

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

DISSERTAÇÃO

ENSINO E APRENDIZAGEM DA COORDENAÇÃO NO NONO ANO DO NÍVEL  
FUNDAMENTAL

FERNANDA QUIRINO DURAN FREIRE

2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

**ENSINO E APRENDIZAGEM DA COORDENAÇÃO NO NONO ANO DO NÍVEL  
FUNDAMENTAL**

**FERNANDA QUIRINO DURAN FREIRE**

*Sob orientação da professora*

**Dr.<sup>a</sup> Ângela Marina Bravin dos Santos**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Curso de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Área de Concentração Linguagens e Letramentos, na linha de pesquisa Teorias de Linguagens e Ensino.

SEROPÉDICA, RJ

Fevereiro, 2018

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

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

F866e

FREIRE, FERNANDA QUIRINO DURAN , 1979-  
ENSINO E APRENDIZAGEM DA COORDENAÇÃO NO NONO ANO  
DO NÍVEL FUNDAMENTAL / FERNANDA QUIRINO DURAN  
FREIRE. - 2018.  
123 f.: il.

Orientadora: ÂNGELA MARINA BRAVIN DOS SANTOS.  
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, PROFLETRAS, 2018.

1. ENSINO E APRENDIZAGEM DA COORDENAÇÃO. 2.  
CONTÍNUOS DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA. 3. APRENDIZAGEM  
COLABORATIVA. I. SANTOS, ÂNGELA MARINA BRAVIN DOS ,  
1965-, 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**

**FERNANDA QUIRINO DURAN FREIRE**

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     /     /     .

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Ângela Marina Bravin dos Santos (UFRRJ)  
Orientadora

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Violeta Virginia Rodrigues (UFRJ)  
Avaliador externo

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Daniela Samira da Cruz Barros (Instituto Três Rios / UFRRJ)  
Avaliador interno

Diga-me eu esquecerei, ensina-me e eu poderei lembrar, envolva-me e eu aprenderei.

**Benjamin Franklin**

## ***DEDICATÓRIA***

*A Deus que rege a minha vida e me conduz em vitórias, concedendo-me muito além do que eu possa imaginar.*

*À minha família, bênção de Deus em minha vida!*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço sempre em primeiro lugar a Deus, pois tudo o que tenho, tudo o que sou e o que vier a ser vem dele. Ao Deus da minha salvação, que me ama incondicionalmente, o meu louvor e toda a minha gratidão! Eu te amo, Pai!

Agradeço a Deus também pelos pais que me concedeu, os quais agora descansam de todo o trabalho que aqui exerceram, mas que deixaram um legado de honestidade, integridade, fé e amor!

À minha família, meu esposo Renato e minha amada filha Alice, que mesmo sentindo a minha ausência em determinados momentos, por conta da realização deste trabalho, souberam me entender e aguardar a finalização desta fase tão importante em minha vida. Que juntos possamos desfrutar de muitas realizações e momentos prazerosos!

À minha querida irmã Marli, ao seu esposo Maurício (que não é apenas um cunhado, é um irmão) e aos meus amados sobrinhos Mariane, Mayara e Maurício Júnior, meu muito obrigada por todo o incentivo e encorajamento. Vocês são bênção de Deus para mim.

À minha orientadora, professora Ângela Bravin, o que dizer? Acredito que no momento em que você aceitou o convite para me orientar nesta dissertação, não imaginava os percalços que teríamos de enfrentar. Contudo, você se mostrou uma pessoa generosa e amiga, orientando-me nas dificuldades, transmitindo serenidade e companheirismo. Eu já externei minha gratidão, mas o faço aqui novamente: Muito obrigada!

Às professoras da banca avaliadora, Violeta Virginia Rodrigues e Daniela Samira da Cruz Barros, meus sinceros agradecimentos pela atenção dispensada à leitura deste trabalho e pelas preciosas recomendações para o seu aperfeiçoamento.

Sou grata aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), que compartilharam seus conhecimentos e experiências, levando-me à reflexão e ao aprimoramento de minha prática docente.

Agradeço à direção do CIEP 196 – São Teodoro, onde esta pesquisa foi aplicada, que tão atenciosamente colaborou em tudo o que foi solicitado e ao professor de Geografia desta

unidade escolar, Flávio Cunha de Oliveira, por prontamente aceitar participar em uma seção desta pesquisa.

Por fim, aos meus colegas de turma, pelos momentos agradabilíssimos que passamos no transcorrer deste curso e pela disponibilidade em ajudar sempre. Saber compartilhar o que se tem é uma dádiva!



## RESUMO

FREIRE, Fernanda Quirino Duran. **Ensino e aprendizagem da coordenação no nono ano do nível fundamental**. 2018. 123p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

O ensino e aprendizagem do processo sintático da coordenação no âmbito escolar tem se restringido à memorização de nomenclaturas e à identificação de conjunções para uma posterior classificação de orações, desconsiderando-se do saber dos discentes a existência da coordenação entre vocábulos. Ciente de que a coordenação consiste em um mecanismo de articulação de orações e vocábulos, importante na organização textual, seja em textos orais seja em textos escritos, esta pesquisa está ancorada na hipótese de que seu conhecimento amplia não só a autonomia, facilitando a produção e interpretação de organizações textuais variadas, mas também a consciência do falante no uso da língua materna, fornecendo meios para que o produtor do texto recorra a essas estratégias linguísticas para a obtenção do efeito de sentido desejado. Assim sendo, propõe-se uma mediação didática para o ensino e aprendizagem da coordenação em uma turma do nono ano do nível fundamental, de uma escola pública do Governo do Estado do Rio de Janeiro. Pautamos nossa proposta em um estudo do mecanismo da coordenação linguística desenvolvido com base em gramáticas normativas, como as de Bechara (2001), Cunha e Cintra (2008) e Rocha Lima (1983), no texto de Matos (2003), de perspectiva da gramática gerativa, em Castilho (2010), do ponto de vista funcionalista e em livros didáticos do Ensino Fundamental editados antes e depois da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Trata-se de uma investigação baseada no método da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1988) e na abordagem colaborativa de ensino/aprendizagem (BEHRENS, 2013) associada ao Modelo dos contínuos de variação linguística (BORTONI-RICARDO, 2004,2005), priorizando o contínuo oralidade/letramento. A pesquisadora, regente de Língua Portuguesa e Literatura da turma, aplicou as atividades que mesclaram o uso de recursos audiovisuais e de ferramentas da tecnologia da informação, como o aplicativo *WhatsApp*, fundamentando o emprego da abordagem colaborativa neste trabalho que valorizou a construção do conhecimento a partir da interação entre alunos e professor. O objetivo desta pesquisa é que o educando aprenda a reconhecer e a usar os mecanismos da coordenação nos diferentes eventos linguísticos em que estiver inserido, a depender de sua intenção comunicativa. Os resultados observados ao final do estudo foram profícuos tanto para discentes quanto para a docente, uma vez que a mediação produziu conhecimentos úteis para ambas as partes.

**Palavras-chave:** Ensino e aprendizagem da coordenação, Contínuos de variação linguística, Aprendizagem colaborativa.

## ABSTRACT

FREIRE, Fernanda Quirino Duran. **The teaching and learning of coordination in the ninth grade of elementary school**. 2018. 123p. Dissertation (Professional Master's Degree in Portuguese Language and Literature). Human and Social Sciences Institute. Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

The Teaching and learning of the syntax process of coordination in the school system is limited to memorizing nomenclatures and identifying conjunctions in order to classify clauses without showing the students the coordination between the words. Knowing that coordination consists in a mechanism of word and clause articulation, relevant to structure of the text, verbal or nonverbal, this research is based on the hypothesis that this knowing expanding the speakers' autonomy and awareness, facilitating the production and interpretation of different texts. Then, this research proposes a didactic analysis of the coordination teaching to the ninth grade of an elementary public school in Rio de Janeiro. The analysis is based on the study of linguistic coordination and its mechanism according to the normative grammar, as discussed in books of Bechara (2001), Cunha and Cintra (2008) and Rocha Lima (1983), in Matos' writing production (2003), through the generative grammar perspective, in Castilho (2010), in the functional standpoint and in elementary didactic books of published before and after the National Curriculum Parameters. The examination rests on the action research method (THIOLLENT, 1988) and the teaching/learning collaborative approach (BEHRENS, 2013) linked to Linguistic Variation Model (BORTONI-RICARDO, 2004,2005), prioritizing oral and literacy. The researcher, who teaches Portuguese and Literature to this class, applied activities using audiovisual resources and technological tools like the WhatsApp app grounded on the collaborative approach used in this work which prized the interaction between teacher and class to build knowledge. The purpose of this work is to make sure that the student learns how to recognize and use the coordination mechanisms in the different linguistic events whenever is needed it. The results observed at the end of this study were profitable for students and teachers, because the examination has produced useful knowing for both parts.

**Keywords:** Coordination Teaching and learning, Items of Linguistic Variation, Collaborative Learning.

## LISTA DE ABREVIATURAS

1. ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
2. CIEP – Centro Integrado de Educação Pública
3. EF – Ensino Fundamental
4. EJA – Educação de Jovens e Adultos
5. LD – Livro Didático
6. LDB – Lei de Diretrizes e Bases
7. MEC – Ministério da Educação e Cultura
8. NEJA – Nova Educação de Jovens e Adultos
9. NGB – Nomenclatura Gramatical Brasileira
10. PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
11. PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
12. PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras
13. Renca – Reserva Nacional do Cobre e Associados
14. SEEDUC – Secretaria de Estado de Educação
15. UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Aspectos discursivos e linguísticos nas práticas de recepção e produção de linguagem.....	30
Quadro 2: Currículo básico 9º ano do EF– SEEDUC.....	31
Quadro 3: Contínuo fala-escrita (MARCUSCHI. 2001, p.41).....	57
Quadro 4: Fases de um projeto de aprendizagem colaborativa (BEHRENS, 2013, p.109).....	62
Quadro 5: Reflexões sobre o uso das conjunções e o efeito de sentido no texto.....	79
Quadro 6: Continuação das reflexões.....	80
Quadro 7: Aula exploratória I.....	81
Quadro 8: Aula exploratória I (continuação).....	81
Quadro 9: Bilhete de um aluno para a mãe.....	82
Quadro 10: O trabalho com o tema frase, oração e período.....	82
Quadro 11: A coordenação.....	83
Quadro 12: Orações coordenadas assindéticas ou justapostas e orações coordenadas sindéticas.....	83
Quadro 13: Os tipos de orações coordenadas sindéticas.....	84
Quadro 14: Continuação dos tipos de orações coordenadas sindéticas.....	84
Quadro 15: Trechos da reportagem do programa <i>Domingo Espetacular</i> .....	94
Quadro 16: Trechos do vídeo <i>342 Amazônia – Pressione os políticos pela Amazônia</i> .....	94
Quadro 17: Trechos do discurso de Gisele Bündchen no Rock in Rio 2017.....	95
Quadro 18: Reflexão sobre a interação via <i>WhatsApp</i> .....	102

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Ocorrências de respostas I.....	90
Tabela 2: Ocorrências de respostas II.....	90

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Distinção entre orações coordenadas sindéticas e assindéticas (Soares, 1990, p.131).....	34
Imagem 2: Relações de adição e oposição (SOARES, 1990, p.132).....	35
Imagem 3: Relações de adição e alternância (SOARES, 1990, p.133).....	35
Imagem 4: Oração coordenada conclusiva (SOARES, 1990, p.134).....	36
Imagem 5: Oração coordenada explicativa (SOARES, 1990, p.134).....	36
Imagem 6: Exercícios de substituição de conjunções coordenativas (SOARES, 1990, p.136).....	37
Imagem 7: A construção do conceito de coordenação (CEREJA e MAGALHÃES, 2012,p.96).....	39
Imagem 8: Conceito de coordenação e classificação das orações (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p.97).....	41
Imagem 9: Conceito de coordenação e classificação das orações (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p.98).....	42
Imagem 10: Exercícios sobre coordenação em anúncios (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p.98).....	42
Imagem 11: Exercícios sobre coordenação em campanhas de trânsito (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p.100).....	43
Imagem 12: Reflexão linguística e classificação das orações I (PENTEADO [et al.], 2015, p 246).....	45
Imagem 13: Reflexão linguística e classificação das orações II (PENTEADO [et al.], 2015, p. 247).....	46
Imagem 14: Exercícios sobre classificação de orações (PENTEADO [et al.], 2015, p.248).....	47

Imagem 15: Exercícios sobre conjunções e efeitos de sentido (PENTEADO [et al.], 2015, p. 249).....	48
Imagem 16: Revisão do conceito de coordenação I (MARCHETTI, STRECKER e CLETO, 2015, p. 22).....	49
Imagem 17: Revisão do conceito de coordenação II (MARCHETTI, STRECKER e CLETO, 2015, p. 23).....	50
Imagem 18: Exercícios sobre orações coordenadas e conjunções (MARCHETTI, STRECKER e CLETO, 2015, p. 24).....	51
Imagem 19: Texto 1 da diagnose.....	70
Imagem 20: Texto 2 da diagnose.....	71
Imagem 21: Texto 3 da diagnose.....	72
Imagem 22: Texto 4 da diagnose.....	73
Imagem 23: Texto 5 da diagnose.....	74
Imagem 24: Texto 6 da diagnose.....	75
Imagem 25: Texto 7 da diagnose.....	76
Imagem 26: Aula com a música Pais e filhos da banda Legião Urbana.....	85
Imagem 27: Coordenação de vocábulos e o efeito de sentido no texto literário.....	86
Imagem 28: Atividades com a música <i>Pais e filhos</i> 1.....	87
Imagem 29: Atividades com a música <i>Pais e filhos</i> 2.....	87
Imagem 30: Atividades com a música <i>Pais e filhos</i> 3.....	88
Imagem 31: Atividades com a música <i>Pais e filhos</i> 4.....	88
Imagem 32: Atividades com a música <i>Pais e filhos</i> 5.....	89
Imagem 33: Atividades com a música <i>Pais e filhos</i> 6.....	89
Imagem 34: Reportagem sobre a Amazônia.....	92

Imagem 35: Exibição de vídeos.....	92
Imagem 36: Vídeo 342 Amazônia – Pressione os políticos pela Amazônia.....	93
Imagem 37: O discurso de Gisele Bündchen em prol da Amazônia no Rock in Rio.....	94
Imagem 38: A interdisciplinaridade Português-Geografia I.....	95
Imagem 39: A interdisciplinaridade Português-Geografia II.....	96
Imagem 40: A interdisciplinaridade Português-Geografia III.....	96
Imagem 41: A criação dos grupos no <i>WhatsApp</i> .....	98
Imagem 42: A problematização do tema I.....	98
Imagem 43: A problematização do tema II.....	98
Imagem 44: A problematização do tema III.....	98
Imagem 45: Grupo 1: a interação pelo <i>WhatsApp</i> .....	99
Imagem 46: Grupo 2: a interação pelo <i>WhatsApp</i> .....	100
Imagem 47: Grupo 3: a interação pelo <i>WhatsApp</i> .....	101
Imagem 48: Grupo 4: a interação pelo <i>WhatsApp</i> .....	101
Imagem 49: Grupo 5: a interação pelo <i>WhatsApp</i> .....	101
Imagem 50: Grupo 6: a interação pelo <i>WhatsApp</i> .....	102
Imagem 51: Produção final 1.....	104
Imagem 52: Produção final 2.....	106
Imagem 53: Produção final 3.....	108
Imagem 54: Produção final 4.....	110
Imagem 55: Produção final 5.....	111
Imagem 56: Produção final 6.....	112
Imagem 57: Produção final 7.....	114



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	22
<b>1. A COORDENAÇÃO E O ENSINO DE PORTUGUÊS</b> .....	22
1.1- A gramática normativa .....	22
1.2- Coordenação do ponto de vista da Gramática Gerativa por Matos (2003).....	25
1.3- Coordenação da perspectiva funcionalista por Castilho (2010).....	28
1.4- Os documentos oficiais.....	29
1.5- A coordenação em livros didáticos do Ensino Fundamental.....	31
1.5.1 Livro didático: <i>Português através de textos</i> (SOARES, 1990).....	32
1.5.2 Livro didático <i>Português: linguagens</i> (CEREJA e MAGALHÃES 2012).....	37
1.5.3 Livro didático <i>Para viver juntos: português</i> (MARCHETTI, STRECKER e CLETO, 2015).....	44
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	54
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA MEDIAÇÃO DIDÁTICA</b> .....	54
2.1- Modelo dos contínuos de variação.....	54
2.1.1 O contínuo de urbanização.....	55
2.1.2 O contínuo de monitoração estilística.....	56
2.1.3 O contínuo de oralidade-letramento.....	56
2.2- A abordagem colaborativa da aprendizagem.....	60
2.3- Perfil da escola e dos alunos .....	66
2.4- A pesquisa-ação.....	67
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	69
<b>3. DIAGNOSE DE PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS</b> .....	69

3.1- Atividades da diagnose.....	69
<b>CAPÍTULO 4.....</b>	<b>77</b>
<b>4. MEDIAÇÃO PARA ENSINO E APRENDIZAGEM DA COORDENAÇÃO .....</b>	<b>77</b>
4.1- 1ª fase: Apresentação e discussão do projeto.....	77
4.2- 2ª fase: A problematização do tema e a Contextualização.....	77
4.3- 3ª fase: Aulas Teóricas Exploratórias.....	80
4.3.1 Análise da música <i>Pais e filhos</i> .....	85
4.4- 4ª fase: Pesquisa individual. ....	91
4.4.1 A ampliação do conhecimento através de vídeos.....	91
4.4.2 A interdisciplinaridade Português-Geografia.....	95
4.5- 5ª fase: Discussão coletiva, crítica e reflexiva e Produção coletiva.....	97
4.5.1 Os grupos de interação no aplicativo <i>WhatsApp</i> .....	98
4.6- 6ª fase: Produção final .....	103
4.6.1 Análise das produções finais.....	103
4.7- 7ª fase: Avaliação (Prática social).....	114
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>116</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>121</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa propõe uma mediação didática para uso e estudo tanto de vocábulos coordenados quanto de orações coordenadas no nono ano do ensino fundamental. Do ponto de vista estritamente sintático, a coordenação forma unidades complexas a partir da combinação de constituintes do mesmo nível categorial, resultando em uma expressão linguística com a mesma função dos termos iniciais (MATOS, 2003), como se verifica em (1) e (2), exemplos da autora (MATOS, 2003, p.551 - 553). Em (1) são coordenados sintagmas nominais; em (2), orações, sendo destacado, em itálico, o segundo elemento da coordenação (o destaque é nosso): *a Ana* combina-se por coordenação com *O Pedro* e *a Maria leu-o* com *O Pedro* comprou o jornal.

(1) O Pedro *e a Ana* vieram visitar-nos.<sup>1</sup>

(2) O Pedro comprou o jornal *e a Maria leu-o*.<sup>2</sup>

Trata-se, na verdade, ultrapassando o limite da sintaxe, de um processo que expande o texto, permitindo sua progressão temática, sendo uma estratégia muito usada pelos alunos do ensino fundamental. Esse assunto, contudo, é pouco discutido em nível do mestrado acadêmico em Letras, embora abordado nas aulas e nos livros didáticos (LD) de Português e, como já dito, utilizado frequentemente nos textos escolares.

O tema instiga nossa atenção, justamente, porque a produção, tanto oral quanto escrita, dos alunos não é levada em conta nos estudos da coordenação quer nas aulas quer nos LD. As abordagens didáticas focalizam prioritariamente as orações coordenadas, com destaque para o uso ou não de conjunções coordenativas sem levar em conta os efeitos de sentido que a ausência ou presença desses elementos imprimem ao discurso nas duas modalidades da língua: na falada e na escrita. Esta dissertação parte da hipótese de que o conhecimento da coordenação facilita o trabalho de produção e interpretação de diferentes organizações textuais, possibilitando ao produtor do texto a adoção de eficientes estratégias linguísticas para alcançar o efeito de sentido desejado a depender do evento linguístico-cultural em que esteja inserido, seja em situação de +oralidade, seja em situação de +letramento, seja em situação em que as características dessas duas modalidades do português se sobrepõem. Nesse sentido, para viabilizar a mediação, apropriamo-nos da ideia de contínuo de variação

---

<sup>1</sup> Exemplo 2b de Matos (2001, p.551).

<sup>2</sup> Exemplo 4a de Matos (2001, p. 553).

linguística proposta por Bortoni-Ricardo (2004,2005) para idealizarmos uma mediação que levasse o aluno a transitar entre eventos linguístico-culturais que reflitam um contínuo entre oralidade e letramento.

Nosso objeto de estudo não é, contudo, um fenômeno variável nos moldes de Labov (WEINREICH, LABOV, HERZOG, 2006 [1968]), mas escolhemos a abordagem dos contínuos de variação, já que a consideramos pertinente para explicar a sobreposição de usos linguísticos que se estendem numa linha contínua em que dificilmente conseguimos separar pontos fixos de uso de uma forma linguística, sobretudo em textos escolares de ensino fundamental. Bortoni-Ricardo (2004,2005) propõe três contínuos: o de urbanização, de monitoramento linguístico e de oralidade-letramento. Esse último embasará a mediação didática, que contará também com o apoio de uma abordagem didática (BEHRENS, 2013), pois acreditamos que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua, seja materna seja estrangeira, deve ser desenvolvido com base em atividades didaticamente articuladas em que diferentes aspectos entram em jogo, principalmente a interação entre os participantes desse processo, não sendo considerada, portanto, apenas a transmissão de conteúdo.

