



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO – UFRRJ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - ICHS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

**O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA
NA APRENDIZAGEM DAS CONJUNÇÕES COORDENATIVAS DO
PORTUGUÊS**

STEFANIO TOMAZ DA SILVA

Seropédica - RJ
2017



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO – UFRRJ

**O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA
NA APRENDIZAGEM DAS CONJUNÇÕES COORDENATIVAS DO
PORTUGUÊS**

STEFANIO TOMAZ DA SILVA

Sob orientação da Professora Doutora

Maria do Rosário da Silva Roxo

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Letras**, no Curso de Mestrado Profissional em Letras/Profletras, área de concentração em Linguagens e Letramento

Seropédica - RJ
2017

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

T655 Tomaz da Silva, Stefano , 1986-
d O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA
NA APRENDIZAGEM DAS CONJUNÇÕES COORDENATIVAS DO
PORTUGUÊS / Stefano Tomaz da Silva. - 2017.
126 f. : il.

Orientadora: Maria do Rosário da Silva Roxo.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROFLETRAS, 2017.

1. Língua Portuguesa. 2. Linguística . 3. Ensino de
Língua Portuguesa. 4. Conjunções Coordenativas. 5.
Desenvolvimento metalinguístico . I. Roxo, Maria do
Rosário da Silva, 07/10/1961-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
PROFLETRAS III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

STEFÂNIO TOMAZ DA SILVA

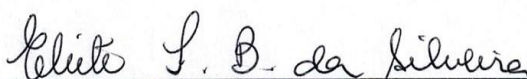
Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 20/06/2017.

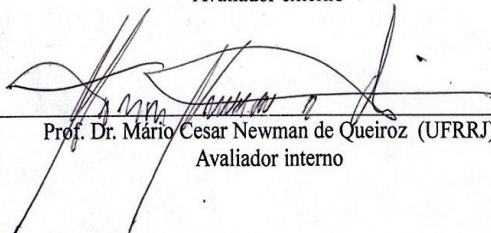
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr. Maria do Rosário da Silva Roxo (UFRRJ)
Orientadora



Prof.ª Dr. Eliete Figueira Batista da Silveira (UFRJ)
Avaliador externo



Prof. Dr. Mário Cesar Newman de Queiroz (UFRRJ)
Avaliador interno

DEDICATÓRIA

Dedico a minha mãe, senhora Solange da Glória Tomaz da Silva, coração da minha vida. Sem ela, certamente, não prosseguiria. É, principalmente, por ela que cheguei onde estou! Te amo!

AGRADECIMENTOS

À professora Maria do Rosário Roxo pela paciência comigo e pelo apoio ao meu trabalho. Aos professores de minha banca, Mário Newman e Eliete Silveira. Sou muito grato pelas valiosas intervenções e sugestões de vocês.

Aos professores do PROFLETRAS da UFRRJ, que durante um ano e meio, ministraram importantes aulas para minha formação dentro e fora da universidade.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que fomentou a realização da minha pesquisa, auxiliando na concretização deste objetivo acadêmico.

Aos professores do Instituto de Letras da Uerj que me iniciaram na paixão pelas Letras e pelo magistério. Obrigado, Professores!

A minha amiga Andressa Cristina Oliveira, com quem estudo desde a época da graduação na Uerj. Sua parceria e sua presença em minha vida fazem a diferença.

A toda minha família, em especial, ao meu irmão, Estevam Tomaz, por estar sempre ao meu lado. Lembro também da importância de meu pai, da minha mãe e da minha avó, assim como de meus primos e das minhas tias. Essa conquista é para vocês!

A todos colegas do mestrado, pessoas prestativas e companheiras com quem troquei conhecimento. Fomos nós que, verdadeiramente, conduzimos e ministramos este curso. Do curso, especialmente, quero agradecer ainda às amigas Ana Lúcia e Rosalva, companheiras da empreitada das atividades e dos seminários.

Aos meus companheiros das escolas e das instituições onde leciono e lecionei que me ouviram, me apoiaram e/ou me auxiliaram durante todo o processo de trabalho e de conclusão desta dissertação. Agradeço, especialmente, a ajuda, o companheirismo e os apontamentos da professora Andrea Oliveira, da Escola Municipal Cyro Monteiro. Pelo carinho e pelos conselhos, no dia a dia escolar, agradeço também a grande amiga Ana Lúcia, também da Cyro Monteiro.

Aos meus alunos que, no dia a dia, suscitaram em mim a necessidade de reflexão sobre minha prática pedagógica. É para melhorá-la e possibilitar que outros colegas também reflitam sobre que este trabalho foi escrito.

Enfim, fico agradecido a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para que esse objetivo se concretizasse de forma vitoriosa.

RESUMO

DA SILVA, Stefano Tomaz. **O desenvolvimento da consciência metalinguística na aprendizagem das conjunções coordenativas do português.** 2017. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação PROFLETRAS: Mestrado Profissional em Letras, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras e Comunicação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

Esta dissertação aborda, a partir da perspectiva do desenvolvimento da consciência metalinguística, o ensino das conjunções coordenativas e das construções coordenadas. Nessa perspectiva, delibera-se a atenção para a própria linguagem como objeto de reflexão, conforme, principalmente, se postula nos estudos de Gombert (1992) e Gerhardt (2016). Ao se voltar para a própria linguagem, entretanto, não se toma a perspectiva, comumente, difundida pela linguística, que é a pautada na simples análise gramatical de elementos e de estruturas. Buscam-se considerar as ações linguísticas que podem ser feitas para compreender a própria linguagem, como também manipulá-la, a fim de determinados propósitos comunicativos. Delineado esse viés, importa incorporar o que o pensamento linguístico mais contemporâneo traz como contribuição sobre as conjunções coordenativas e as construções coordenadas – Perini (2000; 2007), Neves (2000; 2007), Azeredo (2000; 2008), Koch; Vilela (2003), Castilho (2010). Antes disso, revisa-se criticamente o trabalho pedagógico apresentado por dois livros didáticos adotados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2014, observando as conceituações e as exemplificações apresentadas. Adiante, são analisados os dados levantados pela atividade-teste, escolhida de um dos livros da revisão crítica. Finalmente, são sugeridas propostas de exercícios pautadas no aprimoramento da manipulação das conjunções coordenativas e das construções coordenadas.

Palavras-chave: desenvolvimento metalinguístico; conjunções coordenativas; construções coordenadas; ensino de gramática;

ABSTRACT

DA SILVA, Stefano Tomaz. **The development of metalinguistic awareness in the learning of coordinating conjunctions of Portuguese.** 2017. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação PROFLETRAS: Mestrado Profissional em Letras, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras e Comunicação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

This dissertation approaches, from the perspective of the development of the metalinguistic consciousness, the teaching of the coordinating conjunctions and the coordinated constructions. In this approach, attention is drawn to language itself as an object of reflection, as it is mainly postulated in the studies of Gombert (1992) and Gerhardt (2016). In turning to the language itself, however, one does not take the perspective that is commonly disseminated by linguistics, which is based on the simple grammatical analysis of elements and structures, it is sought to consider the linguistic actions that can be done to understand the Language, as well as manipulating it for certain communicative purposes. Delineated this bias, it is important to incorporate what the most contemporary linguistic thought brings as a contribution on the coordinating conjunctions and the coordinated constructions of the Brazilian Portuguese –Perini (2000; 2007), Neves (2000; 2007), Azeredo (2000; 2008), Koch; Vilela (2003), Castilho (2010). Before that, we review critically the pedagogical work presented by two textbooks adopted in the National Program of Didactic Book (PNLD) 2014, observing the conceptualizations and the presented examples. Next, the data collected by the test activity, chosen from one of the critical revision books, are analyzed. Finally, proposals are suggested for exercises aimed at improving the manipulation of coordinate conjunctions and coordinated constructions.

Keywords: Metalinguistic development; Coordinating conjunctions; Coordinated constructions; Grammar teaching

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Página retirada do Capítulo 2: <i>Contos com linguagem breve</i>	18
Figura 2 – Página retirada do Capítulo 2: <i>Contos com linguagem breve</i>	20
Figura 3 – Página retirada do Capítulo 2: <i>Contos com linguagem breve</i>	21
Figura 4 – Página retirada do Capítulo 2: <i>Contos com linguagem breve</i>	23
Figura 5 – Página retirada do Capítulo 2: <i>Contos com linguagem breve</i>	24
Figura 6 – Página retirada do Capítulo 1: <i>Semelhantes nas diferenças</i>	26
Figura 7 – Página retirada do Capítulo 2: <i>O Selo do amor</i>	27
Figura 8 – Página retirada do Capítulo 2: <i>O Selo do amor</i>	30
Figura 9 – Página retirada do Capítulo 2: <i>Contos com linguagem breve</i>	58
Figura 10 – Página retirada do Capítulo 2: <i>Contos com linguagem breve</i>	58

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Diferença entre consequência e conclusão em Travaglia.....	32
Tabela 2 – Valores semânticos possíveis das conjunções “e”, “mas” e “ou”: baseada em Neves.....	48
Tabela 3 – Propriedades discursivas da conjunção “e”: baseada em Castilho.....	50
Tabela 4 – Propriedades semântico-sintáticas da conjunção “mas”: baseada em Castilho.....	52
Tabela 5 – Propriedades semântico-sintáticas da conjunção “mas”: baseada em Castilho.....	52
Tabela 6 – Levantamento dos dados analisados.....	60
Tabela 7 – Relação antecedente-consequente na construção II.....	64
Tabela 8 – Atos discursivos na coordenação.....	69
Tabela 9 – As conjunções mais empregadas na atividade-teste.....	73
Tabela 10 – Organização das unidades didáticas para o ensino das conjunções coordenativas.....	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
2. REVISÃO CRÍTICA DO ENSINO DAS CONJUNÇÕES COORDENATIVAS NOS MANUAIS DIDÁTICOS.....	16
2.1. Manual <i>Projeto Teláris</i>	16
2.2. Manual <i>Português Linguagens</i>	6
3. O DESENVOLVIMENTO METALINGUÍSTICO.....	37
3.1. Linguagem, metalinguagem e níveis de consciência metalinguística.....	37
3.2. Desenvolvimento do conhecimento metassintático e pensamento linguístico.....	42
4. METODOLOGIA	57
5. A CONSCIÊNCIA DE USO DAS CONJUNÇÕES COORDENATIVAS POR ALUNOS DE ENSINO FUNDAMENTAL	61
5.1. Análise das construções e das justificativas metalinguísticas.....	61
5.2. Considerações sobre os dados analisados	73
6. ENSINO DAS CONJUNÇÕES COORDENATIVAS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA BASEADA NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA.....	76
6.1. Perspectiva teórica da proposta.....	76
6.2. Unidade didática	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	97
APENDICE 1	
COMENTÁRIOS DAS QUESTÕES PROPOSTAS NAS UNIDADES	100
APENDICE 2	
ATIVIDADE-TESTE PARA AVALIAR O USO DAS CONJUNÇÕES COORDENATIVAS PELOS ALUNOS	117

INTRODUÇÃO

Muito se discute sobre o ensino de Língua Portuguesa na escola. Uma das questões centrais dessa discussão está no tratamento da gramática em sala de aula. Sobre esse tratamento, alguns estudos (PERINI, 1995; GERALDI, 1996; NEVES, 2006; TRAVAGLIA, 2009; GERHARDT, 2016) atestam um completo caos, pelo qual a disciplina passa, principalmente, por conta da forma como é trabalhada em muitas abordagens. Vista por essa perspectiva, o problema aqui não está no fato de ensinar ou não a gramática, está no fato de como abordá-la, ou seja, como trazê-la como um dos componentes do tripé do ensino de português – leitura, escrita e análise linguística. Nesse sentido, é importante indagar-se sobre

quais são as finalidades de ensinar os conteúdos que normalmente são ensinados, ou qual é a funcionalidade do ensino de gramática da forma como é feito, que são problemas relacionados aos saberes linguísticos das pessoas. [...] (GERHARDT, 2016, p. 80, grifos da autora)

Essas indagações permitem-nos (re)pensar uma abordagem mais produtiva e significativa, para o tratamento pedagógico de alguns temas gramaticais espinhosos, como as conjunções coordenativas e as construções coordenadas, tema deste trabalho.

Por abordagem produtiva e significativa, entende-se aqui que o trabalho com a gramática deva servir de instrumento que potencializa o desenvolvimento metacognitivo sobre a própria língua(gem) e o desenvolvimento interacional no manejo das construções linguísticas frequentemente utilizadas.

Desse modo, o que motivou esta pesquisa foi justamente a dificuldade que muitos discentes sentem no uso e na compreensão do emprego dos elementos conjuntivos, em especial, os coordenativos, em textos escritos. Esse fato foi percebido ao longo desses seis anos de magistério na escola básica, além disso, de modo geral, foi atestado em pesquisas de Travaglia (2009, p. 180):

O estudo do período composto tem se restringido em nossas escolas ao de orações que os constituem. Como elemento auxiliar estudam-se as conjunções normalmente definindo-as e levando a memorização de listas de conjunções coordenativas e subordinativas divididas pelos subtipos

[...]. Todavia, o que se observa é que, com frequência, os alunos não sabem que esses nomes de subtipos identificam relações que se podem estabelecer entre proposições [...].

Partindo da ideia de que o ensino das conjunções é um tópico de importância e relevância para a escrita padrão, não se pode menosprezá-lo no âmbito do trabalho pedagógico a subtipos linguísticos que simplesmente devam ser decorados pelos discentes, pois a consequência é imediata nas instâncias de uso da língua dentro e fora da escola. Dentro da escola, tal fato fica explícito nas dificuldades da compreensão de raciocínios complexamente elaborados. Fora da escola, tal fato atesta a incapacidade do ensino de formar leitores competentes e redatores para as instâncias públicas, onde efetivamente a língua ocorre, isto é, nas interações diárias, em diferentes gêneros textuais escritos e orais.

Para isso, e conforme já dito, é importante desenvolver, no discente, o conhecimento reflexivo sobre a própria língua(gem) e o conhecimento interacional na operacionalização das estruturas linguísticas correntes. Esses alinhamentos são o ponto de partida do trabalho do ensino de língua pautado no desenvolvimento da consciência metalinguística, que é “o aprimoramento da cognição sobre a linguagem por meio de ações metacognitivas que tem como foco os aspectos semânticos e formais das práticas de linguagem” (GERHARDT, 2016, p.43). Ao longo desta dissertação, serão apresentados os pontos principais sobre essa teoria pautados nos seus principais estudiosos – GOMBERT, 1992, 2003; CAPOVILLA *et. al.* 2004; SPINILLO, 2009; CORREA, 2009, 2013; BARRERA; SPINILLO; MOTA; CORREA, 2010, GERHARDT, 2016 e outros. Do ponto de vista linguístico, servirão de embasamento, principalmente, as discussões propostas por KOCH; VILLELA, 2003; AZEREDO, 2000; 2008, NEVES, 2000; 2003; 2007, CASTILHO, 2010; 2012, PERINI, 2000; 2007 e outros.

A fim de colocar em pauta esses alinhamentos, coadunando com o ensino das conjunções coordenativas, traçam-se como objetivos do trabalho:

- i. Fazer uma revisão crítica a dois dos livros didáticos, os mais adotados no ensino fundamental;

- ii. Propor uma discussão teórica sobre desenvolvimento da consciência metalinguística e conjunções coordenativas, a partir dos autores acima mencionados;
- iii. Analisar e avaliar, à luz da teoria do desenvolvimento metalinguístico e dos estudos linguísticos contemporâneos, o emprego das conjunções coordenativas a partir dos dados obtidos na atividade-teste aplicada a uma turma de nono ano de ensino fundamental da rede pública de ensino do Rio de Janeiro;
- iv. Sugerir uma proposta de didática que possa desenvolver a consciência metalinguística do aluno quanto aos tipos de relações semântico-pragmáticas das conjunções coordenativas em textos.

Na tentativa de cumprimento dos objetivos citados, no que diz respeito à organização geral, o trabalho será desenvolvido em seis capítulos. Após a introdução, o segundo capítulo *Revisão crítica do ensino das conjunções coordenativas e das construções coordenadas nos manuais didáticos do ensino fundamental* analisa dois manuais, *Projeto Teláris* (2012) e *Português Linguagens* (2015), escolhidos no PNLD-2014 e adotados por muitas escolas públicas brasileiras. Nesse capítulo, discute-se criticamente a forma como os livros abordam, na sua parte expositiva, o tema das conjunções coordenativas.

O terceiro capítulo, *Fundamentação teórica*, traz pontos essenciais que respaldam o desenvolvimento do trabalho, inicia-se com as noções de linguagem para, posteriormente, chegar às ideias de metalinguagem, desenvolvimento metalinguístico e níveis linguísticos dos tipos de consciência. Por fim, encerra-se o capítulo com a discussão que inter-relaciona o desenvolvimento da consciência metassintática e o pensamento metalinguístico.

Após a fundamentação, a *Metodologia* diz respeito ao desenvolvimento da pesquisa em termos da apresentação do teste, dos dados e da forma como serão analisados.

No quinto capítulo, cujo título é *A consciência do uso das conjunções coordenativas por alunos do ensino fundamental*, interpretam-se os dados coletados

na atividade-teste. Ela consiste, por parte dos participantes, empregar entre dois períodos uma conjunção coordenativa, indicada previamente em um esquema. Além disso, nesse teste, a fim de avaliar a consciência desse emprego, analisam-se as respostas dos discentes a duas perguntas feitas sobre a conjunção escolhida para sinalizar a união entre os períodos.

O sexto e último capítulo, *Perspectivas quanto ao ensino das conjunções coordenativas: uma proposta baseada no desenvolvimento da consciência metalinguística*, sugerem-se atividades baseadas nos estudos sobre Desenvolvimento Metalinguístico cujo interesse está no aprimoramento do uso parte dos educandos das estruturas marcadas por conjunções coordenativas em textos de diferentes gêneros.

Delimitados esses pontos-chave, acredita-se que esta pesquisa contribua com uma nova possibilidade de abordagem das conjunções coordenativas em sala de aula do Ensino Básico, como também ofereça às pesquisas acadêmicas mais uma referência teórica para o estudo das conjunções coordenativas.

2. REVISÃO CRÍTICA DO ENSINO DAS CONJUNÇÕES COORDENATIVAS NOS MANUAIS DIDÁTICOS

Com o intuito de apresentar a abordagem de ensino das conjunções coordenativas, revisitam-se, neste capítulo, dois livros didáticos intitulados *Projeto Teláris*, (2012) e *Português Linguagens*, (2012), ambos referendados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e distribuídos em escolas públicas de norte a sul do país.

O estudo das referidas obras inicia-se com a visão da organização geral; em seguida, passa-se a análise das conjunções coordenativas, observando a conceituação e a exemplificação. Por fim, cabe fazer uma avaliação final das duas propostas de descrição de ensino das conjunções coordenativas.

2.1 Manual didático *Projeto Teláris* (2012)

O livro é organizado em quatro unidades que, por sua vez, subdivide-se em capítulos. Nessa organização, os capítulos são nomeados a partir de um gênero. Seguindo esse ponto de partida, em todos os capítulos, exploram-se a interpretação e a compreensão em três textos do mesmo gênero.

De modo geral, o capítulo estrutura-se nas seguintes seções principais: “Interpretação do texto”, “Prática da oralidade”, “Outras linguagens”, “Língua: usos e reflexão”, “Produção de texto” e “Outro texto do mesmo gênero”.

Essa divisão é importante, pois demonstra que a abordagem, pelo menos no âmbito estrutural da obra, sugere um trabalho do texto para, em seguida, explorar os aspectos linguísticos e da escrita.

Estudo das conjunções coordenativas

O estudo das conjunções encontra-se na seção *Língua: usos e reflexão*. No manual do oitavo ano, elas estão atreladas à ideia de coesão textual. No manual do nono, atreladas ao período composto.

No manual do oitavo ano, por conjunções, de um modo geral, as autoras entendem que são “palavras ou expressões que ligam uma oração a outra num

mesmo período, ou em termos semelhantes numa mesma oração” (BORGATO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 39, 8º ano). É importante observar, nessa definição, que, apesar de estar numa seção, em que o estudo da conjunção está inter-relacionado à ideia de coesão, o livro parte da ideia tradicional desse elemento linguístico, requerendo do aluno conhecimentos prévios de conceitos, como o de oração e de período.

Ainda, nessa definição, segundo explicita o manual, é necessário que o aluno saiba também sobre a noção de “termos semelhantes”, isto é, de que, numa estrutura oracional, deva haver s da mesma natureza gramatical. Assim, substantivo coordenado a um outro substantivo; adjetivo coordenado a outro adjetivo. Com isso, percebe-se que o livro didático chamará a atenção, em sala de aula, para uma aprendizagem que requeira da figura do professor um expositor de conceitos e dos alunos decodificadores de informações a respeito da descrição linguística.

No manual do nono, as autoras retomam o conceito de conjunção, porém, explicitando que o estudo da conjunção está atrelado ao período composto. Nesse sentido, iniciam fazendo a distinção dos processos de estruturação do período composto: coordenação e subordinação. Por coordenação, expõem: “nesse modo de organizar o período, as orações têm independência sintática uma das outras”. (p.60). Por subordinação, dizem: “esse período é organizado por orações que dependem de outras para ter seu sentido completo. Exercem função sintática em relação a outras do período”. (p.61).

Considerando a natureza principal do trabalho e a abordagem do capítulo da dissertação, não cabem minúcias sobre a diferenciação dos dois processos, nem cabe à análise detalhada do conceito exposto pelas autoras. Todavia, o que se pode dizer é que os pressupostos dos dois conceitos apresentados pelas autoras se enraízam na descrição teórica da gramática tradicional (GT).

Quanto ao conceito de conjunção apresentado no livro do nono ano, "é um conectivo, classe de palavra que tem função de ligar orações, isto é, estabelecer relações de coesão e de sentido entre orações" (p. 60). Nessa definição, é possível notar a preocupação das autoras em ampliar a ideia de conjunção para além da gramática tradicional, tratando-a o como elemento de coesão e como sinalizador de relação de sentido interoracional. O que peca, contudo, é ainda a abordagem que

tende a descrição, valendo-se, principalmente, das nomenclaturas e das divisões de oração, como se pode ver abaixo:

Período composto por coordenação

Leia:
 "A gente se **olha** se **beija** se **molha** / de chuva suor e cerveja"

Considerando que a oração se organiza em torno de um verbo, temos nesse período três orações (três verbos). Nenhuma delas exerce função sintática em relação às demais.

Nesse modo de organizar o período, as orações têm independência sintática umas das outras.

São orações **coordenadas**.

Período composto por subordinação

Leia:

1ª oração: exige complemento	2ª oração: complementa a anterior	3ª oração: complementa a anterior
------------------------------------	---	---

"Acho **que a chuva ajuda a gente** **a se ver**"

A oração **Acho** é complementada pela 2ª oração: **que a chuva ajuda a gente**.

Figura 1 – Página retirada do Capítulo 2: *Contos com linguagem breve* (BORGATO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 60)

Após a exposição da noção de conjunção e de período composto, as autoras esmiúçam a classificação das orações coordenadas, dizendo que todas que possuem conjunção ou conectivo, segundo elas, são classificadas de oração coordenada sindética, podendo ser: (1) aditiva, (2) adversativa, (3) explicativas, (4) conclusivas e (5) adversativas.

Antes de analisar as ocorrências apresentadas pelo livro *Projeto Teláris*, é importante dizer que os autores, nessa seção, optam por uma exposição indutiva, trazendo os exemplos para, em seguida, analisá-los. Quanto à natureza dos exemplos, eles são de variados gêneros. Há trechos de um conto trabalhado na abertura do capítulo, como também enunciados elaborados para a própria exposição, tirinhas, trava-línguas. Ao adotar uma exposição indutiva e um trabalho com diferentes gêneros, o livro revela uma preocupação da obra em construir o conceito e mostrar ao aluno que o uso das conjunções se situa em diferentes meios de interação social.

No manual, as conjunções coordenativas são definidas da seguinte maneira:

Aditivas:

(...) estabelece (...) uma relação de adição, de junção, de acréscimo em relação à oração ou à ideia que a precede. É classificada como **oração coordenada sindética aditiva**. (BORGATO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 62, grifos do autor).

Ela **não só** pinta quadros, **como também** toca vários instrumentos.

Ele pinta quadro **e** toca instrumentos.

Conjunções elencadas: e, nem, mas também, como também (estas últimas precedidas de não só).

A perspectiva adotada pelo livro não difere da concepção adotada pelas gramáticas, tanto no conteúdo, quanto na forma de exposição. Há divisão de orações e enumerações de elementos conjuntivos.

Quanto à análise dos exemplos, é interessante dizer que as autoras, ao colocar lado a lado as duas construções, permitem uma interpretação de que uma é paráfrase da outra. Nesse caso, lê-se também que coordenação e correlação são processos de estruturação parafrásticos. Quando, na verdade, o que se tem é a possibilidade de expressar uma relação semântica aditiva, tanto por coordenação, quanto por correlação.¹ Nessa aproximação, foi deixado de lado o potencial enfático e argumentativo que a opção por correlativa permite ao enunciador, fato de importância significativa para a compressão leitora e produção de textos argumentativos.

Em relação às demais conjunções elencadas no livro, não são apresentados exemplos, nem feitos comentários.

Adversativas:

(...) estabelece uma relação de **adversidade, de contradição, de quebra de expectativa** em relação à oração que a precede.”. (BORGATO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 63, grifos do autor).

¹ Trabalha-se com o conceito de correlação apresentado em Neves (2016, p. 194), em que, no artigo *As construções correlatas*, Módulo diz que sentenças correlativas são aquelas que “exemplificam (...) uma relação de interdependência, em que a estrutura das duas sentenças que se correlacionam está estritamente vinculada por expressões conectivas”.

DAVIS, Jim. Garfield. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 17 mar. 2005. p. E11.

Observe, no primeiro quadrinho da tira, que a oração destacada, iniciada pela conjunção *mas*, estabelece uma relação de **adversidade**, de **contradição**, de **quebra de expectativa** em relação à oração que a precede.
A oração destacada é classificada como **coordenada sindética adversativa**.

São conjunções coordenativas adversativas: *mas, porém, todavia, contudo, no entanto, entretanto.*

Releia:

oração coordenada assindética oração coordenada sindética adversativa oração coordenada assindética

"É pena, **mas** hoje não posso, **tenho** um jantar."

Observe que no lugar da conjunção *mas* podem ser empregadas quaisquer das conjunções adversativas:

É pena, $\begin{matrix} \text{todavia} \\ \text{entretanto} \\ \text{no entanto} \end{matrix}$, hoje não posso: tenho um jantar.

Figura 2 – Página retirada do Capítulo 2: *Contos com linguagem breve* (BORGATO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 63)

Conjunções elencadas: *mas, porém, todavia, no entanto, entretanto.*

Nesse exemplo principal, o da tira de Garfield, o que ganha proeminência, para o manual, é o fato de o trecho grifado ser uma oração introduzida pelo elemento “*mas*”. Entretanto, em uma análise mais detida, é possível perceber que não se trata de uma adversativa prototípica, como em: estudou, *mas* não foi bem na prova. Há aqui também um matiz temporal, podendo o enunciado ser parafraseado da seguinte forma: foi bom visitá-lo, agora tenho que ir.

No que diz respeito à aprendizagem, seria proveitoso uma ruptura por parte do professor com a compartimentação da abordagem taxonômica, segmentada e classificatória, isto é, aquela que permite encaixar os elementos conjuntivos em grupos fixos, conforme elencado pelo livro.

Analisando as exemplificações do manual e o elenco das conjunções, é importante observar que as autoras associam também ao elemento “*mas*” as formas “*todavia*”, “*entretanto*” e “*no entanto*”. Essa associação leva em consideração somente a “proximidade” de significado, pois o que se sabe é que, historicamente, esses elementos possuem características semelhantes a advérbios², conforme diz Azeredo (2008, p. 306):

² Ver testes detalhados sobre a semelhança adverbial dessas conjunções em Perini (2007, p. 143-147).

Estas palavras são tradicionalmente classificadas como conjunções, mas têm características que se assemelham a advérbios – como a mobilidade posicional na frase – e comportam-se como verdadeiros equivalentes de ‘ainda assim’, ‘infelizmente’, ‘pelo contrário’, ‘apesar disso’ [grifos do autor] etc.

É válido adiantar que o manual a ser analisado a seguir também segue a mesma linha de raciocínio, agrupando como elementos da mesma natureza a conjunção “mas” e as formas “todavia”, “entretanto” e “no entanto”.

Alternativas:

Segundo as autoras, há dois tipos de relação de alternância. A primeira caracteriza-se por “exclusão de um fato em relação a outro (p.64)”. A segunda caracteriza-se pela “troca de posições, sem que haja exclusão, anulação de um fato em relação a outro (p.54)”.

Para o primeiro exemplo, é citada uma tira de Charlie Brown. Para o segundo, é criado um exemplo hipotético.



Figura 3 – Página retirada do Capítulo 2: *Contos com linguagem breve* (BORGATO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 64)

Conjunções elencadas: ou, ora...ora, ou...ou, quer...quer etc.

