (DUBREUCQ, 2010, p. 36)

Os Centros de Interesse diferiam, consideravelmente, do formato educacional padrão, por instituir um currículo escolar não segmentado em disciplinas e oferecer, por meio de oficinas, um ensino baseado em planos de estudo. A organização desses centros era feita de acordo com as faixas etárias dos estudantes e ainda considerava “as etapas de evolução neurológica infantil” (FERRARI, 2008, p. 4). A educação decroliana objetivava desenvolver, no aluno, três aspectos: a observação, a associação e a expressão. Sobre isso, Ferrari (2008) esclarece que, na visão de Decroly,

A observação é compreendida como uma atitude constante no processo educativo. A associação permite que o conhecimento adquirido pela observação seja entendido em termos de tempo e de espaço. E a expressão faz com que a criança externar e compartilhe o que aprendeu. (FERRARI, 2008, p. 6)

Além dos Centros de Interesse, Decroly inova em outros aspectos relacionados à educação. O trabalho intelectual, por exemplo, passa a não ser supervalorizado, e as expressões concretas, manifestadas por meio de atividades manuais, como os desenhos e as brincadeiras, são reconhecidas como instrumentos de grande importância para o processo de ensino-aprendizagem. O educador considera, como materiais de estudo, os elementos que utilizamos em nossa vida cotidiana, permeando a vivência dos alunos. Já no tocante à maneira como ocorre o aprendizado, o médico baseia-se no princípio da globalização, que consiste na “ideia de que as crianças aprendem o mundo com base em uma visão do todo, que posteriormente pode se organizar em partes, ou seja, que vai do caos à ordem” (FERRARI, 2008, p. 4).

Assim como os já citados, o cientista suíço Jean Piaget também se posicionou contra o ensino tradicional, alegando que, a esse tipo de escola, cabe, apenas, a função de ensinar “a

copiar e não a pensar” (GADOTTI, 2003, p. 146). Embora não tenha elaborado um método pedagógico, as investigações de Piaget, no campo da Epistemologia Genética, o conduziram a postular teorias sobre o modo como ocorre o desenvolvimento cognitivo da criança, expondo descobertas que geraram um relevante impacto na pedagogia.

A teoria sobre o desenvolvimento da inteligência humana, que associa a evolução da capacidade cognitiva a estágios de maturação biológica, pode ser considerada a mais conhecida no âmbito da educação. Tal concepção admite o fato de que a criança só poderá assimilar um determinado conhecimento, se estiver biologicamente preparada para isso. A respeito da influência que essa teoria provocou na prática docente, Alberto Munari (2010) aponta que Piaget “com seus trabalhos sobre os estágios do desenvolvimento da inteligência já havia incitado os mestres a adaptar melhor suas intervenções pedagógicas ao nível operatório alcançado pelo aluno” (MUNARI, 2010, p. 23).

Apesar de as teses piagetianas apresentarem a questão biológica como um dos fatores determinantes para o desenvolvimento cognitivo, Piaget não nega a influência exercida pelo mundo exterior no progresso intelectual. Nesse sentido, o cientista corrobora a linha de pensamento dos teóricos escolanovistas, ao reafirmar a importância de o ensino propiciar ao estudante um processo de aprendizagem ativo, pautado, por exemplo, na experiência e no conjunto de interações com o meio físico e social. Além disso, o enfoque construtivista, adotado por Jean Piaget, reforça a ideia de que o aprendizado ocorre por meio da construção do conhecimento, que pressupõe a ação constante do aprendiz sobre o objeto a ser estudado. A respeito desse assunto, Cunha (2008) conclui que

A epistemologia piagetiana permite que a escola considere o educando como sujeito ativo e construtor de seu próprio saber, o que vai ao encontro de todas as pedagogias que valorizam a autonomia, a liberdade e o autogoverno como características a serem incentivadas no estudante. (CUNHA, 2008, p. 81).

## **6.1 Metodologia ativa: os jogos**

É consenso entre os estudiosos de várias áreas do conhecimento que os diversos tipos de atividades lúdicas, quando aplicados adequadamente em sala de aula, promovem o desenvolvimento intelectual e cognitivo do aprendente. O uso de jogos, por exemplo, além de motivar o estudante na busca pelo conhecimento, constitui-se em uma ferramenta importante para a consolidação do conteúdo a ser adquirido. De acordo com Kishimoto,

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem. (KISHIMOTO, 1996, p. 36)

Sendo assim, é necessário que o educador elabore e conduza a atividade lúdica não só para fins recreativos, mas também para proporcionar, ao educando, uma aprendizagem efetiva.