Um dos propósitos da mediação é, pois, inserir o aluno, por meio de uma didática de aprendizagem (BEHRENS, 2013), nas cenas sociais e linguísticas das quais ele participa no seu dia a dia, a fim de conscientizá-lo de que existem diferentes formas de articulação de orações e de vocábulos. Para tanto, nosso trabalho se dividirá nas seguintes etapas: I) estudo do mecanismo da coordenação linguística em diferentes gramáticas e nos livros didáticos de ensino fundamental pré e pós Parâmetros Curriculares Nacionais; II) apresentação do modelo dos Contínuos de Variação (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005), a abordagem colaborativa (BEHRENS, 2013) e a metodologia da pesquisa; III) diagnose de produções iniciais dos alunos; IV) apresentação da mediação didática propriamente dita.

A mediação foi desenvolvida na esfera do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), na Área de Concentração de Linguagens e Letramento, seguindo a linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino. A aplicação ocorreu em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental (EF) do CIEP 196 – São Teodoro, no município de Nova Iguaçu.

A escolha de tal temática deve-se à necessidade de demonstrar aos educandos que o estudo de Língua Portuguesa não é algo baseado apenas em regras e nomenclaturas isoladas, que aparentemente nada lhes acrescentará – como no estudo das orações coordenadas – mas

um recurso para que eles tenham autonomia e consciência no uso de sua língua materna. Uma língua viva, dinâmica, que possui variedades que se adequam ao contexto de comunicação em que estão inseridas ou modalidade em que está sendo utilizada. Assim sendo, a mediação busca encontrar estratégias que possam responder à questão: como levar os alunos a refletirem sobre os mecanismos da coordenação de modo a entenderem que as estruturas coordenadas imprimem efeitos de sentido ao texto de acordo com os eventos linguísticos em que estão inseridas? Essa pergunta, na verdade, surgiu de observações casuais feitas ao longo do processo de correção das redações dos alunos, produzidas em contextos distantes da realidade deles, nas quais se esperavam mais estruturas subordinadas por as considerarmos adequadas às situações de produção de textos escolares. Todavia, a realidade observada, tanto na fase da diagnose quanto nas etapas da mediação, demonstrou-nos que a coordenação se faz mais presente nesses textos, o que nos motivou a investigá-la, partindo-se, para tanto, do reconhecimento da situação-problema a ser resolvida: a coordenação linguística consiste em um mecanismo de articulação sintática muito produtivo tanto na fala quanto na escrita dos alunos do ensino fundamental, mas, geralmente nas aulas de português, não lhe conferimos espaço para reconhecermos os efeitos de sentido promovidos por tal mecanismo.

Pautado nos fundamentos da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1988), este estudo pretende equacionar essa situação-problema, aliando bases teóricas a práticas que envolvam de modo participativo o educando e seu contexto comunicativo, acompanhando e avaliando as ações relacionadas ao tópico proposto. A interação entre docente e aprendizes é essencial para que haja êxito na pesquisa e seus principais objetivos sejam atingidos: a transformação da situação geradora do problema estudado e a ampliação do conhecimento do pesquisador e do grupo envolvido. Entretanto, Thiollent (1988) ressalta que é necessário um posicionamento realista quanto à resolução dos problemas, sabendo-se que nem todos podem ser solucionados em um curto período de tempo (THIOLLENT, 1988, p. 18).

A fase de diagnose é de suma importância, pois ela é o ponto de partida para o reconhecimento do problema gerador desse estudo. A análise da produção inicial fornece subsídios para a detecção da problemática, além de ser um meio para se averiguar o nível de conhecimento do grupo em questão e se iniciar a interação com o mesmo.

Do ponto de vista da gramática tradicional, o estudo da articulação de orações é pautado em uma visão superficial da sintaxe, que polariza os conceitos de coordenação e subordinação, enquanto uma análise de cunho funcionalista avalia os níveis e os diversos

ângulos da atividade linguística, interligando os componentes sintático, semântico e pragmático (NEVES, 2013, p.226). Tratando-se de livros didáticos, o conceito ainda está atrelado à visão tradicional, embora haja uma preocupação maior, em determinados autores, com a utilização de exemplos de gêneros diversificados e mais próximos da realidade comunicativa dos educandos, atendendo às especificações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que ressaltam o fato de todo texto se organizar dentro de um determinado gênero, visando às intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos geradores dos usos sociais que os determinam (BRASIL, 1998, p.21). De certa maneira, esta pesquisa tem por objetivo geral contribuir para um ensino da coordenação linguística que esteja relacionado a essas intenções.

## CAPÍTULO 1

### A COORDENAÇÃO E O ENSINO DE PORTUGUÊS

Neste capítulo, descreveremos os mecanismos de coordenação, tanto de orações quanto de vocábulos, do ponto de vista das gramáticas normativas e de demais perspectivas, bem como a que se apresenta nos Livros didáticos (LD) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Além disso, buscaremos verificar as sugestões apresentadas pelos documentos oficiais que orientam o ensino de Português, em nível nacional e no âmbito do Estado do Rio de Janeiro, para o ensino dos mecanismos de articulação sintática. O objetivo é, além de estabelecer uma comparação entre as referidas descrições para desenvolvermos com mais clareza a mediação didática, apropriar-nos dos conteúdos apresentados para, na medida do possível, os utilizarmos nas atividades da mediação didática.

#### 1.1- As gramáticas normativas

A tradição gramatical, aqui representada pelas gramáticas de Bechara (2001), Cunha e Cintra (2008) e Rocha Lima (1983), trata do mecanismo de coordenação linguística na parte relacionada à constituição do período, sendo apresentado, na primeira, no capítulo 18, exclusivo para essa constituição e, na segunda, em uma seção do capítulo 17, dedicado às relações sintáticas da oração e do período. Ambas as gramáticas focalizam esse mecanismo em relação à articulação de orações, não o associando à ligação entre vocábulos, o que se verifica, contudo, na parte destinada à descrição das conjunções.

Segundo Cunha e Cintra (2008), consideram-se orações coordenadas as que se mostram, em um período, da *mesma natureza* (CUNHA e CINTRA, 2008, p.607). Para os autores, ser da mesma natureza significa 1) realizar-se com sentido próprio, independentemente de outra oração do período em que se encontra; 2) não funcionar como termos de outra oração, nem a eles se referir, mas podendo ampliar o sentido de uma outra oração. Nessa descrição, observa-se a mistura dos critérios semânticos e sintáticos na tentativa de se estabelecer o limite de uma oração coordenada, o que, aparentemente, dá conta da descrição de períodos do tipo exemplificado na referida gramática: **As horas passam, os homens caem, a poesia fica.**<sup>3</sup>, mas não de um período como: Todas as casas sertanejas são humildes, / **quer sejam de palha**

---

<sup>3</sup> Exemplo destacado de E. Moura, IP, 169 (ver Cunha e Cintra, 2008, p.606).

**só/ ou de palha e taipa**,/como a dos pobres, / **quer sejam de taipa e telha**/ como a dos abastados.<sup>4</sup>, em que o próprio verbo das orações coordenadas, as destacadas em negrito, referem-se à oração anterior por meio de uma anáfora zero na posição do sujeito. Além disso, as orações isoladas do contexto não apresentam sentido próprio.

Em Rocha Lima (1983), a mistura de critérios semânticos e sintáticos também é base para a descrição do período composto por coordenação, que, segundo o autor, é constituído pela comunicação de um pensamento em sua integridade por meio de orações gramaticalmente independentes. Essa explicação guarda semelhanças com a de Cunha e Cintra (2008), vista anteriormente. Assim, o pensamento em sua integridade assemelha-se ao que tais autores chamaram de sentido próprio; orações gramaticalmente independentes significa não ser termo de outra oração. Tem-se, pois, que a descrição destes gramáticos considera as orações coordenadas tendo em vista suas relações sintático-semânticas.

A gramática de Bechara (2001) não foi considerada normativa uma vez que descreve as regras gramaticais com base em teorias linguísticas, mas resolvemos inserir, nesta seção, a referência a tal autor por sua gramática ser, apesar dessa característica, reconhecida como tradicional e prescritiva. E é justamente em relação aos aspectos sintáticos e semânticos das orações coordenadas que recorreremos à explicação de Bechara (2001). Segundo ele, o fato de a segunda oração manifestar um resultado, uma consequência em relação à primeira, não altera a combinação sintática entre as duas orações, apenas demonstra uma experiência de mundo que favorece essa interpretação adicional como no exemplo fornecido pelo autor:

(1) Mário lê muitos livros e aumenta sua cultura.<sup>5</sup>

Um aspecto presente tanto em Cunha e Cintra (2008), Rocha Lima (1983) e Bechara (2001) diz respeito ao uso ou ausência de conectivos interligando as orações coordenadas, que podem apresentar entre elas uma conjunção coordenativa, sendo, por isso, consideradas sindéticas, ou não. Nesse caso, ficam posicionadas uma ao lado da outra, classificadas como assindéticas ou justapostas – ressalte-se aqui que esta última nomenclatura só é citada por Bechara (2001). Arroladas como justapostas pela gramática tradicional, o autor cita as orações coordenadas distributivas, as quais são entrelaçadas por unidades que apresentam reiteração anafórica como *ora...ora, já...já, quer...quer, um...outro, este...aquele, parte...parte, seja...seja* e também as orações intercaladas que, na escrita, são marcadas pela vírgula, travessão ou

---

<sup>4</sup> Exemplo destacado de G. Barroso, TS, 181 (ver Cunha e Cintra, 2008, p.606).

<sup>5</sup> A numeração dos exemplos se reinicia neste capítulo.



parêntese. Vejamos alguns exemplos do autor: (2) e (3) são coordenadas distributivas e (4) é intercalada:

(2) *Ora eram eles capazes de atos de vandalismo, ora eram capazes de atos de ajuda ao próximo.*

(3) *Uns estavam sempre satisfeitos, outros só viviam reclamando da vida.*

(4) José – *Deus o conserve assim!* – conquistou o primeiro lugar da classe.

As orações coordenadas sindéticas são classificadas por Cunha e Cintra (2008) e Rocha Lima (1983) em aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e explicativas. Bechara (2001), porém, as classifica apenas em aditivas, adversativas e alternativas, explicando que a gramática tradicional inseriu como conectores coordenativos as conjunções conclusivas e explicativas por conta de seu valor semântico. Entretanto, elas funcionam como unidades de natureza adverbial, pois figuram em posições variadas, o que não é uma propriedade de conectores, segundo ele.

Quanto à coordenação de vocábulos, o que se encontra nas gramáticas citadas anteriormente se refere a tipos de conjunções<sup>6</sup>. Em Rocha Lima (1983), a única menção a tal mecanismo no nível não oracional se restringe ao conceito de conjunção, que para o autor relaciona elementos de mesma natureza e duas orações de natureza diversa. No primeiro caso, a conjunção pode relacionar substantivo + substantivo, adjetivo + adjetivo, advérbio + advérbio, oração + oração. Já no segundo, liga orações em que a que contém a conjunção completa a outra ou acrescenta-lhe uma determinação. Cunha e Cintra (2008), nas explicações sobre as conjunções coordenativas, mostram que as aditivas, adversativas e alternativas servem para ligar dois termos ou orações, mas praticamente todos os exemplos dessas conjunções revelam contextos oracionais. Ocorrem poucos exemplos em que o conectivo liga termos. Bechara (2001) apresenta as unidades que se coordenam por meio de conjunções: dois substantivos, dois pronomes, um pronome e um substantivo, dois adjetivos, dois advérbios, dois verbos e duas preposições, mas apesar de o autor chamar a atenção para esse aspecto, predominam os exemplos de orações coordenadas.

Pode-se dizer que, pela perspectiva mais tradicional, o estudo da coordenação fundamenta-se na relação entre critérios sintáticos e semânticos para estabelecer as características de uma estrutura de coordenação, levando em conta apenas o nível oracional.

---

<sup>6</sup>Esclarecemos que neste estudo tratamos os termos conjunções, conectores e conectivos como sinônimos.

## 1.2-Coordenação do ponto de vista da Gramática Gerativa por Matos (2003)

Diferentemente da perspectiva tradicional, as explicações de Matos (2003) deixam explícito que a coordenação consiste em um processo de combinação de constituintes do mesmo nível categorial seja oração seja sintagma, mas, tal como as gramáticas normativas, em relação aos critérios, revelam a atuação de aspectos sintáticos e semânticos nas estruturas de coordenação.

Esclarecer que esse mecanismo ocorre em vários níveis contribui, quanto ao trabalho do professor de Português, de maneira positiva não só para seu ensino, mas também para o desenvolvimento de estratégias de leitura e produção textual, uma vez que o conhecimento de estruturas coordenadas nos dois níveis permite ao aluno compreender o sentido de relações mais complexas e associar ideias de maneira mais coesa. Em Matos (2003), essa contribuição revela-se nos exemplos citados, sobretudo em (5) e (6):

(5) Podes levar a criança tanto ao restaurante como ao cinema.<sup>7</sup>

(6) Poucos professores mas muitos alunos compareceram à reunião geral.<sup>8</sup>

Em (5), a autora mostra a coordenação entre **ao restaurante** e **ao cinema**, dois sintagmas preposicionais, de forma a levar o leitor a entender que são dois elementos linguísticos com a mesma função sintática que se coordenam, estando, pois, no mesmo nível sintático. É fundamental para o professor entender esse processo no nível não oracional e não apenas no oracional. Em (6), a coordenação entre **poucos professores** e **muitos alunos** é estabelecida com o apoio da conjunção **mas** que colabora para o contraste semântico presente no jogo entre **poucos professores** e **muitos alunos**. Nos estudos tradicionais, dificilmente se explica a coordenação com exemplos desse tipo, principalmente em um contexto de oposição. No tocante aos componentes sintático e semântico, a descrição de Matos (2003) mostra que a coordenação opera com funções sintáticas e semânticas em que os termos coordenados desempenham a mesma função sintática e a mesma função semântica. Nesse caso, parece que Matos (2003) se refere à semântica dos papéis temáticos como se deduz do exemplo apresentado a seguir:

(7) Ele disse que tinha comprado o jornal e que a Maria o tinha lido.

---

<sup>7</sup> Exemplo 2a de Matos (2001, p. 551).

<sup>8</sup> Exemplo 9a de Matos (2001, p. 553).

Nesse período, coordenam-se duas orações substantivas com papel semântico de tema: **que tinha comprado o jornal e que a Maria o tinha lido**. As duas orações apresentam a mesma função sintática, a de objeto direto, e o mesmo papel semântico: o de ser alvo de uma ação (ou tema). A coordenação não opera nenhuma mudança sintática ou temática. Embora fique clara, em Matos (2003), a atuação dos aspectos sintáticos e semânticos na coordenação, parece que não é dessa semântica dos papéis temáticos que estamos tratando quando, no início dessa seção, comparamos a abordagem dessa autora à abordagem tradicional. Os aspectos semânticos aos quais nos referimos dizem respeito à significação que emana das estruturas como, por exemplo, a que está relacionada à ordem de alguns termos e orações no período e ao sentido que determinadas conjunções imprimem a esses elementos.

Para mostrar a diferença entre subordinação e coordenação, Matos (2003) argumenta que as estruturas coordenadas apresentam menos mobilidade no período. Há elementos coordenados que só transmitem significação em determinada ordem. Por exemplo: em (8), a mudança na ordem das orações resulta em uma estrutura semanticamente imprópria, exemplificada em (9).

(8) Senti uma vertigem e desmaiei.<sup>9</sup>

(9) Desmaiei e senti uma vertigem.<sup>10</sup>

Em sua argumentação, a autora explicita que existem conjunções prototipicamente coordenativas, mas que, em determinados contextos, estabelecem, do ponto de vista semântico, relações parecidas com as da subordinação adverbial conforme se verifica nos exemplos 10, 11, 12 e 13<sup>11</sup>:

(10) Não comes a sopa e não te levo ao cinema!

(11) Está um dia quente mas a criança tem frio.

(12) Se não comeres a sopa, não te levo ao cinema.

(13) Embora esteja um dia quente, a criança tem frio.

Para Matos, 12 e 13 são equivalentes a 10 e 11, respectivamente, sendo 12 e 13 estruturas com subordinação; 10 e 11, com coordenação. Do ponto de vista semântico, 10 e 11

---

<sup>9</sup> Exemplo 13a de Matos (2003, p. 555).

<sup>10</sup> Exemplo 13b de Matos (2003, p. 555).

<sup>11</sup> Exemplos 16 a e b e 17a e b, respectivamente de Matos (2003, p.555).

aproximam-se da relação subordinado e subordinante, mas formalmente os nexos estabelecem uma relação de coordenação.

Embora neste estudo não focalizemos a diferença entre coordenação e subordinação adverbial, a apresentação dessas explicações de Matos (2003) nesta seção justifica-se para demonstrarmos que a interface sintaxe-semântica é inerente ao processo de coordenação, o que talvez explique a dificuldade de levarmos o aluno a entender os mecanismos linguísticos envolvidos em tal processo. A própria autora reconhece essa interface, que, para ela, se revela problematicamente no uso de conjunções e de conectores. Matos (2003) procura explicar os aspectos formais e semânticos envolvidos na coordenação a partir da diferença entre esses elementos. Segundo sua explicação, embora se possam considerar as conjunções uma subclasse dos conectores, nem todos os conectores são conjunções, uma vez que eles podem ocorrer em âmbito mais geral, além de poderem co-ocorrer numa mesma estrutura, como em (14) onde **por isso** co-ocorre com **e** e sobre o qual recai não apenas o papel de retomar anaforicamente a oração anterior, mas também de indicar uma relação semântica de causa e consequência. Assim, o **e** estaria no âmbito da conjunção; **por isso**, no dos conectores.

(14) Está a chover e por isso debes levar uma gabardina.<sup>12</sup>

Matos (2003) mostra que o núcleo da coordenação consiste na conjunção. Esse elemento, quando presente na estrutura, caracteriza uma coordenação sindética; ausente, uma coordenação assindética. Nesse ponto, a classificação assemelha-se à da gramática normativa, mas, diferentemente dessa perspectiva, Matos (2003) elenca, para a coordenação sindética, apenas três tipos de conjunção: as copulativas ou aditivas: **e, nem, não só...mas também, não só...como, tanto...como**; as disjuntivas ou alternativas: **ou, ou...ou, ora...ora, quer...quer**, e as adversativas ou contrajuntivas: **mas** e **senão**. As consideradas tradicionalmente adversativas, **porém, contudo, todavia**, têm, para a autora, comportamento de conectores. Parece que a tentativa de diferenciar conjunções de conectores consiste, na verdade, em uma estratégia para encontrar mais um argumento que sustente a polarização entre coordenação e subordinação, o que se mostra mais difícil se levarmos em conta apenas a noção de conectores, cujos aspectos semânticos imprimem dúvidas à classificação de uma estrutura quanto ao mecanismo de articulação sintática. Essa hipótese advém da interpretação do trecho em que Matos (2003, p. 559) argumenta que os conectores ocorrem tanto em domínios de coordenação como de subordinação. De qualquer forma, ainda que se estabeleçam critérios rigorosos para

---

<sup>12</sup> Exemplo 5 de Matos (2003, p. 559).

conceituar conjunção e inseri-la no âmbito da coordenação, nota-se a complexidade das relações desse mecanismo e a dificuldade de limitá-lo.

### 1.3-Coordenação da perspectiva funcionalista por Castilho (2010)

Castilho (2010), de uma perspectiva funcionalista, também deixa revelar a complexidade das relações de coordenação, em função não só da interface entre aspectos formais e semânticos, mas também entre esses aspectos e os discursivos envolvidos na classificação de uma estrutura coordenada. Diferentemente, porém, de Matos (2003), a descrição de Castilho (2010) focaliza as relações entre orações, ficando de fora as relações entre vocábulos.

O autor mostra que sempre se notou uma diferença entre coordenação e subordinação, desde estudos mais antigos, e que a Linguística moderna tratou de rever tais diferenças para explicar a distinção entre sentenças coordenadas e subordinadas. Castilho (2010) explica os principais argumentos que sustentam essa distinção:

i) orações coordenadas, assim como subordinadas, são uma continuidade de uma sentença simples. Na coordenação, o que é acrescido possui a mesma função sintática dos elementos que já figuravam na sentença, sendo esta identidade sintática a característica mais lembrada. Semanticamente, não há qualquer alteração de sentido, visto que o elemento acrescentado não modifica o preexistente.

ii) a distinção entre coordenadas e subordinadas fica estabelecida através da realização de alguns testes que: a) focam na simetria existente entre os elementos coordenados, o que possibilita sua mobilidade na sentença sem que haja alteração em sua interpretação semântica; b) constata que prefixos podem ser ligados por coordenação: *Quero uma máxi e uma minidesvalorização do dólar*; c) demonstram que as coordenadas, por serem sentenças independentes, não podem ser focalizadas por clivagem<sup>13</sup>, visto que esta afeta o operador da ligação sintática, como nos exemplos de Castilho (2010):

(15) Mariana encontrou a mãe e **saiu com ela**. Laura encontrou Mário **mas saiu com João**.<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup>Clivagem é uma estrutura sintática por meio da qual os falantes da língua que dispõem desse recurso colocam em relevo, de modo não ambíguo, a informação que avaliam como sendo mais significativa em suas mensagens (LONGHIN, 1999). De acordo com Longhin (1999, p. 11), “a clivagem é uma das formas de indicar que nem todos os elementos de um enunciado têm as mesmas funções comunicativas”.

<sup>14</sup> Exemplo 6 de Castilho (2010, p.347).