No exemplo da tira, seria muito importante ampliar a discussão, além da análise da oração. A aprendizagem, nessa situação, seria bem mais significativa, se o material didático coadunasse que a opção pela construção alternativa, por sua vez, o uso da conjunção, não é por acaso. No contexto, Charlie Brown, o menino, ao usar a coordenativa alternativa age coercivamente sobre o cachorro Snoopy, mostrando que ele somente tem uma “opção”, apesar de ser postas duas em questão. Tal leitura é o efeito do tipo de construção correlativa usada pela personagem em que, na primeira

oração “você me dá o lençol”, há uma modalização de ordem, advertência; em que, na segunda e, na terceira, respectivamente, “eu vou dar um nó nas suas orelhas e atirar você numa vala bem funda!”, há os possíveis efeitos que fazem com que o cachorro devolva o lençol. (AZEREDO, 2008, p. 304). Tal leitura acima extrapola a classificação gramatical e a secção oracional do enunciado. É um caminho que docente e aluno podem refletir sobre esse tipo de construção.

Para o segundo exemplo, é citado “**Ora** o escolhido é você, **ora** é seu adversário, a vida que segue” (p.64). Novamente, as autoras trazem um caso de correlação alternativa. Na caracterização dessa estrutura, não fica muito claro o que se entende por “troca de posições”, se é uma simples inversão estrutural da ordem das orações marcadas pelos pares, ou se é a percepção da ordem temporal dos acontecimentos descritos nas orações.

Em ambos os exemplos de construções apresentadas pelo livro, há o que se chama de disjunção exclusiva, em que somente uma das possibilidades enunciadas pode ser escolhida pelo locutor. Nesse caso, é válido dizer que faltou uma exemplificação que possa descrever também as construções disjuntivas inclusivas, caso em que as duas possibilidades enunciadas se somam, como em: “não importa o que se chama de análise ou que se chama de interpretação, o importante é que o processo se realize”.³

Para encerrar, quanto às conjunções alternativas elencadas pelo livro, assim como as adversativas e as aditivas, são também citadas e sistematizadas da mesma forma da gramática tradicional.

Conclusivas:

(...) é a oração que “estabelece relação de conclusão em referência à oração anterior” (p.65).

Exemplos do manual:

³ Exemplo adaptado capítulo *Construções coordenadas*, de Erotilde Pezzati e Sanderléia Longhin, do livro *Construções das orações complexas* (2016), organizado por Maria Helena de Moura Neves.



Figura 4 – Página retirada do Capítulo 2: *Contos com linguagem breve* (BORGATO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 65)

Conjunções elencadas: então, logo, portanto, pois (depois do verbo), por isso, de modo que.

Na definição proposta pelas autoras, não fica delimitado o que é o grupo das conjunções conclusivas, simplesmente é dito que estas estabelecem uma relação de conclusão. Ora, para um manual de fins didáticos, é importante sugerir uma definição como ponto de partida para as reflexões docente e discente e a eles cabem expandi-la, conforme os diferentes contextos de uso dessas construções. Isso é certamente o que se acredita como um trabalho de desenvolvimento da consciência metalinguística.

Nos exemplos conclusivos, da mesma forma dos anteriores, as autoras sugerem a possibilidade de alteração do enunciado com a mudança do conector. Com isso, fica também evidente que, para elas, essas conjunções tendem uma total sinonímia. Porém, nem sempre os estudos linguísticos recentes partem de tal perspectiva. Azeredo (2008, p.308), a título de exemplificação, comenta que há graus de formalismos na escolha de um ou outro conectivo conclusivo: “(...) *por conseguinte* e *consequentemente* só ocorrem em usos ultraformais da língua, e praticamente só se encontram na modalidade escrita; por sua vez, *então* e *por isso* são coloquiais”. [grifos do autor]

Em específico, quanto os elementos “então” e “por isso”, o gramático também comenta que eles são, frequentemente, utilizados, no discurso narrativo, pospostos a conjunção aditiva “e”, associando dois fatos sucessivos no tempo e relacionando-os como causa e efeito, conforme o seguinte exemplo: “no alto da serra fazia frio, (e) por isso (ou então) vestimos agasalhos”. (AZEREDO, 2008, p.308).

Quanto às conjunções elencadas, não são feitos comentários adicionais pelo manual didático.

Explicativas:

(...) é a oração “que explica, confirma, fundamenta a ideia contida na oração anterior” (p. 65).

Exemplos do manual:



Figura 5 – Página retirada do Capítulo 2: *Contos com linguagem breve* (BORGATO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 65)

Conjunções elencadas: porque, que (=pois/porque), pois (antes do verbo da oração a que pertence)

Diferentemente das conclusivas, a conceituação, desta vez, especifica melhor os matizes de sentido das explicativas, delimitando que estas possuem um papel de confirmar e fundamentar a oração precedente.

É válido dizer que o trabalho com construções onde há a presença das conjunções explicativas, conclusivas e adversativas é de importância crucial no domínio, principalmente, de textos argumentativos, tanto na compreensão de posicionamentos implícitos e explícitos, quanto no desenvolvimento de raciocínios que visem, no texto escrito, a tentativa de convencimento. É o que se poderia também explorar no exemplo da tira.

Na situação, o personagem de Snoop imitando uma cascavel rasteja-se pelo chão, a fim de amedrontar o menino Charlie Brown, dizendo que este “ficará petrificado, porque sabe que não existe defesa contra uma cascavel”. A construção explicativa com a conjunção “porque”, nesse caso, não somente “explica”, “confirma” ou “fundamenta” a oração anterior, conforme menciona o livro didático, ela também introduz um argumento dado como pressuposto pelo cachorro de que o menino, certamente, teria medo de cascavel, por isso espantá-lo dessa forma e, por isso, imitar a serpente.

As demais conjunções explicativas ficam somente na listagem apresentada pelo livro.

No item posterior, inicia-se a análise do livro *Português Linguagens* (2012), de Cereja e Cochar Magalhães.

2.2 Manual didático *Português Linguagens* (2012)

O livro *Português Linguagens* é organizado em quatro unidades que, por sua vez, divide-se em capítulos. Tanto as unidades, quanto os capítulos são intitulados por temas relacionados ao universo adolescente, como redes sociais, ser diferente e amor etc. Não muito diferente do manual anterior, a princípio, os gêneros são o ponto de partida para a organização do capítulo. Eles aparecem em duas oportunidades, além de uma situação para o aluno escrevê-lo.

Os capítulos aparecem divididos em seções da seguinte forma: “Estudo do texto”, “Produção de texto”, “Para escrever com expressividade”, “A língua em foco” e “De olho na escrita”. Há, ainda, no manual de Cochar e Cereja, seções voltadas ao humor e à análise de imagens sobre o tema da unidade.

Estudo das conjunções coordenativas

As conjunções coordenativas se encontram na seção *A Língua em foco*. A abordagem propriamente dita inicia no oitavo ano com a seguinte conceituação:

“conjunção é a palavra ou expressão que relaciona duas orações ou dois termos do mesmo valor sintático” (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 216). O conceito apresentado pelos autores claramente invoca o papel sintático das conjunções. No que diz respeito à aprendizagem do aluno, parecem ser necessários conhecimentos prévios das noções de palavra, orações, termos e valor sintático. Ou seja, conceitos que, no entender dos autores, parecem importantes, pelo menos, na exposição teórica.

Adiante, ainda, no manual escolar do oitavo, é feita a distinção entre conjunção coordenativa e subordinativa:

As conjunções coordenativas ligam palavras ou orações do mesmo valor sintático.

As conjunções subordinativas inserem uma oração na outra, estabelecendo entre elas uma relação de dependência sintática. (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 216).

Assim como na conceituação geral, o eixo norteador dessa definição está no fato sintático, apesar de, como um todo, a abordagem do livro do oitavo ser, quase, predominantemente, semântica, como se verifica na coluna “relações que estabelecem” do quadro proposto mais abaixo.

CONJUNÇÕES COORDENATIVAS			
	Relações que estabelecem	Principais conjunções	
ADITIVAS	adição, soma	e, nem (e não)	Telefonei para ele e já dei seu recado.
ADVERSATIVAS	oposição, contraste	mas, porém, todavia, contudo	Gostaria de ir à festa, mas estou doente.
ALTERNATIVAS	separação, exclusão	ou, ou... ou, ora... ora, já... já, quer... quer	Ora estuda piano, ora estuda flauta.
CONCLUSIVAS	conclusão	logo, pois, portanto, por isso	Não estudou com disciplina, portanto provavelmente será reprovado.
EXPLICATIVAS	explicação, justificativa	que, porque, porquanto, pois	Vamos embora, pois já é tarde.

Figura 6 – Página retirada do Capítulo 1: *Semelhantes nas diferenças* (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p.202).

Na tabela, ademais, é interessante observar que a organização do conteúdo segue os mesmos critérios estabelecidos pelas gramáticas tradicionais, tais como: organização das tipologias das conjunções colocadas em ordem alfabética, definição semântica, elenco das principais conjunções e exemplificação prototípica.

Conjunções elencadas: e, nem, não só, mas também etc.

Na definição proposta, a aditiva, assim como todas as demais, a noção de oração aparece fortemente. Assim, é um conhecimento que, para o livro, o aluno deve ter para compreender a caracterização das coordenativas. Do lado semântico, seria importante o entendimento da noção de acréscimo.

No exemplo, a ideia de acréscimo relacionada à descrição do enunciado pode ser associada também a outro valor discursivo da conjunção “e”. Percebe-se que a construção aditiva, no realce com a oração anterior, vem como uma introdução de supotópico, especificando o conteúdo temático “adoro cinema”. Ademais, é possível ler ainda essa construção como uma introdução de comentário do falante relacionado ao conteúdo da oração temática. Em ambos os casos, a conjunção “e” permite a construção que encabeça a continuidade e a progressão discursiva do tópico lançado. (PEZZATI; LONGHIN in NEVES, 2016, p. 37).

Sobre esses valores e outros associados ao “e”, Pezzati e Longhin (2016) dizem:

Os dados apontam (...) para alguns valores alternativos, especificamente, discursivos, da conjunção *e*, que excedem valores habituais da coordenação propriamente dita. O *e* pode ser usado para marcar *Foco*, para indicar retomada do *Tópico* e para produzir uma espécie de abreviação da continuidade discursiva. [grifo das autoras]

Em sala de aula, cabe abrir espaço para um trabalho que reflita as potencialidades significativas do “e” e dos diferentes elementos conjuntivos.

Quanto às demais conjunções elencadas na parte teórica, não foram exemplificados casos e feitos comentários.

Adversativas:

Definição do manual: “Estabelece em relação à oração anterior, uma ideia de oposição, contraste, compensação, ressalva”. (CEREJA; COCHAR, 2012, p. 97).

Exemplos do manual: Gostaria de viajar este ano, **mas não tenho dinheiro**. [grifo dos autores] (= Não viajo este ano, porque não tenho dinheiro).

Conjunções elencadas: mas, porém, todavia, no entanto, entretanto etc.

Na definição da adversativa, prevalece o aspecto semântico-discursivo como meio de caracterizar essas construções, principalmente o dos matizes adquiridos pela conjunção “mas”. Essa definição, contudo, pode ser, em alguns casos, problemática, visto que os elementos conjuntivos elencados como adversativos se diferenciam no percurso histórico, no posicionamento sintático e na caracterização discursiva.

No percurso histórico, se cotejados esses elementos ao “mas”, será, conforme Castilho (2010, p.354), observado que

As demais conjunções adversativas mencionadas nas gramáticas descritivas, tais como *porém*, *contudo*, *todavia* e *entretanto*, refugiaram-se na língua escrita, sendo raras suas ocorrências na língua falada (...). Elas derivam da gramaticalização ou de sintagmas preposicionados (cf. *por* + *inde* > *porende* > *porém*; *com* + *tudo* > *contudo*; *entre* + *tanto* > *entretanto*) ou do sintagma nominal (*tota* + *via* > *todavia*). A presença dos quantificadores *tudo*, *todo* e *tanto* unifica esses processos. Não é pacífico que estas conjunções tenham as mesmas propriedades de *mas*, como dizem as gramáticas.

No posicionamento sintático, a justificativa também é histórica, pois, por suas proximidades adverbiais, essas conjunções se caracterizam, sintaticamente, pela mobilidade, deslocando-se em diferentes posições no enunciado, ao contrário do “mas” que ocupa uma posição fixa. (PERINI, 2007; AZEREDO, 2008; CASTILHO, 2010).

Na caracterização discursiva, segundo Oliveira *et. al.* (2001), os conectores adversativos possuem diferenças argumentativas em seus usos. Os autores levantaram alguns valores possíveis aos elementos “porém” e “no entanto”:

“porém” tende a introduzir uma correção de rumo na argumentação, como se fosse um “ajuste de foco” – *Ele já tem 16 anos, não é mais uma criança, porém já é um adulto discordo.*

“no entanto” tende a marcar um certo espanto – *A dedução óbvia, quase ululante, é que ela não deveria nunca ter ido lá. No entanto, foi e sozinha!*

Em específico sobre o exemplo trazido pelo livro, a construção permite uma implícita leitura causal e condicional, além do valor prototípico já classificado. Na situação enunciada pela adversativa, o locutor, ao dizer que não tem dinheiro, revela a causa ou a condição pela qual não poderá viajar, apesar de gostar. Na prática, o que se tem é o uso de uma construção específica para expressar diferentes relações lógico-semânticas dependendo da intenção argumentativa (TRAVAGLIA, 2009).

Além desse exemplo, o livro também traz uma análise do que eles classificam como “Mas inicial”:



Figura 8 – Página retirada do Capítulo 2: *O Selo do amor* (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p.97).

Como o anterior, esse exemplo é também de grande valor para um trabalho em que o aluno reflita e manipule enunciados. Nele, o elemento “mas” não fica restrito a uma simples partícula de realce, assim descrito pelo manual. Ele também é um marcador de pressuposição. Interpreta-se que, para o empregado, o período do Natal é uma festa de harmonia e as pessoas devam estar bem umas com as outras. Neste sentido, o patrão não deveria demiti-lo.

Quanto às demais conjunções elencadas na parte teórica, não foram exemplificados casos e feitos comentários.

Alternativas:

Definição do manual: “expressam fatos ou conceitos que se excluem ou se alternam”. (CEREJA; COCHAR, 2012, p. 98).

Exemplos do manual: Vou ao cinema **ou vou dormir mais cedo?** [grifo dos autores]

Conjunções elencadas: ou, ou...ou, ora...ora, já...já, quer...quer etc.

A definição de alternância é também de base semântica. Os autores apelam para o que essas construções significam, não como se organizam na constituição dos enunciados.

No que diz respeito ao exemplo apresentado pelo manual, a alternância associada à interrogação mostra que há um dilema por parte do locutor. Ele não sabe qual das possibilidades oferecidas usufruirá melhor. Nesse caso, assim como o analisado no manual *Teláris*, tem-se uma disjunção exclusiva, mostrando que os elementos coordenados se excluem.

Português Linguagens não exemplifica, na parte teórica, casos de dupla ocorrência da conjunção ou construções alternativas correlativas. Tanto sobre a construção dupla, quanto a simples, Pezzati e Longhin (2016, p. 40) comentam:

No português falado, predominam as ocorrências de *ou* simples e são raros os casos de *ou* duplo. A pequena incidência de *ou* duplo pode ser explicado pelo seguinte fato: *ou* duplo nunca significa outra coisa que não exclusão, seja qual for o contexto, mas é possível empregar *ou* simples (não marcada) em contextos em que a interpretação exclusiva é clara. É o caso das sentenças interrogativas, normalmente destinadas, por seu próprio caráter, a obter uma única resposta (...).

Para encerrar, não foram exemplificadas ocorrências das demais conjunções alternativas elencadas.

Conclusivas:

Definição do manual: “exprimem uma ideia de conclusão ou consequência lógica em relação a um fato expresso na oração anterior”. (CEREJA; COCHAR, 2012, p. 98).

Exemplos do manual: Estou com febre, **por isso não vou ao clube hoje.**
[grifo dos autores]

Conjunções elencadas: logo, pois (posposto ao verbo), portanto, por isso, de modo que, etc.

Ao dizer que a conclusão é uma consequência lógica relacionada ao fato mencionado na oração anterior, os autores inter-relacionam claramente a coordenativa conclusiva à adverbial consecutiva. Aliás, tanto conclusiva, quanto explicativa, analisando-as fora da proposta da tradição gramatical, seriam construções estranhas ao processo coordenativo, visto que ambas também possuem proximidades com advérbios, tanto no aspecto sintático, quanto no semântico. Sendo assim, segundo alguns autores, devem ser enquadradas no grupo subordinativo adverbial. (AZEREDO, 2008; BECHARA, 2009; CASTILHO, 2010). No caso das conclusivas, enquadradas juntas às consecutivas; das explicativas, enquadradas juntas às causais.

Sobre a relação consecutiva e conclusiva, Travaglia (2009, p.182) comenta que:

Tanto a oração consecutiva (...) quanto a conclusiva (...) apresentam uma consequência. (...) Além da diferença de uma ser subordinada e outra coordenada, sintaticamente, falando, há uma diferença fundamental entre a visão do falante com relação à consequência que ele apresenta por meio de cada tipo de oração: quando ele apresenta uma consequência pela oração consecutiva é porque ele vê a consequência como uma entre várias consequências possíveis para a causa colocada na oração principal, na situação em que causa e consequência ocorrem; já no caso da oração conclusiva o falante a utiliza quando para ela a consequência é vista como única possível, uma espécie de consequência lógica, de implicação para a causa dada na oração dentro de uma situação em que a causa e consequência ocorrem.

A título de exemplo sobre a diferença citada por Travaglia (2009, p. 181), o autor traz os casos abaixo:

Consequência Causal	Consequência Conclusiva
Estava <i>tão</i> doente [<i>que</i> não fiz os exercícios.].	Eu estava doente, [<i>logo</i> não fiz os exercícios.].
Uma entre várias consequências	Única consequência possível

Tabela 1- Diferença entre consequência e conclusão em Travaglia (2009)

Considerando, agora, o exemplo de conclusiva trazido pelo livro, uma abordagem possível é observar o papel argumentativo que emerge da relação entre

as duas orações. Em “estou com febre”, lê-se claramente um argumento que sustenta a segunda parte “não vou ao clube hoje”, que, nesse sentido, se aproximam de uma proposição a qual se quer justificar.

Na seção teórica, o exemplo analisado é o único proposto para a compreensão das conjunções e orações conclusivas.

Explicativas:

Definição do manual: “explicam o motivo da declaração feita na oração anterior”. (CEREJA; COCHAR, 2012, p. 98).

Exemplo do manual: Não demore, **porque sua mãe fica preocupada.**
[grifo dos autores]

Conjunções elencadas: porque, que, pois (anteposto ao verbo) etc.

Segundo o manual, uma construção com um elemento explicativo traz a motivação para uma informação expressa na oração anterior. Essa definição deixa clara que tais construções possuem um papel discursivo, servindo como um meio de expandir argumentativamente um dado já enunciado.

Quanto ao exemplo ilustrativo das explicativas, observa-se que a primeira oração é uma modal materializada, linguisticamente, pelo verbo no imperativo “demore”. Ela, assim, lança-se como um pedido a ser justificado ou argumentado pelo locutor. Essa justificativa ou argumento nada mais é que uma condição, para que o enunciado anterior não seja contestado pelo interlocutor.

Com essas análises, é possível compreender a relação argumentativa que há, tanto nas explicativas, quanto nas conclusivas. Estas introduzem conectores que tendem a marcar a proposição a qual se pretende defender, a tese. Aquelas sinalizam, através dos conectores, a proposição com o argumento o qual sustenta o pedido ou o ponto de vista mencionado na oração anterior. (OLIVEIRA, 2001; OLIVEIRA; MONNERAT, 2007). Essa linha de interpretação é rica para um trabalho que inter-relacione texto argumentativo e ensino das conjunções.

Foi dito acima que explicativa tende uma proximidade com a causal. Cabe, portanto, uma possibilidade que possa auxiliar na distinção entre as duas reunidas em Travaglia (2009)⁴, Abreu (2012). Em Travaglia (2009, p. 182), é dito:

Tanto a oração causal (...) quanto a explicativa (...) apresentam uma causa, razão, explicação ou motivo. (...) Além da diferença sintática (coordenação/subordinação) o que se observa (...) é que a causal (...) se refere ao conteúdo da oração, justificando-o, enquanto as explicativas (...) se relacionam não com o conteúdo, uma vez que explicam não o que foi dito na outra oração, mas sim dizem porque o falante afirmou ou deu uma ordem. (...)

Abreu (2012), por seu turno, comenta que não é fácil a distinção entre uma e outra. Entretanto, ele diz que são seguros os critérios da iconicidade verbal e da impossibilidade de estrutura na forma reduzida. No primeiro, no caso das coordenadas, é impossível que haja uma inversão de uma das orações, visto que estas, considerando o princípio da iconicidade, devem “representar temporalmente o que acontece no mundo real de maneira mais aproximada possível” (p.212). É o que ocorre, por exemplo, se invertêssemos, a seguinte construção citada pelo autor: “Chegou o carteiro *e me deixou uma carta.*”/ *E me deixou uma carta*, chegou o carteiro”.

Quanto ao princípio da impossibilidade de inversão, segundo o autor, “não é possível reduzir orações coordenadas sem torná-las agramaticais ou mudar o sentido”, como em: “O carteiro chega, *deixar-me uma carta.*”. Com esses argumentos, ele comenta que as subordinadas causais não sofrem essas restrições, conforme pode ser exemplificado nas possibilidades abaixo:

- (1) Ela não saiu [porque estava frio] – construção desenvolvida
 - (1.1) [Porque estava frio], ela não saiu. – construção desenvolvida com inversão

- (2) Ela não saiu, [por estar frio.] – construção reduzida
 - (2.1) [Por estar frio], ela não saiu. – construção reduzida com inversão.

⁴ Veja um estudo mais exaustivo sobre essa diferenciação também em Travaglia (1986) no artigo *Da distinção entre coordenadas explicativas e orações subordinadas adverbiais causais*: uma questão sintática, semântica e pragmática.

Observe que em ambas as construções causais, desenvolvida e reduzida, é permitida a inversão das orações que compõem o período, sem prejuízo estrutural e semântico.

Ainda sobre a distinção das explicativas das causais, neste trabalho, acredita-se que seria importante um rígido estudo dissertativo dos princípios levantados pelos autores. Todavia, a título de uma proposta didática para a escola básica é desnecessário enfatizar rigidamente as diferenças levantadas. Dessa forma, concorda-se com Kury (2006, p. 89) que, ao comentar sobre a distinção entre essas orações, diz: “não nos parece aconselhável exigir de alunos o que nos causa embaraço a nós professores”.

Acima de tudo, como já dito, o que é importante é o uso e a manipulação consciente desses elementos, a fim de

facilitar a interpretação das relações entre fatos descritos no texto, bem como o estudo das relações do discurso. Isso ratifica em relação aos conectores a função não apenas de ligação, mas também de instrumentalização para captação da carga de significação do texto (GUIMARÃES, 2009, p. 157).

Sobre as demais conjunções e orações explicativas, não foram citados mais casos exemplificativos pelo livro.

Em ambos os livros didáticos, *Projeto Teláris* (2012) e *Português Linguagens* (2012), algumas deduções podem ser feitas, tanto no que diz respeito à descrição linguística das construções analisadas, quanto no que diz respeito à aprendizagem dessas construções.

No que diz respeito à descrição linguística, observou-se que os manuais tendem a abordar as conjunções pela caracterização sintático-semântico, em especial no limite intrafrasal, isto é, quando duas orações são articuladas em uma mesma frase com uma conjunção. Dessa maneira, não há ocorrências em nível interfrasal, isto é, quando entre duas orações há uma pausa marcada por um ponto. Isso é uma constatação em ambos os livros didáticos.

Um ponto importante é o estudo das conjunções no texto. Foi visto que o *Projeto Teláris* sugere nas exemplificações o uso do texto, no entanto isso se esvai ao tomar os enunciados somente como meio de classificação. Por outro lado, o livro

Português Linguagens não toma exemplos de textos para a análise das ocorrências das conjunções nas orações.

No que diz respeito à aprendizagem, na seção expositiva, elas estão associadas à descrição tradicional da gramática. Não há preocupação com uma aprendizagem que desperte totalmente a consciência linguística do aluno, ou seja, que tome a linguagem como objeto efetivo de reflexão e de manipulação. A aprendizagem é claramente o conteúdo pelo conteúdo, a metalinguagem gramatical para ensinar a metalinguagem gramatical. Assim, o que se tem é uma aprendizagem explicitamente mecânica, mobilizando quase em nada os conhecimentos internalizados que os educandos possuem sobre a língua, confirmando o que Gerhardt (2016, p. 81) chama de obstáculo metodológico no ensino de gramática:

a mera exposição de conteúdos sem que os alunos problematizem acerca de seu uso; essa mesma exposição feita com base em categorias e taxonomias; a apresentação de fatos gramaticais de forma automatizada, sem que faça relação entre eles; e, sobretudo o não aproveitamento dos saberes gramaticais que os alunos trazem de sua vida cotidiana, em grande maioria saberes da oralidade e da coloquialidade, que, se fossem incluídos na aula de português, lhes permitiriam usar a linguagem e falar sobre ela, e poderiam ajudar na sua compreensão acerca do uso de construções da modalidade escrita formal.

Para concluir este capítulo, do ponto de vista do aparato linguístico oferecido pelos livros didáticos, as construções selecionadas são de natureza prototípica. Isto é, tendem a apresentar as características conforme a descrição feita tradicionalmente pelas gramáticas. Nesse sentido, pouco são exploradas as relações implícitas de sentido que podem emergir entre as orações com ou sem conjunção.

3. O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA

Neste capítulo, aborda-se o conceito desenvolvimento da consciência metalinguística relacionados aos quatro níveis da língua – fonológico, morfológico, sintático e textual. Antes, contudo, delinea-se a noção de linguagem e de metalinguagem as quais são tomadas como perspectiva deste trabalho. Em seguida, considerando o capítulo de análise dos livros didáticos e a exposição da teoria do desenvolvimento da consciência metalinguística, inter-relacionam-se o conhecimento metassintático, ensino e as ideias do pensamento linguístico contemporâneo sobre as conjunções coordenativas e as construções coordenadas.

3.1. Linguagem, metalinguagem e níveis de consciência metalinguística

Entende-se a linguagem como uma capacidade específica do homem de se comunicar e de produzir sentido por meio da língua. (FIORIN, 2015, p. 14).

Nesta perspectiva, considerando que a linguagem é uma capacidade humana, o conceito de metalinguagem aqui se restringirá somente às línguas naturais. Portanto, serão excluídas as ideias de metalinguagem relacionadas a outras formas de comunicação e interação, como as línguas artificiais e as artes plásticas. Mesmo excluídos esses vieses, o conceito de metalinguagem ainda gera ambiguidades e, por isso, pode ser ainda visto por duas perspectivas distintas.

A primeira é a que, comumente, é difundida pelos estudos linguísticos. Nela, compreende-se a língua centrada no próprio código. Na teoria da comunicação, Jakobson (1995, p.127) explica:

(...) a metalinguagem não é apenas um instrumento científico necessário, utilizado pelos lógicos e pelos linguistas; desempenha também papel importante em nossa linguagem cotidiana. Como Jourdain Molière, que usava a prosa sem saber, praticamos a metalinguagem sem nos dar conta do caráter metalinguístico de nossas operações. Sempre que o remetente e/ou o destinatário têm necessidade de verificar se estão usando o mesmo código, o discurso focaliza o código.

Diferentemente da perspectiva acima, na concepção deste trabalho, a ideia de metalinguagem não fica restrita ao conteúdo do código, que é, em Linguística, a

análise e a descrição da língua, mas apresenta-se como um processo cognitivo e metacognitivo do sujeito, ou seja, envolvendo a regulação consciente da aprendizagem sobre a língua. (GOMBERT, 1992). Tal concepção sustenta-se, ainda, também, segundo esta autora, porque

(...) contribui enormemente para a autonomia da pessoa que usa a língua socialmente, e se desenvolve através de atividades de reflexão sobre as ações e construtos linguísticos relacionados à produção e à recepção dos textos e do monitoramento e planejamento consciente da concretização das ações linguísticas nos diferentes níveis em que elas se organizam. (GOMBERT, 1992, p. 13).

Com essa perspectiva de metalinguagem, é possível compreender a linguagem além do papel de sistema comunicativo, torna-se também possível compreendê-la como um instrumento eficaz de desenvolvimento da consciência, como dizem Spinillo *et.al.* (2010, p.158-159):

Embora tenha como função primária ser um objeto de comunicação, a linguagem pode tornar-se, também, objeto de reflexão e análise; tornando-se ela próprio o foco da atenção deliberada por parte do indivíduo. Esta atividade, denominada consciência metalinguística, é realizada por um indivíduo que trata a linguagem como um objeto cujas características podem ser examinadas a partir de um monitoramento intencional, que exige um distanciamento em relação aos usos da linguagem e uma aproximação da forma em que a linguagem se apresenta.