É importante ressaltar que nem toda brincadeira pode ser considerada uma atividade lúdica e vice-versa. Esse tipo de atividade deve envolver, plenamente, o participante, que concentrará todos os seus sentidos e esforços nessa prática. Conforme Lukesi (2002),

O que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. Com isso, queremos dizer que, na vivência de uma atividade lúdica, cada um de nós estamos plenos, inteiros nesse momento; nos utilizamos da atenção plena, como definem as tradições sagradas orientais. Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. (LUKESI, 2002, p. 21)

Outra questão importante sobre a atividade lúdica diz respeito às formas de manifestação da ludicidade, que podem ser de naturezas diversas. Dohme (2004) trata de algumas delas, como os jogos, as histórias, as dramatizações, as músicas e as artes plásticas.

O jogo é uma manifestação lúdica que propicia, aos jovens, momentos de prazer, de fuga da realidade escolar, de competição e de interação, que são elementos capazes de atrair, facilmente, a atenção desses estudantes. Corroborando a concepção apresentada, o historiador alemão, Johan Huizinga, (apud DOHME, 2004, p. 1) apresenta a seguinte definição para jogo:

Uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”.

Os benefícios gerados pelo uso de jogos em sala de aula, no entanto, vão muito além de uma simples conquista da atenção dos alunos. A forma como o jogo se organiza exige do participante o conhecimento prévio das regras e a obediência a elas. Faz-se necessário, também, saber interagir com os demais integrantes, para que o jogo transcorra adequadamente. Portanto, tais requisitos, que também norteiam a vida em sociedade, evidenciam que o ato de jogar, se conduzido de forma apropriada, pode, ainda, contribuir para

a formação social do estudante. Segundo Cunha (apud BORDIGNON; CAMARGO, 2013), a criança que participa de jogos coletivos está sendo preparada para os desafios da vida adulta, que exigirão, assim como na brincadeira, a capacidade de se trabalhar em grupo e o respeito às normas sociais.

Ainda de acordo com essa perspectiva, Piaget encaminha seus estudos sobre o juízo moral na infância, a partir da observação dos jogos coletivos de regras que, para ele, constituem-se em um paradigma para a moralidade humana. Nesse sentido, La Taille (1992), especialista em Piaget, destaca as três razões que embasam o pensamento desse teórico:

Em primeiro lugar, representam uma atividade interindividual necessariamente regulada por certas normas que, embora geralmente herdadas das gerações anteriores, podem ser modificadas pelos membros de cada grupo de jogadores, fato este que explicita a condição de “legislador” de cada um deles. Em segundo lugar, embora tais normas não tenham em si caráter moral, o respeito a elas devido é, ele sim, moral (e envolve questões de justiça e honestidade). Finalmente, tal respeito provém de mútuos acordos entre os jogadores, e não da mera aceitação de normas impostas por autoridades estranhas à comunidade de jogadores. (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 49)

Embora os estudos sobre a atividade lúdica concentrem-se, em muitos casos, apenas no universo infantil, é fato que o brincar constitui-se em uma experiência prazerosa para o ser humano em qualquer fase da vida. É comum, no entanto, os adolescentes abandonarem a brincadeira, acreditando não ser mais uma prática condizente com sua faixa etária.

Se os jogos costumam nos envolver em uma atmosfera de desafios e competições que desperta em nós o desejo pela vitória, pode-se concluir que esse tipo de atividade lúdica é um arquétipo da realidade, que permeia tanto a vida dos jovens quanto a dos adultos. Tal entendimento corrobora a importância de se vivenciar o brincar em qualquer idade.

Outro aspecto relevante diz respeito à superação de dificuldades, visto que o ato de jogar, por ocorrer, geralmente, em um ambiente descontraído e relaxado, propicia uma atmosfera agradável aos aprendentes, que se sentem livres para compartilhar suas ideias e dúvidas no interior de seus grupos, promovendo, dessa forma, a elucidação de questões que, porventura, ainda não foram compreendidas.

Pode-se dizer, também, que o uso de jogos em sala de aula enquadra-se na abordagem Sociointeracionista, defendida por Vygotsky, de acordo com a qual o desenvolvimento humano ocorre a partir dos processos de interação social, sendo o jogo uma das práticas que pode propiciar as relações interpessoais. Apontando para esse sentido, Martha Khol (1992, p. 24), especialista em Vygotsky, salienta que esse estudioso considerava

o ser humano “membro de uma espécie biológica que só se desenvolve no interior de um grupo cultural”, ou seja, é preciso relacionar-se com os outros para desenvolver-se, e o ato de jogar, se bem conduzido, presta-se a esse papel.