(15a) \*Mariana encontrou a mãe é e que saiu com ela. \*Laura encontrou Mário é mas que saiu com João.<sup>15</sup>

iii) consoante Hockett (1958/1971) e Neves (1984), as estruturas coordenadas são endocêntricas pois seu núcleo está em seu interior.

Castilho (2010) considera apenas duas estruturas como sendo coordenadas, as aditivas e as adversativas; as alternativas, ele enquadra entre as orações correlatas, as explicativas e conclusivas entre as subordinadas. No estudo das coordenadas aditivas – as que são ligadas pela conjunção *e* – ele aponta propriedades sintáticas e discursivas do conectivo, quanto às coordenadas adversativas ou contrajuntivas – ligadas pela conjunção *mas* – ele destaca propriedades discursivas e semântico-sintáticas.

Por essas explicações, que não esgotam o assunto em questão, deduzimos que o conhecimento desse mecanismo sintático de articulação de estruturas é de fundamental importância tanto para o professor de Português quanto para o aluno. Como, porém, trata-se de um fenômeno que envolve diversos aspectos linguísticos e não linguísticos, entendemos a dificuldade de ensiná-lo nas escolas, sobretudo nas de ensino fundamental e, principalmente, porque o ensino da coordenação não pode se restringir ao nível sintático, mas ultrapassá-lo para chegar ao textual. Considerando tal importância, essas abordagens serão lembradas na análise dos textos dos alunos e nas atividades propostas. Passemos agora a verificar como os documentos oficiais sugerem o ensino da coordenação.

#### 1.4-Os documentos oficiais

O ensino da coordenação no nível fundamental já estava previsto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento oficial de orientação curricular para as escolas brasileiras. A referência a esse fenômeno linguístico encontra-se entre os aspectos discursivos e linguísticos nas práticas de recepção e produção de linguagem, como se observa no quadro a seguir reproduzido dos PCN:

---

<sup>15</sup> Exemplo 6a de Castilho (2010, p.347).

.determinações do gênero e das condições de produção do texto (maior ou menor familiaridade com o interlocutor, maior ou menor distanciamento temporal ou espacial do sujeito em relação ao momento e lugar de produção);

.seleção lexical (maior ou menor presença de vocábulos de uso comum, maior ou menor presença de termos técnicos);

**.organização sintática dos enunciados(tamanho das frases, ordem dos constituintes, inversão, deslocamento, relação de coordenação e subordinação);**

.temática desenvolvida (relação entre tema e faixa etária, tema e cultura, vulgarização do tema, familiaridade com o tema);

.referencialidade do texto (um diário íntimo de adolescente, que manifesta uma percepção da realidade ancorada no cotidiano, frequentemente, mais simples do que a definição de um objeto dada por um dicionário);

Quadro 1: Aspectos discursivos e linguísticos nas práticas de recepção e produção de linguagem (Quadro reproduzido dos PCN. BRASIL, 1998, p. 37, grifo nosso)

A referência à relação de coordenação encontra-se entre os aspectos de organização sintática, que, por sua vez, estão inseridos no mesmo quadro onde se descrevem os conhecimentos linguísticos e extralinguísticos que o aluno precisa adquirir. Os PCN propõem, na verdade, uma articulação entre esses conhecimentos para que o ensino do português não se fragmente. Para tanto, promove-o, tendo como ponto de partida os gêneros textuais: “todo texto se organiza dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p.21). Assim sendo, podemos afirmar que toda a comunicação é mediada por gêneros e que não criamos um novo gênero a cada interação dialógica, optamos pelo gênero de acordo com o contexto social em que estamos inseridos.

O ensino da língua baseado nos gêneros textuais, consoante com as propostas feitas pelos PCN, que não só incentivam o trabalho com textos de variados gêneros, como também reconhecem ser esse o meio ideal para se refletir sobre a linguagem, sustenta-se em uma nova e diferente concepção de língua e de aprendizagem: “língua viva, constituída e construída no discurso dos interlocutores e condicionada a transformações históricas e sociais, aprendizagem ativa e significativa do conhecimento, vinculada às esferas de inserção social e interpessoal do aprendiz” (ALMEIDA, 2000, p.128).

Quanto às orientações específicas da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, observa-se no quadro abaixo uma direção diferente da oferecida pelos PCN.

2º Bimestre	
Eixo	Crônica e conto
Habilidades e Competências	<p><b>LEITURA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar foco narrativo (narrador), espaço, tempo, personagens e conflito.</li> <li>- Identificar os elementos do enredo: apresentação, complicação, clímax e desfecho.</li> <li>- Distinguir texto ficcional e não-ficcional; fato e opinião.</li> <li>- Identificar e comparar os gêneros em questão.</li> <li>- Reconhecer a importância do conto oral para o povo indígena e o africano.</li> <li>- Reconhecer a importância da crônica e do conto na literatura nacional.</li> </ul> <p><b>USO DA LÍNGUA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a presença de figuras de palavra, pensamento e de sintaxe nos gêneros estudados.</li> <li>- Reconhecer e usar adequadamente a paragrafação e a pontuação.</li> <li>- Reconhecer o encadeamento das orações pelo mecanismo da coordenação.</li> <li>- Relacionar o uso de conjunções coordenativas variadas aos sentidos produzidos nas sequências.</li> <li>- Identificar o uso dos discursos direto e indireto.</li> </ul> <p><b>PRODUÇÃO TEXTUAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Planejar e produzir um texto narrativo curto dos gêneros estudados.</li> </ul>

Quadro 2: Currículo básico 9º ano do EF – SEEDUC<sup>16</sup>

Como se nota pelo quadro 2, o ensino da coordenação está previsto para ocorrer quando se ensina o uso da língua. Por essa orientação, entende-se que os fenômenos linguísticos devem ser ensinados distanciados da leitura e da produção textual, ou seja, um ensino de língua fragmentado, que, no tocante à coordenação, sugere um trabalho voltado apenas para o tratamento das orações centrado no uso das conjunções, um procedimento que, além de destoar do que propõem os PCN, relembra uma prática usada antes da implementação desse documento, como se verifica na análise de um dos livros didáticos desenvolvida em 1.4.

#### 1.5- A coordenação em livros didáticos do Ensino Fundamental

A relação ensino-aprendizagem se caracteriza pela mediação didático-pedagógica que se estabelece entre conhecimentos práticos e teóricos. Dessa maneira, os conteúdos adquiridos devem adequar-se tanto ao âmbito escolar quanto às diversas possibilidades de uso. O LD de português consiste no instrumento de reflexão dessa situação específica, escolar, auxiliando no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem do português por parte do aluno.

<sup>16</sup>Disponível em: <<http://www.conexaoescola.rj.gov.br/curriculo-basico>>. Acesso em: 19/12/ 2017.



A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9394/96, em seu artigo 4º, inciso VII faz menção aos programas de apoio ao material pedagógico: “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de atendimento do educando no Ensino Fundamental, por meio de programas suplementares de material didático [...]” (BRASIL, 1996, p. 3).

Com base nisso, compreendemos a responsabilidade e a relevância do uso do LD como apoio pedagógico. Todavia, esse não deve ser considerado como única fonte de conhecimento disponível para o estudante, mesmo que a proposta de ensino utilizada apresente conteúdo aprofundado e enriquecedor.

No Brasil, no nível oficial e regulamentado, o LD surgiu com a criação da Legislação de 1938, pelo Decreto Lei 1006. Nesse período, o livro era considerado como um instrumento ideológico. Os professores escolhiam os livros a partir de uma lista pré-determinada, tendo por base essa deliberação. Em meados dos anos 90, começaram os debates em torno do uso do LD no Ensino Fundamental e como mecanismo para regularizar e avaliar a qualidade desse material instituiu-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que vigora até o presente momento.

Feitas essas observações, analisaremos um LD pré-PCN, *Português através de textos*, de Magda Soares (1990) e dois LD pós-PCN, *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2012) e *Para viver juntos: português*, de Greta Marchetti, Heidi Strecker e Mirella L. Cleto (2015). A escolha destes exemplares teve como intuito examinarmos a forma como se dava o ensino de nosso objeto de estudo antes dos PCN e como o mesmo tem sido transmitido posteriormente à publicação dos PCN.

#### 1.5.1- Livro didático: *Português através de textos* (SOARES, 1990)

Embora o livro seja do ano de 1990, ou seja, antes da implementação do PNLD e dos PCN, nota-se uma preocupação da autora em contemplar linguagem oral, compreensão de texto, vocabulário, redação e gramática. Focalizar a oralidade em um LD representou um avanço para o referido período de tempo, época em que, no processo ensino e aprendizagem do português, priorizava-se a análise gramatical com base em frases isoladas de um contexto de uso. Além disso, Soares (1990) também inovou na seleção dos textos e na escolha de temas que conduziam os alunos a um posicionamento reflexivo e crítico. Apesar dos avanços, os

procedimentos didáticos, sobretudo em relação aos fenômenos linguísticos, mostravam-se ainda bastante tradicionais, porque se apropriavam de um texto para dele destacarem os exemplos para a apresentação da descrição linguística de determinado aspecto gramatical.

Cada unidade desse livro é introduzida por uma ilustração que é vinculada ao tema do texto proposto e tem o escopo de levar o educando a associar comunicação verbal à comunicação não-verbal, além de oferecer-lhe uma prévia do que será abordado. A *Compreensão do texto* pretende conduzir o aluno à reflexão e inferência nas questões apresentadas, em que o primordial não é que o aluno encontre uma resposta óbvia no texto. A seção *Linguagem oral* fornece situações que objetivam o desenvolvimento sistemático e progressivo das habilidades de expressão e compreensão oral e na seção de *Redação*, a primazia é o estímulo à produção escrita como resposta a um desejo ou a uma necessidade de comunicação, de interação.

Na seção intitulada *Gramática*, a autora explicita os objetivos que norteiam sua obra: i) ser uma gramática que permita a interação através do aperfeiçoamento e enriquecimento do uso da língua como ferramenta de compreensão e expressão; ii) ser uma gramática que promova reflexão, conscientizando o aluno do funcionamento estrutural da língua. Soares (1990) salienta que, em sua coleção, a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) é respeitada, entretanto, o que se prioriza é que o aluno amplie suas possibilidades de uso da língua e, assim, possa confrontar a gramática da norma padrão com a gramática de outras variedades, reafirmando a legitimidade destas e os critérios político-ideológicos de valorização social daquela.

Quanto à coordenação, nas instruções fornecidas ao professor, a autora esclarece que o estudo das orações coordenadas fora iniciado nos anos anteriores e que no volume analisado tem-se um aprofundamento das relações entre as orações coordenadas. Examinemos, pois, algumas das atividades propostas pela autora.

2 Compare:

- Compraram grande quantidade de alimentos e guardaram tudo em casa.
- Compraram grande quantidade de alimentos, preveniram-se contra a fome.

Observe:

Seguindo esses modelos, divida cada período abaixo em duas orações, e classifique-as em **coordenada sindética** ou **coordenada assindética**:

Imagem 1: Distinção entre orações coordenadas sindéticas e assindéticas (Soares, 1990, p.131)

Nesta questão, objetiva-se levar o aluno a verificar a diferença entre coordenação sindética e coordenação assindética. Para tanto, a autora fornece exemplos em que a presença e a ausência da conjunção coordenativa são salientadas, contudo, não se faz menção à justaposição ou ao efeito de sentido existente entre as orações mesmo na ausência do conectivo. Trata-se de um exercício, pautado no comando do “siga o modelo”<sup>17</sup>, com períodos isolados de um contexto de uso da língua, com base em um procedimento didático esquemático que ilustra essa maneira de ensino dos fenômenos linguísticos, prática comum no período em que o livro foi publicado. Esse esquema conduzia o aluno a entender que tanto a conjunção quanto a vírgula não participam de nenhuma das duas orações coordenadas, já que fica entre uma e outra.

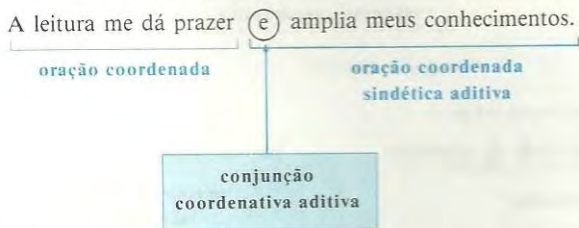
As questões de 4 a 7 a seguir, trabalham a compreensão dos tipos de relação entre as orações coordenadas, atrelando-os ao tipo de conjunção coordenativa que as une. Mais uma vez, o efeito de sentido que a conjunção possa estar desempenhando é preterido pelo uso do

<sup>17</sup>Dionísio e Bezerra (2003) descrevem essa tipologia em *O livro didático de português: múltiplos olhares*.

método tradicional que classifica as orações coordenadas de acordo com a conjunção coordenativa que nelas está inserida.

4 Observe as relações entre estas três orações:

- I. A leitura me dá prazer.
  - II. Ela amplia meus conhecimentos.
  - III. Não tenho lido muito.
- I e II se somam — relação **aditiva**:



I e III se opõem — relação **adversativa**:

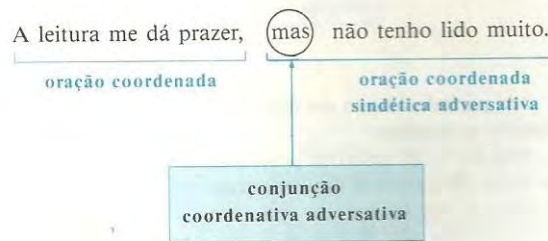


Imagem 2: Relações de adição e oposição (SOARES, 1990, p.132)

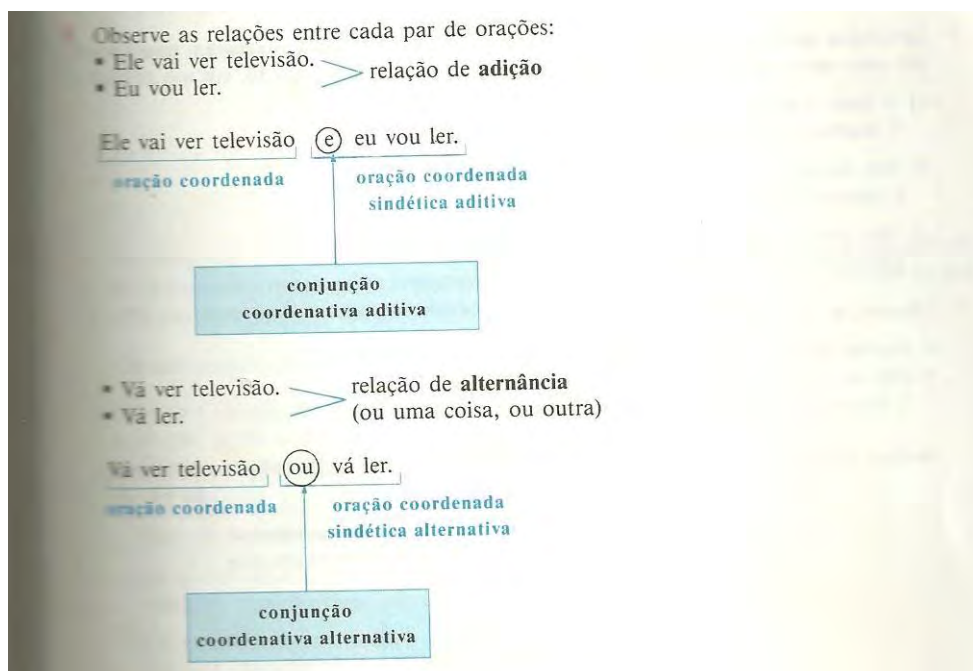


Imagem 3: Relações de adição e alternância (SOARES, 1990, p. 133)

6 Observe as duas orações:  
 O problema da fome é grave, no Brasil.  
 Devemos encontrar solução urgente para ele.  
 A segunda oração expressa uma **conclusão** da primeira:  
 O problema da fome é grave, no Brasil; **(por isso)**, devemos encontrar solução urgente para ele.

oração coordenada

oração coordenada sindética conclusiva

conjunção coordenativa conclusiva

◇ Determine qual das duas orações de cada par, a seguir, expressa a **conclusão**; transforme-a em uma **coordenada sindética conclusiva**, reunindo-a à outra oração, em um período:  
 a) A fome é um grave problema social.  
 É urgente o combate eficaz à fome.

Imagem 4: Oração coordenada conclusiva (SOARES, 1990, p.134)

7 Observe as duas orações:  
 • Assisto sempre a documentários, na TV.  
 • Eles me informam sobre os problemas do mundo.  
 A segunda oração expressa uma **explicação** da primeira:  
 Assisto sempre a documentários, na TV, **(pois)** eles me informam sobre os problemas do mundo.

oração coordenada

oração coordenada sindética explicativa

conjunção coordenativa explicativa

◇ Determine qual das duas orações de cada par, a seguir, expressa a **explicação**, e transforme-a em uma **coordenada sindética explicativa**, reunindo-a à outra oração, em um período:  
 a) Tenho interesse pelos problemas do mundo.  
 Leio sempre os jornais.

Imagem 5: Oração coordenada explicativa (SOARES, 1990, p.134)

Os exercícios 10 e 11, demonstrados a seguir, assim como os exercícios 6 e 7, acima ilustrados, estão calcados na tipologia “perguntas cópias”<sup>18</sup>. Soares (1990) apresenta diferentes conjunções que expressam a mesma relação. Para tanto, utiliza-se de uma prática muito utilizada nas aulas de Português, a de levar o aluno a substituir uma conjunção por outra

<sup>18</sup>Dionísio e Bezerra (2003) descrevem essa tipologia em *O livro didático de português: múltiplos olhares*.



com o mesmo sentido. Trata-se de uma atividade cansativa para o aluno, cujo objetivo é apenas levá-lo a conhecer e reconhecer as orações coordenadas de acordo com as conjunções que as encabeçam.

**10** Observe as **conjunções coordenativas adversativas**:

- A leitura me dá prazer, **mas** não tenho lido muito.
- A leitura me dá prazer; não tenho, **porém**, lido muito.
- A leitura me dá prazer; **entretanto**, não tenho lido muito.
- A leitura me dá prazer; **no entanto**, não tenho lido muito.
- A leitura me dá prazer; **contudo**, não tenho lido muito.
- A leitura me dá prazer; **todavia**, não tenho lido muito.

❖ Seguindo esse modelo, reescreva três vezes cada um dos períodos seguintes, substituindo a conjunção adversativa **mas** por três outras conjunções adversativas (**porém**, **entretanto**, **no entanto**, **contudo**, **todavia**):

- a) Sonhamos com a justiça social, **mas** vivemos rodeados de injustiças.
- b) O Brasil é um país cheio de riquezas naturais, **mas** dois terços de sua população é subnutrida.

**11** Observe as **conjunções coordenativas conclusivas**:

- Leio sempre os jornais, **por isso** conheço bem os problemas do mundo.
- Leio sempre os jornais; conheço bem, **pois**, os problemas do mundo.
- Leio sempre os jornais; **logo**, conheço bem os problemas do mundo.
- Leio sempre os jornais, **portanto** conheço bem os problemas do mundo.

❖ Seguindo esse modelo, reescreva duas vezes cada período seguinte, substituindo a conjunção conclusiva **por isso** por duas outras conjunções conclusivas.

- a) Muitas crianças não têm acesso a uma alimentação adequada, **por isso** são subnutridas.
- b) A boa saúde depende de uma alimentação adequada, **por isso**, uma dieta equilibrada é essencial.

Imagem 6: Exercícios de substituição de conjunções coordenativas (SOARES, 1990, p.136)

Revela-se nesses exercícios a descrição presente na abordagem tradicional, conforme vista na análise das Gramáticas Normativas. Parece que o objetivo final é simplesmente levar o aluno a conhecer e classificar as orações coordenadas. Esse procedimento ainda ocorre no processo de ensino e aprendizagem do português em muitas escolas e apresentado em LD pós-PCN.

### 1.5.2 Livro didático *Português: linguagens* (CEREJA e MAGALHÃES, 2012)

O livro faz parte do PNLN, distribuído na rede pública de ensino para utilização no período de 2014 a 2016. Está dividido em quatro unidades, subdivididas em três capítulos cada. Cada unidade tem uma temática específica e, em cada capítulo, um texto alusivo a essa temática. Nos capítulos, há seções intituladas de *Estudo do texto*, *Produção de texto*, *A língua em foco* e *De olho na escrita*. A primazia conferida a temas que envolvam o mundo dos alunos e sua faixa etária é claramente observada e a compreensão textual é desenvolvida de forma a levar o educando à reflexão.

Seguindo essa direção, os autores utilizam gêneros textuais diferenciados na seção *Produção de texto*, na qual o aluno é conduzido à compreensão, reflexão e produção de textos. Embora haja interesse em apresentar um ensino voltado aos diferentes gêneros textuais, o que se verifica é um procedimento didático que se apropria dos gêneros apenas como um meio para conduzir exercícios sobre tópico gramatical ou sobre produção textual.

No capítulo 2 da unidade2, em *A língua em foco*, é trabalhado o período composto por coordenação. Os autores fornecem uma tira e, a partir da fala de uma das personagens, constroem o conceito de oração coordenada a partir das atividades apresentadas. Somente após essa construção, exploram o conceito propriamente dito de coordenação e classificam as orações coordenadas com base na abordagem da gramática tradicional. Vejamos como o aluno é levado a construir *o conceito* de coordenação nesta obra:

## CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia esta tira, de Fernando Gonsales:



(Folha de S. Paulo, 10/5/2005.)