Orientando-se nessa lógica, portanto, a linguagem pode ser uma facilitadora da aquisição de conhecimentos, do desenvolvimento de habilidades e de competências, assim como mediadora do próprio desenvolvimento linguístico do falante.

Posto isso, delimita-se, portanto, como o desenvolvimento da consciência metalinguística o aprimoramento que, ao longo da vida, o usuário tem de refletir sobre as propriedades da linguagem, analisando-a como objeto do pensamento. (GARTON; PRATT, 1998). Com isso, ao dizer que o usuário tem uma capacidade de reflexão sobre a linguagem, é possível depreender que este tem o controle consciente dos tratamentos linguísticos que opera. (GOMBERT, 2003). Nessa diretriz, comenta Barrera (2003, pp.65-66) que:

A aprendizagem da leitura e da escrita em um sistema alfabético, isto é, que utiliza símbolos gráficos para representar os sons da fala, pressupõe que esta última, utilizada de forma natural e eficiente pela criança nas situações comunicativas do dia-a-dia, passe a ser objeto de reflexão deliberada, ou seja, que a criança desenvolva o que se costuma denominar *consciência* ou *capacidade metalinguística*. [grifos da autora]. Tal capacidade é um termo genérico que envolve diferentes tipos de habilidades, tais como: habilidade para segmentar e manipular a fala em suas diversas unidades (palavras, sílabas e fonemas); para segmentar palavras de seus referentes (diferenciação entre significados e significantes); para perceber semelhanças sonoras entre palavras; para julgar a coerência semântica e sintática dos enunciados e outras.

Tendo em vista essas habilidades relacionadas por Barrera (2003) aos níveis de análise da língua, é importante, a partir de agora, investigar como elas ocorrem como tarefa consciente do aprendiz para a aquisição da escrita, já que esta tende a requer “um nível mais alto de abstração, elaboração e controle do que no tratamento da linguagem oral” (GOMBERT, 2003, p.23). Revisam-se, respectivamente, fonologia, morfologia, sintaxe e texto.

Na consciência fonológica, segundo Barrera (2003, p.69), explora-se “a habilidade em analisar a linguagem oral de acordo com as suas unidades sonoras constituintes”. Nesse caso, ainda, de acordo com a autora, o aprendiz deve ser capaz de julgar as características sonoras das palavras, como tamanho, semelhança, diferença. Além disso, este deve ser capaz de fazer o isolamento e a manipulação de fonemas e outras unidades suprasegmentais da fala, como as sílabas e as rimas. Por fim, a autora (*loc. cit.*) reforça ainda que

A habilidade de análise fonêmica adquire importância decisiva no domínio da escrita alfabética, uma vez que esta aprendizagem supõe a associação de grafemas e fonemas sendo, portanto, necessário isolar estes últimos para poder representá-los por meio de letras. Entretanto, o fato da maioria dos fonemas não poder ser pronunciada de forma isolada dificulta sua percepção por aqueles que não são alfabetizados. Desse modo, o fato das sílabas serem unidades linguísticas naturalmente isoláveis no contínuo da fala, parece ser o principal fator responsável pela elaboração de uma “hipótese silábica” anterior à “habilidade alfabética” no processo de aquisição da linguagem escrita (...).

Por consciência morfológica, entende-se o controle consciente acerca dos morfemas, ou seja, das menores unidades linguísticas constitutivas de uma palavra. Nesses estudos, importam a capacidade do usuário de apreensão de afixos e de

desinências, bem como a compreensão do potencial de significação desses elementos. Portanto, o desenvolvimento dessa habilidade também é relevante para o desempenho linguístico do aprendiz, quer na leitura, quer na escrita. É o que diz Correa (2009, pp.57-58):

A sensibilidade à morfologia pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de decodificação bem como promover a compreensão leitora. O conhecimento da forma como as palavras são estruturadas pode favorecer a decodificação acurada das palavras no texto. Por outro lado, a sensibilidade das crianças aos morfemas e à estrutura mórfica dos vocábulos auxiliaria o entendimento das palavras no texto, contribuindo dessa forma para a apreensão do texto escrito.

(...) A sensibilidade aos aspectos morfológicos da língua (...) permitiria a expansão do vocabulário pela derivação de novas palavras a partir daquelas já conhecidas.

(...)

A consciência acerca da estrutura mórfica das palavras prediz o desempenho das crianças na escrita de vocábulos cujas grafias podem ser determinadas por regularidades morfossintáticas.

No que diz respeito à consciência sintática ou metassintática, além de tratar da reflexão e manipulação acerca das regras de estruturação da frase, segundo Gombert (1992) e Correa (2009), ela tem o papel importante no controle e no monitoramento do leitor sobre julgamento de gramaticalidade ou de agramaticalidade de certas sentenças, como também nas tarefas correção, localização, complementação, analogia e replicação. Na tarefa de correção, são feitos experimentos de reordenação de termos em uma construção. Na de localização, pede-se que participante do teste aponte possíveis erros, seguidos ou não de uma justificativa. Na complementação, é pedido que o participante enuncie as palavras que faltariam em uma frase ou história. Na analogia, detecta-se a relação gramatical entre um item e outro, bem como uma construção e outra. Na replicação, o objetivo é “poder mensurar o uso consciente do conhecimento morfossintático simultaneamente pela detecção, correção e reprodução intencional do erro sem a necessidade de se recorrer à explicação verbal por parte das crianças” (CORREA, 2009, p. 68)⁵.

⁵ Pela natureza geral do capítulo, não caberia exemplificações de cada um dos testes, uma vez que as análises tenderiam ser extensas, fugindo ao propósito principal da dissertação. Para uma orientação específica e aprofundada, ler os próprios estudos de Gombert (1992), Correa (2009).

Finalmente, acerca da importância da consciência sintática para a leitura e a escrita, Capovilla et. al. (2004, p. 40) comentam:

(...) além de contribuir para o reconhecimento de palavras, a reflexão sobre a sintaxe é essencial para a extração do significado do texto, uma vez que tal significado depende não somente da soma dos significados dos elementos lexicais individuais, mas também da forma pela qual tais elementos se articulam, o que é evidenciado por índices gramaticais como a ordem dos elementos na frase, a presença de palavras de função (e.g., preposições e artigos), a presença de morfemas gramaticais e a pontuação.

No bojo dos índices gramaticais citados pelos autores, entram as conjunções, de um modo geral. Cabe dizer que, nessa habilidade, é que se explora a estruturação de orações em períodos compostos, tanto por coordenação, quanto por subordinação. Nesse sentido, é importante que o aluno saiba empregar e escolher bem a conjunção como nexo entre as orações ou as partes do texto, como também saiba apreender os valores significativos das conjunções coordenativas na leitura de diferentes textos.

Por fim, apesar de ainda pouco explorada em pesquisas, a consciência metatextual, assim cunhada por Gombert (1992), também é de suma importância para os estudos em desenvolvimento metalinguístico. Nessa competência, o mais significativo é a habilidade do aprendiz de voltar sua consciência à compreensão leitora de um texto. Ou seja, monitorar-se ao longo da leitura, analisar a relevância de uma determinada informação presente no texto, assim como fazer a detecção de uma informação inconsistente ou contraditória. (SPINILLO, 2009; SPINILLO; MOTA; CORREA, 2010, *op. cit.*).

Das pesquisas desenvolvidas em consciência metatextual, buscam-se também aspectos da compreensão relacionados à base do texto, tais como questões relacionadas ao tema e à "organização global de sentido do texto", ou seja, no âmbito da coerência. Por fim, a superestrutura, que está relacionada a regras de formação do texto em categoria, como, por exemplo, introdução, desenvolvimento e conclusão. (VAN DIJK, 1975 *apud* GUIMARÃES, 2009, p.34-35). Neste trabalho, o papel do texto não será visto, na perspectiva acima definida, ele servirá como um todo significativo em que ocorrem o uso efetivo das construções da língua.

Diante dos estudos expostos sobre consciência metalinguística - da fonologia ao texto, é importante considerar que o eixo que une todas essas habilidades é o papel ativo do usuário da língua, confirmando desse modo o que diz Gerhardt (2016, p. 39), “podemos dizer que o conhecimento metalinguístico permite interpretar experiências com a linguagem e agir sobre elas.”. Busca-se, acima de tudo, a reflexão e as ações que este constrói sobre a linguagem. Esse é o eixo fundamental que se assume neste trabalho quanto à proposta de tratamento didático das conjunções coordenativas em sala de aula.

3.2. Desenvolvimento do conhecimento metassintático e pensamento linguístico

Na análise dos livros didáticos, foi visto que as conjunções são tratadas de modo objetivista e reducionista, principalmente, no viés da descrição linguística, em que classificar a oração é o mais importante. Na tentativa de romper com essa abordagem, é importante assumir um viés de análise pertinente e eficaz ao ensino das conjunções no período composto. Nesse sentido, acredita-se que a perspectiva do conhecimento metalinguístico – em especial, o da consciência metassintática – é um caminho para isso.

Retornando as bases teóricas expostas na seção anterior, compreendeu-se que os estudos do desenvolvimento da consciência metalinguística são de importância crucial para um trabalho de aprimoramento ativo e consciente das habilidades linguísticas de um aprendiz, tanto em leitura, quanto em escrita. Desse modo, cabe a escola expandi-la e melhorá-la, e isso somente ocorre através da aprendizagem, conforme Gombert (2013, p.21):

as capacidades metalinguísticas propriamente ditas resultam da aprendizagens explícitas, mais frequentemente de natureza escolar. Particularmente vários estudos mostram que as capacidades metalinguísticas se instalam paralelamente à aprendizagem da leitura. De fato, sendo a leitura uma tarefa linguística formal, necessita para ser aprendida que a criança desenvolva uma consciência explícita das estruturas linguísticas que ela deverá manipular intencionalmente.

Acerca dessa fala, é possível associar que as conjunções, como elementos relacionais, se ancoram em estruturas linguísticas as quais o aprendiz deve manipular

intencionalmente. Logo, desenvolver um saber consciente de como operá-las é primordial para o sucesso comunicativo em diferentes instâncias sociais de uso da língua.

Um ponto de vista ligado a essa conclusão que nos fundamenta encontra-se também em Gerhardt (2015, p. 233) quando diz que o ensino de língua deve revelar o “aluno como parte da experiência com a linguagem, levando em conta o fato de que o uso linguístico consciente e contextualizado deve contar com o conhecimento da constituição léxico-gramatical dos textos”. Esse ponto de vista explicitado pela autora é de suma importância quando se pensa no trabalho que experencie conscientemente o emprego das conjunções, uma vez que permite deslocar a centralidade da aprendizagem do conhecimento teórico sistematizado para a produção efetiva em que o aprendiz viva as condições de uso desses elementos nas estruturas.

No nível da consciência metassintática, a conjunção permite a inter-relação entre estrutura e significado. Dessa maneira, entende-se que elas são elementos de junção entre dois conteúdos proposicionais compatíveis em um enunciado. Assim, nessa inter-relação, além de possibilitar a organização sintática das orações, elas possibilitam também uma sinalização de semântica que o leitor deve fazer entre as orações. (MATEUS *et. al.*, 1983; KOCH; VILLELA, 2001).

Do ponto de vista deste trabalho, tanto a organização sintática, quanto a sinalização semântica são indícios de como o sujeito pode operar as construções linguísticas, entendo-as como volúveis às necessidades de uso. Assim, parte-se do pressuposto de que a significação de um elemento léxico-gramatical não se fecha a uma categorização objetiva. Foram vistos, nesse sentido, muitos exemplos citados pelos manuais didáticos, em que uma categorização apresentada extrapola o sentido, comumente, descrito. Cabe lembrar situações como as das conjunções “mas” e “e”, por exemplo, que, em alguns contextos, assumem outros valores significativos.

A volubilidade das conjunções, no que diz respeito ao sentido, pode também ser explicada do ponto de vista da compreensão do leitor, assim como Gombert (2003, p. 44) explica ao parafrasear Tunmer (1990): “o domínio metassintático aumenta a capacidade do leitor de dirigir sua própria compreensão do texto lido”. Ainda, no tocante ao leitor, Gombert diz que

A habilidade do bom leitor não se limita à possibilidade de reconhecer palavras escritas, é preciso ainda que ele seja capaz de compreender as mensagens que lê, o que exige no mínimo, que seja levada em conta a estrutura argumental que governa a organização das palavras na frase e que as marcas de coesão (que ligam as proposições e as frases entre si) sejam tratadas.

Da citação acima de Gombert (2003), além da relação entre compreensão e domínio metassintático, faz emergir uma evidência levantada na revisão crítica dos livros didáticos, que é a abordagem das conjunções no âmbito do texto, a coesão textual. Foi visto, no capítulo analisado nos livros, que as conjunções tendem a ser descritas somente no âmbito interfrasal, ficando anuladas as linhas de análise intrafrasal e interparágrafo. Em específico sobre a abordagem textual, ratificando o dito da seção anterior, é importante vê-la como porta de entrada para o conhecimento do uso das conjunções coordenativas, nas situações pedagógicas vividas, dialógica e internacionalmente, pelos alunos no ambiente escolar.

Se assim forem trabalhadas, a proposta apresentada aqui permite dirimir as dificuldades que assolam, especificamente, a compreensão e o uso desses elementos na formação escolar, conforme Barrera (2003, p. 79):

palavras que desempenham funções sintáticas e relacionais apresentam maiores dificuldades para serem corretamente identificadas e segmentadas, sobretudo por crianças que ainda não iniciaram a aprendizagem formal da linguagem escrita.

Apesar de o trabalho não estar diretamente ligado à educação infantil, são visíveis à incompreensão e à dificuldade no emprego dos relacionais, em específico as conjunções, em outros segmentos do ensino formal. Adiante, na análise da proposta de exercício feita pelos discentes a título de teste, constata-se essa percepção.

Dadas essas justificativas, tomando como base uma revisitação do pensamento linguístico, é preciso delimitar mais precisamente o papel das conjunções coordenativas no aspecto sintático da construção dos enunciados e, conseqüentemente, como elas, nesses enunciados, influenciam na carga semântica. Tal delimitação permite também junta à perspectiva do desenvolvimento

metalinguístico subsídios para uma proposta didática. Assim traçado, revisitam-se Neves (2000; 2007), Azeredo (2000; 2008) e Castilho (2010) e Perini (2007; 2010).

Azeredo (2000), no capítulo *A coordenação*, diz que, segundo os gramáticos, há cinco espécies de conjunções coordenativas. São elas: aditivas, adversativas, alternativas, explicativas e conclusivas. Para cada uma delas, o autor apresenta os respectivos exemplos:

- (1) Era madrugada e o guarda-noturno fazia ronda.
- (2) Chegamos cedo ao teatro, **mas** os ingressos tinham-se esgotado.
- (3) Iremos à pé **ou** tomaremos um ônibus?
- (4) “O navio deve estar mesmo afundando, **pois** os ratos já começaram a abandoná-lo” (VERÍSSIMO, 1975, p. 59)
- (5) “Ouço música, logo ainda não me enterraram” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 582)

Segundo ele, apesar de assim estarem agrupados, esses conectivos apresentam peculiares distribucionais que impõe duas distinções. A primeira agrupa, de um lado, as conjunções “e”, “ou” e “mas”; de outro, “pois” e “logo”. Essa peculiaridade indica que, no primeiro grupo, há somente elementos que coordenam construções subordinadas, conforme os próprios exemplos do autor:

- (6) É estranho que ele tenha vindo aqui **e (que)** não me tenha procurado.
- (7) É estranho que ele tenha vindo aqui **mas (que)** não me tenha procurado.
- (8) É claro que ele virá pessoalmente **ou (que)** mandará alguém em seu lugar.

Nos casos (6) a (7), a sinalização das conjunções coordenativas grifadas relaciona duas subordinadas substantivas subjetivas. O grifo e a inclusão da conjunção subordinativa “que” foram feitos pela autoria deste trabalho para que melhor se visualize o raciocínio do autor citado.

Apesar de não dito, fica pressuposto que as conjunções “pois” e “logo” inviabilizam o encadeamento coordenativo das construções subordinadas, como ocorrem abaixo:

- (9) É estranho que ele tenha vindo aqui **pois (que)** não me tenha procurado. *
- (10) É estranho que ele tenha vindo aqui **logo (que)** não me tenha procurado. *

Por outro lado, a segunda peculiaridade diz respeito à caracterização dos atos enunciativos das conjunções. Agrupam-se de um lado, os elementos “e”, “ou”; de outro, “mas”, “pois” e “logo”. Estes últimos sinalizam, na verdade, a interpretação do locutor sobre a relação entre dois fatos. E aqueles são o que se pode chamar de autênticos conectivos, visto que servem primordialmente para estabelecer ligação, denotando um matiz semântico mais esvaziado do que os segundos.

Do que expõe Azeredo, na inter-relação com o desenvolvimento do conhecimento metalinguístico, tornam-se essenciais propostas em que o discente reflita que, no seu texto e na leitura de outros, os elementos do primeiro grupo são de maior uso estrutural (“e”, “ou”), enquanto os segundos são de maior uso discursivo (“mas”, “pois” e “logo”). Desenvolvendo a consciência dessas diferenças, saberá mais claramente como estruturar períodos coesos e obter efeitos intencionais diversos.

Neves (2000) trata as orações e as conjunções coordenadas a partir de outra configuração. Para ela, as orações são construções, divididas em aditivas, sendo o “e” e o “nem” as conjunções principais; em adversativas, sendo “mas” a principal e em alternativas, sendo o “ou” a principal, como acontecem nos casos abaixo citados pela autora.

Buscando delinear o estatuto de uso das conjunções coordenativas, a autora, em um estudo do ano de 2007, analisa as características estruturais e de significação das conjunções – “e”, “mas” e “ou”, elementos que, para ela, conforme visto acima, seriam legitimamente as coordenativas.

Do aspecto estrutural, a autora alerta sobre a importância de considerar a organização textual da coordenação, isto é, ir além dos limites do período. Um dos argumentos está na evidencia de que essa relação escapa à predicação. O segundo está no fato de que as conjunções supracitadas ocorrem com muita frequência iniciando frase, podendo essa marcação, por exemplo, representar início de parágrafo, de obra, de capítulo. Assim, as conjunções são elementos que “extrapolam a organização puramente sintática e constituem articuladores de altíssimo valor semântico-discursivo.” (NEVES, 2007, p. 243).

Para a demonstração, além dos limites do período ou da frase, Neves faz o confronto de construções em que a conjunção marca a conexão em um só enunciado,

– intrafrasal (1), (2) e (3), e as em que a conjunção encabeça um período separado graficamente de outro por um ponto – interfrasal (1a), (2a) e (3a).

A título de exemplificação, observe alguns casos apresentados pela própria Neves:

- (1) A entrevista está se engrenando, sentem todos, **e** as perguntas começam a matraquear.
- (1a) A entrevista está se engrenando, sentem todos. **E** as perguntas começam a matraquear.
- (2) Eu não valho nada, patrão, **mas** o senhor pode contar comigo para o que der e vier.
- (2a) Eu não valho nada, patrão. **Mas** o senhor pode contar comigo para o que der e vier.
- (3) Ângela bem poderia ter sido minha mulher, **ou** irmã.
- (3a) Ângela bem poderia ter sido minha mulher. **Ou** irmã.

As ocorrências de (1) a (3a) cotejadas, no resultado parcial da análise da autora, demonstram que tanto as intrafrasais, quanto as interfrasais, em construções correspondentes, possuem “o mesmo valor básico no texto” (NEVES, 2007, p. 246). No que diz respeito às diferenças, contudo, as interfrasais não correspondem a possíveis construções em que as conjunções possam ser simplesmente suprimidas. Observe a hipótese em que

- (1b) A entrevista está se engrenando, sentem todos. As perguntas começam a matraquear.
- (2b) Eu não valho nada, patrão. O senhor pode contar comigo para o que der e vier.
- (3b) (?) Ângela bem poderia ter sido minha mulher. Irmã.

Com isso, segundo Neves (2007), é possível verificar que, ora segundo membro coordenado, em alguns casos, se fixa ao primeiro, ora ele forma um enunciado estranho, como ocorre em (3b). A interpretação feita pela autora é que, nesses casos, há uma indefinição da natureza do segundo segmento com o primeiro. Além disso, a ausência da conjunção inviabiliza o avanço da informação, ou seja, a progressão discursiva.

Da relação sintática à significação, Neves (2007) levanta alguns valores semânticos, além dos básicos para os três coordenadores – “e”, “mas”, “ou”, conforme é possível ver tipificado na tabela elaborada por este estudo a partir da sistematização da autora

Conjunções	Valor semântico básico	Outros valores semânticos possíveis
E	adição (neutra)	<p>(1) adição enfática <i>Garçons que passam com pratos. E pratos de massas suculentas. (ARI)</i></p> <p>(2) adição de unidades do sistema informação <i>Manhã de sol. Sala de paredes nuas e mobiliadas com simplicidade. Portas à direita e à esquerda. (FAN)</i></p> <p>(3) inclusão de argumentos <i>Um conselho que te dou: nunca queiras saber de mulher. Todas elas são iguais; martirizam a vida de um homem. E é sempre uma despesa a mais.</i></p>
MAS	desigualdade	<p>(1) contraste <i>Em geral costumavam elas ter as suas quatro ou cinco cabeças de galinha, o que lhes dava algum rendimento. Mas na casa de Salu a coisa ia mal a pior. (CAS)</i></p> <p>(2) contrariedade <i>Vou bem. Mas você vai mal. (VN)</i></p> <p>(3) desconsideração <i>E como enunciara a Ermelinda o novo homem, sem que esta ficasse feliz? Mas este seria um problema para resolver mais tarde. (M)</i></p> <p>(4) anulação/oposição <i>Será que pé gasta? Diz que de quem trabalha em salina gasta. Mas eu não; agora sou jornalista. (VI)</i></p> <p>(5) refutação <i>- Os bichos comem a gente. / - Mas a gente não é só isso. (CP)</i></p>
OU	alteridade	<p>(1) modalização factual/ eventual <i>Aí estava a lançada do tenente. Ou aí estaria o dedo do coadjutor do datilógrafo.</i></p> <p>(2) modalização eventual/ eventual <i>Ângela bem poderia ter sido minha mulher. Ou irmã. Ou prima. Ou mesmo amiguinha.</i></p>

Tabela 2 – Valores semânticos possíveis das conjunções “e”, “mas” e “ou”: baseada em NEVES (2007, p. 248-250)

Com essa tabela, foi possível tipificar outros valores semânticos possíveis, além dos, comumente, descritos pelas gramáticas tradicionais.

Neves, ainda, neste estudo de 2007, apresenta o papel das conjunções “e” e “mas” na arquitetura e na organização do texto. Segundo a autora, tais elementos, em blocos maiores, possuem efeitos bastante caracterizadores.

No caso do “e”, seu papel básico é fazer o texto avançar, trazendo acréscimos. Outros valores, segundo Neves, foram apresentados por Antoine (1962). Este autor, ao estudar a conjunção “e” em início de frase, disse que esta abre o desenvolvimento em posição de ataque; assim como fecha, encerrando o fluxo da informação; e, por fim, faz a transição entre partes do desenvolvimento. Em todos esses casos, Neves resume dizendo que “e” é um marcador de progressão textual que

funciona, ora sinalizando a transição com a retomada do curso do que foi dito, ora sinalizando o arremate do todo o bloco informativo, temático e argumentativo.

Já, no caso da conjunção, “mas”, seu papel significativo na organização textual, segundo Neves (2007), está no fato de que, a partir do que foi dito anteriormente, ela permite a abertura de novos caminhos. Isso quer dizer que ela serve como meio de introduzir novos temas, assim como diferentes focos, lugares, tempos no curso do desenvolvimento textual. Tendo em vista essa perspectiva, a autora diz que o elemento “mas” serve como meio de conduzir “o texto para rumos marcadamente desviantes”. (NEVES, 2007, p. 254).

Por fim, ainda revisitando os estudos de Neves, no caso das demais conjunções classificadas tradicionalmente como coordenativas, a autora faz duas leituras. Com as demais adversativas (*porém, contudo, entretanto, todavia, no entanto*), estão as conclusivas (*portanto, por conseguinte, então*) alocadas como advérbios. Por outro lado, as explicativas mantêm *status* de conjunções, no entanto, classificadas como subordinativas adverbiais causais. (NEVES, 2000).

Do pensamento linguístico de Neves, ao se situar a abordagem das conjunções no efetivo uso em textos, pode ser extraído que o limite oracional não dá conta das nuances semânticas e das especificidades discursivas as quais as conjunções tendem a sinalizar. Essa constatação, certamente, traz os argumentos plausíveis de que a abordagem textual das conjunções, já comentada por duas vezes neste trabalho, não pode ser desconsiderada da sala de aula.

Na perspectiva do Português falado, Ataliba de Castilho (2010) faz a abordagem das conjunções no capítulo de análise das sentenças complexas. De início, é importante trazer a seguinte observação feita pelo autor:

Nossa tradição pós-Nomenclatura Gramatical Brasileira de 1959 (NGB), identificou cinco estruturas coordenadas: as aditivas, as adversativas, as alternativas, as explicativas e as conclusivas.

As duas primeiras exibem propriedades comuns, que justificam sua inclusão entre as coordenadas. Já as alternativas, as explicativas e as conclusivas não passam pelo mesmo teste, enquadrando-se as alternativas entre as correlatas, e as explicativas e as conclusivas entre as subordinadas. (CASTILHO, 2010, p. 348)

Por esse viés é que o autor desenvolve o capítulo, restringindo-se, portanto, somente as aditivas, chamadas por ele de coordenadas aditivas; as adversativas,

chamadas de coordenadas adversativas. Com isso, fica claro que, para Castilho, as construções coordenadas e, por sua vez, as próprias conjunções são um grupo heterogêneo.

Nessa descrição das coordenadas, ele toma como base, tanto para a descrição das aditivas, quanto para a descrição das adversativas, as propriedades sintáticas e discursivas. Em específico no caso das aditivas, o autor inicia comentando que a conjunção “e” derivou do étimo latino *et* que tinha como significado aproximado “e também”, “e mesmo”, “e mais” e “e então”. Esses valores, segundo ele, serviam “para acrescentar informações adicionais a algo já dito (...)” (CASTILHO, 2010, p. 349).

Sobre as propriedades sintáticas do “e”, são mencionadas as possibilidades do “e” coordenar variados tipos de segmentos, como uma palavra, um constituinte de um sintagma, sintagmas e uma sentença. São citados, respectivamente, para cada caso pelo autor:

- (1) Movimentos de **vai e vem**.
- (2) Com **este ou aquele argumento** acabou convencendo a todos.
- (3) **Com um bom argumento e grandes gritos**, acabou convencendo a todos.
- (4) Convenceu a todos **e** não precisou mais gritar.

No que diz respeito às propriedades discursivas, são mencionadas quatro, conforme a tabela abaixo:

Propriedades discursivas	Exemplos
união de turnos conversacionais	L1 – E ... L2 – E daí o entusiasmo (...) (...) L1 – É ... e ...mas...depois (...) L2 – Ahn...ahn L1 – Não é? e estamos muito contentes e ... L2 – E dão muito trabalho (...)
adição de temas	Deus lhe acompanhe – dissera-lhe a mulher no dia da viagem. E o retirante juntou-se à leva.
adição de sentenças interrogativas	E aí, como vão as coisas?
polissíndetos (acumulando um conjunto de enunciados)	Temos por aqui de tudo. Terras que não acabam mais. E chuvas na hora certa. E temperature muito favorável. E grande variedades de plantas, e animais, e aves.
finalização de enunciados (implícito “o resto já se sabe”)	Alguma com mais conteúdo...mais sério...que não seja comédia e tal . (DID SP 234)

Tabela 3 – Propriedades discursivas da conjunção “e”: baseada em CASTILHO (2010, p. 350-351, grifos do autor)

Da exposição de Castilho, é importante notar que, para ele, a conjunção “e” é o elemento coordenativo aditivo por excelência. O autor até faz menção ao elemento “nem”, porém, sem o mesmo destaque. Ele diz somente que esse elemento é usado em contexto em que se precede uma negação marcada por “não”, como em:

(5) gente vai passar no homem do paleolítico superior... como um homem que ainda **não** conseguiu se organizar socialmente **nem** politicamente... eles ainda vivem em bandos. (EF SP 405)

As demais conjunções aditivas citadas pelas gramáticas tradicionais e pelos manuais didáticos figuram na lista das correlatas, como é possível constatar a página 388 da edição aqui revisitada. Nessa mesma página, aparece também a descrição das conjunções alternativas, assim como algumas aditivas, classificadas como correlatas. No que diz respeito às aditivas correlatas, menciona-se que estas “são favorecidas pelo discurso argumentativo”. (MODULO *apud* CASTILHO, 2010, p. 388). No que diz respeito às alternativas, é válido destacar a heterogeneidade de comportamento dessas conjunções. Tal característica justifica-se no fato de que essas conjunções estariam em processo inicial de gramaticalidade.