A prática do jogo em sala de aula ainda pode oferecer, ao professor, a oportunidade de verificar como determinado conteúdo foi apreendido pelos alunos. Durante o ato de jogar, os participantes se expõem, deixando à mostra o que de fato assimilaram do conteúdo e o que ainda gera dúvidas. De acordo com Fortuna (2000, p.10), “ao professor o jogo ensina como seu aluno aprende, se relaciona, levanta hipóteses, se expressa - é um manancial de informações sobre a vida intelectual, social e afetiva de quem aprende.”

## 7 PROPOSTA DE JOGOS DIDÁTICOS

A proposta diz respeito ao uso do *quando* e do *se* em jogos didáticos, abordando as nuances semânticas desses conectivos. Cada jogo foi elaborado de acordo com os fundamentos das gramáticas descritivas referenciadas neste trabalho.

Dentre as sugestões de jogos, existem aqueles que são convencionais, podendo ser utilizados em sala de aula, e outros que são digitais, podendo ser acessados de casa pelo aluno, por intermédio, por exemplo, da plataforma Google Sala de Aula.

Cabe observar que os jogos didáticos apresentados neste trabalho não foram elaborados com o intuito de oferecer uma sequência didática, servindo, apenas, como modelos de atividades lúdicas, para auxiliar a prática pedagógica dos docentes de Língua Portuguesa.

A seguir, serão apresentados os modelos dos jogos que servirão como sugestões para o ensino de Língua Portuguesa a alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

### **Jogo 1: Na trilha das conjunções**

Para essa atividade, foi elaborado, digitalmente, um tabuleiro cuja imagem representa o tradicional jogo da trilha. Além disso, foram criadas 5 fichas de perguntas sobre os usos dos conectivos adverbiais *quando* e *se*.

É importante frisar que todas as perguntas foram fundamentadas nas gramáticas descritivas e nos teóricos referenciados neste trabalho.

Quanto à maneira como foi elaborada essas questões, procurou-se seguir um padrão, adotando apenas três alternativas por pergunta, a fim de tornar o jogo mais dinâmico.

#### *Desenvolvimento da atividade*

Os alunos, distribuídos em 2, 3 ou 4 grupos, escolherão uma cor de caneta de quadro (se o jogo for reproduzido no quadro por meio do data show) para representar cada um dos grupos. Em seguida, o líder de cada grupo, que será escolhido antes do início do jogo, lançará o dado para determinar qual grupo começará a jogar.

Determinado o grupo que dará início ao jogo, o líder lançará o dado mais uma vez para saber quantas casas deverá andar no tabuleiro. Para manter-se na posição onde está, o



3. Após a inversão das orações, o sentido de tempo se manteve?  
 (A) Sim. (B) Não

## FICHA II



© UFS, Inc.

<http://www.paulomatheus.com/2013/02/30-tirinhas-snoopy.html>

- Observe o emprego do *quando* no terceiro quadrinho. Esse *quando* pode ser substituído por qual conjunção:  
 (A) se (B) embora (C) portanto
- Agora pense: além da ideia de *tempo*, que outra ideia esse *quando* transmite:  
 (A) oposição (B) consequência (C) condição
- No último quadrinho, é possível substituir o *se* por qual conectivo?  
 (A) embora (C) quando (D) por isso
- No terceiro quadrinho, colocando o *se* no lugar do *quando* teremos: “Se você é um cachorro, não precisa se preocupar desse jeito...”. Agora responda: qual é a afirmação correta sobre esse período:  
 (A) A informação contida na oração introduzida pelo *se* pode ser entendida como irreal.  
 (B) A informação contida na oração introduzida pelo *se* só pode ser entendida como uma hipótese.  
 (C) A informação contida na oração introduzida pelo *se* pode ser entendida como real, gerando uma consequência verdadeira.