1. Observe a estrutura sintática da frase do 2º balão. Divida a frase em orações e responda:
  - a) Quantas orações há nesse período?
  - b) Quais são elas?
2. Na 1ª oração desse período, identifique:
  - a) o sujeito da forma verbal **escondi**;
  - b) a função sintática dos termos **meus doces** e **na caixinha de música**.
3. Na 2ª oração do período, identifique:
  - a) o sujeito da forma verbal **sumiram**;
  - b) a predicação do verbo **sumir**, considerando o contexto.
4. Compare a estrutura sintática das duas orações.
  - a) Falta nelas algum termo essencial (sujeito ou predicado)?
  - b) Essas orações são **independentes** sintaticamente, isto é, cada uma delas apresenta os seus termos essenciais, ou são **dependentes**, isto é, uma funciona como termo da outra?
5. Compare estas duas frases quanto à construção:

Escondi meus doces na caixinha de música, eles sumiram.  
Escondi meus doces na caixinha de música, mas eles sumiram.

Na segunda frase, a conjunção **mas** explicita certo tipo de relação entre a 1ª e a 2ª oração. Que tipo de relação é essa?

  - a) de adição
  - b) de oposição
  - c) de conclusão
  - d) de explicação

Imagem 7: A construção do conceito de coordenação (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p.96)

Nas atividades dessa seção, os autores focalizaram o reconhecimento de oração e período, assim como os termos que compõem cada oração com o intuito de levar o aluno à compreensão do que é uma oração independente. Há ainda, na última questão, menção ao uso da conjunção e à relação por ela estabelecida entre as orações. Pressupõe-se que o aluno já



tenha conhecimento da estrutura da oração, pois só assim ele estaria preparado para entender a diferença entre oração independente e oração dependente. Trata-se de uma tentativa de se construir um conceito de base sintática a partir do conhecimento de outros conceitos relacionados a esse mesmo componente. O procedimento utilizado lembra o de Soares (1990), ou seja, o de levar o aluno a refletir sobre a coordenação de orações por meio de comparação. Assim como procedeu Soares (1990), Cereja e Magalhães (2012) também utilizam o texto como pretexto para o ensino de gramática normativa e não como um meio para que produtor e leitor interajam, realizando uma atividade ou prática produtora de sentidos. Os referidos autores destacam as orações que servirão como exemplos para as explicações sintáticas, não havendo a preocupação de relacionar a coordenação aos efeitos de sentido do texto.

Observamos, não apenas nos exercícios acima demonstrados, mas também em algumas questões que serão apresentadas a seguir, o uso inadequado do termo *frase* para designar *oração* e *período*. Na questão 1, os autores pedem para que se observe a estrutura sintática da frase e, logo após, para que se divida a frase em orações. Sabendo-se que a unidade mínima da sintaxe é a oração, Bechara (2001, p.407) afirma que “pela sua estrutura, a oração representa o objeto mais propício à análise gramatical, por melhor revelar as relações que seus componentes mantêm entre si”. Assim sendo, a proposta antes descrita, deveria pedir a observação da estrutura sintática da oração e para que se dividisse o período em orações. Já na letra **a**, da mesma questão, o erro é corrigido quando se pergunta quantas orações há no período e não mais na frase.

Na parte nomeada de *Conceituando*, usando como exemplo uma fala da tira apresentada anteriormente, há a explanação teórica sobre coordenação pautada na gramática tradicional. Entretanto, não se faz alusão à justaposição ou à existência de dependência semântica entre as orações coordenadas.

## CONCEITUANDO

O período “Escondi meus doces na caixinha de música, mas eles sumiram” apresenta duas orações: por isso é um período composto. Cada uma das orações é sintaticamente independente da outra, não é, apresenta sujeito e predicado e, além disso, não funciona como termo da outra. Por essa razão, trata-se de um período composto por **coordenação**.

Observe a construção deste período:

Escondi meus doces na caixinha de música, eles sumiram.

1ª oração

2ª oração

Nesse caso, as duas orações são **coordenadas assindéticas**, pois não se ligam por conjunção (conjunção = síndeto).

Observe agora a construção deste outro período:

Escondi meus doces na caixinha de música, mas eles sumiram.

1ª oração

2ª oração

Nesse período, as orações coordenadas ligam-se pela conjunção **mas**, que estabelece uma relação de oposição entre o ato de esconder os doces e o fato de os doces terem sumido. Nesse caso, a 1ª oração é **coordenada assindética** e a 2ª é **coordenada síndetica**.

**Oração coordenada assindética** é aquela que não é introduzida por conjunção.  
**Oração coordenada síndetica** é aquela que é introduzida por conjunção.

### Classificação das orações coordenadas síndéticas

As orações coordenadas síndéticas classificam-se de acordo com o tipo de relação semântica que estabelecem com outra oração.

#### Aditivas

Estabelecem, em relação à oração anterior, uma ideia de acréscimo, adição:

Adoro cinema e **sempre vejo filmes de arte**.

São introduzidas pelas conjunções coordenativas aditivas: **e**, **nem**, **que**, **não só**, **mas também**, etc.

#### Adversativas

Estabelecem, em relação à oração anterior, uma ideia de oposição, contraste, compensação, ressalva:

Gostaria de viajar este ano, **mas não tenho dinheiro**.

São introduzidas pelas conjunções coordenativas adversativas: **mas**, **porém**, **todavia**, **no entanto**, **entretanto**, etc.



#### Mas inicial

Observe, no 3º quadrinho desta tira de Laerte, que a palavra **mas** não estabelece oposição entre duas ideias. Ela é uma partícula de realce e seu papel é destacar a surpresa da personagem.



97

Imagem 8: Conceito de coordenação e classificação das orações (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p.97)

### Alternativas

Expressam fatos ou conceitos que se excluem ou se alternam:

Vou ao cinema **ou** vou dormir mais cedo?

São introduzidas pelas conjunções coordenativas alternativas: **ou, ou ... ou, ora ... ora, já ... já, quer ... quer**, etc.

### Conclusivas

Exprimem uma ideia de conclusão ou consequência lógica em relação a um fato expresso na oração anterior:

Estou com febre, **por isso não vou ao clube hoje**.

São introduzidas pelas conjunções coordenativas conclusivas: **logo, pois** (posposto ao verbo), **portanto, por isso, de modo que**, etc.

### Explicativas

Explicam o motivo da declaração feita na oração anterior:


Não demore, **porque sua mãe fica preocupada**.

São introduzidas pelas conjunções coordenativas explicativas: **porque, que, pois** (anteposto ao verbo), etc.

Imagem 9: Conceito de coordenação e classificação das orações (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p.98)

A classificação das orações é a mesma descrita por Soares (1990), ou seja, a apresentada pelas gramáticas normativas.

Leia o anúncio a seguir e responda às questões 1 e 2.



Mulher compra batom de 2 reais.  
Esbarra no colega de escritório e mancha a camisa dele de 50 reais.  
Esposa do colega vê a mancha e quebra pratos de 70 reais.  
Homem acalma esposa com um vestido novinho de 120 reais.  
Nada como uma mulher para movimentar a economia.

MAIS FELIZ

(28º Anuário do Clube de Criação de São Paulo, p. 208.)

1. O anúncio promove uma revista feminina e, como meio de persuasão, narra uma história divertida.
  - a) Qual é a frase que conclui o texto verbal?
  - b) Geralmente, que visão a respeito da relação entre as mulheres e o consumo circula na sociedade?
  - c) A conclusão da história confirma ou nega essa visão?
  - d) Qual é o público-alvo do anúncio? Você acha que esse público gostou do anúncio? Por quê?
2. Observe o enunciado principal do anúncio. Nele, há cinco períodos.
  - a) Quais deles são períodos simples?
  - b) Quais são os períodos compostos por coordenação?
  - c) Como se classificam as orações coordenadas desses períodos?
  - d) Qual é o único período composto por subordinação?

Imagem 10: Exercícios sobre coordenação em anúncios (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p.98)



Mais uma vez o texto foi utilizado como fonte de exemplos de orações coordenadas. Não houve a preocupação em relacionar o contexto linguístico em que a coordenação se realiza com o efeito de sentido persuasivo do anúncio.

Leia a placa do anúncio abaixo e responda às questões de 1 a 4.



1. A placa faz parte de uma campanha agressiva e irônica que alerta sobre o perigo de dirigir e a ingestão de bebida alcoólica.
  - a) A que perigo a campanha se refere?
  - b) Qual é a intenção do anunciante ao publicar um anúncio como esse?
2. Na placa, há dois períodos compostos.
  - a) Qual deles é um período composto por coordenação?
  - b) O outro período é composto por subordinação. Como se classificam suas orações?
3. A conjunção e normalmente apresenta o valor semântico de adição. Em alguns casos, entretanto, ela pode ter outros valores semânticos. Compare as duas situações em que a conjunção e foi empregada.

“Bebeu e está dirigindo?”  
“Dirigir e beber é suicídio.”

  - a) Em qual frase a conjunção e tem valor aditivo?
  - b) Que valor semântico a conjunção e tem na outra frase? Justifique sua resposta.
4. Na parte inferior da placa, há duas frases cujos sentidos se complementam: “Dirigir e beber é suicídio. Não brinque no trânsito”.
  - a) Que conjunção poderia unir as duas frases, sem modificar o sentido?
  - b) Qual é o valor semântico dessa conjunção? Como se classificaria a oração iniciada por essa conjunção?

Imagem 11: Exercícios sobre coordenação em campanhas de trânsito (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p.100)

Nas questões 3 e 4 relacionadas ao anúncio acima, os autores tratam dos valores semânticos atribuídos às conjunções e não ao sentido da oração em que elas se encontram e

sua relação com as demais orações bem como com o contexto pragmático em que o anúncio se insere. Novamente se constata o uso do texto como fonte de exemplos para explicações.

### 1.5.3- Livro didático *Para viver juntos: português* (MARCHETTI, STRECKER e CLETO, 2015)

O livro faz parte de uma coletânea organizada pela Edições SM e foi apresentado como material de divulgação para a escolha do LD que integraria o PNLD 2017 para os anos finais do ensino fundamental. Possui nove capítulos, divididos em dois textos cada, com seções denominadas de *Estudo do texto*; *Produção de texto*; *Reflexão linguística* e *Língua viva*. Cada capítulo se destina ao estudo de um gênero textual que compõe a grade curricular do ano em questão. O ensino da coordenação está inserido no primeiro capítulo, na seção *Reflexão linguística*, sob forma de revisão, pois havia sido o último tópico gramatical inserido no LD do oitavo ano. Por essa razão, analisaremos o conteúdo apresentado tanto no livro do oitavo quanto no do nono ano.

Para obtermos uma sequência em nossa análise, iniciaremos pelo que as autoras nos apresentam no livro do oitavo ano. Na seção *Reflexão linguística*, desenvolve-se o estudo das orações coordenadas assindéticas e sindéticas aditivas, adversativas e alternativas. Antes da explanação sobre orações sindéticas e assindéticas, as autoras utilizam textos que remetem à temática abordada no capítulo e trabalham com a noção de período e conectivo.

## Orações coordenadas assindéticas e sindéticas aditivas, adversativas e alternativas

### 1. Releia este trecho da reportagem.

[...] No domingo 27 [abril de 2014], o tal *Livro das Espécies* ganhou, infelizmente, uma nova edição – **mas**, pelo menos, revista e atualizada. E, com isso, uma versão 2014 do “*todos somos macaquitos*”.

Eram trinta minutos do segundo tempo do jogo Villarreal *versus* Barcelona quando o brasileiro Daniel Alves, titular da equipe azul e grená, se encaminhou para bater um escanteio. Uma banana, então, foi atirada em sua direção. O lateral – um baiano de 30 anos, pardo, como se diz nos censos, e de olhos verdes – reagiu de forma inesperada para o público e certamente também para o agressor: pegou a fruta, descascou-a e a pôs na boca.

Aquele era o oitavo caso de racismo nos gramados espanhóis somente na atual temporada. Teria sido alvo de tímidos protestos não fosse a reação irreverente do jogador brasileiro – e a entrada em cena do craque Neymar, seu companheiro de Barcelona e de seleção brasileira.

- Como o jornalista apresenta o caso de racismo sofrido por Alves?
  - Qual é a função do termo *mas*, em destaque no 1º parágrafo, e que ideia ele expressa nesse contexto?
2. Em sua apresentação, o jornalista informa que o jogador agiu de forma inesperada: “*pegou a fruta, descascou-a e a pôs na boca*”.
- Nesse período, aparecem três verbos, portanto ele tem três orações. Como se conectam as orações dos verbos *pegar* e *descascar*?
  - Como se unem as orações dos verbos *descascar* e *pôr*?

Percebemos, nesse caso, que as orações podem ser unidas de duas formas: com conectivos ou sem conectivos. Observe este outro texto.

Tem atitude mais grosseira que atirar lata ou outros dejetos pela janela do carro? O castigo para essa gafe é garantido: os resíduos despejados na rua **são** arrastados pela chuva, **entopem** bueiros, **chegam** aos rios e represas, **causam** enchentes e **prejudicam** a qualidade da água que **consumimos**.

Manual de etiqueta do planeta sustentável. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/senado/portaldoservidor/jornal/jornal101/utilidade\\_planeta.aspx](http://www.senado.gov.br/senado/portaldoservidor/jornal/jornal101/utilidade_planeta.aspx)>. Acesso em: 23 mar. 2015.

No segundo período desse parágrafo, há sete verbos (em destaque); portanto, sete orações. Observe que as cinco primeiras se ligam apenas por meio de dois-pontos e de vírgulas: não há nenhuma conjunção entre elas.

As orações coordenadas conectadas por meio de **conjunções** coordenativas recebem o nome de orações **coordenadas sindéticas**.

Caso não apresentem conjunção, sendo separadas apenas pela pontuação, são chamadas de orações **coordenadas assindéticas**.

Leia este trecho de um texto sobre nutrição.

Coma devagar e mastigue bem os alimentos. Isso favorece a digestão e dá mais saciedade.

Disponível em: <[http://www2.uol.com.br/vyaestelar/mulher\\_saude.htm](http://www2.uol.com.br/vyaestelar/mulher_saude.htm)>. Acesso em: 24 mar. 2015.



Imagem 12: Reflexão linguística e classificação das orações I (PENTEADO [et al.], 2015, p 246)



O primeiro período apresenta orações coordenadas unidas pela conjunção *e*. Essas orações dão informações complementares, isto é, que se somam: ambas as atitudes favorecem a digestão.

ANÁLISE

As **orações coordenadas sindéticas aditivas** exprimem uma relação de soma, de adição. Essas orações iniciam-se por conjunções ou locuções coordenativas aditivas: *e, nem, não só... mas também*, etc.

Leia a tira.



Recruta Zero, de Greg e Mort Walker.

A frase “mas tenho que terminar essa lista de tarefas...” traz uma informação que quebra a expectativa criada pela oração que a antecede. Ela indica que o tenente não pode sair, apesar do encontro marcado.

ANÁLISE

Chamam-se **orações coordenadas sindéticas adversativas** as orações que rompem com a expectativa criada pela oração principal. Essas orações iniciam-se por conjunções ou por locuções conjuntivas coordenativas adversativas: *mas, porém, contudo, entretanto, todavia, no entanto*, etc.

Leia esta tira.



Calvin e Haroldo, de Bill Watterson.

Calvin pergunta a Haroldo como ele acha que é melhor viver e lhe dá duas opções, unidas pela conjunção *ou*. A oração introduzida pelo *ou* é uma oração coordenada sindética alternativa.

ANÁLISE

**Orações coordenadas sindéticas alternativas** são aquelas que exprimem opção, alternância ou exclusão, iniciando-se por conjunções ou por locuções conjuntivas alternativas: *ou, ou... ou, ora... ora*, etc.

### Relacionando

Releia este comentário do antropólogo Roberto DaMatta: “Os jogadores negros, na imensa maioria das vezes, ganham mais do que seus detratores. Isso perturba os racistas.”. Essas duas orações poderiam estar unidas pela conjunção *e*: Os jogadores negros, na imensa maioria, ganham mais que seus detratores e isso perturba os racistas. Observe que a opção, por estruturar o enunciado em dois períodos simples, reforça a ideia da intolerância dos detratores. O que leva um usuário da língua a optar pelo uso de períodos simples ou por coordená-los em orações, relaciona-se à ênfase que ele deseja dar ao enunciado ou a uma sequência de enunciados.

Imagem 13: Reflexão linguística e classificação das orações II (PENTEADO [et al.], 2015, p. 247

Nesse livro, observa-se, por um lado, que a descrição das orações coordenadas também reflete a das gramáticas normativas, a julgar pela nomenclatura utilizada, mas, por outro, verifica-se que o aspecto de dependência e independência sintática ganha menos relevância que nos demais LD analisados. Parece que a preferência recai sobre os traços

semânticos suscitados pelas conjunções. Destaca-se a ausência das orações explicativas e conclusivas. No box ao lado da descrição, como se fosse uma informação secundária, nota-se a preocupação dos autores em estabelecer a relação entre a estrutura dos períodos e a escolha que o autor do texto citado faz para alcançar o efeito de sentido desejado. A opção por orações coordenadas ou por períodos simples revela o objetivo de enfatizar ou não um enunciado. Trata-se de um diferencial se compararmos tal procedimento com os realizados pelos LD examinados anteriormente.

**REFLEXÃO LINGÜÍSTICA Na prática** Responda sempre no caderno.

1. Leia o texto abaixo.

**Releituras**

O prazer de ler é algo **supremo**, indescritível, incomparável. Ou, talvez, somente outro prazer se compare a esse: o prazer de reler.

Rerler é **fruir** novamente; é revisitar cenários, rever personagens, sofrer e gozar com tramas e enredos; é reviver a magia da palavra silenciosa, que entra por nossos olhos e invade nossa alma.

[...]

Na releitura, talvez aqueles heróis e heroínas não nos emocionem mais como no passado; talvez a história não nos prenda, ou o tema tenha perdido a atualidade. Mas o sabor permanece, como permanecem os sabores do bolo da avó, do carinho da mãe, dos primeiros beijos...

[...]

J. Carino. Disponível em: <[http://www.releituras.com/jcarino\\_menu.asp](http://www.releituras.com/jcarino_menu.asp)>. Acesso em: 24 mar. 2015.

**GLOSSÁRIO**

**Fruir:** desfrutar.


**Supremo:** divino; extraordinário.

a) Como o autor define o ato de reler?

b) Analise as três primeiras orações do segundo parágrafo. Como elas podem ser classificadas?

c) Copie do texto uma oração coordenada adversativa.

2. Leia esta tira.



Hagar, o Horrível, de Chris Browne.

a) Por que Hagar está rezando para que chova?

b) Copie no caderno o primeiro período da fala de Helga.

c) Quantas orações existem no primeiro período? Quais termos as identificam?

d) Classifique essas orações coordenadas.

3. A conjunção *nem* pode ter significados distintos, de acordo com o contexto em que está inserida. Substitua-a por outras palavras ou expressões de sentido equivalente nas frases abaixo. Faça as mudanças que julgar necessárias.

a) Ficou sem passagem *nem* dinheiro.

b) Ela não comeu nada na festa, *nem* o bolo *nem* os docinhos.

c) Não sei disso *nem* procurarei saber.

d) Não foi à festa *nem* ao cinema.

Imagem 14: Exercícios sobre classificação de orações (PENTEADO [et al.], 2015, p. 248)



Já, nesses exercícios da imagem 14, o foco recai sobre classificação e reconhecimento das orações e períodos. O aspecto semântico é acionado, mais uma vez, em relação às conjunções, como se verifica no exercício 3. Na seção *Língua viva* abaixo, em que se promete associar o uso da conjunção aos efeitos de sentido, verifica-se um mal aproveitamento dessa intenção pelos comandos das questões sobre os dois textos apresentados. A informação mais relevante acerca dessa associação encontra-se em um box como informação secundária. Chama a atenção o fato de que os exercícios não levam à reflexão sobre os vocábulos coordenados, mas sobre as conjunções. Nas questões sobre o poema de Bilac, não fica claro se os autores se referem às conjunções entre orações ou às que relacionam vocábulos. Cabe sinalizar que esses exercícios são praticamente os únicos que encontramos com referência à coordenação de vocábulos.


**LÍNGUA VIVA** Responda sempre no caderno.

### O uso da conjunção e os efeitos de sentido

1. Leia o anúncio publicitário.
 

Rotas e caminhos e passeios e lugares e segredos e oásis e quartos e vistas e sonhos e cantos e recantos e encantos e amores e cores e sabores e memórias e gentes e caras e traços e terras e saudades e histórias e destinos.

Uma viagem é muito mais que um destino.



Jornal Meia Hora, Lisboa, ano 1, n. 71, 22 out. 2007.

  - a) Esse anúncio foi publicado em um jornal e divulga uma revista cujo nome é *Rotas & Destinos*. Quais você supõe que sejam os assuntos abordados nessa revista?
  - b) Qual é a relação entre a imagem da propaganda e o nome da revista?
2. Releia o texto da propaganda.
  - a) Copie os substantivos que se referem a lugares, sentimentos e elementos captados pelos sentidos.
  - b) Apesar da variedade de significados, há algo em comum entre os substantivos. A que ideia todos eles remetem?
3. Explique a frase “Uma viagem é muito mais que um destino”.
4. Qual é a função da conjunção e no texto dessa propaganda?
5. Leia duas estrofes de um poema de Olavo Bilac.
 


**Nei mezzo del camin...**

Ceguei. Chegaste. Vinhas fatigada  
E triste, e triste e fatigado eu vinha.  
Tinhas a alma de sonhos povoada,  
E a alma de sonhos povoada eu tinha...