Para as adversativas ou contrajuntivas, a conjunção prototípica mencionada por Ataliba de Castilho é “mas”. Sobre ela, seu papel básico é contrariar a expectativa apresentada no primeiro termo do enunciado. É o que ocorre no exemplo abaixo do autor:

(6) Pensei que ia dar certo, **mas** me enganei.

Em (6), a parte do enunciado que antecede a conjunção “mas” apresenta a expectativa criada, enquanto a parte introduzida por ela traz a quebra ou a contrariedade dessa expectativa.

No caso dessa conjunção, Castilho menciona as propriedades discursivas e a semântico-sintáticas. Sobre as propriedades discursivas, são mencionadas três, como se vê na tabulação abaixo:

Propriedades discursivas	Exemplos
organizador de unidade de construção de turno	(...) L1- mas então há esse problema...então a coisa se agrava (D2 REC 5) L1 – gosto de campo para dormir...descansar por lá...negócio de cultivar não é comigo... Doc. – mas você falou que passava as férias em uma fazenda... L1 – eu gosto de andar a cavalo... Doc. – sim mas você não pode descrever pra ele como é que é uma fazenda?
conectivo textual	Unidade A – e:: aí eu comecei a prestar a atenção naquela tela pequena... vi não só que já se fazia muita coisa boa e também muita coisa ruim...é claro... Unidade B – mas vi também todas as possibilidades... que aquele veículo ensejava e que estavam ali [...]
operador argumentativo	Antonio quer jogar bola, mas terá de estudar.

Tabela 4 – Propriedades discursivas da conjunção “mas”: baseada em CASTILHO (2010, p. 352-353, grifos do autor)

No contexto específico em cada uma das propriedades do “mas”, fazem-se as seguintes leituras. Na primeira situação, o uso do elemento ocorre por conta da necessidade de gerar novas atividades verbais, como também retornar o tópico conversacional. Na segunda, serve como meio de ligar duas unidades textuais. E, por fim, na terceira, a conjunção “mas” é um operador argumentativo, uma vez que introduz uma oração com o argumento mais forte e suficiente para anular o anterior.

Por outro lado, no que diz respeito às propriedades semântico-sintáticas de “mas”, são descritas também três:

Propriedades semântico-sintáticas	Exemplos
inclusivo, aditivo	a gente vive de motorista o dia inteiro, mas o dia inteiro.
contrajuntivo, unindo segmentos negativos	ela está lá, mas não funciona. (D2 SP 343)
contrajuntivo, unindo segmentos afirmativos	as mais velhas estão entrando na adolescência mas são muito acomodadas.

Tabela 5 – Propriedades semântico-sintáticas da conjunção “mas”: baseada em CASTILHO (2010, p. 353-354, grifos do autor)

Quanto às demais conjunções, para o autor, figuram grupos distintos conforme as propriedades semântico-sintáticas que elas apresentam. As explicativas e conclusivas, por exemplo, são vistas como adverbiais.

A contribuição do pensamento linguístico de Castilho está no fato de que ele amplia as possibilidades da análise do uso da língua. Não se restringe à língua escrita, propõe também uma análise da modalidade falada. Esta, ainda, hoje, muito ignorada no ensino de Língua Portuguesa. Ao se pensar numa proposta de desenvolvimento da consciência metassintática, cotejar as diferenças, as proximidades e o contínuo que há entre as modalidades de uso escrita e falada é despertar no aprendiz a percepção das diferentes formas pelas quais a linguagem se realiza, conforme sugere Gerhardt (2016, p. 44), ao falar sobre as ações metalinguísticas.

Perini (2007) faz uma abordagem mais detalhada das conjunções, na seção *Marcas de coordenação*, no capítulo *Orações complexas* e na seção *Conectivos coordenativos*, no capítulo *Classes de palavras em português*. Antes de apresentar a ideia de coordenação e de conjunções coordenativas, o autor define subordinação, dizendo que esta é fenômeno estrutural em que orações se encaixam dentro de diversos tipos de sintagmas. Com essa definição, diz que, tanto a oração subordinada, quanto o sintagma são constituintes plenos da oração. Assim associadas, Perini conclui que “em certo nível de análise, uma oração complexa é em tudo idêntica a uma oração simples” (PERINI, 2007, p. 143)⁶.

Por outro lado, sobre o fenômeno de coordenação, ele diz que não há uma consistência, nem homogeneidade, visto que a relação entre as orações é mais estreita, ou seja, são menos dependentes da estrutura interna das formas linguísticas. Desse modo, são mais próximas de fenômenos discursivos, além disso, ligada a preferências de ordem semântica e cognitiva. Essa visão da coordenação permite a Perini dizer que é impossível um tratamento unificado da coordenação na sintaxe.

É interessante e importante também a definição de conjunção coordenativa, chamada por ele de coordenador, “é uma palavra que liga dois constituintes de mesma classe, formando o conjunto um constituinte da mesma classe que os dois primeiros”. (p. 355). Dito isso, o autor comenta:

⁶ Constata-se isso ao estudar a relação de subordinação substantiva. Os períodos compostos, nessa forma de relação, são expansões do simples. Para levar essa constatação aos alunos, uma sugestão didática é os exercícios estruturais de transformação de uma função simples, objeto direto, por exemplo, a uma oração complexa, uma subordinada substantiva objetiva direta. É possível criar ou encontrar em alguns manuais didáticos.

Os coordenadores mais típicos (e também os mais bem-comportados) são o *e* e *ou*. Outras palavras tradicionalmente classificadas como “conjunções coordenativas” se assemelham a essas, mas apresentam idiossincrasias que estão por estudar: *mas*, *pois*, *nem*, *que*, *porque* e várias outras. (grifos do autor).

Com esse comentário e com o que se tem exposto da abordagem de Perini, seu viés de análise das conjunções tende ao aspecto sintático. Em seu trabalho, são descritas as conjunções “e”, “ou” e “mas”.

Inicialmente, sobre a conjunção “e” (ou coordenador), Perini diz que ela demonstra a coordenação na sua forma menos problemática, uma vez que apresenta as propriedades deste fenômeno. Segundo ele, são quatro:

(A) as duas orações podem ser separadas, opcionalmente, por pontuação:

Titia fez salada; e mamãe fritou pasteis.

(B) o coordenador vale para coordenar qualquer número de membros; nesse caso em geral, mas não obrigatoriamente, o coordenador só ocorre entre os dois da última oração:

Marcelo adormeceu, Patrícia saiu e Maria foi ver TV.

(C) o coordenador, quando não repetido, só pode ocorrer em uma posição, ou seja, logo antes da última oração:

Titia fez a salada, mamãe e fritou os pastéis.*

(D) pode-se acrescentar que o “e” pode servir para juntar quaisquer elementos coordenáveis; assim, encontramos-lo coordenando orações ou sintagmas:

Avistei hoje seu patrão e o doutor Márcio. (coordena sintagmas)

Vocês roubaram e estragaram meu coalho. (coordena verbos)

Um simples e competente auxiliar. (coordena adjetivos)

Para Perini (2007), compartilham também dessas mesmas propriedades da conjunção “e” a conjunção “ou”. As demais conjunções alocadas pela tradição gramatical não passam pelas características descritas acima, nem mesmo o próprio “mas” que não possui, por exemplo, a propriedade (b).

Carolina chegou, desembarcou, mas não fez declarações.

Com isso, observa-se que a conjunção adversativa “mas”, diferentemente da aditiva “e”, chega somente a possibilidade de coordenar dois elementos, não mais do que isso. Gramaticalmente, são coordenáveis somente adjetivos ou verbos, não ocorrendo esse tipo de relação com sintagmas nominais.

Por fim, de adendo, o autor examina a conjunção “porém” e fala também dos conectivos chamados de descontínuos. Sobre a conjunção “porém”, após alguns testes sintáticos comparativos com a conjunção “e”, constatou-se que: (a) exige uma pontuação obrigatória; (b) coordena somente dois elementos e (c) ocorre em outras posições que não logo antes da segunda oração coordenada.

No que diz respeito aos conectivos descontínuos, assim nomeados por Perini, eles funcionam como um par de elementos introdutórios de oração, isto é, são compostos de dois elos, ficando um em cada membro do enunciado. São exemplos: *não só... mas também* e suas variantes (*não só...mas ainda; não apenas...mas também; não só...como ainda* etc.)⁷. A título de exemplo, veja o enunciado:

(8) Joaquim **não só** toca viola **mas também** canta fados. (grifo nosso)

Em (8), o elemento “não só” encontra-se na primeira oração ou membro “Joaquim toca viola” combinado em par com “mas também” da segunda oração, que é “canta fados”.

Perini (2007) esclarece ainda que há pontos de proximidade e diferença entre os descontínuos e as conjunções “e” e “ou”. No que diz respeito à proximidade,

Esses itens possuem a maior parte das características que marcam *e* e *ou* como “verdadeiros” coordenadores: a pontuação opcional (em (8), uma vírgula pode ocorrer antes de *mas*); a posição do coordenador é fixa (a primeira parte precede o primeiro elemento coordenado, e a segunda); e funcionam para quaisquer constituintes coordenáveis, inclusive sintagmas nominais:

Joaquim vendeu não só o armazém mas também a loja.
Não só Joaquim, mas também Manuel abriu falência. (p.148)

⁷ Em outro momento deste trabalho, comentou-se sobre essas conjunções, dizendo que estas introduzem o que se chama de estruturas ou construções correlativas.

No que diz respeito às diferenças,

Os descontínuos só diferem de *e* por não poderem coordenar mais de dois elementos. Portanto, as indicações são de que seriam conectivos descontínuos, diferindo do *e* basicamente por marcarem ambos os membros da coordenação. (p. 148)

Concluindo a análise dos descontínuos, Perini (2007) comenta que alguns coordenadores poderiam ocorrer repetidos opcionalmente, como acontece com a conjunção “ou”, assim como outros só poderiam ocorrer repetidos obrigatoriamente, como acontece com a expressão “quer...quer”.

No trabalho pedagógico, a linha de análise estrutural de Perini contribui para uma perspectiva científica de reflexão linguística. Tal perspectiva, em aula, pode ser objeto de exercícios estruturais do tipo teste científico em que os discentes construam, reconstruam e desconstruam conscientemente as possibilidades de estruturação dos enunciados sinalizados por conjunções coordenativas e outras conjunções.

Deste capítulo, é possível extrair do pensamento linguístico mais contemporâneo uma abordagem das conjunções que vai além da dicotomia coordenação e subordinação comumente difundida nos materiais didáticos. Ademais, ainda é possível extrair a valoração que se faz das possibilidades do texto e do contexto como vias de interpretação dos diferentes valores semânticos, além dos significados comumente descritos por algumas gramáticas e por alguns livros didáticos. Com isso, fica pressuposto que uma abordagem que queira despertar a consciência linguística para a constituição de enunciados bem formados, assim como levar a interpretação de diferentes valores semânticos, o texto é um importante ponto de partida.

4. METODOLOGIA

Antes de uma proposta didática para o ensino das conjunções coordenativas, é importante avaliar a consciência linguística no emprego dessas conjunções, ou seja, o que o aluno domina efetivamente desses elementos em enunciados ou construções. Para isso, foi proposto como teste um exercício retirado do livro didático *Projeto Teláris – Língua Portuguesa – 9º ano do ensino fundamental* adotado no PNLD – 2014-2016. De certa forma, isso tudo serve também de índice de avaliação da própria proposta de atividade que o livro didático oferece.

O exercício basicamente consiste na inserção de uma conjunção como mecanismo para ligar em um só período duas construções, ou como diz o livro, orações. São mencionadas nove situações para a reescrita. A fim de que o aluno as execute, antes, o livro propõe um quadro sinóptico de consulta, listando as conjunções enquadradas e classificadas, conforme a descrição adotada, que é a da gramática tradicional. Finalmente, vale dizer que, no exercício, as autoras deixam livres as adaptações.

Abaixo a imagem do exercício selecionado e, em seguida, o gabarito disponível no manual do professor.

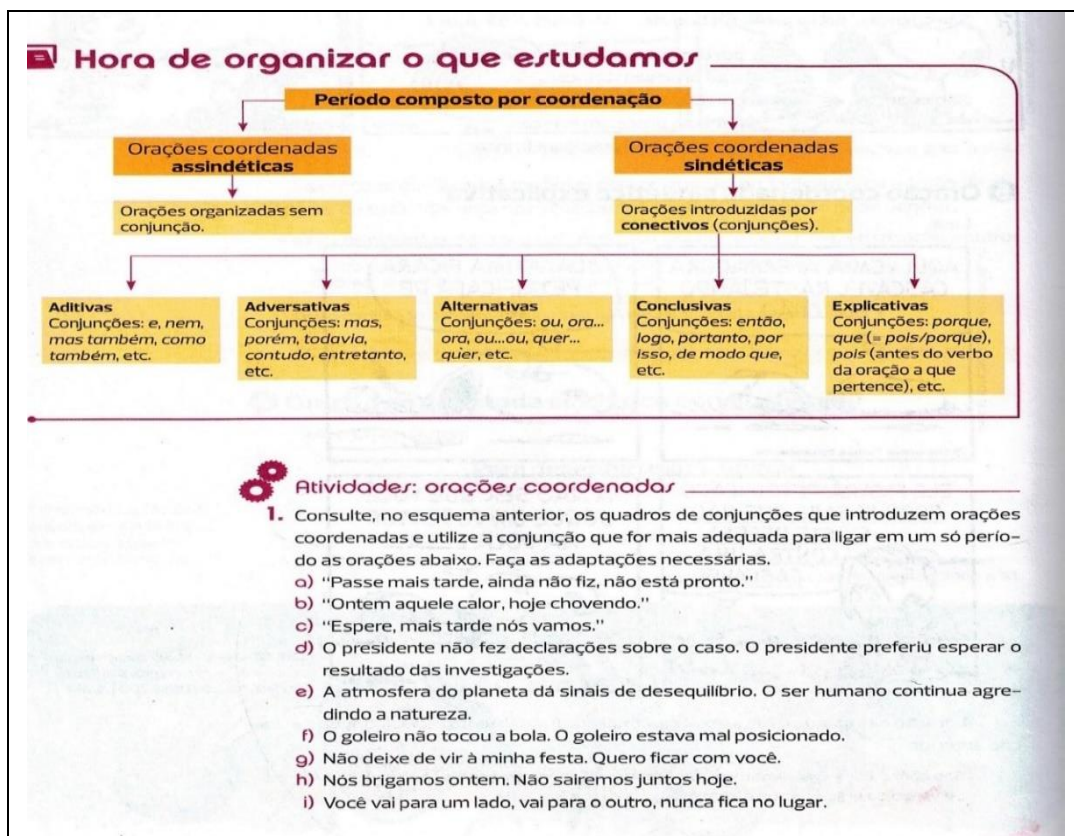


Figura 9 – Página retirada do Capítulo 2: *Contos com linguagem breve* (BORGATO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 66)

O gabarito sugerido na edição do docente:

Atividade: orações coordenadas

- Consulte, no esquema anterior, os quadros de conjunções que introduzem orações coordenadas e utilize a conjunção que for mais adequada para ligar em um só período as orações abaixo. Faça as adaptações necessárias. *Prof.(a), as respostas são sugestões.*
 - "Passe mais tarde, ainda não fiz, não está pronto." *Passe mais tarde, pois ainda não fiz, e, por isso, não está pronto.*
 - "Ontem aquele calor, hoje chovendo." *Ontem estava aquele calor, mas hoje está chovendo.*
 - "Espere, mais tarde nós vamos." *Espere, pois mais tarde nós vamos.*
 - O presidente não fez declarações sobre o caso. O presidente preferiu esperar o resultado das investigações. *O presidente não fez declarações sobre o caso, pois preferiu esperar o resultado das investigações.*
 - A atmosfera do planeta dá sinais de desequilíbrio. O ser humano continua agredindo a natureza. *A atmosfera do planeta dá sinais de desequilíbrio, mas o ser humano continua agredindo a natureza.*
 - O goleiro não tocou a bola. O goleiro estava mal posicionado. *O goleiro não tocou a bola, porque estava mal posicionado.*
 - Não deixe de vir à minha festa. Quero ficar com você. *Não deixe de vir à minha festa, pois quero ficar com você.*
 - Nós brigamos ontem. Não sairemos juntos hoje. *Nós brigamos ontem, portanto não sairemos juntos hoje.*
 - Você vai para um lado, vai para o outro, nunca fica no lugar. *Você ora vai para um lado, ora vai para o outro, nunca fica no lugar.*

Figura 10 – Página retirada do Capítulo 2: *Contos com linguagem breve* (BORGATO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 66, gabarito)

Para delimitar mais ainda essa avaliação da consciência dos alunos, será útil observar o emprego das conjunções e as justificativas metalinguísticas que fazem sobre a escolha delas nas orações sugeridas. A fim de buscar essas justificativas, foram feitas as seguintes indagações⁸:

1. Como você chegou a essa resposta da frase *x*?
2. Na frase *x*, por que você escolheu essa conjunção?

Como não há viabilidade da análise de todas as nove construções, devido à natureza do trabalho, foi selecionada uma construção para cada tipo de valor significativo das conjunções, considerando o que o gabarito oficial propunha como resposta-chave. Assim, por exemplo, das nove selecionadas – há uma de cada – aditiva, adversativa, alternativa, explicativa e conclusiva, respectivamente.

Das construções, foram selecionadas as seguintes:

- Passe mais tarde, ainda não fiz, ainda não está pronto.
- Ontem aquele calor, hoje chovendo.
- O presidente não fez declarações sobre o caso. O presidente preferiu esperar o resultado das investigações.
- Nós brigamos ontem. Não sairemos hoje.
- Você vai para um lado, você vai para o outro, nunca fica no lugar.

Essas construções acima citadas passarão ser descritas, respectivamente, como (i), (ii), (iii), (iv) e (v) na análise da avaliação da consciência do uso das conjunções.

Na análise, também devida à extensão, foram escolhidas somente cinco respostas de trinta participantes que fizeram o teste. Estes serão nomeados como aluno 1, 2, 3 e 4, ou seja, como números arábicos. Dessa forma, foram analisadas

⁸ Na aplicação do teste, entretanto, os participantes disseram que as perguntas tenderiam as mesmas respostas. Neste sentido, foi acordado com eles, somente uma resposta para as duas perguntas.

cinco construções do livro didático seguidas de cinco reescrituras destas e também cinco justificativas. De dados, totalizam-se:

Participantes selecionados do grupo	Construções selecionadas para a análise	Reescritura das construções selecionadas	Justificativas analisadas
5 discentes	5 enunciados	25 ocorrências	25 respostas

Tabela 6 – Levantamento dos dados analisados

Por fim, cabem ainda mais dois pontos. O primeiro é sobre o grupo que participou e a escola onde o teste foi aplicado. O segundo é uma ressalva final. Quanto ao grupo participante e à escola, foram alunos do nono ano de uma escola municipal, localizada no bairro Anchieta, subúrbio do município do Rio de Janeiro. No ano aplicação do teste, 2016, a escola contava com, aproximadamente, 759 alunos matriculados.

Em termos de desempenho oficial em Leitura e Matemática, conforme os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), a instituição apresentou a média 3,5, em 2015, último ano de aplicação da Prova Brasil. Para 2017, segundo o INEP, a projeção é que a escola chegue 5,3 de média.

Para concluir, a atividade-teste foi aplicada, sem que os discentes recebessem uma sistematização conteudística prévia sobre o tema “Conjunções coordenativas” ou “Período composto por coordenação”, pelo menos, durante o ano letivo de 2016. É possível, entretanto, que um ou outro tenha um conhecimento prévio sistematizado, através de uma pesquisa individual, de um curso ou mesmo por estar novamente cursando o mesmo ano de escolaridade, já que a abordagem desse tema é mais comum nessa série do fundamental.

5. A CONSCIÊNCIA DE USO DAS CONJUNÇÕES COORDENATIVAS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo, interessa descrever o comportamento sintático-semântico das conjunções consideradas tradicionalmente como coordenativas a partir da manipulação linguística e da explicitação do julgamento metalinguístico dos discentes do nono ano do ensino fundamental. Por manipulação linguística, neste trabalho, entendem-se operações na estrutura do enunciado, em que são feitos reescrituras, inclusões, substituições, acréscimos e transformações, a fim de conseguir diferentes efeitos intencionais. Já, por julgamento ou justificativa metalinguístico, entende-se o momento em que os discentes explicitam os critérios pelos quais selecionaram determinada conjunção ou avaliam o emprego dela. (MOTA, 2009; GERHARDT, 2016).

Essa descrição do comportamento, conforme já mencionado na metodologia, pautou-se nas ocorrências registradas no teste realizado em sala de aula. A exposição do trabalho se organiza, inicialmente, apresentando a construção em questão no gabarito do livro. Em seguida, apresentam-se as respostas dos discentes para a reescritura junto às justificativas metalinguísticas. Finalmente, a análise das construções e das justificativas, descrevendo o comportamento sintático-semântico das conjunções.

5.1. Análise das construções e das justificativas metalinguísticas

Construção (i) na expectativa de resposta do livro didático:

Passe mais tarde, **pois** ainda não fiz, **e**, **por isso**, não está pronto.

Respostas dadas pelos alunos e as justificativas metalinguísticas

Aluno 1: “Passe mais tarde **porque** ainda não fiz **porque** não está pronto.”.

Justificativa do aluno 1: “achei melhor na frase”.

Aluno 2: “Passe mais tarde, **por que** ainda não fiz, ainda não esta pronto”.

Justificativa do aluno 2: “Porque essa conjunção tem um sentido mais visível”.

Aluno 3: “Passe mais tarde **pois** ainda não fiz **portanto** não está pronto”.

Justificativa do aluno 3: “Pois essas conjunções foram as que mais se encaixaram na frase.”.

Aluno 4: “Passe mais tarde, **pois** ainda não fiz, nada está pronto”.

Justificativa do aluno 4: “Porque achei que com essa conjunção a frase ficaria mais coerente”.

Aluno 5: “Passe mais tarde, ainda não fiz, **nem** está pronto”.

Justificativa do aluno 5: “não sei”.

Confrontando com o gabarito oficial sugerido pelo manual, três conjunções que deveriam encadear a construção (i) – as conjunções “pois”, utilizada pelo aluno, “e” e “por isso”, respectivamente, explicação, adição e conclusão. O que se percebe, contudo, é que, dos cinco discentes participantes, quatro depreenderam principalmente o valor explicativo atribuído à segunda oração e um não sinalizou com nenhuma marca essa oração. Os valores aditivo e conclusivo foram depreendidos, com um conector diferente do gabarito, por somente um discente, respectivamente, o aluno 4, adição e o aluno 5, conclusão.

Antes da análise, é importante refletir sobre a estrutura proposta pelo livro. Trata de uma construção explicativa prototípica, em que, na primeira parte, há uma oração imperativa “passe”. Diante disso, na segunda oração, são comuns os empregos das conjunções “pois” e “porque”, para introduzir uma justificativa à solicitação ou ao mando feito na primeira oração. Assim, mesmo que não explicitado isso nos julgamentos metalinguísticos, é possível fazer essa inferência da manipulação intuitiva das conjunções pelos alunos – 1, 2, 3 e 4.

No caso das conjunções “e” e “por isso”, sugeridas na expectativa de resposta do manual, porém não empregadas pelos participantes, ficam aqui algumas deduções. A primeira é que, conforme descrito nos capítulos de revisão crítica da descrição dos manuais e na revisão do pensamento linguístico, a conjunção “e” é de natureza semanticamente polissêmica. Da perspectiva sintática, operá-la requer atenção redobrada à disposição sintagmática dos termos oracionais nominais e verbais.

No único caso em que um dos discentes empregou uma conjunção aditiva sugerido pela listagem do livro didático, optou-se pelo elemento “nem”, que é mais marcadamente semântico do que sintático, se comparada a conjunção “e”. Há em “nem” um matiz claramente negativo. Além dessa característica, a própria construção impulsiona esse emprego, com a dupla negação – “ainda *não* fiz” e “ainda *não* está pronto”.

No caso do elemento “por isso”, sua prototipicidade é adverbial e anafórica. (NEVES, 2007). Isso quer dizer que conscientemente para seu uso são necessários – a observação do aspecto posicional, isto é, a compreensão de que ele não é um elemento totalmente fixo numa construção. É necessário ainda analisar que seu emprego requer explicitamente uma retomada de informações claramente dadas na superfície textual⁹. Daí, nesse sentido, talvez justifique a opção do participante 3 para sinalizar a ideia de conclusão com a conjunção “portanto” que, no contexto, ela até faz essa remissão, entretanto de modo mais pressuposto ou inferencial do que a conjunção “por isso”.

Dos casos sem o emprego da conjunção, as relações semânticas talvez tenham ficado na pressuposição.

No que diz respeito ao julgamento metalinguístico dessa primeira construção, vale observar que a percepção de sentido é o que vigora como critério para a escolha do elemento conjuntivo. É o que se observa nas seguintes falas dos discentes “essa conjunção tem um sentido mais visível” e “achei que com essa conjunção a frase ficaria mais coerente”.

Construção (ii) na expectativa de resposta do livro didático:

Ontem aquele calor, **mas** hoje está chovendo.

Respostas dadas pelos alunos e as justificativas metalinguísticas

Aluno 1: “Ontem aquele calor **mais** hoje está chovendo”.

Justificativa do aluno 1: “achei mais apropriada naquela frase”

⁹ Esse processo de retomada de informações é o que se chama de encapsulamento anafórico. Ver detalhes específicos em Cavalcante (2012) e Koch (2014).

Aluno 2: “Ontem aquele calor, **portanto** hoje chovendo”.

Justificativa do aluno 2: “Foi a conjunção que mais fazia sentido para mim”.

Aluno 3: “Ontem aquele calor **mas** hoje está chovendo.”.

Justificativa do aluno 3: “Pois essa conjunção deixou a frase com mais sentido”.

Aluno 4: “Ontem aquele calor, **mas** hoje chove”.

Justificativa do aluno 4: “Era o conectivo que mais se encaixava”.

Aluno 5: “Ontem aquele calor, **e** hoje chovendo”.

Justificativa do aluno 5: “Sei lá”.

A construção (ii) é marcada, segundo o gabarito, com a conjunção “mas” que, por sua vez, é também enquadrada, conforme o quadro sugerido pelo manual, como adversativa. Das respostas apresentadas, três delas atingiram a expectativa do gabarito. Duas, todavia, não – foram as dos participantes 2 e 5. Respectivamente, este faz uso da conjunção “portanto”, isto é, entendendo a segunda oração como conclusiva e aquele faz uso da conjunção “e”, compreendendo a oração dois como aditiva.

Em específico sobre a construção adversativa selecionada, há, nas duas orações que compõem o enunciado, elementos lexicais de natureza semântica opositiva “ontem” e “hoje” e “calor” e “chuva”. O que talvez tenham sugerido a depreensão do valor adversativo e o emprego da conjunção “mas” em três das ocorrências do corpus, 1, 3 e 4.

Entretanto, em dois deles, houve a opção pelas conjunções “portanto” e “e”, no livro, enquadradas, respectivamente, em conclusiva e em aditiva. A leitura conclusiva feita pelo discente 2 é pautada numa inferência compartilhada socialmente de que um dia ensolarado tende a chover. Assim, ontem [estava] aquele calor, **portanto** [está] hoje chovendo. Isso, efetivamente, mostra que, mesmo numa construção dita adversativa, é possível observar uma relação – antecedente-consequente – típica de enunciados conclusivos e consecutivos.

Antecedente	Consequente
Ontem aquele calor	hoje está chovendo.

Tabela 7 – Relação antecedente-consequente na construção (ii)

Em “antecedente”, há fato que principia a chuva – o calor, enquanto, em “consequente”, o efeito do calor, que é a chuva.

Há, além disso, que se pensar que a operação cognitiva da escolha das conjunções e, por sua vez, das relações de sentido, se pautam, além da construção linguística – isso quer dizer que parte dela é uma leitura da intencionalidade que o usuário da língua constrói ou pretende. (AZEREDO, 2008). Então, o uso das conjunções vai além do aspecto estritamente sintático e semântico, tende também aspectos de ordem pragmática – ou seja, extralinguísticos.

A leitura com a conjunção “e” é também coerente, já que seu emprego sintático e semântico condiz com a construção. Do aspecto sintático, a construção é coordenação. Forma-se da decomposição de sintagmas correspondentes. Do aspecto semântico, justifica o que diz Azeredo (2008, p. 303): “e pode ligar orações que expressam fatos sequenciados, associados ou não numa relação de causa e efeito”. Nesse caso, os fatos ocorrem, em primeiro plano, na oração antecedente, também causa, segue-se na consequente, também efeito.

Cabe observar o registro “mais” utilizado pelo participante 1. Seu emprego é muito corriqueiro, no português em uso, principalmente, no contexto dessa construção. Historicamente, pode-se dizer que esse desvio ao padrão culto-formal é uma retomada à origem adverbial da palavra, que vem de *magis* e evoluiu a *mais*. A prova disso é que, segundo Bagno (2011), no Português medieval, a forma “mais” era registrada, tanto funcionalmente como conjunção, quanto advérbio.