## FICHA III



<http://www.paulomatheus.com/2012/08/30-tirinhas-hagar.html>

1. Leia o seguinte trecho da fala de Helga: “... você terá sorte se conseguir que ele troque a roupa de baixo!”. Agora responda: qual é a afirmação correta sobre o trecho destacado:
  - (A) A situação apresentada no trecho revela uma condição para que algo aconteça.
  - (B) A situação apresentada no trecho é verdadeira e acontecerá de fato.
  - (C) A situação apresentada no trecho é irreal, não acontecerá.
2. Ainda em relação ao trecho “... você terá sorte se conseguir que ele troque a roupa de baixo!”, é possível identificar que tipo de relação:
  - (A) de contrariedade
  - (B) de conformidade
  - (C) de consequência

## FICHA IV



<https://medium.com/@maurocard/20-tirinhas-da-mafalda-a-favor-do-voto-nulo-ceeeed4500e9>

1. Leia a fala da Mafalda no quarto quadrinho. No período “Você vive dando importância só ao dinheiro, **quando** no fundo há coisas muito mais importantes.”, qual conectivo equivale ao *quando*?
  - (A) porque
  - (B) portanto
  - (C) embora
2. Além do sentido de tempo, que outra ideia é transmitida por esse *quando*?
  - (A) causa
  - (B) contrariedade
  - (C) finalidade

## FICHA V



<https://www.facebook.com/DepositoDeTirinhas/photos/a.261740517207326/1563675450347153/?type=3>

1. Leia a fala da Lucy, que aparece no primeiro quadrinho. Agora responda: qual é a afirmação correta?
  - (A) O que Lucy diz é real, podendo acontecer de verdade.
  - (B) O que Lucy diz é hipotético, algo pouco provável de acontecer.
  - (C) O que Lucy diz é hipotético, porém com forte indício de que pode acontecer.
2. Para avançar mais uma casa, diga quais foram as “pistas” que o texto forneceu para que você chegasse à resposta correta na questão anterior?

### **Jogo 2: Dominó da conjunção *se***

Para essa atividade, foram elaborados 3 modelos de peça de dominó. Cada uma dessas peças apresenta, na extremidade esquerda, o *se* inserido em determinados tipos de textos e, na extremidade direita, as relações de sentido estabelecidas por esse conectivo. Faz-se necessário criar uma legenda explicando cada relação de sentido, para facilitar o entendimento do aluno.

#### *Desenvolvimento da atividade*

Os alunos serão distribuídos em pequenos grupos. Cada grupo receberá a mesma quantidade de peças. Vence o grupo que montar primeiro todo o dominó.

Seguem os modelos das peças do jogo:





ISOLAMENTO...

VOVÓ, ABRA A PORTA, SOU EU, SEU NETINHO QUE TE AMA!

SE AMASSE NÃO VIRIA AQUI QUEBRAR O MEU ISOLAMENTO!

SE  
CONDICIONAL



SE VOCÊ ESPERAR PACIENTEMENTE...

O TÊDIO VAI CHEGAR.

SE  
FACTUAL

Abaixo, segue a legenda do jogo:

- Se contrafactual: denota algo pouco provável de acontecer.
- Se condicional: expressa uma condição para que se realize algo.
- Se factual: indica uma situação que pode ser entendida como um fato.

Cabe observar que os textos utilizados nessas peças foram extraídos do questionário de sondagem.

### Jogo 3: Quiz das conjunções *quando* e *se*

Para essa atividade, foram elaboradas questões de múltipla escolha no *Kahoot*, que é uma plataforma de jogo utilizada para fins educativos. O acesso à plataforma é feito pelo seguinte site: <https://kahoot.com/schools-u/>.

Para esse jogo, foram utilizadas imagens de textos em cada uma das questões. O tempo estimado para responder a cada pergunta foi de um minuto e trinta segundos.

O acesso ao jogo é feito pelo link: [https://kahoot.it/challenge/09303192?challenge-id=2fd4f58b-a6bc-4370-a93f-12a06bd82569\\_1633977607709](https://kahoot.it/challenge/09303192?challenge-id=2fd4f58b-a6bc-4370-a93f-12a06bd82569_1633977607709).

Abaixo, seguem as questões que foram utilizadas no *Kahoot*:

1. No período, “Quando você protege a natureza, ela agradece com mais qualidade de vida.”, o sentido desse *quando* é de:  
(A) condição e tempo                      (B) consequência e tempo                      (C) oposição e tempo
2. Em “Se não for hortifruti, pede pra sair.”, o *se* introduz uma:  
(A) Declaração entendida como uma hipótese pouco provável de acontecer.  
(B) Declaração entendida como um fato.  
(C) Declaração entendida como uma condição.
3. Nos versos “Quando você se separou de mim, quase que minha vida teve um fim.”, que sentidos podem ser atribuídos ao *quando*?  
(A) oposição e tempo                      (B) conclusão e tempo                      (C) causa e tempo
4. Em “Não seria maravilhoso o mundo se as bibliotecas fossem mais importantes do que os bancos?”, o *se* introduz uma  
(A) declaração entendida como uma hipótese pouco provável de acontecer.  
(B) declaração entendida como um fato.  
(C) declaração entendida apenas como uma condição.
5. Em “Se você localizá-lo, nunca se perderá!, o primeiro *se* introduz uma  
(A) declaração entendida como uma hipótese pouco provável de acontecer.  
(B) declaração entendida como um fato que gera consequência.  
(C) declaração entendida apenas como uma condição.