E paramos de súbito na estrada  
Da vida: longos anos, presa à minha  
A tua mão, a vista deslumbrada  
Tive da luz que teu olhar continha.  
[...]

Olavo Bilac. Disponível em: <[http://www.releituras.com/olavobilac\\_menu.asp](http://www.releituras.com/olavobilac_menu.asp)>. Acesso em: 24 mar. 2015.

  - a) Que características o eu lírico atribui a si mesmo nessas estrofes?
  - b) Quais são as características da pessoa com quem ele fala?
  - c) Que tipo de conjunção predomina nesse poema? Dê exemplos que justifique sua resposta.
  - d) Que tipo de oração essas conjunções introduzem? Qual é a função, no poema, dessas orações?



**AVOZ**

A **repetição** intencional **das conjunções** tem um **caráter intensificador** no discurso em que é aplicada. Essa repetição atua no nível da semântica do texto (sentido), que se torna mais expressivo e desperta a atenção do leitor.

Imagem 15: Exercícios sobre conjunções e efeitos de sentido (PENTEADO [et al.], 2015, p. 249)





ANOTE

**Orações coordenadas** não atuam como um termo sintático (sujeito, objeto direto, adjunto adverbial, predicativo, etc.) de outra oração do mesmo período e também não necessitam que outras orações do período funcionem como um de seus termos. São, por isso, independentes sintaticamente.

### Relações existentes entre orações coordenadas

No exemplo anterior, as duas orações coordenadas estão justapostas, ou seja, empregadas lado a lado. Na escrita, essa articulação foi marcada com uma vírgula. Mas as orações coordenadas também podem se articular por meio de uma conjunção.

De acordo com a presença ou a ausência de conjunção, as orações coordenadas recebem uma classificação.

ANOTE

**Oração coordenada sindética** é aquela que se relaciona sintaticamente com outra oração por meio de uma conjunção coordenativa. **Oração coordenada assindética** é aquela que se justapõe a outra sem a presença de conjunção coordenativa.

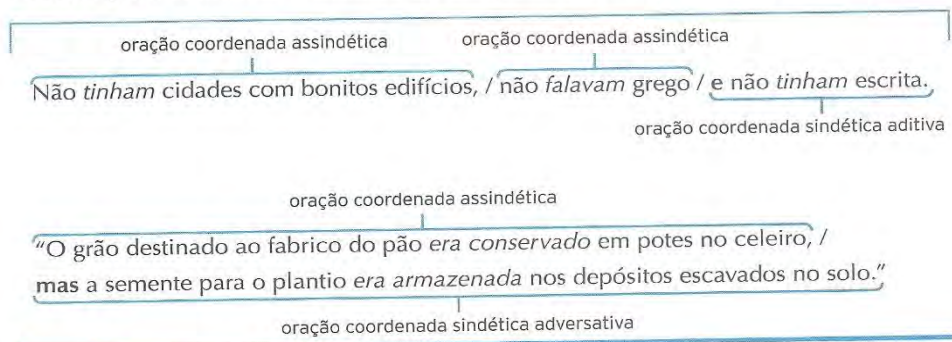
Desse modo, as orações coordenadas do exemplo dado anteriormente são assindéticas, pois não estão ligadas por conjunção.

As orações coordenadas sindéticas são classificadas conforme a ideia que a conjunção empregada expressa. Veja os tipos abaixo.

Oração	Ideia expressa	Conjunções
Adversativa	Ressalva, contraste	mas; porém; contudo; no entanto; entretanto; todavia
Aditiva	Acréscimo	e; nem; não só... mas também
Conclusiva	Conclusão	então; portanto; logo; pois (posposto ao verbo)
Explicativa	Explicação	pois; porque; que (= pois)
Alternativa	Exclusão ou alternância	ou; ou... ou...; ora... ora...; seja... seja...

IDIBR

Os períodos a seguir foram extraídos de um livro sobre o povo celta. Leia-os para examinar a análise de um período composto por coordenação.



Marcos Guilherme IDIBR

Robin Place. *Os celtas*. São Paulo: Melhoramentos, 1996 (Coleção Povos do Passado).

Imagem 17: Revisão do conceito de coordenação II (MARCHETTI, STRECKER e CLETO, 2015, p. 23)

Na verdade, o que é considerado revisão consiste em uma ampliação dos aspectos envolvidos na coordenação de orações. Nota-se que, para o nono ano, as explicações, além de

incluir todas os tipos de coordenadas, apresentam-se mais esquemáticas, assemelhando-se às de Soares (1990). O quadro que resume a classificação das orações sindéticas deixa claro esse procedimento, que leva o aluno a relacionar sempre o nome da oração à conjunção que a introduz. Chamamos a atenção para o fato de que a articulação entre a organização das orações coordenadas no período e no texto e o efeito de sentido alcançado aparece sempre em um box como se fosse uma explicação secundária. Essa articulação não é explorada nas atividades, que, conforme se constata, nos exercícios da imagem 18 a seguir, priorizam ações com base em fragmentos descontextualizados. Há, sem dúvida, a preocupação em mostrar o efeito da coordenação no texto, conferir exercício 2, mas esse procedimento ocorre apenas em uma questão, no item D. Contudo, destacamos na imagem 16 o fato de as autoras mencionarem que na coordenação os constituintes pertencem ao mesmo nível categorial e que a independência observada entre as orações de um período coordenado é uma independência sintática, não de sentido.

1. Junte as duas orações de cada item em um período composto por coordenação. Para articulá-las, empregue uma conjunção coerente e elimine repetições desnecessárias.
  - a) O urso-polar é um exemplo de adaptação ao meio.  
O corpo do urso-polar é protegido por uma camada de gordura sob a pele e por duas espessas camadas de pelos brancos.
  - b) Os ursos-polares são solitários.  
Na época do acasalamento, nos meses de abril e maio, machos e fêmeas são vistos juntos.
2. Leia um trecho da reportagem "O Ceará por novos caminhos", sobre o turismo *off-road*.

No percurso, o turista atravessa rios, barreiras naturais, brejos, passa por estradas de barro molhado, terrenos pedregosos e encontra cachoeiras, mirantes, formações rochosas exóticas e construções históricas e típicas do interior [...]. O passageiro interage com o meio, conhece a história e a cultura dos lugares percorridos e leva para casa muitas fotos e experiências de vida.

Disponível em: <<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/suplementos/tur/o-ceara-por-novos-caminhos-1.775526>>. Acesso em: 3 maio 2015.



Turismo *off-road* nas dunas do Cumbuco. Fotografia de 2013, Caucaia (CE).

- a) Nesse trecho, os substantivos *turista* e *passageiro* fazem referência ao mesmo indivíduo: aquele que, em situação de lazer, procura conhecer paisagens naturais de difícil acesso. Apresente uma razão para o fato de o turista ser chamado de passageiro.
  - b) Nesse trecho, cada período apresenta três orações. Identifique-as em seu caderno. Lembre-se de que o procedimento fundamental para identificar uma oração é localizar seu verbo.
  - c) Em cada período, as orações se articulam por meio de uma conjunção ou estão justapostas?
  - d) Nos dois períodos, apresenta-se o que o turista vai descobrir na viagem. Associe esse conteúdo ao fato de as orações se articularem por coordenação.
  - e) Que nomes as orações 1, 2 e 3 recebem em ambos os períodos?
3. Em seu caderno, relacione as colunas indicando o valor que cada conjunção tem no contexto.
 

a) Ela fala muito e não diz nada.	(1) adição
b) Fique quieto, <i>que</i> eu estou falando.	(2) contraste
c) A água potável é escassa; devemos, <i>pois</i> , usá-la com parcimônia.	(3) conclusão
d) Essa substância <i>não só</i> alivia os sintomas, <i>mas também</i> auxilia em sua prevenção.	(4) explicação
  4. Leia o provérbio chinês a seguir.

Quer a faca caia no melão, quer o melão caia na faca, o melão vai sofrer.

- a) Escreva com suas palavras o possível significado desse provérbio.
- b) Qual é a conjunção presente no provérbio? Que sentido expressa?

Imagem 18: Exercícios sobre orações coordenadas e conjunções (MARCHETTI, STRECKER e CLETO, 2015, p. 24)

O intuito desta seção foi o de mostrar como a coordenação de orações é considerada de diferentes pontos de vista. Baseamos a escolha dos referidos LD no propósito de demonstrarmos os procedimentos adotados pelos autores, a fim de os compararmos com as atividades desta proposta. Após a análise, observamos que a coordenação de vocábulos ainda

é ignorada pelos autores de LD, que transmitem apenas o ensino de coordenação de orações, segundo a gramática tradicional. No que tange ao ensino do efeito de sentido que a conjunção pode assumir, percebemos que o tópico, não mencionado no LD da autora Magda Soares, agora é apresentado e cobrado nas atividades, porém ainda de forma limitada quantitativamente. Concluímos que com o passar dos anos a forma prática de se aplicar o conteúdo deixou de ser tão repetitiva e mecânica. Todavia, ainda se exige mais dos discentes o conhecimento de nomenclaturas do que a compreensão da importância de tal conhecimento e sua aplicabilidade em eventos linguísticos orais e escritos.

A mediação didática proposta neste trabalho, alicerçada nas reais dificuldades e carências apresentadas pelos alunos e colhidas em uma atividade diagnóstica, nos possibilitou a formulação de outras atividades que permitissem ao educando, através da interdisciplinaridade, do uso de meios tecnológicos e de forma colaborativa, reconhecer a importância do assunto e aplicá-lo em suas produções de forma consciente.

## CAPÍTULO 2

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA MEDIAÇÃO DIDÁTICA

Este capítulo dedica-se à fundamentação teórico-metodológica da mediação didática para ensino e uso das orações e vocábulos coordenados no nível fundamental. Em um primeiro momento, apresentamos os pressupostos da abordagem dos Contínuos de variação, proposta por Bortoni-Ricardo (2004). Trata-se de uma perspectiva linguística relacionada aos estudos sociolinguísticos e, portanto, a fenômenos variáveis. Esta mediação, no entanto, não tratará da coordenação do ponto de vista variacionista. Levaremos em conta a noção de que os fenômenos linguísticos se situam em uma linha, em que oralidade e letramento são concebidos em gradiência, o que facilita a preparação de atividades que levem o aluno a transitar de uma ponta a outra do contínuo sem transmitir a ideia de que as coordenações estabelecidas na oralidade devam ser ignoradas, dando lugar as produzidas em eventos de +letramento. Para essa mediação, partimos da hipótese de que todos os contextos de coordenação, tanto de eventos de +oralidade quanto os de +letramento, devem ser objeto de reflexão nas escolas. Associamos essa noção dos contínuos de variação a do contínuo de gêneros proposto por Marcuschi (2001). Entram ainda neste capítulo a apresentação da teoria colaborativa da aprendizagem (BEHRENS, 2004), que possibilitará a organicidade das fases da mediação, e os pressupostos da Pesquisa-ação (THIOLENT, 1988).

#### 2.1- Modelo dos contínuos de variação

O modelo dos contínuos de Bortoni-Ricardo (2004) destoa dos estudos linguísticos das primeiras décadas do século XX, porque este considera a diversidade na língua. Ancorada nos conceitos da Sociolinguística, a linguista concebe as relações e as formas linguísticas como heterogêneas, resultantes do entrelaçamento de aspectos históricos, geográficos e culturais, que possibilitaram às comunidades linguísticas a formação de suas características próprias tanto na modalidade oral quanto na escrita, que, porém, não se relacionam dicotomicamente, mas em uma linearidade que desconstrói a ideia de oposição entre os registros culto / não culto, padrão / não padrão, formal / informal, escrita / fala.

A autora defende, assim, a ideia de contínuo de variação linguística. Para isso, idealizou três linhas imaginárias as quais nomeou de: i) contínuo de urbanização (indo do +rural para o +urbano); ii) contínuo de monitoração estilística (em que se avalia o grau de planejamento na

interação locutor-interlocutor); iii) contínuo de oralidade-letramento (indo de eventos não associados à escrita até eventos de letramento<sup>19</sup>). Nossa mediação didática será fundamentada no terceiro contínuo, com o intuito de prepararmos atividades que envolvam situações de fala e escrita em contextos vivenciados pelos alunos. Apresentaremos os três contínuos de Bortoni-Ricardo (2004), entretanto, nos deteremos no segundo pelo que acabamos de explicitar.

### **i) O contínuo de urbanização**

O contínuo de urbanização é fundamentado na existência de duas realidades linguísticas: os falares de regiões rurais mais isoladas e os falares de regiões urbanas. As extremidades desse contínuo são representadas por regiões rurais mais distanciadas, onde o acesso, tanto de pessoas quanto de informações, é dificultoso – seja por razões geográficas ou de mobilidade; e por regiões urbanizadas, nas quais o letramento é acessível através de escolas, meios de comunicação e livros. Perpassando esse contínuo, é possível encontrar centralizada a área que a autora chama de rurbana, aquela em que estão presentes influências de regiões rurais isoladas e de regiões urbanas. Visualizemos a representação do contínuo proposto por Bortoni-Ricardo (2004, p.54):

---

variedades	área	variedades
rurais isoladas	rurbana	urbanas padronizadas

Em uma das extremidades estão as variedades rurais mais isoladas, as que não sofrem influência da padronização da linguagem por não terem acesso às agências de letramento e na outra extremidade estão as variedades urbanas padronizadas, aquelas em que o uso da língua é mais vinculado à norma culta. No centro está a área rurbana, que recebe migrantes das regiões rurais que mesclam suas características linguísticas com o que assemelham da cultura urbana.

---

<sup>19</sup> Embora haja outras acepções para o termo letramento, nesta pesquisa, o utilizamos como sinônimo de escrita formal.



## ii) O contínuo de monitoração estilística

O contínuo de monitoração estilística se realiza através da atenção que o locutor dá à sua fala dependendo da circunstância comunicativa em que está inserido, ou seja, se usará um discurso espontâneo ou mais elaborado. A representação deste contínuo é proposta por Bortoni-Ricardo (2004) da seguinte forma:

-----  
- monitoração +monitoração

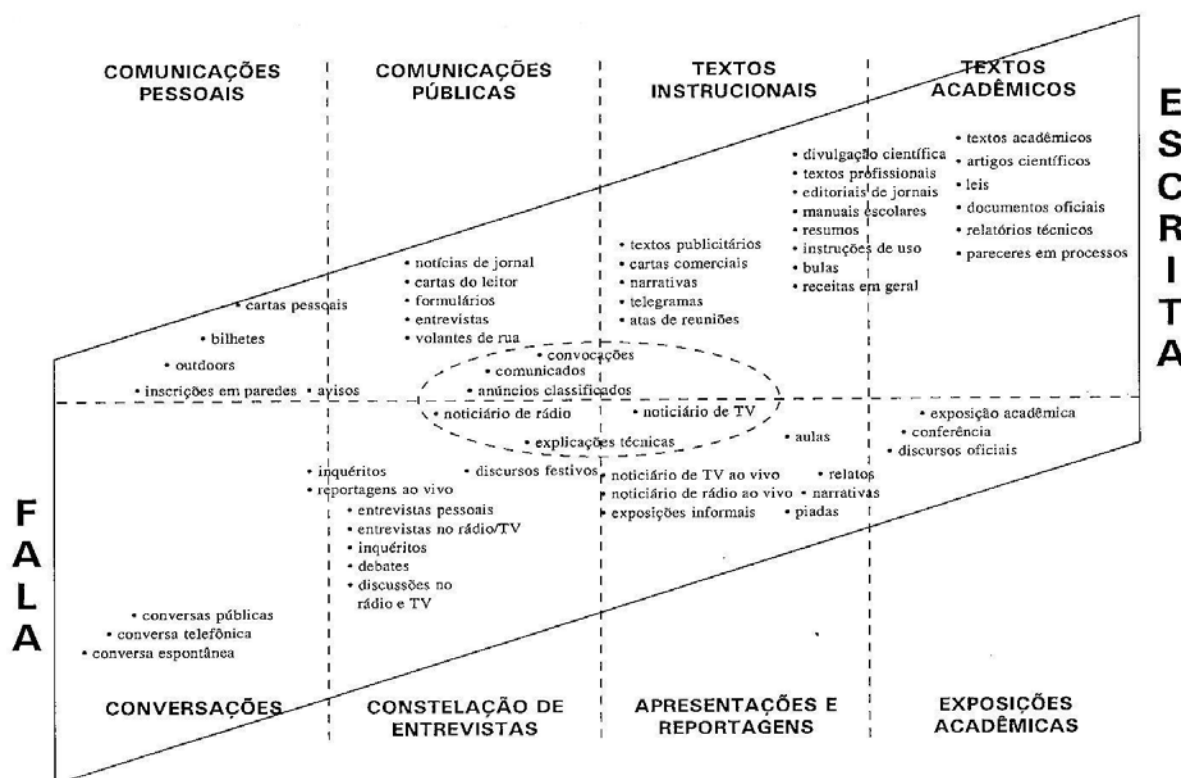
A preocupação ou monitoração com o estilo utilizado em nosso discurso se dá por conta do ambiente em que nos encontramos, da pessoa a quem nos dirigimos – o interlocutor e do tema que se encontra em pauta. Um aluno que esteja apresentando um seminário, por exemplo, procura monitorar sua fala, a fim de ser bem avaliado pelo professor; enquanto que discutindo o mesmo assunto com seus colegas de grupo mantém outra postura, pois os interlocutores não estão avaliando sua fala. Sob esta ótica, embora não seja nosso objetivo neste trabalho, observamos que este contínuo também pode ser aplicado aos alunos de 9º ano em sua preparação para as apresentações que farão nas séries que compõem o Ensino Médio.

## iii) O contínuo de oralidade-letramento

Focado nas práticas orais e letradas, esse contínuo reflete a movimentação entre suas extremidades, ressaltando a interface entre essas práticas, uma vez que seus limites não são rígidos. Bortoni-Ricardo (2004) afirma que essas fronteiras não são bem marcadas, elas “são fluidas e há muitas sobreposições. Um evento de letramento, como uma aula, pode ser permeado de minieventos de oralidade” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.62). Os eventos de oralidade são descritos como os que não sofrem interferência direta da escrita, enquanto os eventos de letramento são aqueles de que a escrita é parte inerente. Esse contínuo foi expresso da seguinte forma por Bortoni-Ricardo (2004, p.62):

-----  
eventos da oralidade eventos de letramento

Marcuschi (2001) propõe um contínuo que parte dos gêneros mais interativos em que pelo menos dois indivíduos interagem em situação face a face até os que se mostram totalmente distanciados da espontaneidade dessa situação. Embora as propostas de Bortoni-Ricardo (2004) e Marcuschi (2001) contemplem a relação entre fala e escrita, elas possuem diferenças, pois a proposta deste contempla gêneros textuais diferentes e a proposta daquela, eventos linguísticos, que, na verdade, não existem sem os gêneros, daí a iniciativa de relacionarmos os dois modelos de contínuo.



Quadro 3: Contínuo fala-escrita (MARCUSCHI. 2001, p.41)

Nesse contínuo, Marcuschi (2001) distribui os gêneros textuais da fala e da escrita na linha dos gêneros textuais, considerando a conversação espontânea o gênero prototípico da fala; a conferência acadêmica, o gênero prototípico da escrita. Nosso objetivo ao citar Marcuschi (2001) é de fazermos uma associação de sua abordagem do contínuo fala-escrita com o modelo idealizado por Bortoni-Ricardo (2004) na preparação da intervenção, possibilitando ao aluno transitar no contínuo oralidade-escrita por meio dos variados gêneros textuais, de forma ciente dos contextos de interação em que podem ser aplicados. É claro que esse quadro foi adaptado para a mediação didática a fim de adequarmos o nível de escolaridade dos alunos à exigência de textos altamente monitorados. Assim, em relação ao ponto do contínuo de +letramento, escolhemos gêneros textuais da esfera de uso em situação



efeitos de sentido provocados tanto pela coordenação de vocábulos quanto pela de orações, sugerindo um trabalho que leve em conta não apenas a organização sintática das estruturas coordenadas, mas a clareza das ideias, bem como o realce, expressos por meio da coordenação. Além disso, deduz-se que o autor encontra também nesse mecanismo recursos estilísticos para a organização de textos literários. Trata-se de combinações de estruturas muito frequentes, segundo o autor, em textos da oralidade. Apesar de Garcia (2007) mencionar esse caráter da fala, postura, aparentemente, inovadora para a década em que o livro foi escrito, década de 60 do século passado, ele ilustra suas explicações com textos literários, como no trecho narrativo a seguir que descreve um quarto:

A cama de ferro, a colcha branca, o travesseiro com fronha de morim. O lavatório esmaltado, a bacia e o jarro. Uma mesa de pau, uma cadeira de pau, o tinteiro niquelado, papéis, uma caneta. Quadros nas paredes.

(E. Veríssimo) (cf. Garcia: 2007, p. 39)

Esse trecho, na verdade, exemplifica o conceito de frases nominais, mas são distribuídas por meio da coordenação que promove um fragmento descritivo. Para Garcia (2007), as frases nominais assim articuladas estão a serviço do ritmo rápido que o narrador imprime ao texto para não se deter na descrição do quarto.

Se, por um lado, o autor reconhece a coordenação de vocábulos como recurso estilístico, sendo, portanto, pensada em um contexto de +letramento, por outro, mostra-se insensível a coordenações de orações em frases que ele denomina *arrastão*. Para chamar a atenção para essa insensibilidade, comum até nos dias atuais, vale a pena reproduzir aqui o fragmento de Garcia (2007, p.124):

No seguinte período composto por coordenação:

Cheguei à porta do edifício, toquei a campainha e esperei algum tempo mas ninguém atendeu, pois já passava das dez horas.

as orações se enfileiram na ordem de sucessão dos fatos, enunciados sem coesão íntima claramente expressa, a não ser entre as duas últimas.