É possível também analisar esse desvio como um fenômeno de ordem fonética, em que é comumente corriqueiro a epêntese, ou seja, a intercalação do fonema [j] diante de uma fricativa [s].

No que diz respeito aos julgamentos dos discentes, as avaliações comentam sobre o sentido e sobre a apropriação na escolha das conjunções. Há, nessa postura, intuitivamente, a demonstração do conhecimento linguístico que os discentes têm sobre os elementos lexicais e gramaticais. Ao falarem em sentido, mais uma vez, reforça a percepção semântica para a manipulação das conjunções. Ao falarem em adequação, fica explícito aspecto pragmático também como uma perspectiva a se assumir quanto ao uso desses elementos.

Construção (iii) na expectativa de resposta do livro didático:

O presidente não fez declarações sobre o caso, **pois** preferiu esperar o resultado das investigações.

Respostas dadas pelos alunos e as justificativas metalinguísticas

Aluno 1: “O presidente não fez declarações sobre o caso **porém** o presidente preferiu esperar o resultado”.

Justificativa do aluno 1: “Por ser adversativas”.

Aluno 2: “O presidente não fez declarações sobre o caso, **então** o presidente *preferio* esperar o resultado das investigações”.

Justificativa do aluno 2: “Porque a conjunção se encaixa nessa frase”.

Aluno 3: “O presidente não fez declarações sobre o caso **de modo que** o presidente preferiu esperar o resultado das investigações”.

Justificativa do aluno 3: “Pois foi a que mais se encaixou na frase”.

Aluno 4: “O presidente não fez declarações sobre o caso **pois** preferiu esperar o resultado das investigações”.

Justificativa do aluno 4: “Porque ela é uma conjunção explicativa, e na frase acima ela está explicando algo”.

Aluno 5: “O presidente não fez declarações sobre o caso **portanto** preferiu esperar o resultado das investigações”.

Justificativa do aluno 5: “Porque foi a palavra que achei que fez mais sentido”.

Em (iii), o gabarito tinha como expectativa o encadeamento pelo elemento explicativo “pois”. Porém, na análise dos alunos, formam possíveis respostas diversificadas, aparecendo as possibilidades de análises – adversativa, conclusiva e explicativa. Esta última, que é o gabarito, utilizada por somente um dos alunos.

No caso da conjunção “porém”, com a manipulação feita pelo aluno 1, lê-se que a informação mais importante está na segunda oração, ou seja, está no fato de que o presidente preferiu esperar o resultado. Isso mais do que diz a seleção das conjunções, se feita conscientemente, permite o relevo de uma determinada informação dentro do texto. Não há aqui propriamente um valor de oposição nesse

“porém”, mas uma construção de perspectiva argumentativa do que foi enunciado na oração anterior.

É interessante descortinar as escolhas de “então” e “portanto”, enquadradas respectivamente, no manual, por conclusivas. Ambas as ocorrências, conforme já dito, não atenderiam a expectativa de resposta do livro. Contudo, revelam uma operação de inferência implícita de que o fato mencionado na primeira oração “não fazer declarações sobre o caso” leva a atitude de “esperar o resultado das investigações”. Ora, essa interpretação revela mais uma vez que há sempre confluindo, em diferentes construções linguísticas, relações de causalidade e de consecutividade, mesmo que não materializadas por conjunções.

Resta comentar, na análise dos dados da construção (iii), as ocorrências “de modo que”, aluno 3, e “pois”, aluno 4. Na escolha por “de modo que”, seguindo as orientações do manual, há uma relação de conclusão, enquanto, na escolha por “pois”, há uma relação de explicação. Nesta última, o educando atingiu a expectativa do gabarito, utilizando do elemento sugerido.

A locução conjuntiva “de modo que” permite uma leitura próxima do raciocínio linguístico da escolha de “então” feita pelo discente 2. Há, na segunda oração, o anúncio do efeito da primeira. Essa relação, segundo Azeredo (2008, p. 309), ocorre também com os conectivos “de sorte que”, “de maneira que”, “daí que”.

O que se observa dessas seleções conjuntivas em (iii) é que as conjunções escolhidas para a amarração entre as orações são do grupo do qual Azeredo (2000, p. 116-117) chama de operadores discursivo-argumentativos, isto é, elementos que, na língua, são sinalizadores, não só da articulação, mas também da força argumentativa dos enunciados. Isso justifica a diferenciação das escolhas dos discentes, pois cada operador lança uma direção para qual o enunciado deve ser tomado. Nesse sentido, é possível dizer que as manipulações sugeridas tenderiam a ser uma perspectiva argumentativa da forma como os participantes compreenderam os enunciados.

Por fim, no que diz respeito às justificativas metalinguísticas dadas para (iii), é interessante dizer que elas se pautam na descrição tradicional sistematizada, como é possível ler nas falas “Porque ela é uma conjunção explicativa, e na frase acima ela está explicando algo” e “Por ser adversativas”. O que talvez justifique seja o fato de o próprio manual oferecer introdutoriamente antes do exercício o enquadramento das conjunções e a classificação delas conforme o valor semântico. Chama atenção ainda

as justificativas relacionadas à percepção de sentido, ou seja, aquelas em que o discente diz que optou por determinado elemento porque este encaixou.

Construção (iv) na expectativa de resposta do livro didático:

Nós brigamos ontem, **portanto** não sairemos juntos hoje.

Respostas dadas pelos alunos e as justificativas metalinguísticas

Aluno 1: “Nós brigamos ontem **ou** não sairemos juntos hoje”.

Justificativa do aluno 1: “Por ser conjunção alternativas”.

Aluno 2: “Nós brigamos ontem. **Portanto** não sairemos juntos hoje”.

Justificativa do aluno 2: “Por que faz sentido”.

Aluno 3: “Nós brigamos ontem **então** não sairemos juntos hoje”.

Justificativa do aluno 3: “A frase ficou melhor com essa conjunção ‘então’”.

Aluno 4: “Nós brigamos ontem, **porque** não sairemos juntos hoje”.

Justificativa do aluno 4: “Porque tem o intuito de explicar algo”.

Aluno 5: “Nós brigamos ontem, **porém** não sairemos juntos hoje”.

Justificativa do aluno 5: “Não sei”.

A construção (iv), também, oferece uma gama heterogênea de análise na perspectiva linguística dos participantes. Há a própria conclusão, estando de acordo com o gabarito sugerido, assim como há o encadeamento com os conectivos “ou”, “porque” e “porém”, enquadrados, na sequência, como “alternativo”, “explicativo” e “adversativo”, observada a sugestão do quadro sinóptico do livro.

O valor alternativo sinalizado pelo participante 1 é descabido à natureza semântica do enunciado. Não há como associar os fatos “nós brigamos ontem” e “nós sairemos juntos hoje” as noções de inclusão ou de exclusão, típicas das construções coordenadas alternativas.

Por outro lado, na perspectiva sintática, é possível uma justificativa. Estruturalmente, há uma identidade sintagmática entre os termos que compõem as duas orações, um dos critérios de existência das construções coordenadas, conforme menciona Pezatti e Longhin (2016, p. 13):

A construção coordenada consiste em dois ou mais membros, funcionalmente, equivalentes, combinados no mesmo nível estrutural por meio de mecanismos de ligação. Isso implica que nenhum dos membros de uma construção coordenada é subordinado aos demais ou dependente em relação a eles. *Equivalência funcional* significa que os membros devem ter as mesmas funções semântica, sintática e pragmática. (grifo das autoras).

No caso do enunciado “nós brigamos ontem, (portanto) não sairemos juntos hoje”, há a presença de sintagmas nominais, verbais e adverbiais em ambas as orações que articulam a construção. Na segunda oração, entretanto, fica implícito por retomada zero o sintagma nominal “nós”. Com isso, o que talvez tenha impulsionado o emprego do elemento “ou” é a natureza estrutural do enunciado, visto que as conjunções “e” e “ou” tendem, se comparadas as demais classificadas tradicionalmente como coordenativas, a características sintáticas comuns, ou seja, parecidas, como diz Azeredo (2008, p. 301-302): “Ligam sintagmas que exercem a mesma função sintática, qualquer que seja ela” e “ligam orações que estejam subordinadas a uma mesma oração principal”.

As ocorrências dos participantes 2 e 3 atendem à expectativa, se for considerar o valor semântico e a forma como o livro enquadra os elementos – “portanto” e “então”. Contudo, há de observar um aspecto da manipulação do primeiro elemento pelo discente 1, em especial, a maneira como foi estruturada a construção.

Em Neves (2007), no capítulo anterior, comentou-se que as conjunções “e”, “ou” e “mas” podem ocorrer em início de frase, “isto é, fazem conjunção externa à organização sintática de cada frase completa” (p. 243). Ora, essa possibilidade, como se vê, também é possível ao elemento “portanto”, conforme a ocorrência do participante 2. Sobre isso, algumas deduções podem ser feitas. A primeira é que, por justaposição, as duas orações que compõem o período podem ser analisadas como dois atos discursivos distintos (AZEREDO, 2008, p. 298):

Nós brigamos ontem.	Não sairemos juntos hoje.
Ato discursivo 1	Ato discursivo 2

Tabela 8 – Atos discursivos na coordenação

A segunda dedução é que esse elemento tem natureza adverbial, podendo, assim, deslocar-se na estrutura do enunciado:

Nós brigamos ontem, **portanto** não sairemos juntos hoje.

Nós brigamos ontem, não sairemos, **portanto**, juntos hoje.

Nós brigamos ontem, não sairemos juntos, **portanto**, hoje.

Nós brigamos ontem, não sairemos juntos, hoje, **portanto**.

Acima, observa-se que há quatro possibilidades de deslocamento do elemento “portanto” na segunda oração. No caso da conjunção “então”, ocorrência do terceiro discente, é também possível dizer que ela tende a essa mesma manipulação.

As ocorrências com as conjunções “porque” e “porém”, respectivamente, discentes 4 e 5, são interessantes a partir da lógica de que esses elementos conjuntivos permitem a consciência de diferentes perspectivas sobre os fatos enunciados. No uso de “porque”, pode-se depreender que a leitura feita é que um dos enunciados justifica ou explica o outro. Nesse sentido, acionando o emprego da referida conjunção. Para a conjunção “porém”, por estar enquadrada nas adversativas, é possível dizer que seu uso seja determinado pela oposição implícita dada de quem briga não sai junto. Talvez seja essa a justificativa que permita a leitura da adversativa.

No que diz respeito às justificativas apresentadas pelos discentes, conscientemente algumas delas indicam que as escolhas estão relacionadas ao conhecimento gramatical apresentado pelo livro, como também a percepção de sentido que eles compreenderam do enunciado.

Construção (v) na expectativa de resposta do livro didático:

Você **ora** vai para um lado, **ora** vai para o outro, nunca fica no lugar.

Respostas dadas pelos alunos e as justificativas metalinguísticas

Aluno 1: “Você vai para um lado **ou** vai para o outro nunca fica no lugar”.

Justificativa do aluno 1: “Por ser outra conjunção alternativa”.

Aluno 2: Você **ora** vai para um lado, **logo** vai para o outro, nunca fica no lugar.

Justificativa do aluno 2: “Porque fez sentido”.

Aluno 3: Você vai para um lado, **ou** vai para o outro, nunca fica no lugar.

Justificativa do aluno 3: “A frase ficou mais complicada com ‘ou...ou”.

Aluno 4: Você vai para um lado **e** vai para o outro, nunca fica no lugar.

Justificativa do aluno 4: “Porque achei que encaixaria perfeitamente sem mudar o sentido da frase”.

Aluno 5: “Você vai para um lado, **e** vai para o outro, nunca fica no lugar”.

Justificativa do aluno 5: sem resposta.

Nessa última construção, (v), o modelo de resposta do livro indicava alternância marcada pelo par conjuntivo “ora...ora”. Todavia, nenhum dos cinco do grupo selecionado que respondeu a proposta chegou à conclusão desse emprego. Os mais próximos foram os alunos 1 e 3, que sinalizaram o encadeamento com o conectivo “ou” na sua forma simples, ou seja, sem a marcação dita correlativa, da qual foi comentada nos dois capítulos anteriores. Os alunos participantes 4 e 5 sinalizaram os enunciados com as conjunções “e”, somente o participante 2 optou pelo elemento “logo”, enquadrado na descrição do livro como conclusivo.

As opções conjuntivas dos discentes dizem muito sobre o raciocínio que eles construíram sobre a construção (v) e também sobre a conexão “ora...ora”.

Na construção do discente 2, apesar da ocorrência de “logo”, na segunda oração, ser descabida, é possível dizer que houve uma intuição da natureza correlativa da construção. Por isso, há, por parte desse aluno, a marcação em pares; na primeira oração, por “ora” e, na segunda, pelo conjuntivo “logo”.

Conforme dito anteriormente, as ocorrências dos discentes 1 e 3 são as que mais se aproximam da expectativa de resposta do livro, contudo, sem a marcação por correlação, sinalizada no gabarito. Isso, talvez, indique que, para estes discentes, ambas as construções operam ou na inclusão, ou na exclusão de ideias, valores semânticos prototípicos das conjunções alternativas.

Na análise, pelo viés correlativo, em que os elementos são repetidos como pares, fica a leitura da exclusão, visto que é compreensível que ele não faz os dois processos simultaneamente. Ele fica ora em um lado, ele fica ora em outro. No viés

simples, em que há um só elemento conjuntivo, acontece, também, como fato, uma única possibilidade, ou seja, não fazer as duas coisas simultaneamente, segundo deduziram os participantes 1 e 3.

Por fim, ainda, quanto essa leitura da manipulação linguística com o elemento alternativo, cabe uma ressalva: a escolha por uma ou outra construção realiza efeitos de sentidos discursivos distintos, conforme já comentado em capítulo anterior. Há, na forma simples, um grau menor de intensificação do fato; por outro, na forma composta ou correlata, uma intensificação de grau maior. Dessa forma, há nessas escolhas características argumentativas que direcionam o ponto de vista construído. Em sala de aula, é importante explorar essas questões para um efetivo trabalho de análise linguística.

Por outro lado, as ocorrências 4 e 5 indicam a implícita consciência do processo de coordenação propriamente dito. Pela arquitetura da construção, fica clara a total identidade linguística dos sintagmas e das orações que a compõe – “você vai para um lado, (*você*) vai para o outro”. Por essa percepção sintática, a escolha da conjunção “e” é coerente, uma vez que é descrita, assim como o elemento “ou”, como um elemento coordenador por excelência. É interessante observar também que a escolha do elemento aditivo “e” semanticamente faz sentido, isto quer dizer que seu uso não é descabido a natureza da construção.

Sobre as justificativas metalinguísticas apresentadas, cabe comentar que elas giram entorno das impressões de significado e do conhecimento gramatical descritivo oferecido pelo próprio livro. Há ainda um último ponto a comentar: no julgamento do participante 3, pode ser inferida que as construções linguísticas para terem aceitabilidade precisam ser “complicadas”, ou seja, que elas somente serão “bem vistas” pelo interlocutor se materializarem complexidades estruturais e semânticas. Isso talvez seja um discurso que, ao longo tempo, algumas sociedades, como a nossa, tenham construído sobre a concepção de língua.

Antes de delinear algumas considerações sobre este capítulo, é de suma importância um quadro que compare panoramicamente os empregos das conjunções, tanto no que o manual didático tinha como expectativa, quanto no que foi assinalado pelos discentes-participantes nas reescrituras das construções.

Conjunções empregadas

Construção	Conjunções esperadas	Conjunções empregadas	Conjunções recorrentes
(i)	pois, e, por isso	Aluno 1: porque, porque Aluno 2: por que Aluno 3: pois, portanto Aluno 4: pois Aluno 5: nem	porque
(ii)	mas	Aluno 1: mais Aluno 2: portanto Aluno 3: mas Aluno 4: mas Aluno 5: e	mas
(iii)	pois	Aluno 1: porém Aluno 2: então Aluno 3: de modo que Aluno 4: pois Aluno 5: portanto	Respostas diversificadas
(iv)	portanto	Aluno 1: ou Aluno 2: Portanto Aluno 3: então Aluno 4: porque Aluno 5: porém	Respostas diversificadas
(v)	ora...ora	Aluno 1: ou Aluno 2: ora logo Aluno 3: ou Aluno 4: e Aluno 5: e	ou, e

Tabela 9 - Conjunções mais empregadas na atividade-teste

5.2. Considerações sobre os dados analisados

Se somente considerar a tabulação acima, indica-se que, no geral, os discentes-participantes não alcançaram a expectativa do emprego dos elementos conjuntivos coordenativos sugeridos pelo manual didático. Isso, todavia, não é um motivo frustrante, pois, ao longo das análises dos usos das conjunções, foi revelado que a manipulação tendeu, na sua maioria, a respostas coerentes com a própria natureza das construções sugeridas.

Os discentes demonstram intuitivamente que, nessa manipulação, o terreno polissêmico da linguagem e as intencionalidades discursivas são os fatores que determinam o emprego da conjunção. Quer dizer que é plausível, conforme apresentado em alguns casos, a possibilidade de construir coerentemente um

enunciado que se tinha como expectativa, por exemplo, o emprego de uma conjunção explicativa, caso (iii), ser possível a sinalização de um marcador conclusivo, como foi feito pelo aluno 5.

Entretanto, ainda, no que tange à manipulação dos enunciados, os participantes não experimentaram ou não conseguiram experimentar outros padrões estruturais. Não demonstraram, portanto, as possibilidades de inversão (por exemplo, realocar a ordem das orações), de marcação de relevo informacional (por exemplo, destacar como tema/rema determinado segmento, adaptações morfosintáticas (por exemplo, mudar tempo e modo verbal das orações), adaptações coesivas anafóricas (por exemplo, marcar por retomada “zero” o termo repetido da oração anterior na segunda) etc.

No que diz respeito à explicitação verbal da consciência de uso, ou seja, o momento em que eles deveriam saber justificar por que empregaram determinada conjunção, pode-se dizer que os discentes apresentaram dificuldades. Do grupo selecionado, nenhum dos participantes trouxe respostas significativas às indagações propostas no teste, tendendo, predominantemente, essas respostas a generalizações relacionadas às impressões de significado, apesar de as construções materializarem, em alguns casos, aspectos sintáticos que possam ser também determinantes na manipulação do enunciado, como é o caso da construção (v). Há ainda, por outro lado, uma ou outra resposta espessa que descreve o conhecimento sistematizado apresentado pelo livro didático, como, por exemplo, na construção (iv) justificada pelo aluno 1.

Já que foi comentado acima sobre o livro didático, cabe sumariamente avaliar sua proposta. Ela acerta ao pedir uma atividade de reescritura, no entanto, restringe-se à inserção aleatória de conjunções nos enunciados, não sugerindo ao discente a reflexão sobre esses empregos ou usos. No caso das construções selecionadas para a reescritura, há sempre a opção muito clara por enunciados mais prototípicos, ou seja, com características descritas pela tradição gramatical. Não há construções que reflitam usos reais da língua, situados, por exemplo, na oralidade e em textos.

De tudo que foi exposto sobre o uso e/ou manipulação das conjunções em construções coordenadas e as análises das justificativas metalinguísticas, pode-se dizer que o emprego ou não das conjunções revela algumas informações referentes à consciência de uso e a manipulação das conjunções em construções linguísticas por

parte dos discentes. No geral, é possível dizer que os alunos sinalizam o emprego das conjunções pela perspectiva notadamente semântica – daí a questão dos empregos polissêmicos e da intencionalidade discursiva. Finalmente, é possível dizer também que as justificativas não refletem diretamente a manipulação executada no emprego do conector no enunciado.

6. ENSINO DAS CONJUNÇÕES COORDENATIVAS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA BASEADA NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA

Considerando o que foi exposto ao longo dos capítulos anteriores, principalmente, na análise crítica dos livros didáticos e dos dados, foi verificado que é importante sugerir propostas didáticas que não partam somente da perspectiva calcada na pura descrição linguística ou na aleatoriedade do “fazer por fazer”. São necessários princípios que permitam a evolução e o aprimoramento do discente para a reflexão e a manipulação consciente das estruturas linguísticas em que estejam materializadas as conjunções coordenativas.

6.1. Perspectiva teórica da proposta

Um viés de proposta está na perspectiva do desenvolvimento da consciência metalinguística ou desenvolvimento metalinguístico – apresentado no capítulo *O desenvolvimento da consciência metalinguística na aprendizagem das conjunções coordenativas do português*. Na aplicação da perspectiva do desenvolvimento da consciência metalinguística, é preciso conceber a linguagem como meio de facilitar a aquisição de conhecimento, inclusive, o linguístico. Tendo isso em vista, o trabalho pedagógico deve pautar-se em atividades situadas, segundo Gerhardt (2016, p. 104), na

observação das experiências das pessoas com a linguagem e um ensino de língua voltado não apenas para desenvolver as práticas linguísticas, mas também para potencializar tais práticas com saberes gramaticais sobre a linguagem (...) Isso se faz ao colocar em figura não apenas os significados que as mensagens veiculam, mas também as formas linguísticas usadas para essa veiculação.

Isso quer dizer que o trabalho aqui sugerido tenta abarcar, não somente a semântica, como se restringem muitos materiais hoje, mas também a metassintática, acrescido ainda do texto – como unidade de comunicativa máxima.

Dito isso, é importante problematizar também a questão da abordagem, especificamente, relacionada às conjunções coordenativas ou ao processo de coordenação, a fim de consolidar uma proposta coerente.

As conjunções coordenativas são elementos linguísticos que inter-relacionam conteúdos compatíveis de sintagmas, orações, períodos e partes de um texto. Nessa inter-relação, como também foi visto nos capítulos anteriores, é primordial que as bases das atividades levem o educando a consciência de que:

- as conjunções realçam diferentes relações significativas ou de sentido entre os segmentos em que estão inseridas;
- as conjunções, de modo geral, deslizam de significação ou sentido, não podendo serem rigidamente categorizadas;
- as conjunções podem estar ligadas a atos discursivos ou intencionalidades argumentativas de um enunciador;
- as conjunções “e” e “ou” compartilham de algumas propriedades sintáticas que as aproximam, como a simetria entre os segmentos coordenados;
- as conjunções permitem a continuidade temática entre os segmentos em que estão inseridas;
- as conjunções extrapolam os limites oracionais, marcando, conforme a definição proposta, relações, por exemplo, entre períodos e parágrafos. (AZEREDO, 2000; 2008; NEVES, 2000; 2007; CAMPOS, 2014; CASTILHO, 2010; PERINI, 2007)

Com essas bases estabelecidas, no âmbito do objetivo final da proposta, o conhecimento da articulação de enunciados é de suma importância na escrita, visto que seu domínio permite a capacidade “de dizermos o que pretendemos e precisamos através daquela modalidade de registro de linguagem”. (GERHARDT, 2016, p. 188). Então, na elaboração das atividades adiante, serão consideradas também as seguintes bases estabelecidas por Gombert (1993), citadas pela referida autora:

1. Conhecimento das relações estruturais de construção dos significados que sustentam o texto;
2. Conhecimento das diferenças de complexidade estrutural entre as construções linguísticas, as quais estão relacionadas à complexidade das relações de significado;
3. Conhecimento das potencialidades gramaticais de expressar os significados nos textos. (*op. cit.*, p. 59)

Do aspecto didático, é preciso dizer que as propostas de exercícios a seguir, de forma alguma, pretendem ser soluções aos problemas da abordagem de aspectos tão espinhosos do ensino, como é o período composto e as conjunções, de modo geral. Para encerrar, o que rege a organização das propostas é a estruturação dos enunciados e a distribuição das questões em unidades. Abaixo um quadro da organização das propostas em quatro unidades, delimitando os aspectos a serem abordados:

Seção	Aspectos abordados
Unidade 1	Contruindo as bases: o que são as conjunções, reconhecendo-as.
Unidade 2	Investigação inicial – refletindo, empregando, comparando e deduzindo o uso das conjunções coordenativas
Unidade 3	O uso das conjunções coordenativas: construções, sentidos e intencionalidades
Unidade 4	As conjunções coordenativas no texto argumentativo
Unidade 5	Sistematizando o conhecimento sobre as conjunções coordenativas do português

Tabela 10 – Organização das unidades didáticas para o ensino das conjunções coordenativas

6.2. Unidades didáticas

Conforme a progressão proposta acima, seguem as unidades antecedidas dos objetivos que as orientam.

Unidade 1 – Contruindo as bases: o que são as conjunções, reconhecendo-as.

Objetivos:

- A. apresentar o conceito de conjunções a partir do texto;
- B. identificar as palavras que desempenham o papel de conjunções.

Leia alguns trechos da **letra de canção** *Metade* de Oswaldo Montenegro, observando atentamente o uso das palavras grifadas.

Metade – Oswaldo Montenegro

- B. Empregar as conjunções coordenativas em textos e em construções linguísticas;
- C. Elaborar hipóteses e deduções sobre o uso das conjunções coordenativas;
- D. Comparar situações e contextos de uso das conjunções coordenativas.

1- **Leia** os textos abaixo de uma coluna semanal que responde dúvidas do leitor relacionadas a atividades físicas e à saúde.

EPOCA TEMPO IDEIAS VIDA COLUNAS CANAIS ASSINE

MARCIO ATALLA



MARCIO
ATALLA

Não tente “fugir” do que acha gostoso

Fazer restrição alimentar gera compulsão.
Comer sem culpa torna a relação com o alimento mais amigável

MARCIO ATALLA
13/02/2017 - 08h00 - Atualizado 13/02/2017 11h20

Sofro com a obesidade desde criança. Já fiz vários tipos de regime e academia. Nada deu resultado. Estou com 38 anos, tenho 1,87 metro, peso entre 140 e 155 quilos. Fora o peso, há o preconceito dos outros. Estou cansado de ser alvo desse tipo de chacota. Preciso de sua ajuda.

Fabio Brabo Martinez

Você não necessita de minha ajuda, Fabio. Você precisa acreditar que é capaz de fazer essa mudança em sua vida, que é mentalmente forte para resolver o que o incomoda. Provavelmente, desde pequeno você tentou, com o auxílio de seus pais ou responsáveis, diversas dietas milagrosas e treinos físicos que, se não davam resultados imediatos, aumentavam a sensação de frustração e o faziam desistir. É possível que, nesses momentos, você comesse ainda mais e ficasse mais sedentário. Se você realmente quer mudar esse quadro, pense primeiramente que nada vai acontecer em uma semana, um mês, três meses. Será um processo lento, e não será fácil. Chega de tentar, está na hora de conseguir! Não pense no peso na balança ou em quantos dias levará para atingir a meta. Tenha em mente que essa mudança é para a vida toda. Quanto mais lenta for, mais estruturada será. Comece caminhando 15 minutos por dia, todos os dias. Depois aumente: caminhe duas sessões por dia, uma pela manhã e uma à noite. Pense em alimentos interessantes para você comer, antes das famosas “besteiras”, que são alimentos gostosos, mas com pouco ou nenhum valor nutricional. Pense no que é bom para sua saúde em vez de pensar nos alimentos de que você deveria “fugir”. Coloque a seu alcance mais frutas, legumes, alimentos *in natura*, leite, carnes magras, arroz, tudo feito em casa e de forma mais saudável. Coma devagar e se pergunte quando você está satisfeito. Pare de comer e só coma novamente quando sentir fome. Comece sempre pelos alimentos mais naturais. No dia em que bater aquela vontade de comer um doce ou um pastel, coma. Um só, e não vários! Coma devagar e aproveite. Não sinta culpa. Fazer restrição alimentar gera compulsão. Comer sem culpa torna a relação com o alimento mais amigável: percebemos que não estamos com tanta vontade de comer essa ou aquela guloseima. Não desista. Você ficará cansado e terá preguiça. Com o tempo, seu corpo se acostumará com o novo padrão.

ATALA, Marcio. **Não tente fugir do que acha gostoso.** <http://epoca.globo.com/saude/marcio-atalla/noticia/2017/02/nao-tente-fugir-do-que-acha-gostoso.html>. Acesso em 26 fev. 2017

Agora releia os trechos finais da resposta do colunista ao leitor:

*(...) Coma devagar e aproveite. Não sinta culpa. Fazer restrição alimentar gera compulsão. Comer sem culpa torna a relação com o alimento mais amigável: percebemos que não estamos com tanta vontade de comer essa **ou** aquela guloseima. Não desista. Você ficará cansado e terá preguiça. Com o tempo, seu corpo se acostumará com o novo padrão.*

Você deve ter percebido que o colunista, ora usa períodos simples, ora usa períodos compostos. Ele consegue “contrabalancear” o uso com sucesso das duas formas de estruturação de enunciados.

Fizemos abaixo uma nova versão para o mesmo trecho, fazendo uso agora das conjunções coordenativas, “mas”, “pois” e “portanto”.

Nova versão:

(...) *Coma devagar e aproveite, **mas** não sinta culpa, **pois** fazer restrição alimentar gera compulsão. Comer sem culpa torna a relação com o alimento mais amigável: percebemos que não estamos com tanta vontade de comer essa ou aquela guloseima. **Portanto**, não desista.*

- a) **Refleta:** que **alterações** foram **realizadas** na estrutura dos períodos com a inserção das conjunções, “mas” e “pois”?