#### **Jogo 4: À procura do *quando***

Esse jogo foi elaborado no WordWall, que é uma plataforma gratuita que transforma atividades em jogos gamificados. Dentre os vários jogos oferecidos, foi escolhido, como

sugestão para este trabalho, o *game Perseguição no labirinto* cujas regras são iguais às do antigo jogo Pac-Man.

A plataforma pode ser acessada pelo site: <https://wordwall.net/>. Já o jogo pode ser acessado pelo link: <https://wordwall.net/play/23192/747/393>.

Abaixo, segue a questão utilizada no jogo:

Em que frase o *quando* é condicional?

- (A) Quando eu crescer, serei professor.
- (B) Quando estudo, passo de ano.
- (C) Quando você me visitou, chorei de alegria.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É comum, durante a explicação de algum conteúdo gramatical, os alunos demonstrarem uma certa inquietação. Tal reação nem sempre está associada à falta de interesse na aula, mas sim a um estranhamento provocado pelo fato de ter enxergado determinado fenômeno linguístico de uma forma diferente daquela lhe é habitual.

Pode-se dizer que o tema investigado no presente trabalho foi motivado pelas inquietações dos alunos, que são capazes de perceber, ainda que não consigam explicar, as nuances que envolvem os fatos da língua.

As diversas relações de sentido que norteiam os usos do *quando* e do *se* não são novidades no campo dos estudos linguísticos. Durante muito tempo, linguistas vêm investigando o processo de esvaziamento semântico do *quando* e seus aspectos fronteiriços com o *se*.

Diante desse fato, é possível questionar por que esses conhecimentos não chegam à sala de aula da Educação Básica. Por que, em pleno século XXI, as aulas de Língua Portuguesa ainda são pautadas, quase que exclusivamente, nas gramáticas de cunho normativo?

Romper com as amarras que nos prendem a um ensino limitante da língua faz-se necessário. Não sendo radical e excluindo de vez os conhecimentos transmitidos pelas gramáticas tradicionais, mas agregando a elas as teorias produzidas por estudos linguísticos que consideram a língua em uso.

Perini (2005) e Franchi (2006) já expuseram que é preciso tratar a língua como um objeto a ser investigado. A sala de aula, para esses autores, deve transformar-se em um laboratório científico, onde as considerações dos alunos não são rechaçadas simplesmente por não se enquadrarem em alguma norma gramatical.

O levantamento dos dados desta pesquisa mostrou o quanto os alunos são capazes de fazer inferências mesmo sem ter conhecimento amplo sobre o tema. Nesse sentido, torna-se relevante a importância de se pensar em práticas de ensino que estimulem a curiosidade dos alunos.

Pensando nisso, este trabalho se propôs a oferecer aos professores da Educação Básica um estudo reflexivo, pautado em teorias expostas por gramáticas descritivas, sobre os elos conjuncionais *quando* e *se*. Além disso, tentou contribuir com a prática docente ao sugerir jogos experimentais direcionados ao ensino dos mecanismos linguísticos que foram objetos de estudo desta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. N. **Língua portuguesa e ludicidade**: ensinar brincando não é brincar de ensinar. 2007. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando ‘o pó das ideias simples’. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Publifolha: Instituto Houaiss, 2018.
- BARBOSA, Julio William Curvelo. Contribuições da linguística formal para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil: um breve panorama. In: PILATI, Eloisa, NAVES, Rozana, SALLES, Heloisa (Orgs.). **Novos olhares para a gramática na sala de aula**: questões para estudantes, professores e pesquisadores. São Paulo: Pontes, 2019.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37.ed. revista, ampliada e atualizada conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BORDIGNON, Jacqueline Gonçalves Cordeiro; CAMARGO, Gisele Brandelero. Ludicidade e educação: uma parceria que contribui para a aprendizagem. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**. Cadernos PDE, Paraná, v. 1, p. 2-15, 2013.
- CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.
- CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. 1ª ed., 6ª reimpressão. São Paulo. Ed. Contexto, 2020.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- CUNHA, Marcus Vinicius da. **Psicologia da Educação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. MEC 2018.
- DE LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DECAT, Maria Beatriz Nascimento *et al.* **Aspectos da gramática do português: uma abordagem funcionalista.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

DEWEY, John. **Experiência e Educação.** Tradução de Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DIAS, Maria de Lourdes Vaz Sppezapria; RODRIGUES, Violeta Virginia. Justaposição: processo sintático distinto da coordenação e da subordinação? In: RODRIGUES, Violeta Virginia (org.). **Articulação de orações: pesquisa e ensino.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2017.