Esse processo de estruturação de frase, que exige pouco esforço mental no que diz respeito à inter-relação entre as ideias, satisfaz plenamente quando se trata de situações muito simples. Por isso, é mais comum na língua falada, em que a situação concreta, isto é, o ambiente físico e social, supre ou compensa a superficialidade dos enlaces linguísticos.

Atente-se para a linguagem infantil, para a linguagem dos adolescentes, dos imaturos ou incultos, mesmo escrita: o que se ouve, ou se lê, é urna enfiada de

orações independentes muito curtas que se vão *arrastando* umas às outras, tenuamente atadas entre si por um número pouco variado de conectivos coordenativos: *e, mas, aí, mas aí, então, mas então*. (...) O trecho acima transcrito poderia prosseguir sob a forma de uma legítima frase *de arrastão*:

*Então*, desisti de esperar e resolvi telefonar. *Mas a í* chegou o porteiro. *Então*, ele abriu a porta e eu entrei. *Mas* o elevador estava parado. *Então*, subi pelas escadas. *Aí* cheguei ao quarto andar. *Mas* não havia ninguém em casa. *Então*, escrevi um bilhete e botei por baixo da porta. *Mas aí* chegou a empregada. *Então*, eu perguntei a ela: D. Maria está? *Aí* ela respondeu: Não está, não senhor.

A julgar pelas palavras de Garcia (2007): *exige pouco esforço mental, enfiada de orações independentes muito curtas que se vão arrastando umas às outras, linguagem dos adolescentes, dos imaturos ou incultos*, nota-se uma postura de ensino de língua considerada, hoje, preconceituosa, mas mostra-se coerente tanto com o paradigma educacional vigente à época mencionada quanto com a concepção de língua homogênea que embasava o ensino de português. Observa-se, nesse sentido, que a oposição entre fala e escrita se revela no discurso do autor. Não emitimos aqui nenhuma crítica ao comportamento dele, porque justamente situamos seu trabalho em um recorte de tempo que justifica tal postura. Apesar disso, consideramos suas explicações sobre coordenação extremamente relevantes a ponto de, na mediação, nos basearmos em algumas delas.

A ideia de nos apropriarmos da noção de contínuo oralidade-letramento para organizarmos a mediação didática parte justamente da necessidade de desconstruirmos a ideia de que existem duas línguas distintas, com características opostas: a falada e a escrita. Trata-se de uma única língua cujos eventos socioculturais e linguísticos vão se organizando de acordo com as necessidades das situações de uso dessa língua. Para o ensino e aprendizagem dos fenômenos linguísticos em contexto de letramento escolar, entendemos que se faz necessário um apoio didático que viabilize sua articulação com os demais aspectos envolvidos nesse processo, o que justifica a escolha da abordagem a seguir.

## 2.2- A abordagem colaborativa da aprendizagem

Por conta da globalização, os sistemas sociais, econômicos, políticos e financeiros passaram a integrar-se. Em função disso, experimentamos também mudanças na aprendizagem, que passou a ser algo constante para aquele que deseja acompanhar tais

transformações. Com o avanço tecnológico e a facilidade à informação, não há mais espaço para um ensino que relegue ao educando apenas o papel de receptor, e ao professor, o de único transmissor de conhecimentos. Behrens (2004) postula que, mediante essa realidade, o próprio professor deverá se tornar um investigador, um pesquisador do conhecimento crítico que conduza à reflexão, sendo assim, criativo, articulador e parceiro de seus alunos. Sob este prisma, deixa-se o foco do *passar a ensinar* para se dedicar ao *aprender a aprender*.

Devido a essa tão vasta rede de informações fornecidas, professores e alunos precisam trabalhar juntos, buscando formas, através da interação, de aprender a aprender lidar com essas informações. Não há mais espaço para o paradigma tradicional, em que no processo de aprendizagem os educandos memorizavam dados, eram meros receptores de informações. O desafio proposto é conduzir o aluno a aprender, seja individual ou coletivamente. Deve haver parceria entre docente e discente nesse processo que visa a preparar este para ser um cidadão criativo, crítico, reflexivo e atuante na sociedade em que está inserido.

No desenvolvimento dessa nova proposta de aprendizagem, as inovações tecnológicas estão entre os aliados mais promissores. É perceptível uma crescente inserção da tecnologia em todos os âmbitos sociais e no processo de aprendizagem. Contudo, Behrens (2004) postula:

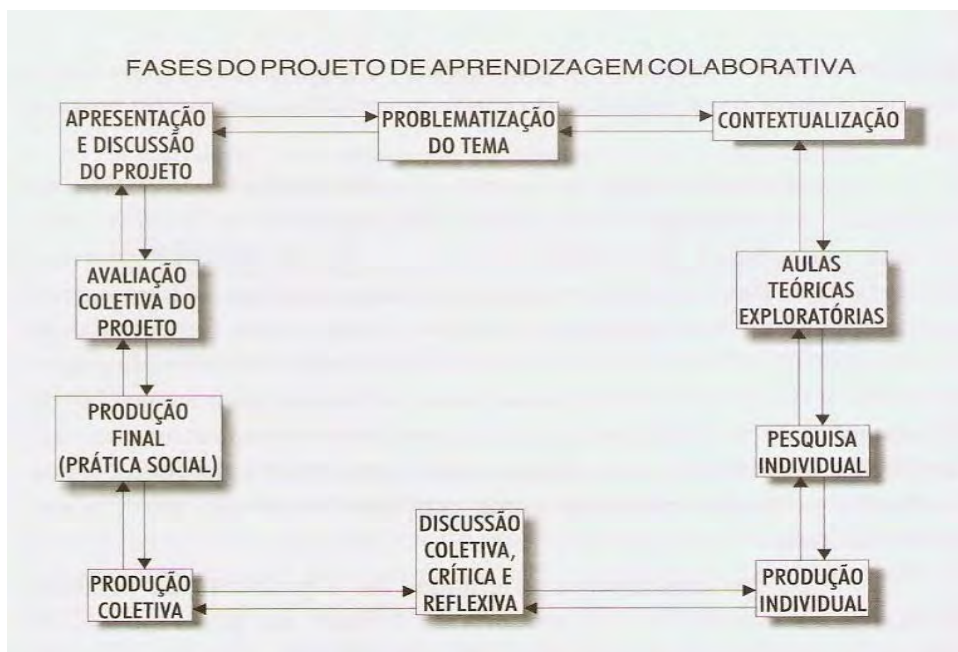
O reconhecimento da era digital como uma nova forma de categorizar o conhecimento não implica descartar todo o caminho trilhado pela linguagem oral e escrita, nem mistificar o uso indiscriminado de computadores no ensino, mas enfrentar com critério os recursos eletrônicos como ferramentas para construir processos metodológicos mais significativos para aprender. (BEHRENS, 2004, p.74)

A aprendizagem colaborativa prioriza uma relação de colaboração entre professor e aluno na construção de projetos que concedam a ambos meios para a produção de conhecimento. Conta-se para isso com o uso da rede informatizada como uma ferramenta inovadora e estimuladora dos educandos. São quatro os pilares em que a aprendizagem colaborativa está alicerçada:

- i) “Aprender a conhecer” – docente e aprendiz compreendem que a aprendizagem não é um processo finito, logo, estão sempre investigando, buscando, construindo e reconstruindo o conhecimento. Aprendendo a aprender.

- ii) “Aprender a fazer” –autonomia e criticidade são características presentes no aluno que deixa de agir de forma repetitiva e que passa, conseqüentemente, a desenvolver habilidades que o capacitarão para o mercado de trabalho. A associação entre teoria e prática é possível quando aliamos o aprender a conhecer ao aprender a fazer.
- iii) “Aprender a estar junto” – o aluno passa a compreender o outro, respeitando sua individualidade, mas entendendo a necessidade de colaboração, de parceria, de trabalho coletivo. Há a existência de um projeto comum entre professor e aluno.
- iv) “Aprender a ser” – a autonomia para formular pensamentos e tomar decisões, a criticidade e a forma de agir mediante situações diversas são contribuições da educação para o desenvolvimento do ser humano.

A aprendizagem colaborativa propõe que um projeto seja constituído por etapas, sendo que essas etapas não têm uma ordem fixa para sua realização. Vejamos abaixo o quadro-resumo da proposta colaborativa.



Quadro 4: Fases de um projeto de aprendizagem colaborativa (BEHRENS, 2013, p.109)

Cada fase do projeto tem sua importância e as mesmas interligam-se, de modo que não há como considerar uma mais relevante que a outra. Elas se complementam e corroboram para o pleno desenvolvimento do trabalho. A seguir, dispomos cada fase:

#### 1ª fase: Apresentação e discussão do projeto

Esta primeira fase do projeto trata da apresentação do mesmo pelo professor à turma. Priorizando sempre a aprendizagem, o docente possibilitará a discussão do projeto com os alunos, de forma que estes se envolvam e compreendam a parceria que deve haver entre alunos e professor, a fim de que a aprendizagem coletiva se estabeleça.

#### 2ª fase: Problematização do tema

A segunda fase é de suma importância para o projeto, pois é ela que instigará os alunos à reflexão dos problemas relacionados ao tema proposto. Enquanto intelectual transformador, o professor vislumbra a aprendizagem não como um ato mecânico, mas como um meio para formar cidadãos críticos e reflexivos. O modo como se provocará o aprendiz para a construção do problema possibilitará a sua valorização e o envolvimento do mesmo com a busca de soluções à problemática apresentada.

#### 3ª fase: Contextualização

Nessa etapa, o docente valoriza o tema, explorando-o como um todo e mostrando sua inter-relação com as demais partes da proposta. A explicação de cada fase deverá possibilitar que sugestões pertinentes e relevantes dos alunos sejam consideradas, é um momento para se conscientizar a respeito do que deverá ser realizado, uma vez que professor e alunos caminham juntos nesse processo de aprender a aprender.

#### 4ª fase: Aulas teóricas exploratórias

Essa é a fase em que o professor desenvolverá a temática proposta através de aulas teóricas exploratórias, estruturando e encaminhando os conteúdos envolvidos no projeto. O escopo é fornecer meios para que os estudantes compreendam melhor os constituintes que integram o tema da problemática. O docente em sua aula expositiva pode recorrer a recursos



variados de apresentação ou, ainda, apropriar-se de imagens e textos, entre outros, para tornar sua apresentação elucidativa e interessante, conduzindo o educando a uma aprendizagem crítica, criativa e transformadora.

#### 5ª fase: Pesquisa individual

Na fase da pesquisa individual, o aluno é o agente de seu próprio conhecimento através de um processo de busca às informações pertinentes ao equacionamento da problemática apresentada. O professor será o motivador e o instrutor para indicar os meios acessíveis para a pesquisa, já que o mesmo conhece a realidade em que atua. A comunicação e a interação entre alunos e professor poderá extrapolar os limites do horário escolar, se houver acessibilidade aos recursos tecnológicos como *e-mail*, por exemplo. Nesta fase, o aluno buscará meios, sejam livros ou pesquisas na Internet, que enriqueçam e ampliem tanto o seu próprio conhecimento quanto o do grupo que participa do trabalho.

#### 6ª fase: Produção individual

A fase de produção individual é marcada pela motivação fornecida ao aluno para que o mesmo produza seu próprio texto, baseado em sua pesquisa e na troca de material feita pelo grupo. O texto pode ser manuscrito ou digitado em uma rede informatizada, a fim de que a ele possam ser acrescentados ou subtraídos alguns elementos. A versão final deve ser redigida, editada e impressa, consoante às normas técnicas da ABNT.

#### 7ª fase: Discussão coletiva, crítica e reflexiva

Nesta fase, após a devolução dos textos individuais produzidos, o professor estimula e media a discussão sobre a temática problematizada. Embora, a participação efetiva dos alunos permeie todas as fases do processo, neste momento os educandos reúnem melhores condições para falar de seus avanços e dificuldades. A mediação do docente é importante neste momento em que os alunos terão que lidar com opiniões distintas, proporcionando, assim, o exercício da tolerância e da convivência com as diferenças que existem no grupo. Para que uma elaboração em conjunto obtenha êxito, há que se respeitar as opiniões dos companheiros, sustentando o diálogo e a criticidade.

#### 8ª fase: Produção coletiva

Na fase de produção coletiva, há o estímulo à produção coletiva, baseada nas produções individuais e nas reflexões obtidas na discussão coletiva. Este momento permite que os educandos aprendam a lidar em parcerias com responsabilidade. Um único texto coletivo é produzido por um grupo de, no máximo, quatro componentes e entregue seguindo as normas técnicas (ABNT) e com os devidos cuidados com as citações dos autores e sua indicação na bibliografia. As produções individuais devem ser anexadas, com o intuito de o docente averiguar o avanço na produção coletiva.

#### 9ª fase: Produção final (prática social)

Essa fase trata da culminância do processo, da forma como docente e discentes combinaram a apresentação e disponibilização da produção final sob a perspectiva colaborativa. A exposição da produção final poderá ser através da disponibilização em rede informatizada, da criação de um *blog* na Internet, da publicação em periódicos, da circulação interna à própria instituição ou ainda com a composição de encenações e apresentações públicas.

#### 10ª fase: Avaliação coletiva do projeto

Essa última fase visa a proporcionar momentos de reflexão e avaliação sobre a participação e o transcorrer da realização do projeto, averiguando os fatores positivos e também as dificuldades encontradas, permitindo, desta forma, a retificação de alguma etapa ou de atividades propostas no decorrer do projeto de aprendizagem. A realização deste procedimento proporciona um amadurecimento do grupo, que dialogicamente avalia a realização e a importância do trabalho coletivo.

Escolhemos esta metodologia de trabalho para direcionar a mediação didática sobre coordenação de orações e vocábulos, adaptando-a ao perfil dos alunos. Esse esquema das fases de um projeto de aprendizagem colaborativa facilitará a preparação das atividades, permitindo ainda a interação entre professor, aluno e a comunidade escolar. A expectativa é a de levar os alunos ao reconhecimento da coordenação de orações e vocábulos, à noção do

valor semântico exercido por uma conjunção e ao uso consciente de variadas conjunções coordenativas em suas produções, sempre em situação de uso da linguagem. O intuito da proposta de mediação pedagógica é exatamente por meio de uma proposta colaborativa tornar o processo pedagógico mais prazeroso, pois esta favorece a apropriação da tecnologia como o instrumento através do qual os alunos terão acesso a gêneros mais contemporâneos, tornando a aula mais interessante e estimulante.

### 2.3- Perfil da escola e dos alunos

O Centro Integrado de Educação Pública, CIEP196 – São Teodoro, é uma instituição pública de ensino pertencente à rede estadual do Rio de Janeiro, situada na Rua Amaro de Souza, S/Nº, em Jardim Boa Esperança, município de Nova Iguaçu. O funcionamento da escola ocorre em três turnos: manhã, tarde e noite.

O horário matutino atende oito turmas: seis do ensino médio – 1ª, 2ª e 3ª Séries do Ensino Médio (duas turmas de cada série) – e duas turmas do nono ano do ensino fundamental. No horário vespertino, há uma turma de sexto ano, uma do sétimo ano e duas do oitavo ano, todas do EF.

Paralelamente ao horário do ensino fundamental, à tarde, há também a oferta de ensino através da Correção de Fluxo – modalidade de ensino que visa a corrigir a distorção idade/série dos discentes com idade incompatível à série matriculada. No horário noturno, são oferecidas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de ensino fundamental – oitavo e nono anos – e os quatro módulos de turmas de ensino médio – Nova EJA (NEJA).

Quanto à estrutura, a escola se enquadra no projeto dos CIEPs: prédio principal, composto por três andares, nos quais é possível encontrar um auditório, um laboratório de informática, um laboratório de ciências, sanitários e uma quadra poliesportiva. Há um refeitório e um prédio anexo ao principal, onde está localizada uma biblioteca.

A mediação foi aplicada em uma turma de 9º ano do EF – turma 901 – do turno da manhã, com um total de 27 alunos. Formada por alunos de faixa etária entre 14 e 19 anos, o que gerou dificuldades quanto ao estímulo pela aprendizagem, uma vez que alguns alunos eram repetentes e, por isso, demonstravam desinteresse pelo estudo, além do fato de faltarem bastante. Entretanto, apesar disso, um dos pontos favoráveis ao desenvolvimento desse trabalho foi o fato de os alunos terem habilidade em manipular os recursos eletrônicos e digitais, o que facilitou uma das atividades propostas. Essas adversidades, de certa forma,

criaram um clima desafiador para a elaboração desta proposta didática, que apostou em uma metodologia colaborativa, procurando, assim, instigar o interesse dos educandos para a aprendizagem da temática abordada.

#### 2.4- A pesquisa-ação

Segundo Thiollent (1988), a pesquisa-ação implica uma ação dos participantes interessados no problema observado, buscando mudanças para a situação sob investigação através de ações interventivas planejadas. Nesse tipo de pesquisa, os pesquisadores participam ativamente na ponderação da problemática analisada, no discorrer e na avaliação das ações suscitadas pelos problemas. A pesquisa-ação exige uma relação participativa entre pesquisadores e pessoas da situação investigada, sendo seu escopo solucionar ou, ao menos, esclarecer os problemas levantados, não se limitando a uma única forma de ação: o intuito é ampliar o conhecimento dos pesquisadores, assim como o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos envolvidos.

Na educação, a pesquisa-ação é o processo que propicia um melhor desenvolvimento da prática pedagógica e da produção de conhecimento, através da investigação da ação e pela ação. O diagnóstico e a resolução das necessidades específicas vivenciadas em sala de aula, escola e comunidade na qual se integram geram transformações que permitem ao docente, em sua prática pedagógica, teorizar o conhecimento.

A pesquisa-ação, para Thiollent (1988, p.18), tem em uma de suas peculiaridades o relacionamento entre o objetivo prático e o objetivo de conhecimento. Enquanto o último se aplica à obtenção de informações que dificilmente seriam alcançadas por outros procedimentos e ao aumento do nosso conhecimento de determinadas situações, o primeiro contribui para a melhoria da solução do problema principal da pesquisa. Entretanto, Thiollent (1988) ressalta que exageros devem ser contidos na definição das soluções alcançáveis, pois não há soluções a curto prazo para todos os problemas. O objetivo principal da pesquisa-ação, para o autor, é a produção de conhecimento que seja útil tanto para o grupo investigado na comunidade local quanto para os profissionais interessados em modificar sua prática pedagógica.

Os aspectos práticos da concepção e da organização da pesquisa-ação fazem parte de um planejamento flexível, diferentemente de outros tipos de pesquisa, não seguindo, assim, fases rigidamente ordenadas. A estratégia metodológica pode seguir uma ordem sequencial no tempo como: fase exploratória, o tema da pesquisa, a colocação dos problemas, o lugar da teoria, hipóteses, seminário, o campo de observação, coleta de dados, aprendizagem, saberes formal e informal, plano de ação e divulgação externa. Há um ponto de partida e um ponto de chegada, contudo, o intervalo entre um ponto e outro possuirá múltiplos caminhos a serem estrategicamente escolhidos de acordo com as circunstâncias vivenciadas.

Como fase inicial está a fase exploratória, que consiste na descoberta do âmbito da pesquisa, seus interessados e suas expectativas, estabelecendo, deste modo, um levantamento inicial (diagnóstico) da situação, dos problemas principais e das ações propícias. Como fase final temos a divulgação externa, que torna notório os resultados de uma pesquisa que possibilitará reações e trará contribuição para a consciência, além de, possivelmente, estimular o início de um novo ciclo de ação e investigação.

Na área educacional, sob a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores reuniriam condições de uso efetivas para produzir informações e conhecimentos, inclusive ao nível pedagógico. Essa orientação ajudaria no entendimento das situações escolares, por menores que sejam, e permitiria que se traçassem objetivos de ação pedagógica e de transformação mais amplos.

Nosso trabalho pautou-se na fase exploratória descrita por Thiollent (1998) para trabalhar a questão da diagnose em trabalhos que serviram como norteadores para nossa mediação. Não se trata apenas de averiguar o que o aluno não sabe, mas de enxergar as potencialidades do educando. Thiollent (1988) assevera que a metodologia de “diagnóstico”, associada à metodologia da pesquisa-ação, não corrobora a concepção tradicional de diagnóstico, pois desenvolve uma “perspectiva de aprendizagem da participação”, com colaboração ativa entre os saberes dos participantes.

## CAPÍTULO 3

### DIAGNOSE DE PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

Neste capítulo analisaremos as produções que foram utilizadas como ponto de partida para a proposta de mediação do tema abordado. Conforme dito anteriormente, a atividade diagnóstica tem um papel importante no processo de aprendizagem e, no nosso caso, de um fenômeno linguístico, pois é ela que sinaliza os contextos de uso das diferentes formas de esse fenômeno se realizar seja na oralidade seja na escrita, o que permite ao pesquisador acesso a dados reais da língua.