- b) **Comparando** a posição das conjunções “mas” e “pois”, no primeiro período, com a da conjunção “portanto”, o que **é possível deduzir sobre a posição** em que as coordenativas podem ser empregadas nos textos?

Releia o seguinte trecho:

*Coma devagar **e** aproveite.*

- c) Considerando o enunciado destacado acima, reescreva-o substituindo a conjunção “e” por outras do quadro abaixo. Use o espaço ao lado de cada conjunção para a reescritura.

Pois-
Mas-
Ou-

- A partir do que reescreveu acima no quadro, agora complete: no texto, se o autor empregasse aleatoriamente a conjunção _____, é possível que o leitor estranhasse.

- **Releia novamente o trecho final da resposta do colunista ao leitor e busque um enunciado** que possa ser **reescrito com uma possibilidade adequada** para o emprego dessa conjunção “pois”?

- Com as substituições, foi possível perceber que, quando a conjunção não é inadequada, ela pode gerar **diferença de significado**, é o caso do emprego do _____ e do _____.

A partir dos três empregos considerados adequados, incluindo a conjunção “e”, **explique** a possibilidade de **sentido** que possa ser conferida a cada conjunção no contexto.

Para responder, **considere as possibilidades como se fossem intenções do autor.**

- As conjunções coordenativas “e” e “ou” exigem uma identidade entre os elementos que elas ligam. Para você ter essa consciência, nos enunciados abaixo, acrescente elemento(s) coordenado(s) de total identidade com o grifado.

As dietas **e** _____ são importantes para uma vida saudável.
Ou você **faz dieta** **ou** você _____ para ter uma vida mais saudável.
 As dietas são importantes para uma vida mais saudável **e**

_____ **Exercícios** **ou** _____: qual é o melhor para uma vida mais saudável?
 Os exercícios que você me recomendou **e** _____ me fizeram bem.

Por uma vida mais saudável **e** _____, a prática de atividade física é indispensável.

Faça exercícios físicos **ou** _____.

Comente as escolhas feitas por você ao preencher as lacunas acima.

- d) Até agora você conheceu as seguintes conjunções coordenativas:

e - ou - mas - pois - portanto

Sobre essas conjunções, você já deve saber que elas se encaixam formando e/ou introduzindo períodos. Agora, vamos oferecer a oportunidade de você experimentar o emprego dessas conjunções em mais alguns trechos do texto em estudo.

- Fazer restrição alimentar gera compulsão _____ comer sem culpa torna a relação com o alimento mais amigável. (*trecho do subtítulo*)
- Já fiz vários tipos de regime e academia _____ nada deu resultado. (*trecho da fala do leitor*)
- Se você realmente quer mudar esse quadro, pense primeiramente que nada vai acontecer em uma semana _____ um mês _____ ainda em três meses. (*trecho adaptado da resposta do especialista*).
- Estou cansado de ser alvo desse tipo de chacota, _____ preciso de sua ajuda. (*trecho da resposta do especialista*).
- Não tente “fugir” do que acha gostoso, _____ pode ser pior. (*trecho adaptado do título principal*).

Preenchidos os espaços acima, **explique** quais relações foram feitas por você para chegar a cada emprego. Considere o **contexto**.

Emprego a:

Emprego b:

Emprego c:

Emprego d:

Emprego e:

Unidade 3 – O uso das conjunções coordenativas: construções, sentidos e intencionalidades

Objetivos:

- A. Explicitar os valores significativos das conjunções coordenativas;
- B. Manipular os padrões construcionais marcados por conjunções, a fim de gerar diferentes intencionalidades e sentidos;
- C. Operacionalizar as construções coordenativas, observando o uso da pontuação;
- D. Sinalizar por meio das conjunções significações e intencionalidades;
- E. Depreender os implícitos decorrentes do uso da conjunção “mas”;
- F. Refletir sobre o emprego das conjunções coordenativas.

- 1- **Leia a campanha** abaixo que circulou recentemente nas redes sociais:



Fonte: Governo do Rio Grande do Sul (2017)

Antes de chegar à versão acima, a equipe de publicitários que elaborou a campanha para o Governo do Rio Grande do Sul chegou à conclusão de que era possível reescrever os períodos

“Não me maltrate!” e “não transmito febre amarela” de outras formas com conjunções diferentes ou sem conjunção:

- Não me maltrate, *pois* não transmito febre amarela.
- Não transmito febre amarela, *portanto* não me maltrate.
- Não transmito febre amarela. Não me maltrate!

Considerando o local onde circulou o texto e seus conhecimentos linguísticos, por que será que os autores escolheram a versão do cartaz da campanha sem a conjunção? **Formule uma hipótese.**

- 2- Uma das conjunções coordenativas da Língua Portuguesa é o vocábulo “e”. Nas principais gramáticas normativas e alguns livros didáticos, a conjunção “e” está associada à ideia de adição ou soma. Veja:

“**Aditivas** estabelecem, em relação à oração anterior, uma ideia de acréscimo, adição”. (CEREJA; MAGALHÃES, p. 97, 2007, 9º ano.)

Porém, na **tira** abaixo de Mafalada, as três ocorrências da conjunção “e” na fala da personagem Manolito podem estar relacionadas a, pelo menos, duas ideias diferentes da descrita no trecho da caixa acima. **Analise:**



QUINO, J. L. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- Consultando a seção sobre as conjunções coordenativas no mesmo livro didático ou em outros disponíveis, **indique** que **outras ideias ou significados podem ser associadas a conjunção “e”** nas falas de Manolito.

- Com base em seus conhecimentos, inclusive o da pesquisa da questão anterior, **reescreva** as três ocorrências da fala de Manolito com outras conjunções coordenativas, mantendo a coesão e a coerência dos enunciados.

Fala 1:

Fala 2:

Fala 3:

Após a reescrita das falas de Manolito, comparando com as ocorrências originais, **levante possíveis conclusões** sobre o uso das conjunções, em especial, sobre a conjunção “e”.

- 3- Leia, com atenção, o título principal e o título secundário de uma notícia que fala sobre a rede social *Instagram*.

Sociedade

Instagram é a rede social mais nociva à saúde mental

Aplicativo tem impacto negativo no sono e na autoimagem dos jovens, mostra pesquisa

Por **Pâmela Carbonari**

🕒 19 maio 2017, 16h25 - Atualizado em 19 maio 2017, 16h55



Imagem do site: <http://super.abril.com.br/sociedade/instagram-e-a-rede-social-mais-prejudicial-a-saude-mental/>. Acesso em: 21 mai. 2017.

- Tanto o título principal, quanto o título secundário podem articular-se em uma relação de opinião e explicação. **Reescreva os dois enunciados, formando somente um**, inserindo entre eles uma conjunção coordenativa adequada a essa relação. Faça as adaptações necessárias.

- As conjunções coordenativas permitem a continuidade dos enunciados, acrescentando ao primeiro significados e intencionalidades. Abaixo foi reproduzido três vezes o título principal da notícia. Você deverá **dar continuidade** a esse enunciado, **acrescentando uma oração coordenada**.

Atenção: siga a instrução indicada entre parênteses e faça as adaptações necessárias.

- a) Instagram é a rede social mais nociva à saúde mental

(intenção é opor-se ao que foi dito/adversidade, oposição)

- b) Instagram é a rede social mais nociva à saúde mental

(intenção é explicar o que foi dito/explicação, justificativa)

- c) Instagram é a rede social mais nociva à saúde mental

(intenção é concluir o que foi dito/conclusão, dedução, encerramento)

- d) Instagram é a rede social mais nociva à saúde mental

(intenção é incluir um dado novo ao que foi dito/adição, acréscimo)

- e) Instagram é a rede social mais nociva à saúde mental

(intenção é oferecer uma escolha ou excluir a informação dada na primeira oração/escolha, exclusão)

- É possível ao produzirmos nossos textos optarmos por determinadas construções. No subtítulo “Aplicativo tem impacto negativo no sono e na autoimagem dos jovens (...)”, o autor escolheu uma construção coordenada simples, porém ele poderia ter escolhido uma construção coordenada correlata, usando as algumas conjunções em pares, como:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>não só...mas também</i> • <i>não somente...mas ainda</i> • <i>não somente...mas até</i> |
|--|

- a) **Reescreva** o enunciado destacado com uma das possibilidades de pares correlatos.

- b) **Descreva** que alterações foram feitas para transformar a construção simples em uma correlata.

- c) Comparando as duas construções, a coordenada simples e a coordenada correlata, qual delas é possível enfatizar melhor as ideias? **Explique por que.**

- 4- Leia o seguinte título hipotético criado para o trecho de uma notícia esportiva e, a seguir, considerando o contexto, responda à questão proposta.

Barcelona vence Eibar de virada, mas se esforça muito



“(...) Tendo que ganhar de qualquer jeito, o Barça encontrou um jogo amarrado no início e acabou levando um gol logo aos seis minutos. Inui recebeu cruzamento da direita e apareceu sozinho na área para abrir o placar. Depois disso, o time da casa tentou ir para cima e teve até um gol anulado aos 14 minutos, por impedimento de Jordi Alba.

Com o meio de campo sem conseguir produzir muita coisa e ineficiente, o time da casa ainda viu Luis Suárez desperdiçar duas ótimas chances, coisa que não costuma fazer normalmente. A principal dela aos 35, quando parou nas mãos de Rodríguez.

O Barça voltou para o segundo tempo pressionando, sem deixar o adversário jogar e buscando a todo custo o gol. A pontaria, porém, seguiu sendo um problema grande. Até Messi, que não costuma perder chances fáceis, desperdiçou uma chance na cara do goleiro. (...)”.

Imagem e trecho do site: **Jornal Lance.** <http://www.lance.com.br/futebol-internacional/barcelona-eibar-campeonato-espanhol.html>. Acesso em 21. Mai. 2017

- A oração iniciada pela conjunção “mas” articulada com a primeira oração “Barcelona vence o Eibar de virada” **comunica algumas informações implícitas** que revelam intenções de quem escreveu a matéria.

- a) **Indique** quais são essas informações.

- b) **Explicita** essa possível intenção, considerando também a leitura completa do trecho da notícia.

Unidade 4 – As conjunções coordenativas no texto argumentativo

Objetivo:

- A. Empregar as conjunções como operadores argumentativos a fim de direcionar o leitor para um determinado ponto de vista ou conclusão;

B. Detectar dificuldades, erros ou inadequações no emprego das conjunções coordenativas em textos de base argumentativa;

C. Avaliar criticamente o emprego das conjunções no próprio texto.

1- Leia o **artigo de opinião** e, a seguir, responda às questões propostas.

Faz diferença beber aos 17 ou aos 18 anos?

Publicado em *Blogosfera Uol*, Opinião

A venda de bebida alcoólica para menores pode deixar de ser só uma contravenção penal para se tornar crime. **Mas**, afinal de contas, faz tanta diferença assim deixar alguém beber antes **ou** (1) depois dos 18 anos?

Em termos fisiológicos, as diferenças entre um garoto de 17 e um de 18 anos são sutis e podem variar bastante entre as populações. **Mas** (2) está claro que, quanto mais jovem for o indivíduo, mais exposto ele estará aos riscos do consumo de álcool.

O cérebro só se forma completamente no fim da adolescência. **E** (3) substâncias químicas como o álcool e as drogas podem afetar de forma mais acentuada as vias neurais em desenvolvimento.

Mas (4), por outro lado, muitos jovens são mais imunes aos efeitos tóxicos da bebida – você já deve ter reparado que a ressaca parece piorar com a idade. **Portanto** (5), existe uma tendência a consumir quantidades maiores, o que aumenta o risco de dependência.

É pouco provável que criminalizar a venda de álcool para menores faça com que os adolescentes deixem de beber. Apesar de provocar danos cognitivos, acidentes graves e (6) causar vício, essa é a substância à qual eles ainda têm maior acesso.

A questão é que ainda prevalece, no país, uma cultura de que não tem nada demais um garoto de 15 ou 16 anos tomar cerveja ou vinho no almoço de família. Para alguns pais, é até sinal de virilidade.

Essa noção é que pode, sim, ser modificada com regras mais claras para a venda e consumo de bebida. Isso não se modifica da noite para o dia, **mas** (7) pode fazer a diferença no futuro, da mesma forma que ninguém mais, hoje, ousa acender um cigarro na sala de aula.

BAUER, Jairo. **Faz diferença beber aos 17 ou aos 18 anos?** <http://doutorjairo.uol.com.br/faz-diferenca-beber-aos-17-ou-aos-18-anos/>. Acesso em 26 fev. 2017, adaptado.

- **Associe as justificativas** dadas para o uso de algumas **das conjunções** destacadas no texto acima.

- () inclui novos argumentos.
- () fecha o raciocínio do parágrafo.
- () indica que a escolha não faz diferença.
- () restringe uma informação dada na oração anterior.
- () indica o início do parágrafo, marcando compensação ou reparação.
- () retoma o período anterior, sinalizando uma mudança de rumo oposta.
- () contribui para a gradação das informações, acrescentando mais um dado a lista.

- Quais são as possibilidades de posição da conjunção “mas” no texto acima? **Explique**, baseando-se em outros conhecimentos linguísticos adquiridos.

- Você deve ter observado a frequência de uso da conjunção “mas” no texto acima. Com base no texto, **tente inferir a importância dessa conjunção para a argumentação** do artigo.

- **Compare** o título original do artigo com o exemplo hipotético abaixo:

Faz diferença beber aos 17 e aos 18 anos?

- Que **diferença de sentido** houve na **substituição** da conjunção “ou” pela conjunção “e”?

- Considerando a questão anterior, acima, **julgue a importância do emprego das conjunções** em nossos textos.

- O enunciado abaixo **enumera** as consequências da bebida:

Apesar de provocar danos cognitivos, acidentes graves e causar vício, (a bebida) é a substância à qual eles ainda têm maior acesso.

- É possível dizer que nessa enumeração houve uma gradação dessas consequências? **Explique.**

- Qual conjunção foi utilizada para apresentar a última consequência dessa enumeração?

- Que **mudança na pontuação** foi percebida antes da última consequência introduzida por essa conjunção?

- **Compare** a pontuação das conjunções “mas”/“portanto” com das conjunções “e”/ “ou”. A seguir, **explique** o que as diferenciam nesse aspecto.

- 2- As conjunções “**pois/porque**”, “**mas/porém**” e “**portanto/logo**” são importantes para a produção do texto argumentativo, visto que, respectivamente, permitem justificar com argumento um ponto de vista, fazer oposição ao ponto de vista contrário e encerrar as ideias do texto. Abaixo foi construído um pequeno parágrafo argumentativo e você deverá **distribuir essas conjunções**, considerando os objetivos descritos.

As redes sociais podem ser um importante instrumento educacional, _____ tendem a facilitar o trabalho pedagógico do professor, dentro e fora de sala de aula. Se este e aluno estiverem de acordo, é possível, por exemplo, produzir e divulgar textos em um contexto real, diferentemente do que é escrito em uma folha de redação, que é simplesmente corrigida e entregue. Nas redes sociais, o texto circulará pelo mundo todo para diversos leitores. _____ há quem diga que esse instrumento seja mais prejudicial do que facilitador, _____ o discente não tem a consciência crítica do que é produzir nas redes sociais para a escola. _____, embora esses argumentos possam ser aceitáveis, a escola e os professores não devem abrir mão de oferecer outras ferramentas pedagógicas, como estratégias de aproximação e estímulo para o educando.

- 3- O texto abaixo é parágrafo argumentativo que foi produzido por um aluno do ensino fundamental, em que, na proposta, era pedido o uso das conjunções “mas”, “pois” e “portanto”. Neles, além de algumas dificuldades notacionais da língua, há também dificuldade no emprego das conjunções.

Parágrafo:

Beleza e autoestima na adolescência

A adolescência é a fase que a pessoa se descobre. **Porque** os padrões de beleza da sociedade exigem que a menina tenha o corpo perfeito, **portanto** esquecem que é fase de formação do corpo. Se o adolescente não tiver o melhor corpo ou o resto mais bonito faz com que ele não seja aceito pela sociedade, **mas** são coisas que deve ser esquecida para reservar a autoestima dos adolescentes e jovens da nossa sociedade.

- O que se pode apontar sobre o **emprego inadequado das conjunções coordenativas** no parágrafo acima?

- Nas linhas abaixo, você tem a oportunidade de **reescrever o parágrafo** acima, no que diz respeito ao emprego das conjunções destacadas e à organização coerente das ideias.

- **Explicita os procedimentos de reescritura executados** por você no que diz respeito ao emprego das conjunções e à organização coerente das ideias.

- 4- Agora é sua vez: **elabore um parágrafo argumentativo** cujo tema também é **beleza e autoestima na adolescência**. Nesse parágrafo, você deverá usar obrigatoriamente as conjunções coordenativas “mas”, “porque” e “portanto” a fim de sinalizar **relações argumentativas entre as orações e períodos** de seu texto.

Ao término, junto ao professor, **faça uma avaliação crítica** de sua produção, no que diz respeito à estruturação dos períodos, à coerência das ideias do parágrafo, aos aspectos notacionais e, principalmente, ao emprego dos conectores sugeridos.

Unidade 5 – Sistematizando o conhecimento sobre as conjunções coordenativas do Português

Objetivo:

A. Organizar e sistematizar o conhecimento sobre o emprego das conjunções coordenativas do português em diferentes situações de uso.

- 1- Você aprendeu, ao longo das unidades, que existem cinco grupos de conjunções coordenativas do Português – **aditiva, adversativa, alternativa, explicativa e conclusiva**. Com base em seus conhecimentos adquiridos ao longo das unidades, **levante exemplos em que estejam inseridas conjunções coordenativas**. A seguir, **justifique o emprego daquela conjunção no contexto** onde ela ocorre. Para isso, use a tabela abaixo.

Dica: os exemplos podem ser coletados em diferentes gêneros e situações comunicativas (por exemplo, artigos de opinião, letras de canção, tirinhas, conversa, notícias, campanha publicitária etc.).

Relações	Exemplos	Justificativa para o emprego
aditiva		
adversativa		
alternativa		
explicativa		
conclusiva		

Apresentadas as unidades e as questões acima, antes de uma possível aplicação, cabem algumas restrições: a fim de atender a cada realidade, sugere-se que o professor adeque a proposta didática aos seus discentes e aos seus planejamentos de ensino. Em alguns casos, especificamente, nas questões que envolvam o

juízo e levantamento de conclusões e hipóteses, o docente deve estar presente para encaminhar a construção do raciocínio, auxiliando nas análises.

Uma última restrição importante é que algumas questões podem sugerir mais de uma possibilidade de interpretação, já que se trata de elementos da língua de natureza semântica altamente polissêmica e fluída. Por fim, a proposta não exclui a gramática e o livro didático de sala de aula, estes, conforme foi sugerido nos exercícios, podem ser guias para pesquisa, orientação e sistematização do conteúdo.

Em resumo, consideradas essas restrições, neste capítulo final, foram apresentadas algumas sugestões de propostas de atividades baseadas na perspectiva do desenvolvimento metalinguístico a serem trabalhadas em sala de aula pelo docente. A intenção é que elas sirvam de material didático que permita, no educando, progressivamente, conforme a distribuição dos aspectos elencados, o aprimoramento crítico das operações mentais no manejo das conjunções coordenativas no texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desses seis capítulos, este trabalho analisou a perspectiva de ensino das conjunções coordenativas. Inicialmente, fez-se uma revisão crítica de dois livros didáticos disponíveis no PNLD – 2014. Nessa revisão, observou-se a forma como os livros expõem seus conteúdos, partindo da análise das conceituações e das exemplificações. Com essa análise, foi observado que a aprendizagem oferecida pelos livros pouco contribui para o desenvolvimento da consciência metalinguística no que diz respeito ao emprego das conjunções coordenativas, uma vez que somente considera a descrição gramatical pautada na metalinguagem gramatical. Então, assim conforme Neves (2003, p. 116), atestam-se três postulações:

A. Esse modo de tratamento das atividades, por si, implica que as entidades sejam tidas como discretas, com limites precisos, exatamente abrigados na definição oferecida;

B. Esse modo de tratamento das atividades significa também que a gramática é vista simplesmente como um mapa taxonômico de categorias, alheio à língua em funcionamento e organizado independente do ato de interação linguística, das funções que se cumprem no uso da linguagem, dos significados que se obtêm no discurso;

C. Configura-se, pois, o ensino de gramática como uma exposição e importação de parâmetros, nos quais se devem simplesmente enquadrar, segundo instruções mecânicas, as entidades isoladas em textos- pretextos prontos, ou em orações artificiais especialmente construídas para tal exercitação.

Adiante, no terceiro capítulo, foi sugerido que um caminho possível para o aprimoramento da aprendizagem das conjunções coordenativas está na teoria do desenvolvimento metalinguístico – em que a linguagem passa a ser tomada como objeto de reflexão. Por esse viés, com a fundamentação do pensamento linguístico contemporâneo, chegou-se à ideia de que as conjunções são instrumentos que permitem a organização sintática das orações, como ainda a sinalização semântica que o leitor deva inferir entre as orações. Nesse sentido, são elementos com potencial significativo também na marcação das intenções.

Ainda, nesse capítulo, foram destacados algumas ideias linguísticas de Azeredo, Neves e Perini sobre as conjunções coordenativas e construções coordenadas. No geral, o que se constatou é que esses autores analisam essas

estruturas, além do ponto de vista da articulação da estrutura oracional, tratam, tanto as conjunções, quanto as construções em que elas estejam inseridas, também como denotadoras de significação – observando que o texto e o contexto são terrenos férteis para a multiplicação de sentido. Desses autores, o aspecto estrutural parece estar mais relevante em Perini.

No quarto e no quinto capítulo, foi analisado o *corpus* do estudo, que formam a manipulação das conjunções coordenativas em construções. Na análise dos dados, constatou-se que o grupo pesquisado, os discentes do último ano da escolaridade do fundamental, tendeu a sinalizar a conjunção de modo coerente à natureza dos enunciados sugeridos, considerando, principalmente, os aspectos semânticos e a perspectiva individual de compreensão dos implícitos que realçam entre as orações, ainda que contradigam com a sugestão apresentada pelo manual como chave de resposta principal.

Além da análise da resposta dos discentes aos enunciados sugeridos, a atividade-teste buscava também avaliar o nível de consciência da operacionalização linguística do emprego das conjunções. Nesse quesito, apesar de alguns usos coerentes de uma ou outra conjunção, é possível dizer que há uma dificuldade de explicitar e de mensurar o que sabe ou não sabe desses empregos, uma vez que as justificativas metalinguísticas tendiam a generalizações ou observações que pouco relacionavam com o real uso, como é o caso de falas “porque faz sentido”.

Fechando o trabalho, importa comentar a proposta didática sugerida. Sobre ela, as bases linguísticas, os objetivos e a organização regem a forma como é possível aprimorar o raciocínio linguístico do aluno.

No que diz respeito às bases linguísticas, as unidades da proposta exploraram, através dos textos, o conhecimento sobre as construções coordenadas e as conjunções coordenativas. É primordial, por exemplo, nesse quesito, especialmente, no aspecto semântico, levar o estudante a compreender e ter a consciência de que, ao usar determinado conjuntivo coordenativo, se materializam potencialidades significativas que denotam intenções de convencimento, como é o caso da conjunção “mas” nos textos argumentativos.

Além disso, no que tange ao aspecto estrutural, é importante, por exemplo, explorar ainda a simetria das construções através do emprego das conjunções aditivas e alternativas, como “e” e “ou”, como também das construções correlativas de

proximidade semântica dessas conjunções. No caso das correlativas ainda, o potencial argumentativo, marcado pela ênfase, é outro ponto a desenvolver.

Por outro lado, por meio dos objetivos e da organização, as atividades permitem, progressivamente, que o discente pense, repense e reflita, em diferentes gêneros e contextos, que o bom uso das conjunções e das construções é essencial para o domínio da modalidade escrita da língua, tanto no âmbito da coesão, quanto no âmbito da coerência. Assim, organizada e com claros objetivos, elas levam o discente ao objetivo maior do trabalho com o aparato linguístico, que é desenvolver a competência sociocomunicativa.

Portanto, ao longo de toda a exposição, o encaminhamento teórico-descritivo-prático buscou trazer criticamente o que se diz sobre o conhecimento sistematizado sobre as conjunções coordenativas, tanto nos livros didáticos, quanto no pensamento linguístico contemporâneo. Problematizou ainda o que uma proposta de um manual didático permite desenvolver como conhecimento em um educando. Finalmente, ofereceu, com base na perspectiva do desenvolvimento metalinguístico, uma proposta que possa sugerir um trabalho efetivo de uso e de reflexão linguística com as conjunções coordenativas e as construções marcadas por esses elementos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Antônio Suárez. **Texto e gramática: uma visão integrada e funcional para a leitura e escrita.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- AZEREDO, José C. **Iniciação à sintaxe.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- AZEREDO, José C. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa.** São Paulo: Publifolha, 2008.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BARRERA, Sylvia Domingos. **Papel facilitador das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da linguagem escrita.** In: _____. *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa.** Rio de Janeiro: Lucerna: 2009.
- BORGATTO, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Projeto Teláris: português, 8º ano.** São Paulo: Ática, 2012.
- BORGATTO, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Projeto Teláris: português, 9º ano.** São Paulo: Ática, 2012.
- CASTILHO, Ataliba de; **Nova gramática do português brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2010.
- CAMPOS, Elísia P. **Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades.** Goiânia: Cãnone Editorial, 2014.
- CAPOVILLA *et. al.* **Processamento cognitivo em crianças com e sem dificuldades de leitura.** In: _____. *Psicologia em Estudo, Maringá, v. 9, n. 3, p. 449-458, set./dez. 2004.* Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a12.pdf>. Acesso em 22. Jun. 2017.
- CEREJA, William R.; MAGALHÃES, Thereza C. **Português linguagens, 8º ano.** São Paulo: Saraiva, 2012.
- CEREJA, William R.; MAGALHÃES, Thereza C. **Português linguagens, 9º ano.** São Paulo: Saraiva, 2012.

CORREA, Jane. **Habilidades metalinguísticas relacionadas à sintaxe e à morfologia.** In: _____. MOTA, Márcia da (org.). Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

FIORIN, José L. **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2015.

GARTON, A.; PRATT, C. **Learning to be literate: the development of spoken and written language.** Oxford: Blackwell Publishers, 1998.

GERALDI, João W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

GERHARDT, A. F. **O conhecimento metalinguístico, os enquadramentos da construção dos significados nos textos e o ensino de língua portuguesa.** In: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/7074>. Acesso em 05. 04. 2016.

GERHARDT, Ana F. **Ensino de gramática e desenvolvimento metalinguístico: teorias, reflexões e exercícios.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

GOMBERT, Jean Emile. **Metalinguistic development.** Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1992

GOMBERT, Jean Emile. **Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura.** In: _____. Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GUIMARÃES, Elisa. **Texto, discurso e ensino.** São Paulo: Contexto, 2009.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação.** Trad. José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1995.

KOCH, Ingedore; VILELA, Mário. **Gramática da Língua Portuguesa.** Coimbra: Almedina, 2001.

SPINILLO, Alina Galvão; MOTA, Márcia M.P.E.; CORREA, Jane. **Consciência metalinguística e compreensão leitora: diferentes facetas de uma relação complexa.** In: _____. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 157-171, set./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602010000300011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 22. Jun. 2017.

MALUF, Regina (org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MATEUS, Maria H. M. *et. al.* **Gramática da língua portuguesa.** Coimbra: Almedina, 1983.

- MOTA, Márcia da (org.). **Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.
- NEVES, Maria H.M.N. **Gramática de usos.** São Paulo: Contexto, 2000.
- NEVES, Maria H.M.N. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa** São Paulo: Contexto, 2003.
- NEVES, Maria H.M.N. **Texto e gramática.** São Paulo: Contexto, 2007.
- NEVES, Maria H.M.N. **As construções complexas.** São Paulo: Contexto, 2016.
- OLIVEIRA, Helênio. **Descrição do português à luz da linguística do texto.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.
- OLIVEIRA, Helênio *et. al.* **Aplicação da linguística textual ao ensino de língua materna.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.
- OLIVEIRA, Helênio; MONNERAT, Rosane Santos M. **O emprego de algumas conjunções no texto.** In: ____. PAULIUKONIS, Maria Aparecida; GAVAZZI, Sigrid (Orgs.). **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- PERINI, Mário A. **Gramática do português brasileira.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português.** São Paulo: Ática, 2007.
- PEZATTI, Erotilde G.; LONGHIN, Sanderléia R. **As construções coordenadas.** In: ____. NEVES, Maria H.M.N. **As construções complexas.** São Paulo: Contexto, 2016.
- PLATÃO, Francisco; FIORIN, José L. **Para entender o texto: leitura e redação.** São Paulo: Ática, 1997.
- TRAVAGLIA, Luiz C. **Da distinção entre orações coordenadas explicativas e orações subordinadas causais: uma questão sintática, semântica ou pragmática.** *Letras & Letras, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 241-286, 1986. ISSN/ISBN: 01023527.*
- TRAVAGLIA, Luiz C *et. al.* **Metodologia e prática de ensino da Língua Portuguesa.** Uberlândia, MG: EDUFU, 2007.
- TRAVAGLIA, Luiz C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino da Gramática no 1o e 2o Graus.** São Paulo: Cortez, 2009.