DOHME, Vania D'Angelo. **Atividades lúdicas na educação – O Caminho de tijolos amarelos do aprendizado.** Anais do XVII Encontro Regional de História – O lugar da História. ANPUH/SP -UNICAMP. Campinas, 6 a 10 de setembro de 2004.

DUBREUCQ, Francine. **Jean-Ovide Decroly.** Recife: Massangana, 2010.

DUARTE, Cláudia dos Santos; PEDRO, Ketilin Mayra; RONDINI, Alexandra Carina. Pandemia da COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas.** Aracaju. v. 10, p. 41-57, 2020.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola, 2008.

FERRARI, Márcio. **Ovide Decroly: o primeiro a tratar o saber de forma única.** Nova Escola, São Paulo, jul. 2008. Edição especial grandes pensadores. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/primeiro-tratar-saber-forma-unica-423099.shtml>>.

FERREIRA, Michelli Bastos. **Cláusulas condicionais: uma abordagem funcional-discursiva.** Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2007. 154 p. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa, 2007.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa.** São Paulo: Saraiva, 2018.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais.** Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164.

FRANCHI, C.; NEGRÃO, E. V. MÜLLER, A. L. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KOCH, I. G. V. Parâmetros Curriculares Nacionais, linguística textual e ensino de línguas. **Revista do GELNE**, v. 4, n.1, p. 1-12, 23 fev. 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (Org.). **Ludopedagogia – Ensaio 01**, GEPEL/FACED/ UFBA, 2000.

MARQUES, Liliana. William Kilpatrick e o Método de Projeto. **Cadernos de Educação de Infância**, n 107, p. 4-5, Jan./Abr. 2016.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: Souza, C. A., & Torres-Morales, O. E. (orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2015.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Recife: Massangana, 2010.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo. Ed. UNESP, 2011.

\_\_\_\_\_. **Gramática funcional: interação, discurso e texto**. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2021.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 2005.

\_\_\_\_\_. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Três eixos para o ensino de gramática. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues (org.). **Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas**. São Paulo: Blusher, 2018.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

- Você está em que ano de escolaridade? ( ) 8º ano ( ) 9º ano
- Informe a sua idade: \_\_\_\_\_

Leia, atentamente, a tira abaixo e responda à questão 1:



<http://www.paulomatheus.com/2012/08/30-tirinhas-hagar.html>

### Questão 1

Marque a opção que melhor apresenta os sentidos do conectivo **quando**, que aparece no primeiro quadro da tirinha do Hagar, o Horrível:

- (A) tempo e condição
- (E) tempo e oposição
- (F) tempo e finalidade
- (G) tempo e consequência

Leia, atentamente, a tirinha da Mafalda e responda à questão 2:



<https://m.facebook.com/TirinhasDaMafaldaBr/photos/a.283237098406769/3352993304764451/?type=3&source=48>

Releia, com atenção, o seguinte período:

Você vive dando importância só ao dinheiro,  
**quando** no fundo há coisas muito mais importantes.

### Questão 2

Marque a opção abaixo que pode substituir o conectivo **quando** sem alterar o sentido do texto:

- (A) porque
- (B) embora
- (C) portanto
- (D) conforme

Leia, atentamente, a letra da canção **Quando** e responda à questão 3.

### Quando

(Roberto Carlos)

Quando você se separou de mim  
Quase que a minha vida teve fim  
Sofri, chorei tanto que nem sei  
Tudo que chorei por você, por você  
Quando você se separou de mim  
Eu pensei que ia até morrer  
Depois lutei tanto pra esquecer  
Tudo que passei com você, com você, com você  
E mesmo assim ainda eu não vou dizer que já te esqueci  
Se alguém vier me perguntar  
Nem mesmo sei que vou falar  
Eu posso até dizer ninguém te amou o tanto quanto eu te amei  
Mas você não mereceu  
O amor que eu te dei

[...]