Para a análise dos contextos de coordenação nas produções pré-mediação dos alunos participantes desta pesquisa, optamos por uma diagnose com base em textos escritos em situação escolar prevista pelas Orientações Curriculares da Secretaria Estadual de Educação. Embora seja uma situação desencadeada pelo professor, não sendo, portanto, por um lado, espontânea, consideramos os dados reais, porque, por outro lado, trata-se da realidade de eventos promovidos pelo processo de letramento escolar, mas em uma situação que não exige muitos recursos desse tipo de letramento: a produção de bilhete. Esse aspecto, supomos, permitiria a realização de dados mais próximos ao comportamento linguístico do aluno. Quanto à descrição linguística escolhida para a análise, optamos por associar as três abordagens apresentadas no capítulo um, a da gramática normativa (ROCHA LIMA, 1983; CUNHA e CINTRA, 2008) a de Matos (2003) e a de Castilho (2010), pois entendemos que, para este tipo de pesquisa, a escolha de apenas uma restringiria nosso trabalho. Assim, quanto à articulação sintática, baseamo-nos na perspectiva de Matos (2003); em relação à nomenclatura, optamos pela da gramática normativa; no tocante aos efeitos de sentido das formas linguísticas, consideramos a ideia de Castilho (2010), e do Funcionalismo de maneira geral, de que nada na língua ocorre por acaso. Existe sempre uma motivação para que determinada forma se realize em um determinado contexto. Esse aspecto também foi abordado por Garcia (2007), embora intuitivamente. Apesar disso, as explicações desse autor também nos forneceram ideias para a análise dos textos escolares.

#### 3.1 Atividades da diagnose

Aproveitamos uma atividade que contemplou o currículo básico do nono ano sobre o gênero textual bilhete para realizarmos a diagnose inicial. Após explanação teórica sobre o

gênero e sua aplicabilidade no cotidiano, pedimos aos alunos que pensassem em uma situação comunicativa e produzissem um bilhete para alguém de sua família. Consideramos ser este um gênero viável nesta fase diagnóstica, por ter o gênero bilhete uma linguagem que exige menos saberes advindos do processo de letramento escolar, estando, pois, no contínuo proposto por Bortoni-Ricardo (2004), situado em um gênero +/- próximo a eventos da oralidade e +/- próximos a eventos de letramento, não assumindo nem uma ponta nem outra do contínuo.

A partir da análise desta atividade, começamos a observar a ocorrência da coordenação entre vocábulos e orações. Foram coletadas 14 produções, contudo, selecionamos sete para analisarmos neste trabalho. Vejamos a seguir algumas das produções que nos auxiliaram na preparação da mediação que será posteriormente apresentada. Ressaltamos que, embora existam diversos pontos a serem destacados para correção, nos atemos a comentar apenas os que envolvem a temática trabalhada.

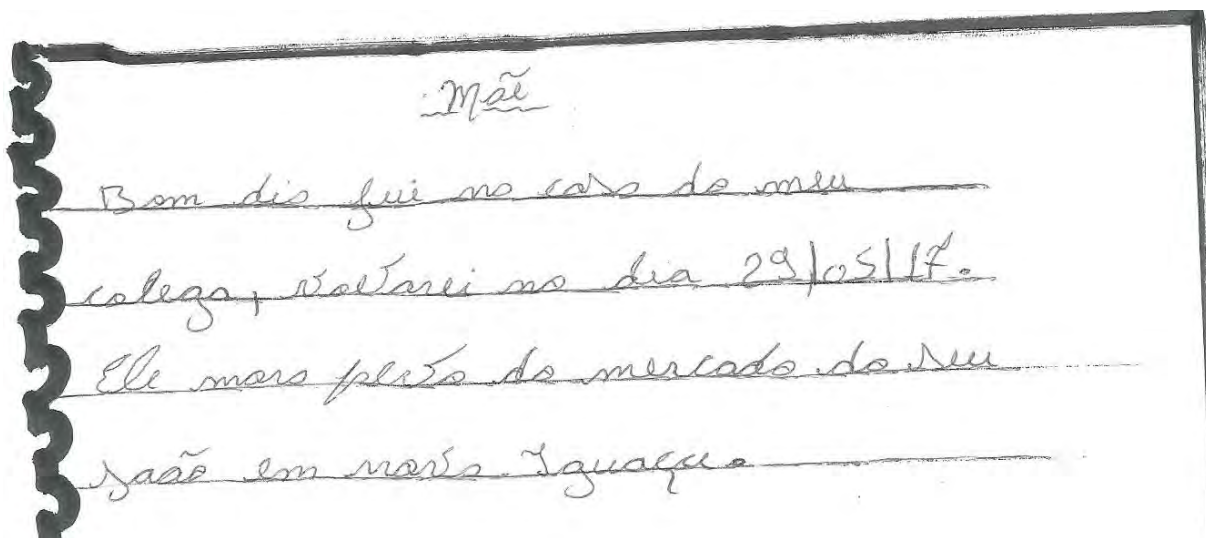
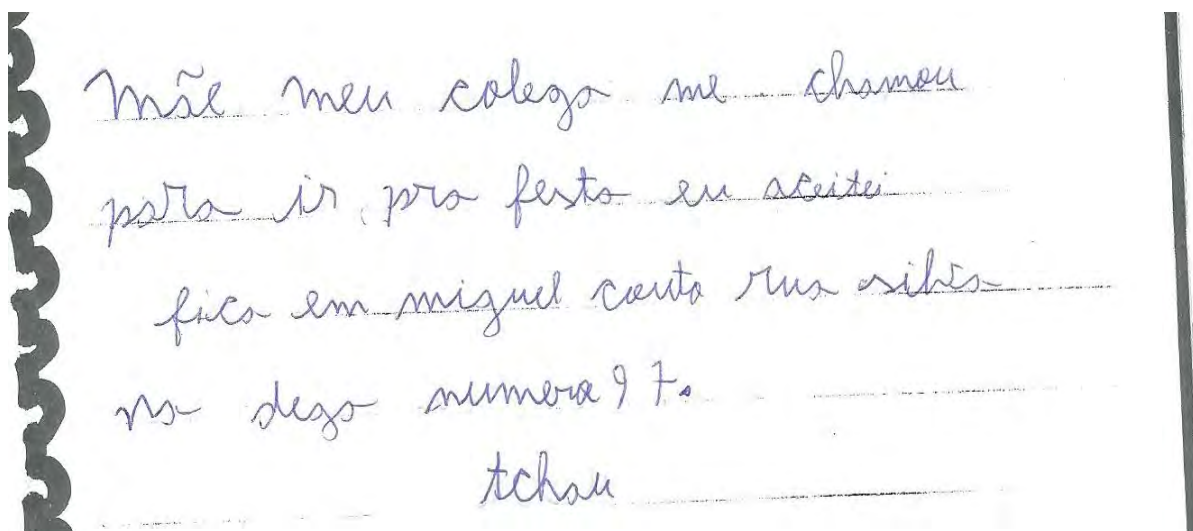


Imagem 19: Texto 1 da diagnose

Nesse texto, a mensagem está organizada por meio de dois períodos, um composto por coordenação assindética *...fui na casa do meu colega, voltarei no dia 29/05/17* e um outro simples *Ele mora perto do mercado do seu João em nova Iguaçu*. A sequência de orações imprime um ritmo rápido ao texto do bilhete em que se destaca, em consequência, a ação do passado e a do futuro numa ordem coerente com os acontecimentos dos fatos. Essa coordenação parece transmitir a pressa do aluno-personagem em ir para a casa do amigo.

Depreende-se a intuição do aluno de separar desse primeiro período, por meio de um sinal de pontuação, a oração que sinaliza para a mãe o endereço da casa desse amigo. Dessa forma, mesmo em um evento de +/- letramento, verifica-se a pertinência do uso da coordenação.

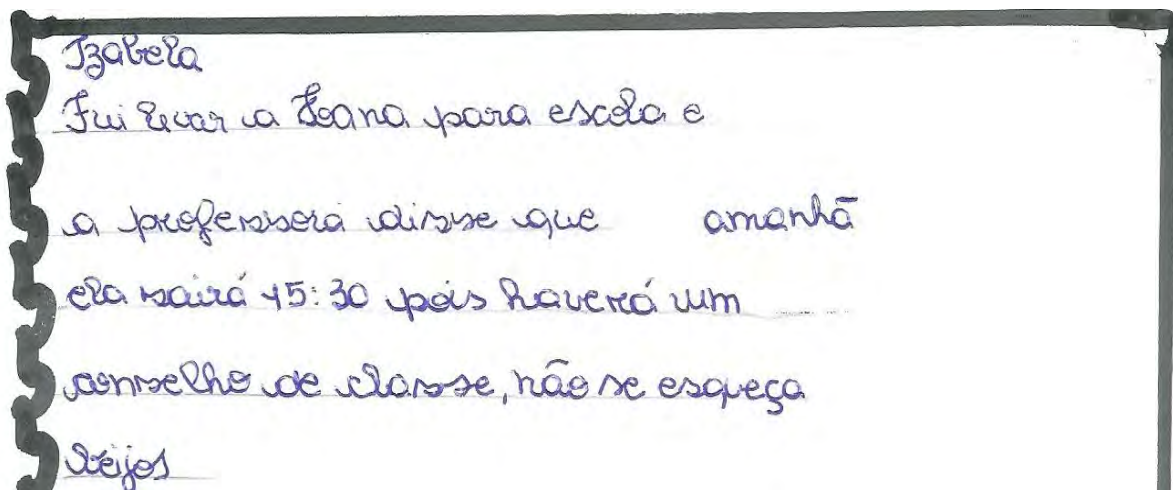


Mãe meu colega me chamou  
para ir pra festa eu acitei  
fico em miguel costa rua ribes  
no dego numero 97.  
tchau

Imagem 20: Texto 2 da diagnose

Na imagem 20, em relação à pontuação, diferentemente do que se observou no bilhete anterior, o aluno preocupou-se em pontuar apenas no final da sequência das orações, impedindo assim a afirmação de que ele não tenha sentido a necessidade de separar as ações iniciais referentes da oração que veicula o endereço da casa do colega. De qualquer forma, mesmo sem pontuação, a ordem das orações indica um tipo de gradação, cujo término recai sobre uma oração com um verbo que não expressa ação. Tal como no texto da imagem 19, observa-se uma sequência de orações coordenadas que imprime ritmo ao bilhete, sugerindo, também, a pressa do aluno-personagem em partir para o referido passeio.

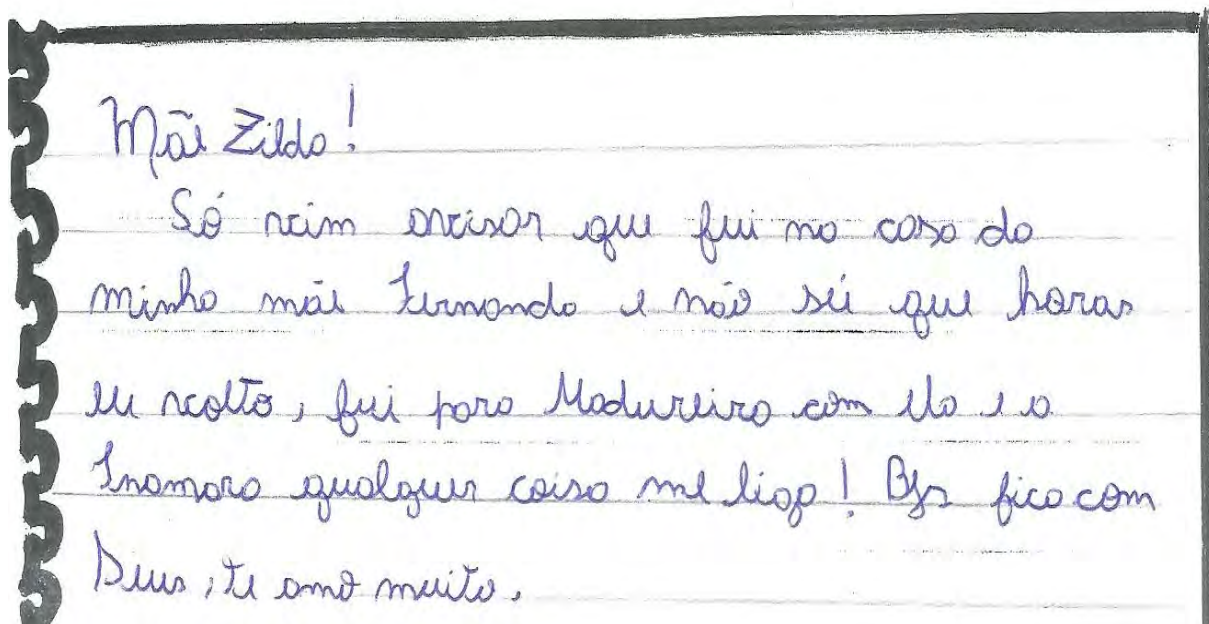




Jzabela  
Fui levar a Joana para escola e  
a professora disse que amanhã  
ela sairá 15:30 pois haverá um  
conselho de classe, não se esqueça  
Beijos

Imagem 21: Texto 3 da diagnose

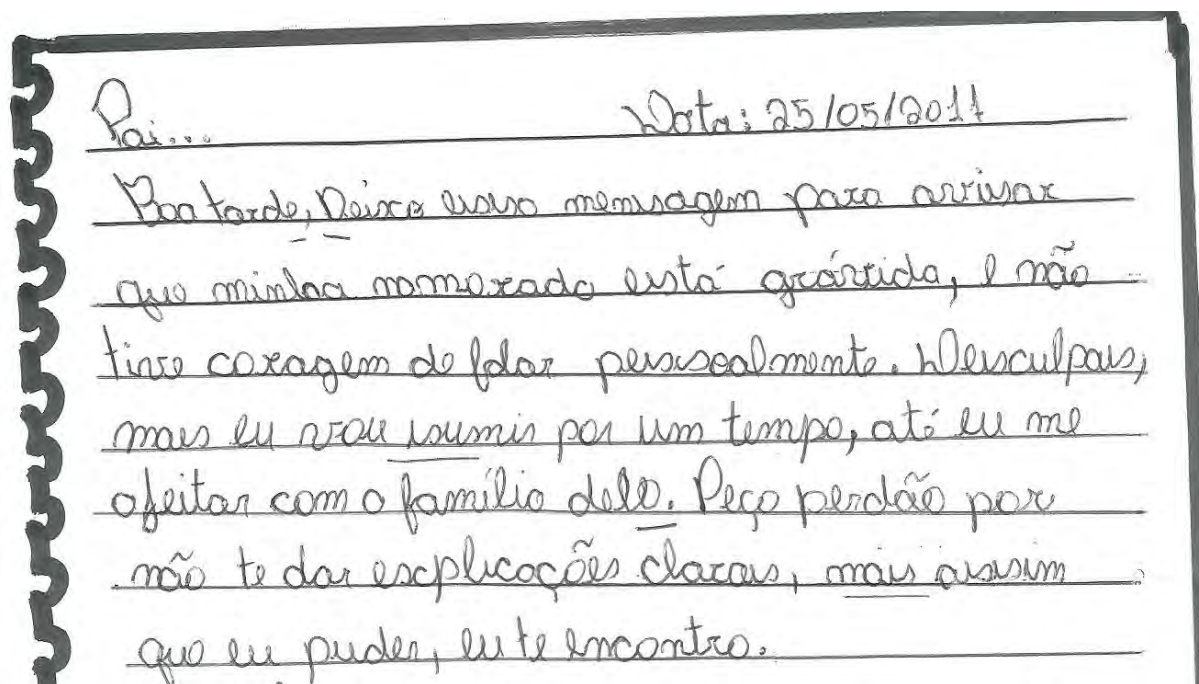
Nesse texto, nota-se uma cena diferente da apresentada nos textos anteriores, já que não se trata mais de um filho enviando um bilhete para a mãe, mas parece que é a mãe escrevendo uma mensagem para a filha. A mensagem apresenta relações de causa e consequência. O produtor do bilhete sente necessidade de justificar as ações, recorrendo para tanto à combinação de orações coordenadas com subordinada. No início da mensagem, é estabelecida uma relação de coordenação por meio de *e* em *Fui levar a Joana para a escola e a professora disse...* Esse elemento é fundamental para a cena imaginada pelo aluno, já que é a partir dele que se estabelece a motivação para a mensagem. Essa conjunção imprime uma ideia de consequência em relação à anterior. Para dar continuidade às justificativas, foi necessário o uso de uma forma verbal que exige complementação *disse*. Nesse momento, o aluno fez uso de um objeto direto em forma de oração *...que amanhã ela sairá 15h e 30*, fato que necessita de uma explicação expressa por uma coordenada iniciada por um **pois**: *pois haverá um conselho de classe*. O produtor do bilhete o finaliza com outra coordenada: *não se esqueça*, já que não há mais necessidade de prosseguir com as justificativas. Nota-se que nesse bilhete, tanto a oração subordinada quanto as coordenadas com elementos conectores imprimem um ritmo mais lento ao texto.



Mãe Zilda!  
Só vim avisar que fui na casa da  
minha mãe Fernanda e não sei que horas  
eu volto, fui para Madureira com ela e a  
Inamara qualquer coisa me liga! Bye fico com  
Deus, te amo muito.

Imagem 22: Texto 4 da diagnose

Nessa mensagem, também ocorre o jogo entre coordenação e subordinação. O texto inicia-se com uma oração cujo verbo principal da perífrase *vim avisar* exige complementação: *que fui na casa da minha mãe Fernanda*, fato que desencadeou a mensagem. Observamos a presença de duas orações subordinadas, coordenadas entre si pela conjunção *e*: *...que fui na casa da minha mãe Fernanda e (que) não sei que horas eu volto*. A sequência *...fui para Madureira com ela e a Inamara qualquer coisa me liga!*, assim como *...fica com Deus, te amo muito*, apresenta duas coordenadas assindéticas. Essa última sequência de orações imprime um ritmo mais rápido ao texto.



Pai... Data: 25/05/2011  
Por tarde, Deixa essa mensagem para avisar  
que minha namorada está grávida, e não  
tive coragem de falar pessoalmente. Desculpas,  
mas eu vou sumir por um tempo, até eu me  
ajeitar com o família dela. Peço perdão por  
não te dar explicações claras, mas assim  
que eu puder, eu te encontro.

Imagem 23: Texto 5 da diagnose

Na imagem 22, a mensagem é de um filho que revela ao pai o fato de sua namorada estar grávida, um episódio conflitante para um adolescente, conseqüentemente de difícil revelação, o que leva o produtor a escrever o texto utilizando-se de justificativas para explicar seu comportamento. Essa situação favorece a articulação de orações coordenadas e subordinadas. O início do texto apresenta um período composto por subordinação em que as orações subordinadas coordenam-se entre si. Nota-se que o jogo entre principal e subordinada abre a mensagem e sobre a subordinação recai a finalidade do bilhete: *...para avisar*, completada por outra oração subordinada *que minha namorada está grávida*; finalizando o primeiro período, ocorre a coordenação entre essas orações subordinadas com **e**: *e não tive coragem de falar pessoalmente*. Chama a atenção o efeito de sentido dessa subordinada coordenada com a anterior, que é o de relacionar causa e consequência. Essa oração, além disso, conclui o período de maneira incisiva.

Em seguida, o vocábulo *desculpas* coordena-se com *...mas eu vou é sumir por uns tempos*, cujo valor semântico aponta para um comportamento inusitado do filho e, ao mesmo tempo, sugere um forte traço de argumentatividade, que continua na última oração do período: *...até eu me ajeitar com a família dela*, coordenada em relação a *...mas eu vou sumir por um tempo*. Para finalizar o texto, o aluno-personagem estrutura seu pensamento distribuindo uma coordenada iniciada por *mas* que passa a ser principal para uma subordinada: *...mas assim que*

*eu puder, eu te encontro. Veja que a coordenada mas eu te encontro permite a intercalação da subordinada ...assim que eu puder em outro jogo de argumentação.*

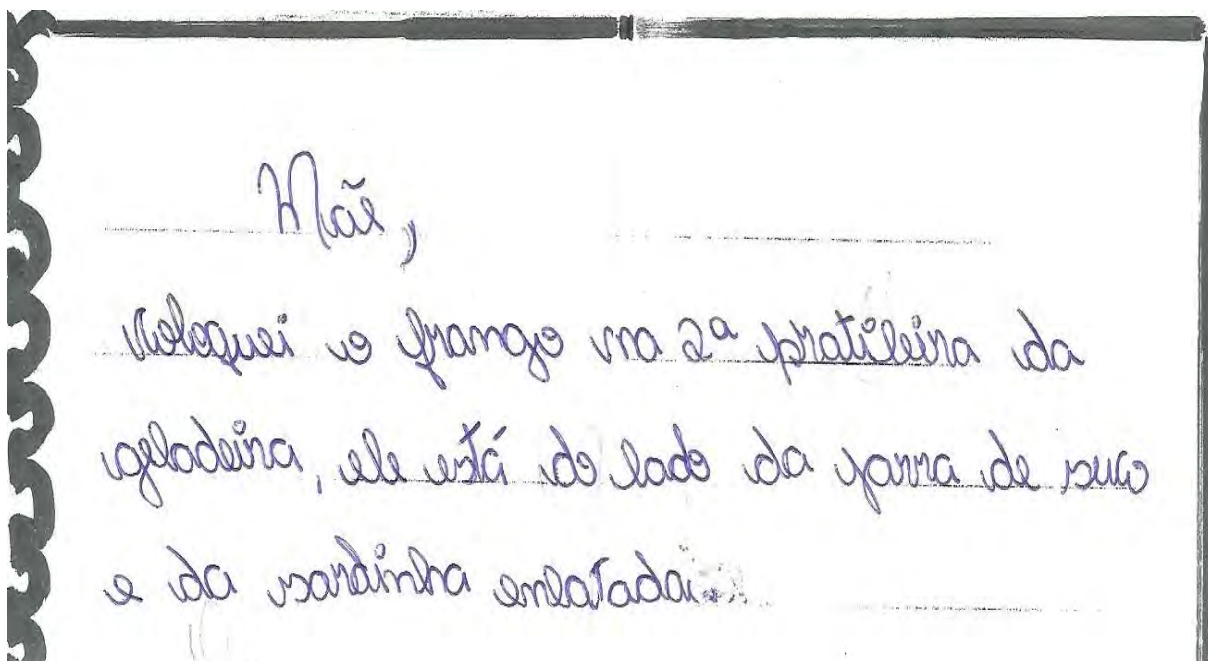


Imagem 24: Texto 6 da diagnose

Nesse texto, a cena não exige nenhum tipo de justificativa. Trata-se de uma informação. Para tanto, as duas orações do único período estão coordenadas sem um elemento de ligação que, na verdade, não se faz necessário. O mesmo não ocorre com a coordenação em *...do lado da jarra de suco e da sardinha enlatada*. O *e* nesse caso é fundamental para a distribuição das unidades de informação, transmitindo exatamente a ideia de adição, ou melhor, a ideia de que um elemento se realiza um ao lado do outro tanto na organização linguística quanto na organização dos alimentos na prateleira.