APENDICE 1:

COMETÁRIOS DAS QUESTÕES PROPOSTAS NAS UNIDADES

Unidade 1 – Construindo as bases: o que são as conjunções, reconhecendo-as.

Comentário: o propósito desta primeira unidade é oferecer uma situação concreta, ou seja, partir da indução, para compreender um aspecto básico da funcionalidade das conjunções, que é a articulação oracional ou das construções. Nesse sentido, foi escolhida uma letra de canção em que o professor pode unir os versos em períodos compostos, conforme será sugerido adiante. Cabe a ressalva que, com a união dos versos, o foco não está na classificação sintática do período composto, mas na percepção de que as conjunções possuem um papel de ligação, continuidade e sinalização de significado entre um verso e outro. Nessa pequena exposição, deve-se chegar ao conceito de conjunções e o papel que elas desempenham no texto. É válido ainda contextualizar o uso das conjunções com as intencionalidades pretendidas pelo “eu” lírico da canção, a fim de que a abordagem inicial não somente fique no aspecto linguístico do texto. Considera-se importante a leitura, no âmbito da compreensão. Por fim, o aprofundamento da consciência linguística para o uso das conjunções será desenvolvido ao longo das unidades com leitura dos textos e as atividades de reflexão e operacionalização das construções linguísticas.

Objetivos:

- A. Apresentar o conceito de conjunções a partir do texto;
- B. Identificar as palavras que desempenham o papel de conjunções.

Leia alguns trechos da **letra de canção** *Metade* de Oswaldo Montenegro, observando atentamente o uso das palavras grifadas.

Metade – Oswaldo Montenegro

Que a força do medo que tenho
 não me impeça de ver o que anseio
 que a morte de tudo em que acredito
não me tape os ouvidos e a boca
porque metade de mim é o que eu grito
mas a outra metade é silêncio.
 (...)

Que não seja preciso mais do que uma simples alegria
 pra me fazer aquietar o espírito
 e que o teu silêncio me fale cada vez mais
 porque metade de mim é abrigo
mas a outra metade é cansaço.
 Que a arte nos aponte uma resposta
 mesmo que ela não saiba
 e que ninguém a tente complicar
 porque *é preciso simplicidade pra fazê-la florescer*
porque metade de mim é plateia
 e a outra metade é canção.

MONTENEGRO, Oswaldo. **Metade**. <https://www.letras.mus.br/oswaldo-montenegro/72954/>. Acesso em 28 mai. 2017.

EPOCA	TEMPO	IDEIAS	VIDA	COLUMNAS	CANAIS	ASSINE
--------------	-------	--------	------	----------	--------	--------

MARCIO ATALLA



**MARCIO
ATALLA**

Não tente “fugir” do que acha gostoso

Fazer restrição alimentar gera compulsão.
Comer sem culpa torna a relação com o alimento mais amigável

MARCIO ATALLA
13/02/2017 - 08h00 - Atualizado 13/02/2017 11h20

Sofro com a obesidade desde criança. Já fiz vários tipos de regime e academia. Nada deu resultado. Estou com 38 anos, tenho 1,87 metro, peso entre 140 e 155 quilos. Fora o peso, há o preconceito dos outros. Estou cansado de ser alvo desse tipo de chacota. Preciso de sua ajuda.

Fabio Brabo Martinez

Você não necessita de minha ajuda, Fabio. Você precisa acreditar que é capaz de fazer essa mudança em sua vida, que é mentalmente forte para resolver o que o incomoda. Provavelmente, desde pequeno você tentou, com o auxílio de seus pais ou responsáveis, diversas dietas milagrosas e treinos físicos que, se não davam resultados imediatos, aumentavam a sensação de frustração e o faziam desistir. É possível que, nesses momentos, você comesse ainda mais e ficasse mais sedentário. Se você realmente quer mudar esse quadro, pense primeiramente que nada vai acontecer em uma semana, um mês, três meses. Será um processo lento, e não será fácil. Chega de tentar, está na hora de conseguir! Não pense no peso na balança ou em quantos dias levará para atingir a meta. Tenha em mente que essa mudança é para a vida toda. Quanto mais lenta for, mais estruturada será. Comece caminhando 15 minutos por dia, todos os dias. Depois aumente: caminhe duas sessões por dia, uma pela manhã e uma à noite. Pense em alimentos interessantes para você comer, antes das famosas “besteiras”, que são alimentos gostosos, mas com pouco ou nenhum valor nutricional. Pense no que é bom para sua saúde em vez de pensar nos alimentos de que você deveria “fugir”. Coloque a seu alcance mais frutas, legumes, alimentos *in natura*, leite, carnes magras, arroz, tudo feito em casa e de forma mais saudável. Coma devagar e se pergunte quando você está satisfeito. Pare de comer e só coma novamente quando sentir fome. Comece sempre pelos alimentos mais naturais. No dia em que bater aquela vontade de comer um doce ou um pastel, coma. Um só, e não vários! Coma devagar e aproveite. Não sinta culpa. Fazer restrição alimentar gera compulsão. Comer sem culpa torna a relação com o alimento mais amigável: percebemos que não estamos com tanta vontade de comer essa ou aquela guloseima. Não desista. Você ficará cansado e terá preguiça. Com o tempo, seu corpo se acostumará com o novo padrão.

ATALA, Marcio. **Não tente fugir do que acha gostoso.**
<http://epoca.globo.com/saude/marcio-atalla/noticia/2017/02/nao-tente-fugir-do-que-acha-gostoso.html>. Acesso em 26 fev. 2017

Agora releia os trechos finais da resposta do colunista ao leitor:

(...) *Coma devagar e aproveite. Não sinta culpa. Fazer restrição alimentar gera compulsão. Comer sem culpa torna a relação com o alimento mais amigável: percebemos que não estamos com tanta vontade de comer essa ou aquela guloseima. Não desista. Você ficará cansado e terá preguiça. Com o tempo, seu corpo se acostumará com o novo padrão.*

Você deve ter percebido que o colunista, ora usa períodos simples, ora usa períodos compostos. Ele consegue contrabalancear o uso com sucesso das duas formas de estruturação de enunciados.

Fizemos abaixo uma nova versão para o mesmo trecho, fazendo uso agora das conjunções coordenativas, “mas” e “pois”.

Nova versão:

(...) *Coma devagar e aproveite, mas não sinta culpa, pois fazer restrição alimentar gera compulsão. Comer sem culpa torna a relação com o alimento mais amigável: percebemos que não estamos com tanta vontade de comer essa ou aquela guloseima. Portanto, não desista.*

- e) **Refleta:** que **alterações** foram **realizadas** na estrutura dos períodos com a inserção das conjunções, “mas” e “pois”?

As conjunções “mas” e “pois” uniram os períodos que estavam independentes uns aos outros, marcando a continuidade e sinalizando significados. A alteração permitiu ainda a criação de um grande período composto. O segundo período que também era simples passou a ser composto.

- f) **Comparando** a posição das conjunções “mas” e “pois”, no primeiro período, com a da conjunção “portanto”, o que **é possível deduzir sobre a posição** em que as coordenativas podem ser empregadas nos textos?

As conjunções “mas” e “pois”, segundo o trecho destacado, fazem a união de uma oração a outra, ficando no meio, ou seja, entre elas. A conjunção “portanto” inicia um período, encabeçando-o. Assim, as conjunções coordenativas, ora podem ficar no meio, articulando orações, ora podem introduzir períodos. Adiante, será apresentada, na unidade 4, a possibilidade de algumas conjunções introduzirem um parágrafo.

Releia o seguinte trecho:

Coma devagar e aproveite.

- g) Considerando o enunciado destacado acima, reescreva-o substituindo a conjunção “e” por outras do quadro abaixo. Use o espaço ao lado de cada conjunção para a reescrita.

Pois - *Coma devagar pois aproveite.*

Mas - Coma devagar **mas** aproveite.
Ou - Coma devagar **ou** aproveite.

- A partir do que reescreveu acima no quadro, agora complete: no texto, se o autor empregasse aleatoriamente a conjunção “pois”, é possível que o leitor estranhasse.
- **Releia** novamente o trecho final da resposta do colunista ao leitor e **busque um enunciado** que possa ser **reescrito com uma possibilidade adequada** para o emprego dessa conjunção “pois”?

Não sinta culpa, pois fazer restrição alimentar gera compulsão.

- Com as substituições, foi possível perceber que, quando a conjunção não é inadequada, pode gerar **diferença de significado**, é o caso do emprego do “mas” e do “ou”.

A partir dos três empregos considerados adequados, incluindo a conjunção “e”, **explique** a possibilidade de **sentido** que possa ser conferida a cada conjunção no contexto.

Para responder, **considere as possibilidades como se fossem intenções do autor**.

Com a conjunção “e”, a intenção é marcar um processo de continuidade, ou seja, comer para depois aproveitar; com “mas”, a intenção está na pressuposição de que comer devagar não permite aproveitar bem o alimento. Finalmente, com a conjunção “ou”, a intenção é marcar que os fatos se excluem, ou come devagar, ou aproveite.

- As conjunções coordenativas “e” e “ou” exigem uma identidade entre os elementos que elas ligam. Para você ter essa consciência, nos enunciados abaixo, **acrescente** elemento(s) coordenado(s) de total identidade com o grifado.

Comentário: *nessa questão, as respostas são individuais, porém o professor deve observar nas construções do discente o respeito ao paralelismo. Nesse processo, deve-se chamar atenção para a construção de igual estatuto, tanto da seleção dos elementos lexicais, quanto da seleção das orações que compõem o período. Essa atividade é um importante momento para comentar também a coesão marcada pelas construções coordenadas.*

As dietas e _____ são importantes para uma vida saudável.
Ou você faz dieta **ou** você _____ para ter uma vida mais saudável.
 As dietas são importantes para uma vida mais saudável **e**

Exercícios **ou** _____: qual é o melhor para uma vida mais saudável?

Os exercícios que você me recomendou **e** _____ me fizeram bem.

Por uma vida mais saudável **e** _____, a prática de atividade física é indispensável.

Faça exercícios físicos **ou** _____.

Comente as escolhas feitas por você ao preencher as lacunas acima.

Os comentários linguísticos devem estar ligados à manipulação dos itens lexicais e à seleção dos sintagmas e das orações que vão compor o período para manter o paralelismo.

Outro fato importante que a manipulação e a seleção dos elementos devem respeitar o campo semântico do enunciado para que se mantenha a coerência.

h) Até agora você conheceu as seguintes conjunções coordenativas:

e - ou - mas –pois - portanto

Sobre essas conjunções, você já deve saber que elas se encaixam formando e/ou introduzindo períodos. Agora, vamos oferecer a oportunidade de você experimentar o emprego dessas conjunções em mais alguns trechos do texto em estudo.

- f) Fazer restrição alimentar gera compulsão e comer sem culpa torna a relação com o alimento mais amigável. (*trecho do subtítulo*)
- g) Já fiz vários tipos de regime e academia, mas nada deu resultado. (*trecho da fala do leitor*)
- h) Se você realmente quer mudar esse quadro, pense primeiramente que nada vai acontecer em uma semana ou um mês ou ainda em três meses. (*trecho adaptado da resposta do especialista*).
- i) Estou cansado de ser alvo desse tipo de chacota, portanto preciso de sua ajuda. (*trecho da resposta do especialista*).
- j) Não tente “fugir” do que acha gostoso, pois pode ser pior. (*trecho adaptado do título principal*).

Preenchidos os espaços acima, **explique** quais relações foram feitas por você para chegar a cada emprego. Considere o contexto.

Emprego a:

A relação feita é que a segunda oração acrescenta de um dado novo ou informação nova. Por isso, o emprego da conjunção “e”.

Emprego b:

A relação feita é que fazer regime e academia deveria, logicamente, trazer resultado. Isso, entretanto, não aconteceu, gerando uma quebra de expectativa. Para sinalizar essa relação, a conjunção “mas” é a mais prototípica.

Emprego c:

A seleção da conjunção “ou”, em especial, do duplo, marca um reforço enfático ou um polissíndeto, sinalizando que nem em um momento, nem em outro nada acontecerá.

Emprego d:

A relação feita é que o fato de estar cansado de ser alvo de chacota por ser gordo, deduz-se que, por se sentir mal, logo ele precisa de ajuda. A primeira oração marca um fato e outra a conclusão dele.

Emprego e:

A relação feita para o uso da conjunção explicativa “pois” é que uma atitude ou pedido deve ser imediatamente justificado.

Unidade 3 – O uso das conjunções coordenativas: estrutura, sentidos e intencionalidades

Comentário: nessa unidade, há mais alguns exercícios estruturais (substituição, acréscimo, transformação) para que os discentes venham desenvolver ou aprimorar a consciência de uso das construções coordenativas. Sobre o trabalho com exercícios dessa natureza, Travaglia et. al. (2007, p. 155) dizem que “o professor pode elaborá-los para corrigir falhas mais ou menos frequentes que observou em seus alunos”. Outra vantagem, segundo os autores, está no “equilíbrio entre o conhecimento teórico e racional da língua e o conhecimento ativo que possibilita o uso adequado, na situação real de interação” (*op. cit.*, p. 227).

Objetivos:

- A. Explicitar os valores significativos das conjunções coordenativas;
- B. Manipular os padrões construcionais marcados por conjunções, a fim de gerar diferentes intencionalidades e sentidos;
- C. Operacionalizar as construções coordenativas, observando o uso da pontuação.
- C. Sinalizar por meio das conjunções significações e intencionalidades;
- D. Depreender os implícitos decorrentes do uso da conjunção “mas”.
- E. Refletir sobre o emprego das conjunções coordenativas.

- 1- **Leia a campanha** abaixo que circulou recentemente nas redes sociais:



Fonte: Facebook oficial do Governo do Rio Grande do Sul (2017)

Antes de chegar à versão acima, a equipe de publicitários que elaborou a campanha para o Governo do Rio Grande do Sul chegou à conclusão de que era possível reescrever os períodos “Não me maltrate!” e “não transmito febre amarela” de outras formas com conjunções diferentes ou sem conjunção:

- Não me maltrate, **pois** não transmito febre amarela.
- Não transmito febre amarela, **portanto** não me maltrate.
- Não transmito febre amarela. Não me maltrate!

Considerando o local onde circulou o texto e seus conhecimentos linguísticos, por que será que os autores escolheram a versão do cartaz da campanha sem a conjunção? **Formule uma hipótese.**

Por circular online, como numa rede social como o Facebook, é possível que seus autores queiram um enunciado mais objetivo e conciso, em que as relações de sentido entre as orações fiquem mais sutis, deixando a interpretação para os leitores construírem. Isso fica melhor com os dois períodos simples sem marca de articulação. Então, mesmo sem as conjunções “pois” e “portanto”, as relações de pedido-explicação/justificativa podem emergir implicitamente, assim como fato-conclusão.

- 2- Uma das conjunções coordenativas da Língua Portuguesa é a palavra “e”. Nas principais gramáticas normativas e alguns livros didáticos, a conjunção “e” está associada à ideia de adição ou soma. Veja:

“**Aditivas** estabelecem, em relação à oração anterior, uma ideia de acréscimo, adição”. (CEREJA; MAGALHÃES, p. 97, 2007, 9º ano.)

Porém, na **tira** abaixo de Mafalada, as três ocorrências da conjunção “e” na fala da personagem Manolito podem estar relacionadas a, pelo menos, duas ideias diferentes da descrita no trecho da caixa acima. **Analise:**



QUINO, J. L. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- Consultando a seção sobre as conjunções coordenativas no mesmo livro didático ou em outros disponíveis, **indique** que outras ideias ou significados podem ser associadas a conjunção “e” nas falas de Manolito.

No primeiro e no segundo quadrinho, a ideia é de oposição ou adversidade; no terceiro, último, a relação é de conclusão.

Comentário: *é possível que os discentes tragam outras análises de sentido. Nessa situação, é importante conscientizá-los de que a polissemia das conjunções, em especial, do elemento “e”*

- Com base em seus conhecimentos, inclusive o da pesquisa da questão anterior, **reescreva** as três ocorrências da fala de Manolito com outras conjunções coordenativas, mantendo a coesão e a coerência dos enunciados.

Fala 1: *Os jornais estão cheios de notícias ruins, **mas** ninguém os devolve por causa disso.*

Fala 2: *A vida está cheia de coisas ruins, **mas** todos a aceitam.*

Fala 3: ***Portanto**, a senhora quer devolver um simples salaminho (...).*

Comentário: *é possível que o discente empregue outras conjunções nas reescrituras. As conjunções acima podem ser, entretanto, as mais frequentes, visto que as unidades expuseram mais ocorrências desses usos. Caso esses empregos sejam, de fato, os mais frequentes, é o momento de expor outras possibilidades de uso para indicar oposição e conclusão.*

Após a reescritura das falas de Manolito, comparando com as ocorrências originais, **levante possíveis conclusões** sobre o uso das conjunções, em especial, sobre a conjunção “e”.

As conjunções podem ter diferentes significados dependendo do contexto, como é o caso da conjunção “e” que pode significar oposição ou conclusão.

Comentário: *o discente pode mencionar também que a conjunção não somente transmite uma ideia ou significado.*

- 3- Leia, com atenção, o título principal e o título secundário de uma notícia que fala sobre a rede social *Instagram*.

Sociedade

Instagram é a rede social mais nociva à saúde mental

Aplicativo tem impacto negativo no sono e na autoimagem dos jovens, mostra pesquisa

Por **Pâmela Carbonari**

© 19 maio 2017, 16h25 - Atualizado em 19 maio 2017, 16h55



Imagem do site: <http://super.abril.com.br/sociedade/instagram-e-a-rede-social-mais-prejudicial-a-saude-mental/>. Acesso em: 21 mai. 2017.

- Tanto o título principal, quanto o título secundário podem articular-se em uma relação de opinião e explicação. **Reescreva os dois enunciados, formando somente um**, inserindo

entre eles uma conjunção coordenativa adequada a essa relação. Faça as adaptações necessárias.

*Instagram é a rede social mais nociva à saúde, **porque** tem impactado negativo no sono e na autoimagem dos jovens (...).*

Comentário: considere o emprego de outras conjunções para realçar a relação de sentido opinião e explicação/ tese e argumento.

- As conjunções coordenativas permitem a continuidade dos enunciados, acrescentando ao primeiro significados e intencionalidades. Abaixo foi reproduzido três vezes o título principal da notícia. Você deverá **dar continuidade** a esse enunciado, **acrescentando uma oração coordenada**.

Atenção: siga a instrução indicada entre parênteses e faça as adaptações necessárias.

f) Instagram é a rede social mais nociva à saúde mental

(intenção é opor-se ao que foi dito/adversidade, oposição)

g) Instagram é a rede social mais nociva à saúde mental

(intenção é explicar o que foi dito/explicação, justificativa)

h) Instagram é a rede social mais nociva à saúde mental

(intenção é concluir o que foi dito/conclusão, dedução, encerramento)

i) Instagram é a rede social mais nociva à saúde mental

(intenção é incluir um dado novo ao que foi dito/adição, acréscimo)

j) Instagram é a rede social mais nociva à saúde mental

(intenção é oferecer uma escolha ou excluir a informação dada na primeira oração/escolha, exclusão)

Comentário: o professor deve ficar atento se a conjunção e as relações de sentido são coerentes com o contexto e as intencionalidades pretendidas. Deve chamar a atenção também para o aspecto estrutural das construções coordenadas, isto é, como elas expandem. Finalmente, é um importante discutir que, com a presença da segunda oração, é possível que haja o emprego da vírgula.

- É possível ao produzirmos nossos textos optarmos por determinadas construções. No subtítulo “Aplicativo tem impacto negativo no sono e na autoimagem dos jovens (...)”, o autor escolheu uma construção coordenada simples, porém ele poderia ter escolhido uma construção coordenada correlata, usando as algumas conjunções em pares, como:

- não só...mas também
- não somente...mas ainda
- não somente...mas até

- d) **Reescreva** o enunciado destacado com uma das possibilidades de pares correlatos.
Aplicativo tem impacto negativo, não só no sono, mas também na autoimagem dos jovens.
Aplicativo tem impacto negativo, não somente no sono, mas ainda na autoimagem dos jovens.
Aplicativo tem impacto negativo, não somente no sono, mas até na autoimagem dos jovens.
- Comentário:** a manipulação das construções correlatas pode indicar o uso da vírgula, caso a ênfase queira ser mais realçada.
- e) **Descreva** que alterações foram feitas para transformar a construção simples em uma correlata.
A conjunção “e” foi substituída pelas expressões “não só” (“não somente”) e “mas também” (“mas ainda”, “mas até”), estas ficam entre os segmentos coordenados para marcar adição ou acréscimo.
- f) Comparando as duas construções, a coordenada simples e a coordenada correlata, qual delas é possível enfatizar melhor as ideias? **Explique por que.**
A coordenada correlata enfatiza melhor as ideias, pois destaca os segmentos que estão relacionados.
- 4- Leia o **seguinte título hipotético criado para o trecho de uma notícia** esportiva e, a seguir, considerando o contexto, responda à questão proposta.

Barcelona vence Eibar de virada, mas se esforça muito



“(…) Tendo que ganhar de qualquer jeito, o Barça encontrou um jogo amarrado no início e acabou levando um gol logo aos seis minutos. Inui recebeu cruzamento da direita e apareceu sozinho na área para abrir o placar. Depois disso, o time da casa tentou ir para cima e teve até um gol anulado aos 14 minutos, por impedimento de Jordi Alba.

Com o meio de campo sem conseguir produzir muita coisa e ineficiente, o time da casa ainda viu Luis Suárez desperdiçar duas ótimas chances, coisa que não costuma fazer normalmente. A principal dela aos 35, quando parou nas mãos de Rodríguez.

O Barça voltou para o segundo tempo pressionando, sem deixar o adversário jogar e buscando a todo custo o gol. A pontaria, porém, seguiu sendo um problema grande. Até Messi, que não costuma perder chances fáceis, desperdiçou uma chance na cara do goleiro. (…)

Imagem e trecho do site: **Jornal Lance.** <http://www.lance.com.br/futebol-internacional/barcelona-eibar-campeonato-espanhol.html>. Acesso em 21. Mai. 2017

- A oração iniciada pela conjunção “mas” articulada com a primeira oração “Barcelona vence o Eibar de virada” **comunica algumas informações implícitas** que revelam intenções de quem escreveu a matéria.

c) **Indique** quais são essas informações.

O esforço excessivo indica que o time teve dificuldades para vencer a outra equipe.

O time do Barcelona não costuma ter dificuldade para vencer seus adversários. (Uma possível resposta pautada no conhecimento de mundo sobre o time).

A vitória do Barcelona contra o Eibar não foi fácil.

Comentário: o professor deve levar o discente a refletir que a conjunção “mas”, nem sempre se restringe a marcar uma oposição de termos, quebra de expectativa ou contraposição. Ela pode ser também um marcador de pressuposição ou informação implícita.

Cabe dizer, nesse caso, que uma informação implícita/pressuposta é aquela não expressa explicitamente, porém o leitor ou ouvinte pode percebê-la a partir de certas palavras, como é o caso da conjunção “mas”. (PLATÃO; FIORIN, 1997, p. 241).

d) **Explicita** essa possível intenção, considerando também a leitura completa do trecho da notícia.

A intenção possível revela uma avaliação de que o Barcelona não foi bem na partida com o Eibar, pois sofreu ou enfrentou dificuldade para ganhar.

Unidade 4 – As conjunções coordenativas no texto argumentativo

Comentário: nesta unidade, é possível trabalhar a conjunção, além do aspecto sintático-semântico, pode mostrá-la concretamente como ela opera na sinalização discursiva que direciona um ponto de vista dentro do texto.

Objetivo:

- Empregar as conjunções como operadores argumentativos a fim de direcionar o leitor para um determinado ponto de vista ou conclusão;
- Detectar dificuldades, erros ou inadequações no emprego das conjunções coordenativas em textos de base argumentativa;
- Avaliar criticamente o emprego das conjunções no próprio texto.

- 1- Leia o **artigo de opinião** e, a seguir, responda às questões propostas.

Faz diferença beber aos 17 ou aos 18 anos?

Publicado em *Blogosfera Uol*, Opinião

A venda de bebida alcoólica para menores pode deixar de ser só uma contravenção penal para se tornar crime. **Mas**, afinal de contas, faz tanta diferença assim deixar alguém beber antes **ou (1)** depois dos 18 anos?

Em termos fisiológicos, as diferenças entre um garoto de 17 e um de 18 anos são sutis e podem variar bastante entre as populações. **Mas (2)** está claro que, quanto mais jovem for o indivíduo, mais exposto ele estará aos riscos do consumo de álcool.

O cérebro só se forma completamente no fim da adolescência. **E (3)** substâncias químicas como o álcool e as drogas podem afetar de forma mais acentuada as vias neurais em desenvolvimento.

Mas (4), por outro lado, muitos jovens são mais imunes aos efeitos tóxicos da bebida – você já deve ter reparado que a ressaca parece piorar com a idade. **Portanto (5)**, existe uma tendência a consumir quantidades maiores, o que aumenta o risco de dependência.

É pouco provável que criminalizar a venda de álcool para menores faça com que os adolescentes deixem de beber. Apesar de provocar danos cognitivos, acidentes graves **e(6)** causar vício, essa é a substância à qual eles ainda têm maior acesso.

A questão é que ainda prevalece, no país, uma cultura de que não tem nada demais um garoto de 15 ou 16 anos tomar cerveja ou vinho no almoço de família. Para alguns pais, é até sinal de virilidade.

Essa noção é que pode, sim, ser modificada com regras mais claras para a venda e consumo de bebida. Isso não se modifica da noite para o dia, **mas (7)** pode fazer a diferença no futuro, da mesma forma que ninguém mais, hoje, ousa acender um cigarro na sala de aula.

BAUER, Jairo. **Faz diferença beber aos 17 ou aos 18 anos?** <http://doutorjairo.uol.com.br/faz-diferenca-beber-aos-17-ou-aos-18-anos/>. Acesso em 26 fev. 2017, adaptado.

- **Associe as justificativas** dadas para o uso de algumas **das conjunções** destacadas no texto acima.

(3) inclui novos argumentos.

(5) fecha o raciocínio do parágrafo.

(1) indica que a escolha não faz diferença.

(7) restringe uma informação dada na oração anterior.

(4) indica o início do parágrafo, marcando compensação ou reparação.

(2) retoma o período anterior, sinalizando uma mudança de rumo oposta .

(6) contribui para a gradação das informações, acrescentando mais um dado a lista.

- Quais são as possibilidades de posição da conjunção “mas” no texto acima? **Explique**, baseando-se em outros conhecimentos linguísticos adquiridos.

A conjunção “mas” aparece em duas possibilidades de posição no texto, tanto no início de parágrafo ou período, quanto entre duas orações, no meio delas.

- Você deve ter observado a frequência de uso da conjunção “mas” no texto acima. Com base no texto, **tente inferir a importância dessa conjunção para a argumentação** do artigo.

Na argumentação, a conjunção “mas” revela sempre uma mudança de rumo do que foi dito anteriormente ou ainda revela a informação mais importante para o enunciador, marcando seu ponto de vista.

- **Compare** o título original do artigo com o exemplo hipotético abaixo:

Faz diferença beber aos 17 e aos 18 anos?
--

- Que diferença de sentido houve na substituição da conjunção “ou” pela conjunção “e”?

Com a conjunção “ou”, o sentido é que uma idade ou outra indefere quanto ao consumo da bebida alcoólica para o organismo. Com a conjunção “e”, fica pressuposto um raciocínio anterior de que é possível que haja diferença para o organismo o consumo de álcool em uma idade e em outra. É válido dizer que a interrogação também ajuda a reforçar esse pressuposto.

Comentário: *o professor deve conduzir a reflexão de que o emprego das conjunções pode gerar diferenciação de sentido e, por sua vez, de direção argumentativa.*

- Considerando a questão anterior, acima, **julgue a importância do emprego das conjunções** em nossos textos.

As conjunções devem ser empregadas com cuidado ou atenção para que indique o que realmente se tem como intenção, visto que podem ser elementos que geram diferenciação de significado em determinados contextos de uso da escrita.

Comentário: *é possível expandir a consciência do discente para o aspecto da coerência textual também, pois esta pode ser ferida em algumas situações.*

- O enunciado abaixo **enumera** as consequências da bebida:

Apesar de provocar danos cognitivos, acidentes graves **e** causar vício, (a bebida) é a substância à qual eles ainda têm maior acesso.

- É possível dizer que nessa enumeração houve uma gradação dessas consequências? **Explique.**

Sim, pois a enumeração vai dos aspectos mais básicos aos mais perigosos/complexos relacionados ao consumo de bebida alcoólica.