Releia os pares de versos abaixo:

*Quando* você se separou de mim  
*Quase que a minha vida teve fim*

*Quando* você se separou de mim  
*Eu pensei que ia até morrer...*

**Questão 3**

Nos pares de versos, além da ideia de tempo, o conectivo *quando* pode expressar o sentido de:

- (A) causa
- (B) condição
- (C) oposição
- (D) comparação

Leia o meme abaixo, para responder à questão 4.



<https://www.tvosasco.com.br/hoje-e-sexta-feira-confira-os-melhores-memes-sobre-a-chegada-do-final-de-semana/>

**Questão 4**

Agora, marque a opção que analisa corretamente a oração introduzida por *Se* (*Se eu não tenho dinheiro*):

- (A) Exprime um fato.
- (B) Exprime uma afirmação
- (C) Exprime uma situação hipotética.
- (D) Exprime uma informação que pode não ser verdadeira.

Leia a charge abaixo, para responder à questão 5:



<http://www.carrieisso.com.br/2021/04/charge-desta-quinta-feira-dia-15-de-abril-de-2021-curtam/>

### Questão 5

Agora, marque a opção que analisa corretamente a oração introduzida pelo conectivo *Se* (*Se amasse*):

- (A) Exprime um fato.
- (B) Exprime uma afirmação
- (C) Exprime uma situação hipotética.
- (D) Exprime uma informação que pode não ser verdadeira.

Leia a tira abaixo, para responder à questão 6.



<http://www.paulomatheus.com/2012/08/30-tirinhas-garfield.html>

**Questão 6**

Agora, marque a opção que analisa corretamente a oração introduzida pelo conectivo *Se* (*Se você esperar pacientemente*):

- (A) Exprime um fato.
- (B) Exprime uma afirmação
- (C) Exprime uma situação hipotética.
- (D) Exprime uma informação que pode não ser verdadeira.

Leia o cartaz abaixo:



<https://www.facebook.com/vidaescolaoficial/photos/quando-a-cabe%C3%A7a-n%C3%A3o-pensa-o-corpo-padece-vov%C3%B3- sempre-dizia-isso-quando-os-netos/1283106655229593/>

**Questão 7**

Agora, marque a opção que analisa corretamente a oração introduzida pelo *quando* (*Quando a cabeça não pensa*):

- (A) Exprime um fato.
- (B) Exprime uma afirmação
- (C) Exprime uma situação hipotética.
- (D) Exprime uma informação que pode não ser verdadeira.

**Questão 8**

Leia, abaixo, o ditado popular após a substituição do conectivo *quando* pelo *se*:

Se a cabeça não pensa, o corpo padece.

Agora, marque a opção que analisa corretamente a oração introduzida pelo *se* (*Se a cabeça não pensa*):

- (A) Exprime um fato.
- (B) Exprime uma afirmação
- (C) Exprime uma situação hipotética.
- (D) Exprime uma informação que pode não ser verdadeira.

APÊNDICE B – QUIZ DAS CONJUNÇÕES *QUANDO* E *SE* (IMAGEM DO KAHOOT)

Play Kahoot! - Enter gam...  
kahoot.it

1 de 5

Quiz

No período: "Quando voce protege a natureza, ela agradece com mais qualidade de vida." O sentido desse "quando" é de:

Quando você protege a natureza ela agradece com mais qualidade de vida.

CONDIÇÃO E TEMPO

CONSEQUÊNCIA E TEMPO

OPOSIÇÃO E TEMPO

26

---

Play Kahoot! - Enter gam...  
kahoot.it

2 de 5

Quiz

Em "Se não for hortifruti, pede pra sair.", o "se" introduz uma:

HORTA DE ELITE  
SE NÃO FOR HORTIFRUTI, PEDE PRA SAIR

DECLARAÇÃO ENTENDIDA COMO UMA HIPÓTESE POUCO PROVÁVEL DE ACONTECER

DECLARAÇÃO ENTENDIDA COMO UMA CONDIÇÃO

DECLARAÇÃO ENTENDIDA COMO UM FATO

27

3 de 5

Quiz

Nos versos abaixo, que sentidos podem ser atribuídos ao "quando"?

Play Kahoot! - Enter gam...  
kahoot.it

Nos versos abaixo, que sentidos podem ser atribuídos ao "quando"?