- Qual conjunção foi utilizada para apresentar a última consequência dessa enumeração?

A conjunção aditiva “e”.

- Que **mudança na pontuação** foi percebida antes da última consequência introduzida por essa conjunção?

A vírgula introduziu a enumeração da consequência anterior, enquanto, na última introduzida pela conjunção “e”, não há o sinal.

Comentário: *a intenção é desenvolver a consciência quanto ao emprego da vírgula antes da conjunção “e”. Aliás, ao longo das unidades, seja com a conjunção “e”, seja com outras, é importante chamar atenção para a pontuação no período composto por coordenação. A questão 3 da segunda unidade também permite isso.*

- **Compare** a pontuação das conjunções “mas”/“portanto” com das conjunções “e”/ “ou”. A seguir, **explique** o que as diferenciam nesse aspecto.

As conjunções “mas” e “portanto”, ao introduzirem um período, podem aparecer seguidas de vírgula, como acontece no primeiro e no terceiro parágrafo. A conjunção “mas”, quando articula duas orações, pode aparecer antecedida de uma vírgula, como é o caso do último parágrafo. As conjunções “e” e “ou”, no texto, não aparecem antecedidas ou pospostas de vírgula.

Comentário: *é importante para a construção da reflexão linguística do discente que o docente traga outros registros de uso relacionando conjunções coordenativas e vírgula.*

- 2- As conjunções “**pois/porque**”, “**mas/porém**” e “**portanto/logo**” são importantes para a produção do texto argumentativo, visto que, respectivamente, permitem justificar com argumento um ponto de vista, fazer oposição ao ponto de vista contrário e encerrar as ideias do texto. Abaixo foi construído um pequeno parágrafo argumentativo e você deverá **distribuir essas conjunções**, considerando os objetivos descritos.

*As redes sociais podem ser um importante instrumento educacional, **porque/pois** tendem a facilitar o trabalho pedagógico do professor, dentro e fora de sala de aula. Se este e aluno estiverem de acordo, é possível, por exemplo, produzir e divulgar textos em um contexto real, diferentemente do que é escrito em uma folha de redação, que é simplesmente corrigida e entregue. Nas redes sociais, o texto circulará pelo mundo todo para diversos leitores. **Mas/Porém** há quem diga que esse instrumento seja mais prejudicial do que facilitador, **pois/porque** o discente não tem a consciência crítica do que é produzir nas redes sociais para a escola. **Portanto/Logo**, embora esses argumentos possam ser aceitáveis, a escola e os professores não devem abrir mão de oferecer outras ferramentas pedagógicas, como estratégias de aproximação e estímulo para o educando.*

***Comentário:** o discente deve selecionar uma das conjunções apresentadas. É importante formar a consciência de que esses elementos possuem um potencial argumentativo. Além disso, servem como organizadores das partes do discurso.*

- 3- O texto abaixo é pequeno parágrafo argumentativo que foi produzido por um aluno do ensino fundamental, em que, na proposta, era pedido o uso das conjunções “mas”, “pois” e “portanto”. Neles, além de algumas dificuldades notacionais da língua, há também dificuldade no emprego das conjunções.

Parágrafo:

Beleza e autoestima na adolescência

*A adolescência é a fase que a pessoa se descobre. **Porque** os padrões de beleza da sociedade exigem que a menina tenha o corpo perfeito, **portanto** esquecem que é fase de formação do corpo, mas se o adolescente não tiver o melhor corpo ou o resto mais bonito faz com que ele não seja aceito pela sociedade.*

- O que se pode apontar sobre o **emprego inadequado das conjunções coordenativas** no parágrafo acima?
Elas não expressam a relação de sentido adequada ao contexto.
- Nas linhas abaixo, você tem a oportunidade de **reescrever o parágrafo** acima, no que diz respeito ao emprego das conjunções destacadas e à organização coerente das ideias.

*A adolescência é a fase (em) que a pessoa se descobre, (**mas**) os padrões de beleza da sociedade exigem (muito), (**pois**) querem, (por exemplo,) que (uma) menina tenha o corpo perfeito, esquecendo que essa é fase de (transição). (**Portanto**), se o adolescente não tiver o melhor corpo ou o resto mais bonito, ele não se sente aceito pela sociedade.*

***Comentário:** a reescritura acima é uma sugestão.*

- Explícite os procedimentos de reescritura executados por você no que diz respeito ao emprego das conjunções e à organização coerente das ideias.

A conjunção “porque” foi substituída pela adversativa “mas” para expressar uma contraposição, que era a intenção do autor ao colocar “a adolescência como fase da descoberta” em oposição “as exigências da sociedade”. Nesse sentido, a melhor opção seria uma conjunção adversativa a uma explicativa. A quarta oração foi alterada a fim de atender a coerência e as características morfossintáticas do período.

A ocorrência da conjunção “pois” indica que o segmento introduzido por ela justifica a opinião de “os padrões da sociedade exigem muito”. Finalmente, o emprego da conjunção “portanto” sinaliza o encerramento do raciocínio do autor que parte da hipótese de que o adolescente não tiver um corpo perfeito ou for belo, ele não se sente aceito pela sociedade.

- 4- Agora é sua vez: **elabore um parágrafo argumentativo** cujo tema também é **beleza e autoestima na adolescência**. Nesse parágrafo, você deverá usar obrigatoriamente as conjunções coordenativas “mas”, “porque” e “portanto” a fim de sinalizar **relações argumentativas entre as orações e períodos** de seu texto.

Ao término, junto ao professor, **faça uma avaliação crítica** de sua produção, no que diz respeito à estruturação dos períodos, à coerência das ideias do parágrafo, aos aspectos notacionais e, principalmente, ao emprego dos conectores sugeridos.

Unidade 5 – Sistematizando o conhecimento sobre as conjunções coordenativas do Português

Comentário: a fim de que as informações e as reflexões construídas ao longo das unidades consolidam-se, é importante a sistematização, conforme sugere Gerhardt (2016, p. 87). Segundo a autora, essa etapa possibilita que o aluno assuma trabalho metalinguístico “como uma forma de pensar a gramática”.

Objetivo:

- A. Organizar e sistematizar o conhecimento sobre o emprego das conjunções coordenativas do português em diferentes situações de uso.

1- Você aprendeu, ao longo das unidades, que existem cinco grupos de conjunções coordenativas do Português – **aditiva, adversativa, alternativa, explicativa e conclusiva**. Com base em seus conhecimentos adquiridos ao longo das unidades, **levante exemplos em que estejam inseridas conjunções coordenativas**. A seguir, **justifique o emprego daquela conjunção no contexto** onde ela ocorre. Para isso, use a tabela abaixo.

Dica: os exemplos podem ser coletados em diferentes gêneros e situações comunicativas (por exemplo, artigos de opinião, letras de canção, tirinhas, conversa, notícias, campanha publicitária etc.).

***Comentário:** as respostas vão depender da pesquisa feita por cada discente. Para a avaliação das justificativas, considere o conhecimento adquirido ao longo das atividades anteriores (aspectos sintáticos, semânticos e discursivos) e outros que foram suscitados a partir do desenvolvimento da consciência metalinguística.*

Relações	Exemplos	Justificativa para o emprego
aditiva		
adversativa		

alternativa		
explicativa		
conclusiva		

APENDICE 2:

ATIVIDADE-TESTE PARA AVALIAR O USO DAS CONJUNÇÕES COORDENATIVAS PELOS ALUNOS

Aluno 1

Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
 Instituto de Ciências Humanas e Sociais
 Departamento de Letras e Comunicação Social
 Mestrado Profissional em Letras – Profletras / Professor-mestrando: Stefano Tomaz
 Aluno-participante: _____, Turma: _____

Aluno 1

Pré-teste da dissertação – O aprendizado das conjunções coordenativas nos manuais didáticos do ensino fundamental

A atividade abaixo foi extraída do livro didático *Projeto teláris*: português, 9º ano (2013). Você deverá respondê-la de duas formas: primeiro, seguindo as instruções do enunciado da questão; depois, fazendo uma reflexão sobre sua resposta por meio de duas questões.

Hora de organizar o que estudamos

```

  graph TD
    PC[Período composto por coordenação] --> OA[Orações coordenadas assindéticas]
    PC --> OS[Orações coordenadas sindéticas]
    OA --> OOS[Orações organizadas sem conjunção]
    OS --> OIC[Orações introduzidas por conectivos (conjunções)]
    OOS --> A[Aditivas]
    OOS --> Ad[Adversativas]
    OOS --> Al[Alternativas]
    OIC --> C[Conclusivas]
    OIC --> E[Explicativas]
  
```

Atividade: orações coordenadas

1. Consulte, no esquema anterior, os quadros de conjunções que introduzem orações coordenadas e utilize a conjunção que for mais adequada para ligar em um só período as orações abaixo. Faça as adaptações necessárias.

a) "Passe mais tarde, ainda não fiz, não está pronto."
 b) "Ontem aquele calor, hoje chovendo."
 c) "Espere, mais tarde nós vamos."
 d) O presidente não fez declarações sobre o caso. O presidente preferiu esperar o resultado das investigações.
 e) A atmosfera do planeta dá sinais de desequilíbrio. O ser humano continua agredindo a natureza.
 f) O goleiro não tocou a bola. O goleiro estava mal posicionado.
 g) Não deixe de vir à minha festa. Quero ficar com você.
 h) Nós brigamos ontem. Não sairemos juntos hoje.
 i) Você vai para um lado, vai para o outro, nunca fica no lugar.

Respostas

a) Passe mais tarde porque ainda não fiz
porque ainda não está pronto
 1) Como você chegou a essa resposta da frase "a"?

2) Na frase "a", por que você escolheu essa conjunção?
porque ela explica a frase

b) Ontem aquele calor, mais hoje chovendo

(2) Na frase "b", por que você escolheu essa conjunção?

Por ser mais apropriada na frase

c) Estava mais tarde nos arcos

(1) Como você chegou a essa resposta da frase "c"?

(2) Na frase "c", por que você escolheu essa conjunção?

Por combinar com a frase

d) O Presidente não fez declarações sobre o caso
porém o Presidente preferiu manter o resultado

(1) Como você chegou a essa resposta da frase "d"?

(2) Na frase "d", por que você escolheu essa conjunção?

Por ser adversativa

e) O atômico de Plutônio de Plutônio do Sinal
de desequilíbrio mais temem o ser Humano contém

(1) Como você chegou a essa resposta da frase "e"?

(2) Na frase "e", por que você escolheu essa conjunção?

Por ser adversativa

f) O goleiro não jogou na bola porém o goleiro
sacou mais posicionado

(1) Como você chegou a essa resposta da frase "f"?

(2) Na frase "f", por que você escolheu essa conjunção?

Por ser mais apropriada na frase

g) Não disse de ir na minha festa porque
quero ficar na minha festa

(1) Como você chegou a essa resposta da frase "g"?

(2) Na frase "g", por que você escolheu essa conjunção?

Por ser substitutiva a conjunção

h) Nos exercícios ontem eu não saírem juntos
Hoje

(1) Como você chegou a essa resposta da frase "h"?

(2) Na frase "h", por que você escolheu essa conjunção?

Por ser conjunção alternativas

i) Até vai para um lado ou não para outro
ou não vai para o lugar

(1) Como você chegou a essa resposta da frase "i"?

(2) Na frase "i", por que você escolheu essa conjunção?

Por ser outra conjunção alternativas

Aluno 2

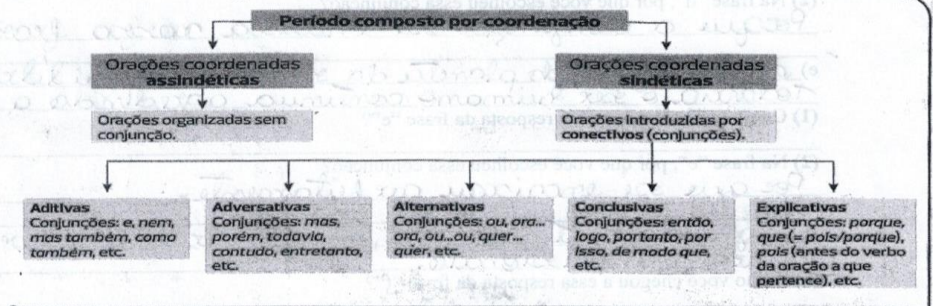
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro / Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro
 Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
 Instituto de Ciências Humanas e Sociais /
 Departamento de Letras e Comunicação Social
 Mestrado Profissional em Letras – Profltras / Professor-mestrando: Stefania Tomaz
 Aluno-participante: _____, Turma: _____

AW no 2

Pré-teste da dissertação – O aprendizado das conjunções coordenativas nos manuais didáticos do ensino fundamental

A atividade abaixo foi extraída do livro didático *Projeto teláris: português, 9º ano (2013)*. Você deverá respondê-la de duas formas: primeiro, seguindo as instruções do enunciado da questão; depois, fazendo uma reflexão sobre sua resposta por meio de duas questões.

Hora de organizar o que estudamos



Atividade: oração coordenada

1. Consulte, no esquema anterior, os quadros de conjunções que introduzem orações coordenadas e utilize a conjunção que for mais adequada para ligar em um só período as orações abaixo. Faça as adaptações necessárias.
 - a) "Passe mais tarde, ainda não fiz, não está pronto."
 - b) "Ontem aquele calor, hoje chovendo."
 - c) "Espere, mais tarde nós vamos."
 - d) O presidente não fez declarações sobre o caso. O presidente preferiu esperar o resultado das investigações.
 - e) A atmosfera do planeta dá sinais de desequilíbrio. O ser humano continua agredindo a natureza.
 - f) O goleiro não tocou a bola. O goleiro estava mal posicionado.
 - g) Não deixe de vir à minha festa. Quero ficar com você.
 - h) Nós brigamos ontem. Não sairemos juntos hoje.
 - i) Você vai para um lado, vai para o outro, nunca fica no lugar.

Respostas

- a) Passe mais tarde, porque ainda não fiz, ainda não está pronto.
- 1) Como você chegou a essa resposta da frase "a"?
- 2) Na frase "a", por que você escolheu essa conjunção?
Porque essa conjunção deu um sentido mais coerente.
- b) Ontem aquele calor, portanto hoje chovendo.

(1) Como você chegou a essa resposta da frase "b"?

(2) Na frase "b", por que você escolheu essa conjunção?

Porque a conjunção que fazia mais sentido, pra mim.

c) Espere, porque mais tarde nos exames.

(1) Como você chegou a essa resposta da frase "c"?

(2) Na frase "c", por que você escolheu essa conjunção?

Porque eu quis.

d) O presidente não fez declarações sobre o caso, então o presidente preferiu esperar o resultado das investigações.

(1) Como você chegou a essa resposta da frase "d"?

(2) Na frase "d", por que você escolheu essa conjunção?

Porque a conjunção se encaixa nessa frase.

e) A atmosfera da planeta da soma de equi-líbrio, todavia o ser humano continua agredindo a atmosfera.

(1) Como você chegou a essa resposta da frase "e"?

(2) Na frase "e", por que você escolheu essa conjunção?

Por que se encaixou perfeitamente.

f) O gelado não tira a fome, mas também o gelado entorta mal pressionado.

(1) Como você chegou a essa resposta da frase "f"?

(2) Na frase "f", por que você escolheu essa conjunção?

Porque a conjunção "mas também" se encaixou.

g) Não deixe de vir à minha festa. Mas quero ficar com você.

(1) Como você chegou a essa resposta da frase "g"?

(2) Na frase "g", por que você escolheu essa conjunção?

Por que achei mais adequada.

h) Nós brigamos ontem. Portanto não saia semos juntos hoje.

(1) Como você chegou a essa resposta da frase "h"?

(2) Na frase "h", por que você escolheu essa conjunção?

Porque faz sentido.

i) Não vá para um lado, logo vá para o outro, nunca fica no lugar.

(1) Como você chegou a essa resposta da frase "i"?

(2) Na frase "i", por que você escolheu essa conjunção?

Porque faz sentido.

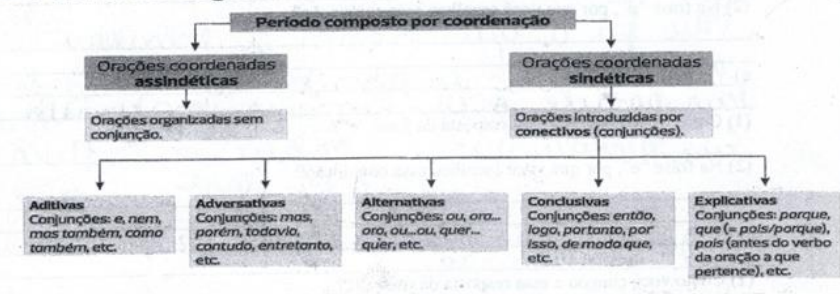
Aluno 3

Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
 Instituto de Ciências Humanas e Sociais /
 Departamento de Letras e Comunicação Social
 Mestrado Profissional em Letras – Proflétras / Professor-mestrando: Stefano Tomaz
 Aluno-participante: _____, Turma: _____

Pré-teste da dissertação – O aprendizado das conjunções coordenativas nos manuais didáticos do ensino fundamental

A atividade abaixo foi extraída do livro didático *Projeto teláris*: português, 9º ano (2013). Você deverá respondê-la de duas formas: primeiro, seguindo as instruções do enunciado da questão; depois, fazendo uma reflexão sobre sua resposta por meio de duas questões.

Hora de organizar o que estudamos



Atividade: orações coordenadas

- Consulte, no esquema anterior, os quadros de conjunções que introduzem orações coordenadas e utilize a conjunção que for mais adequada para ligar em um só período as orações abaixo. Faça as adaptações necessárias.
 - "Passe mais tarde, ainda não fiz, não está pronto."
 - "Ontem aquele calor, hoje chovendo."
 - "Espere, mais tarde nós vamos."
 - O presidente não fez declarações sobre o caso. O presidente preferiu esperar o resultado das investigações.
 - A atmosfera do planeta dá sinais de desequilíbrio. O ser humano continua agredindo a natureza.
 - O goleiro não tocou a bola | O goleiro estava mal posicionado.
 - Não deixe de vir à minha festa | Quero ficar com você.
 - Nós brigamos ontem. Não sairemos juntos hoje.
 - Você vai para um lado, vai para o outro, nunca fica no lugar.

Respostas

a) "Passe mais tarde pois ainda não fiz portanto não está pronto"

1) Como você chegou a essa resposta da frase "a"?

Pois essas conjunções fazem as que mais se encaixam

(2) Na frase "a", por que você escolheu essa conjunção? xaram na frase

b) "Ontem aquele calor mas hoje chovendo"

Daí está conjunção depois a frase com mas
 (2) Na frase "b", por que você escolheu essa conjunção? depois

c) Espera porque mais tarde nos vamos

(1) Como você chegou a essa resposta da frase "c"?

eu acho que porque melhor com a "porque"

(2) Na frase "c", por que você escolheu essa conjunção?

d) O presidente mas fez debaixadas sobre o caso
de modo que o presidente preferiu então o resultado
das investigações.

(1) Como você chegou a essa resposta da frase "d"?

(2) Na frase "d", por que você escolheu essa conjunção?

Daí faz a que mas se encaixa na frase

e) A atmosfera do planeta de sim de desiguali-
dade porque a ser humano foram as agulturas

(1) Como você chegou a essa resposta da frase "e"?

eu porque que a "porque" se encaixa melhor na
frase

(2) Na frase "e", por que você escolheu essa conjunção?

f) O galera mas toque a cola porque bataria
mal paralelamente.

(1) Como você chegou a essa resposta da frase "f"?

Daí faz a que melhor se encaixa na

(2) Na frase "f", por que você escolheu essa conjunção?

g) mas deixei de ir a mundo besta para quero
uma com essa

(1) Como você chegou a essa resposta da frase "g"?

para o "para" se encaixa melhor na frase

(2) Na frase "g", por que você escolheu essa conjunção?

h) mas leigos então então mas daí
uma hora.

(1) Como você chegou a essa resposta da frase "h"?

a frase leigos então então mas daí uma hora com essa conjunção "então"

(2) Na frase "h", por que você escolheu essa conjunção?

i) mas para um lado ou para o
outro ou uma hora no lugar

(1) Como você chegou a essa resposta da frase "i"?

a frase para um lado ou para o ou ou

(2) Na frase "i", por que você escolheu essa conjunção?

Aluno 4

Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
 Instituto de Ciências Humanas e Sociais
 Departamento de Letras e Comunicação Social
 Mestrado Profissional em Letras – Profletras / Professor-mestrando: Stefano Tomaz
 Aluno-participante:

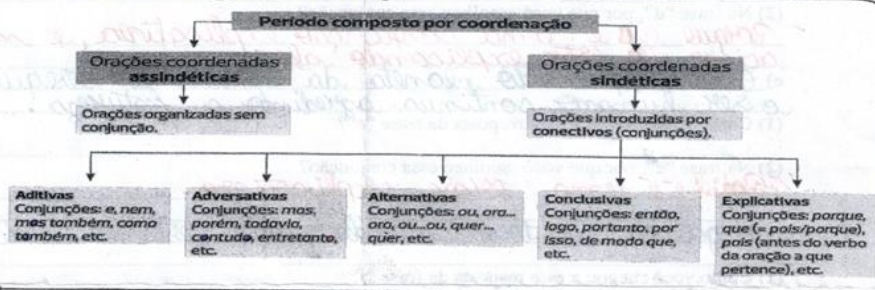
Turma: _____

ALUNO 4

Pré-teste da dissertação – O aprendizado das conjunções coordenativas nos manuais didáticos do ensino fundamental

A atividade abaixo foi extraída do livro didático *Projeto teláris: português, 9º ano (2013)*. Você deverá respondê-la de duas formas: primeiro, seguindo as instruções do enunciado da questão; depois, fazendo uma reflexão sobre sua resposta por meio de duas questões.

Hora de organizar o que estudamos



Atividade: orações coordenadas

- Consulte, no esquema anterior, os quadros de conjunções que introduzem orações coordenadas e utilize a conjunção que for mais adequada para ligar em um só período as orações abaixo. Faça as adaptações necessárias.
 - "Passe mais tarde, ainda não fiz, não está pronto."
 - "Ontem aquele calor, hoje chovendo."
 - "Espere, mais tarde nós vamos."
 - O presidente não fez declarações sobre o caso. O presidente preferiu esperar o resultado das investigações.
 - A atmosfera do planeta dá sinais de desequilíbrio. O ser humano continua agredindo a natureza.
 - O goleiro não tocou a bola. O goleiro estava mal posicionado.
 - Não deixe de vir à minha festa. Quero ficar com você.
 - Nós brigamos ontem. Não sairemos juntos hoje.
 - Você vai para um lado, vai para o outro, nunca fica no lugar.

Respostas

a) Passe mais tarde, pois ainda não fiz, nada está pronto

1) Como você chegou a essa resposta da frase "a"?

(2) Na frase "a", por que você escolheu essa conjunção?

Porque achei que com essa conjunção a frase ficaria mais coerente

b) Ontem aquele calor, mas hoje choveu.

(2) Na frase "b", por que você escolheu essa conjunção?

Era o conectivo que mais se encaixava.

c) *Espera, mais tarde nós vamos.*

(1) Como você chegou a essa resposta da frase "c"?

não fiz alterações porque não achei necessário.

(2) Na frase "c", por que você escolheu essa conjunção?

d) *o presidente não fez declaração sobre o caso, pois preferiu expor o resultado das investigações.*

(1) Como você chegou a essa resposta da frase "d"?

(2) Na frase "d", por que você escolheu essa conjunção?

Porque ela é uma conjunção explicativa, e na frase acima ela está explicando algo.

e) *Li a atmosfera do planeta da Símbis de desequilíbrio, porque o ser humano continua agredindo a natureza.*

(1) Como você chegou a essa resposta da frase "e"?

(2) Na frase "e", por que você escolheu essa conjunção?

Porque é uma frase explicativa.

f) *o gelado não tocou a lada porque estava mal posicionado.*

(1) Como você chegou a essa resposta da frase "f"?

(2) Na frase "f", por que você escolheu essa conjunção?

Explica o motivo de o gelado não ter tocado a lada.

g) *não deixe de ir à minha festa, pois quero ficar com você.*

(1) Como você chegou a essa resposta da frase "g"?

(2) Na frase "g", por que você escolheu essa conjunção?

Faz a frase ter sentido.

h) *nós vamos embora porque não sabemos juntos hoje.*

(1) Como você chegou a essa resposta da frase "h"?

(2) Na frase "h", por que você escolheu essa conjunção?

Porque tem o intuito de explicar algo.

i) *recai para um lado e recai para o outro, nunca fica parado.*

(1) Como você chegou a essa resposta da frase "i"?

(2) Na frase "i", por que você escolheu essa conjunção?

Porque achei que se encaixava perfeitamente sem mudar o sentido da frase.

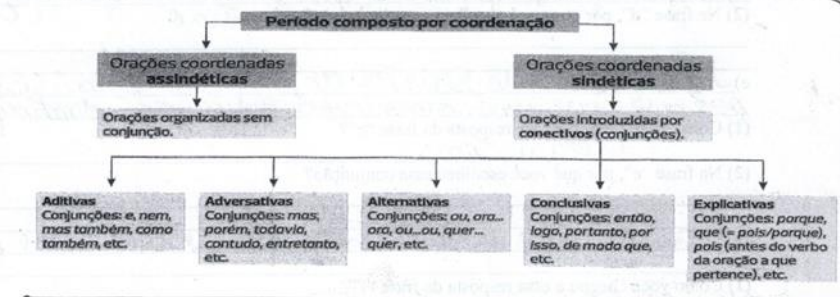
Aluno 5

Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
 Instituto de Ciências Humanas e Sociais /
 Departamento de Letras e Comunicação Social
 Mestrado Profissional em Letras – Profletras / Professor-mestrando: Stefano Tomaz
 Aluno-participante: _____ Turma: _____

Pré-teste da dissertação – O aprendizado das conjunções coordenativas nos manuais didáticos do ensino fundamental

A atividade abaixo foi extraída do livro didático *Projeto teláris*: português, 9º ano (2013). Você deverá respondê-la de duas formas: primeiro, seguindo as instruções do enunciado da questão; depois, fazendo uma reflexão sobre sua resposta por meio de duas questões.

Hora de organizar o que estudamos



Atividade: orações coordenadas

1. Consulte, no esquema anterior, os quadros de conjunções que introduzem orações coordenadas e utilize a conjunção que for mais adequada para ligar em um só período as orações abaixo. Faça as adaptações necessárias.

- a) "Passe mais tarde, ainda não fiz, não está pronto."
 b) "Ontem aquele calor, hoje chovendo."
 c) "Espere, mais tarde nós vamos."
 d) O presidente não fez declarações sobre o caso. O presidente preferiu esperar o resultado das investigações.
 e) A atmosfera do planeta dá sinais de desequilíbrio. O ser humano continua agredindo a natureza.
 f) O goleiro não tocou a bola. O goleiro estava mal posicionado.
 g) Não deixe de vir à minha festa. Quero ficar com você.
 h) Nós brigamos ontem. Não sairemos juntos hoje.
 i) Você vai para um lado, vai para o outro, nunca fica no lugar.

Respostas

a) *Passe mais tarde, ainda não fiz, nem está pronto.*

1) Como você chegou a essa resposta da frase "a"?

NÃO SEI

(2) Na frase "a", por que você escolheu essa conjunção?

b) *Ontem aquele calor, e hoje chovendo.*

(2) Na frase "b", por que você escolheu essa conjunção?

c) Espere porque mais tarde vamos.

(1) Como você chegou a essa resposta da frase "c"?

Porque mais em dúvida mas escolhi a que

(2) Na frase "c", por que você escolheu essa conjunção? mais faz sentido

d) O presidente não fez declarações sobre o caso portanto preferiu esperar o resultado das investigações.

(1) Como você chegou a essa resposta da frase "d"?

Porque foi a palavra que eu achei que fez mais

(2) Na frase "d", por que você escolheu essa conjunção? sentido

e) A atmosfera do planeta da simulação desequilibria e não é ser humano continua agredindo a natureza.

(1) Como você chegou a essa resposta da frase "e"?

Porque sim.

(2) Na frase "e", por que você escolheu essa conjunção?

f) O Golias não tocou a bola, pois estava mal posicionado.

(1) Como você chegou a essa resposta da frase "f"?

Porque o "pois" justifica o motivo do Golias não ter

(2) Na frase "f", por que você escolheu essa conjunção? tocou na bola.

g) Não deve de vir a minha festa, porque quero ficar com você.

(1) Como você chegou a essa resposta da frase "g"?

Porque é uma conjunção explicativa, onde ele explica

(2) Na frase "g", por que você escolheu essa conjunção? PORQUE ele não deseja vir a festa

h) Nós iremos ontem, porém não sairemos juntos hoje.

(1) Como você chegou a essa resposta da frase "h"?

NAO SEI.

(2) Na frase "h", por que você escolheu essa conjunção?

i) Vai para um lado, e vai para o outro, nunca irá no outro.

(1) Como você chegou a essa resposta da frase "i"?

(2) Na frase "i", por que você escolheu essa conjunção?