QUANDO VOCÊ SE SEPAROU DE MIM QUASE QUE MINHA VIDA TEVE UM FIM

OPOSIÇÃO E TEMPO CAUSA E TEMPO

CONCLUSÃO E TEMPO

27

4 de 5

Quiz

Em "Não seria maravilhoso o mundo se as bibliotecas fossem mais importantes do que os bancos?" O "se" introduz uma:

Play Kahoot! - Enter gam...  
kahoot.it

Em "Não seria maravilhoso o mundo se as bibliotecas fossem mais importantes do que os bancos?" O "se" introduz uma:

NÃO SERIA MARAVILHOSO O MUNDO SE AS BIBLIOTECAS FOSSEM MAIS IMPORTANTES DO QUE OS BANCOS?

DECLARAÇÃO ENTENDIDA COMO UMA HIPÓTESE POUCO PROVÁVEL DE ACONTECER DECLARAÇÃO ENTENDIDA APENAS COMO UMA CONDIÇÃO

DECLARAÇÃO ENTENDIDA COMO UM FATO

27

5 de 5

Quiz

Em "Se você localizá-lo, nunca se perderá!", o primeiro "se" introduz uma:

DECLARAÇÃO ENTENDIDA COMO UMA HIPÓTESE POUCO PROVÁVEL DE ACONTECER

DECLARAÇÃO ENTENDIDA APENAS COMO UMA CONDIÇÃO

DECLARAÇÃO ENTENDIDA COMO UM FATO QUE GERA UMA CONSEQUÊNCIA

27

APÊNDICE C – À PROCURA DO *QUANDO* (IMAGEM DO WORDWALL)

APÊNDICE D – SUGESTÕES DE JOGOS COM OUTRAS CONJUNÇÕES SUBORDINATIVAS ADVERBIAIS

**1. Jogo do “como”**

Para a realização desse jogo, a turma será distribuída em grupos formados por cinco alunos, cabendo a cada grupo a montagem correta dessas colunas. A equipe vencedora será aquela que encaixar, corretamente, no menor tempo, todos os períodos na tabela.

Segue, abaixo, o modelo do jogo:

Comparação	conformidade	Causa

Estes são exemplos de alguns dos períodos que serão usados para completarem a tabela:

Prepare esse bolo, **como** eu ensinei.

**Como** o ônibus atrasou, ele não chegou ao trabalho a tempo.

Você é um atleta **como** todos os outros.

## 2. O desafio das cartelas

Rocha Lima (2009), em sua gramática, discorre a respeito de as conjunções *que* e *porque* apresentarem, em determinados contextos, ora um valor explicativo, ora um valor causal. Para explicitar essas diferenças, ele destaca aspectos semânticos e sintáticos que vão particularizar cada uma dessas classificações.

### *Desenvolvimento da atividade*

Com base nesse conhecimento, a turma participará de um jogo, em que serão apresentados períodos contendo as conjunções *que* e *porque*, tanto com valor explicativo quanto com valor de causa, cabendo a cada grupo, formado por cinco alunos, responder, oralmente, se as conjunções presentes em cada contexto são explicativas ou causais.

Para a realização desse jogo, cada equipe receberá a mesma quantidade de cartões coloridos, que serão descartados a cada erro cometido. Vencerá a equipe que finalizar o jogo com o maior número de cartões.

Como as atividades presentes nesta pesquisa pretendem servir de contribuição para a prática docente, o professor que desejar trabalhar com este jogo poderá alterar as regras estabelecidas. Abaixo, segue o modelo das cartas do jogo:

Espere-me acordado, **porque** preciso falar com você.

**Explicativa ou causal?**

O empresário se matou, **porque** estava falido.

**Explicativa ou causal?**

### 3. Jogo: Dominó das conjunções subordinativas adverbiais

Para a aplicação dessa atividade, será confeccionado o jogo intitulado *Dominó das conjunções subordinativas adverbiais*, formado por dezoito peças de dominó coloridas, cada uma contendo uma conjunção subordinativa adverbial, inserida em uma oração, e um valor semântico.

#### *Desenvolvimento da atividade*

Assim como no jogo de dominó tradicional, o vencedor será aquele que se desfizer de todas as suas peças primeiro.

A aplicação desse jogo será realizada de duas maneiras:

- a primeira em grupo, formado por quatro integrantes, sendo o vencedor aquele que conseguir montar todo o jogo primeiro;
- a segunda individual, na qual os integrantes do grupo serão adversários entre si, sendo o vencedor o aluno que conseguir se desfazer de suas peças primeiro.

Segue, abaixo, um modelo do jogo:

<b>CAUSA</b>	<i>Se</i> ele estivesse disposto, iria ao cinema com a gente.
--------------	---

<b>CONDIÇÃO</b>	A menina chorou <i>porque</i> perdeu a boneca.
-----------------	--