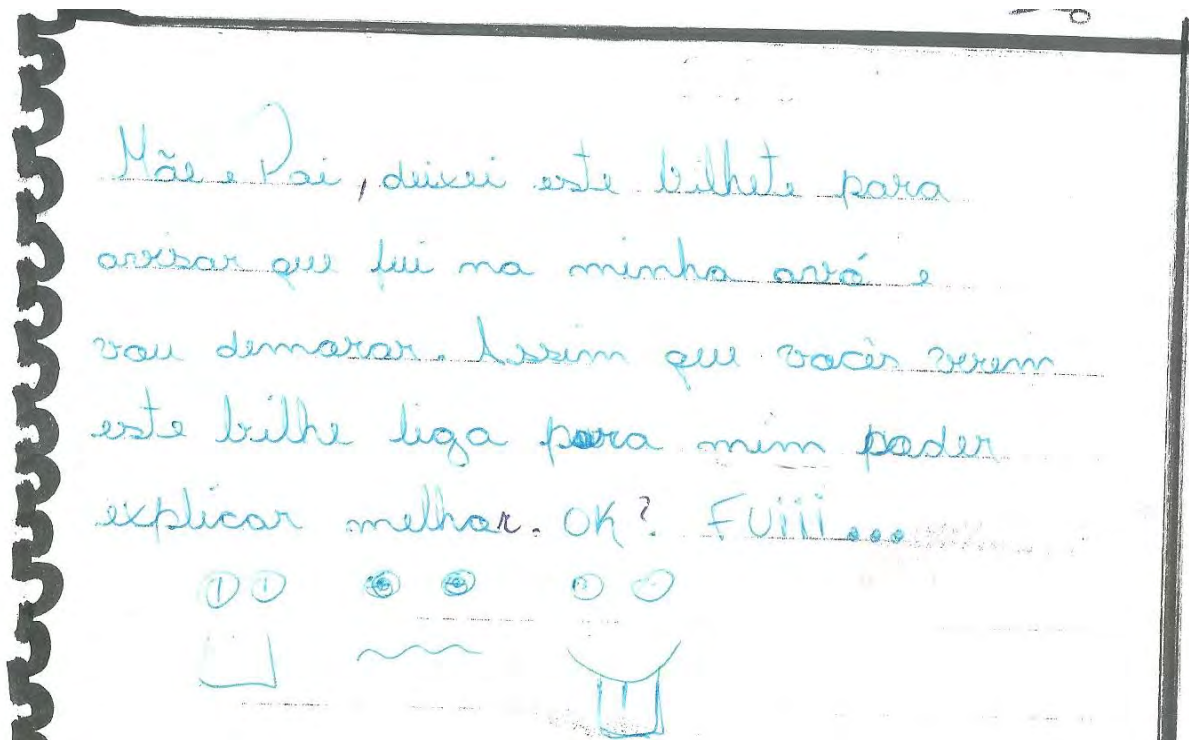


Imagem 25: Texto 7 da diagnose

No bilhete da imagem 25, também se observa o uso da subordinação e coordenação para o produtor justificar a mensagem. A finalidade que a motivou recai sobre uma subordinada adverbial *...para avisar* e se complementa em uma subordinada substantiva *...que fui na minha avó*. O período finaliza com uma subordinada, coordenada com a oração anterior por meio da conjunção *e ...e (que) vou demorar*. Mais uma vez nota-se a presença desse elemento em uma oração que imprime ao conjunto da coordenação uma ideia de causa e consequência, atribuindo à subordinada com a oração subordinada anterior o papel de indicar incisivamente o encerramento de uma sequência de orações.

A análise desses bilhetes, motivados pela mesma sugestão didática, sugere que cada texto se desenvolve de acordo com a intenção do seu produtor. Pelo que se infere, que a coordenação tanto de orações quanto de vocábulos colabora para os efeitos de sentido que o aluno quer transmitir. Parece que, nos casos das orações encabeçadas por *e*, ocorre uma regularidade no tocante ao efeito de sentido dessas subordinadas coordenadas entre si, pois já se verificou que elas sinalizam uma relação de causa e consequência, além de aparecerem quase sempre encerrando uma sequência de orações.



## CAPÍTULO 4

### MEDIAÇÃO PARA ENSINO E APRENDIZAGEM DA COORDENAÇÃO

Este capítulo destina-se à apresentação da mediação didática propriamente dita. Retomaremos as etapas anteriormente descritas com algumas adaptações para demonstrar o procedimento de um trabalho colaborativo segundo Behrens (2013). Reiteramos que adequações foram realizadas, transformando as 10 fases previstas em 7 fases adaptadas consoante à realidade vivenciada.

#### 4.1- 1ª fase: Apresentação e discussão do projeto

Essa primeira fase do projeto foi o momento em que apresentamos a proposta aos educandos de forma que eles, logo de início, soubessem que seria necessário estabelecermos uma parceria e que, devido a isso, eles teriam participação ativa na construção do conhecimento. Esclarecemos que eles não ficariam passivos, inertes, apenas como receptores do que desejávamos transmitir, mas seriam agentes construtores em seu próprio processo de aprendizagem: refletindo, opinando e colaborando. Cientes dessa parte, os discentes perceberam a importância de haver interação entre eles e o professor, compreenderam que poderiam se manifestar e expor suas dificuldades, a fim de alcançarmos um bom desempenho.

Ratificamos aqui que, por conta do perfil da turma, outrora citado, alguns alunos, embora não o tenham verbalizado, mas pela postura assumida, desde esta primeira fase, não demonstraram receptividade à proposta. Entretanto, a maioria se sentiu instigada a realizar um trabalho que oferecia uma proposta, até então, diferenciada de aprendizagem. Para levá-los a entender o projeto anunciado, foram apresentados alguns textos usados nas fases posteriores. Em um primeiro momento, procedeu-se a uma leitura silenciosa; em seguida, a uma leitura em voz alta em forma de jogral. Chamamos a atenção, brevemente, para a organização das sentenças nos textos e os efeitos de sentido alcançados por elas tanto em poemas e músicas quanto em outros tipos de textos. A ideia foi conscientizar os alunos do ensino e aprendizagem de formas linguísticas que se coordenam para transmitirem efeitos de sentido.

#### 4.2- 2ª fase: A problematização do tema e a contextualização

Nesta fase, realizamos uma adaptação unindo o que eram originalmente a segunda e a terceira fases de um projeto colaborativo. Como problematização do tema, analisamos

oralmente os bilhetes produzidos pelos próprios alunos, comparando os contextos de coordenação com os que encontramos nos textos lidos na primeira fase. Como esperávamos, por não ser um tópico presente em LD, os educandos que se utilizaram da coordenação entre vocábulos o fizeram sem a noção adequada do que se tratava e afirmaram desconhecer, até então, tal aspecto. Quanto ao valor semântico assumido por uma conjunção no contexto em que estava inserida, os alunos, em alguns casos, conseguiam identificá-lo, mas em outros, não, dada justamente à dificuldade de depreendermos o sentido desses elementos.

Para levá-los a compreender esse aspecto, apresentamos-lhes os poemas *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles e *Tarefa*, de Geir Campos, com o intuito de lhes demonstrar que as conjunções podem possuir um sentido diferente, dependendo do contexto de uso. Além disso, procuramos mostrar o efeito de sentido desses elementos linguísticos dentro do texto. Seguem as poesias e os quadros com a temática problematizada trabalhada.

### **Ou isto ou aquilo** (Cecília Meireles)

Ou se tem chuva e não se tem sol  
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,  
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,  
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa  
estar ao mesmo tempo em dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,  
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo . . .  
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,  
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda

qual é melhor: se é isto ou aquilo.

(In: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/ceci28.html> em 09/01/18)

No título do poema, **isto** e **aquilo** aparecem relacionados por meio de **ou**, que vamos chamar de conjunção. Nesse caso, **ou** coordena dois pronomes, ou seja, coloca um do lado do outro, atribuindo um sentido de opção à ideia transmitida pelo título.

Que efeito de sentido o autor conseguiu com o uso da repetição dessa conjunção?

Vamos ver nos versos que outras formas **ou** liga e quais sentidos ele transmite?

Geralmente, a conjunção *e* expressa uma ideia de adição, soma. Vamos perceber, nos terceiro e quarto versos do poema de Cecília Meireles, o sentido dessa conjunção?

Quadro 5: Reflexões sobre o uso das conjunções e o efeito de sentido no texto

### **Tarefa** (Geir Campos)

Morder o fruto amargo e não cuspir  
mas avisar aos outros quanto é amargo,  
cumprir o trato injusto e não falhar  
mas avisar aos outros quanto é injusto,  
sofrer o esquema falso e não ceder  
mas avisar aos outros quanto é falso;  
dizer também que são coisas mutáveis...  
E quando em muitos a noção pulsar  
— do amargo e injusto e falso por mudar —  
então confiar à gente exausta o plano  
de um mundo novo e muito mais humano.

(In: [http://www.releituras.com/geircampos\\_tarefa.asp](http://www.releituras.com/geircampos_tarefa.asp) em 09/01/18)



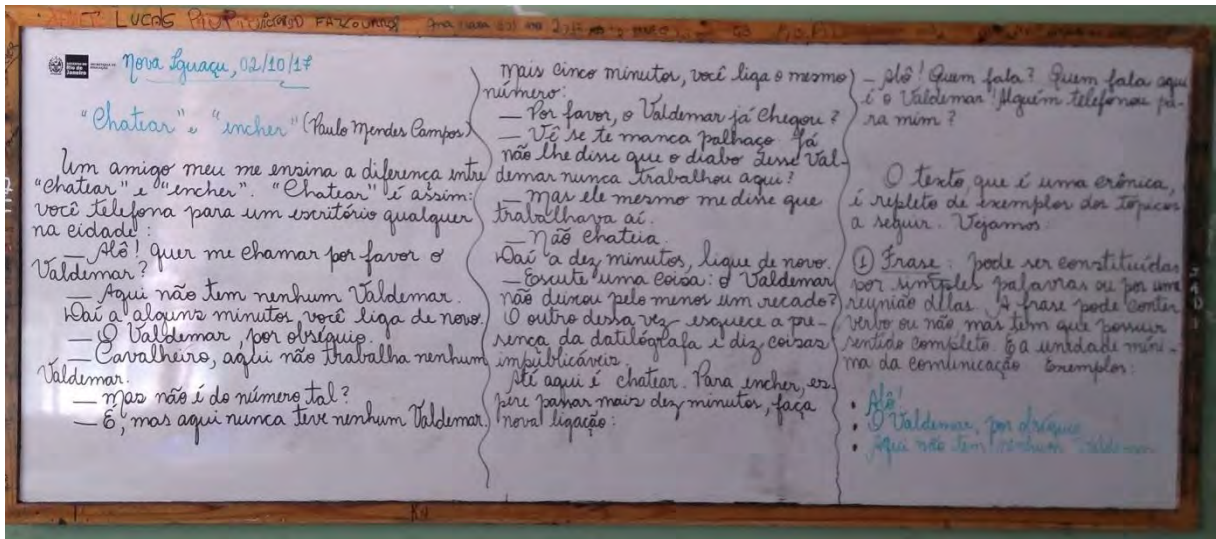
Que sentido a conjunção *e*, no primeiro verso do poema, transmite?  
Vamos descobrir que outra conjunção transmitiria o mesmo sentido de *e* nesse verso?  
Essa conjunção liga palavras ou orações?  
Vamos descobrir outras conjunções?

Quadro 6: A continuação das reflexões

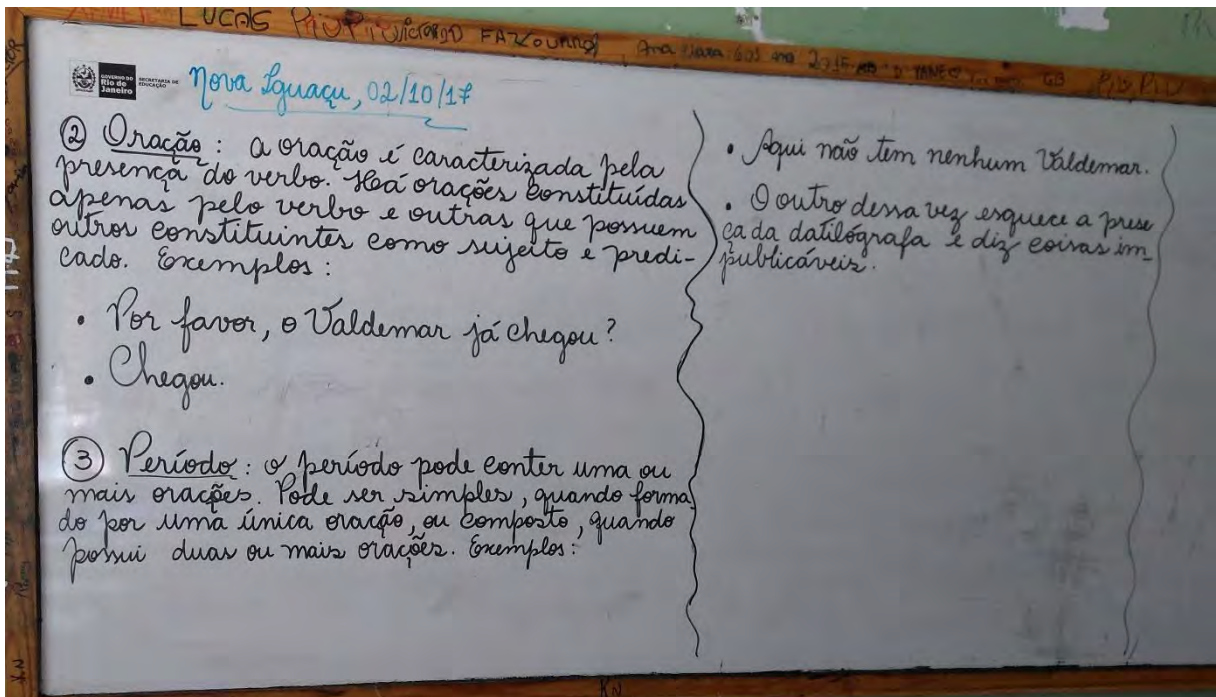
Refletimos sobre a mensagem transmitida pelos poemas e apresentamos aos alunos as perguntas contidas nos quadros 5 e 6, as quais foram respondidas e discutidas oralmente. Os discentes demonstraram insegurança no momento de dar as respostas, pois possuíam muitas dúvidas, todavia, no transcorrer da atividade perceberam que em um trabalho no qual a colaboração entre todos tem grande importância, as dúvidas e opiniões alheias deveriam ser ouvidas e respeitadas.

#### 4.3- 3ª fase: Aulas teóricas exploratórias

Como recurso para apresentar a temática e os conhecimentos básicos necessários sobre nosso objeto de estudo, contamos com o quadro branco e posteriormente com a distribuição de cópias xerografadas. Esclarecemos que, para esse momento, apresentamos aos alunos a coordenação de orações segundo a gramática tradicional, com seus cinco tipos de orações coordenadas, mas, apesar de mostrar para eles essa descrição, buscamos meios de conduzir o aluno à compreensão do efeito de sentido das conjunções dentro de uma oração e na coordenação de vocábulos. Mostramos ainda a possibilidade de coordenarmos elementos sem o auxílio da conjunção. Vejamos os quadros expositivos a seguir:



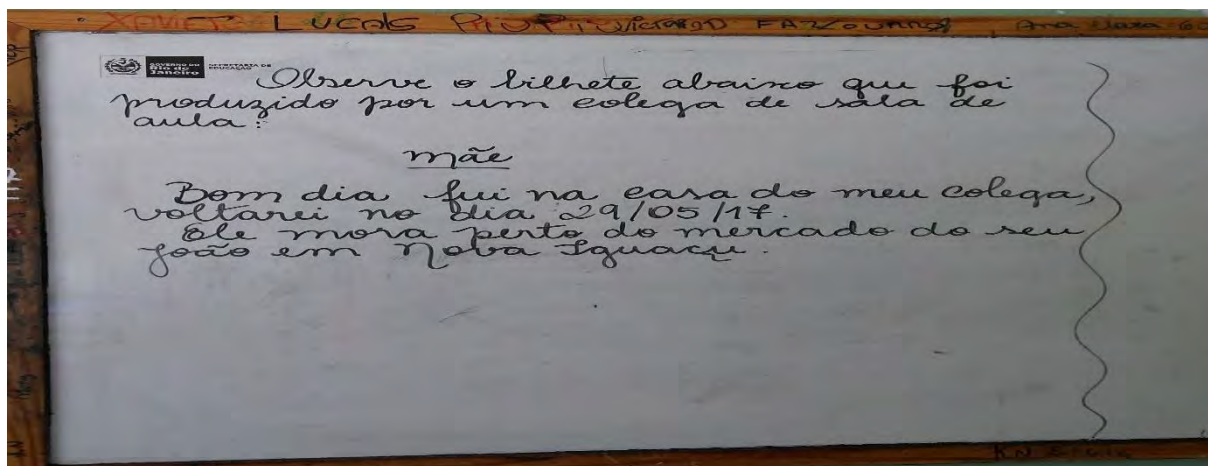
Quadro 7: Aula exploratória I



Quadro 8: Aula exploratória I (continuação)

Os quadros 7 e 8 apresentam o início das aulas exploratórias. Eles expõem o conteúdo trabalhado sobre frase, oração e período. Embora nosso objetivo seja o estudo da coordenação, não há como deixar de relembrar conceitos que são fundamentais para o acompanhamento das aulas sobre esse mecanismo. Escolhemos uma crônica – um dos gêneros textuais contemplados no 2º bimestre – do autor Paulo Mendes Campos, intitulada “Chatear” e “encher” (ver quadro 7) para iniciar nossa recapitulação.

Após leitura e interpretação oral do referido texto, procedemos à explicação e exemplificação dos conceitos de frase, oração e período. A fim de situarmos os alunos como participantes do processo, escolhemos um texto da diagnose e o transcrevemos, sem nenhuma alteração, no quadro branco, seguido de alguns questionamentos que foram respondidos oralmente.



Quadro 9: Bilhete de um aluno para a mãe

Quantos períodos contém esse texto?

Cada período apresenta quantas orações?

Como as orações se relacionam: com conjunção ou sem conjunção?

Como é marcado o término de cada um desses períodos?

Há frase sem verbo?

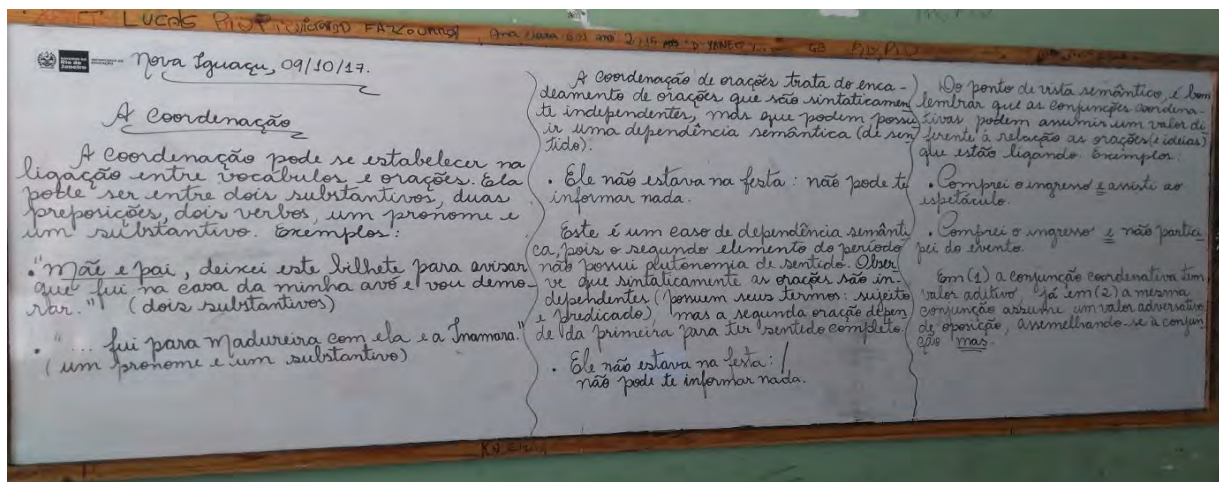
No período, "... fui na casa do meu colega, voltarei no dia 29/05/17", o emprego desse tipo de construção nos transmite que comportamento do autor do bilhete?

Quadro 10: O trabalho com o tema frase, oração e período

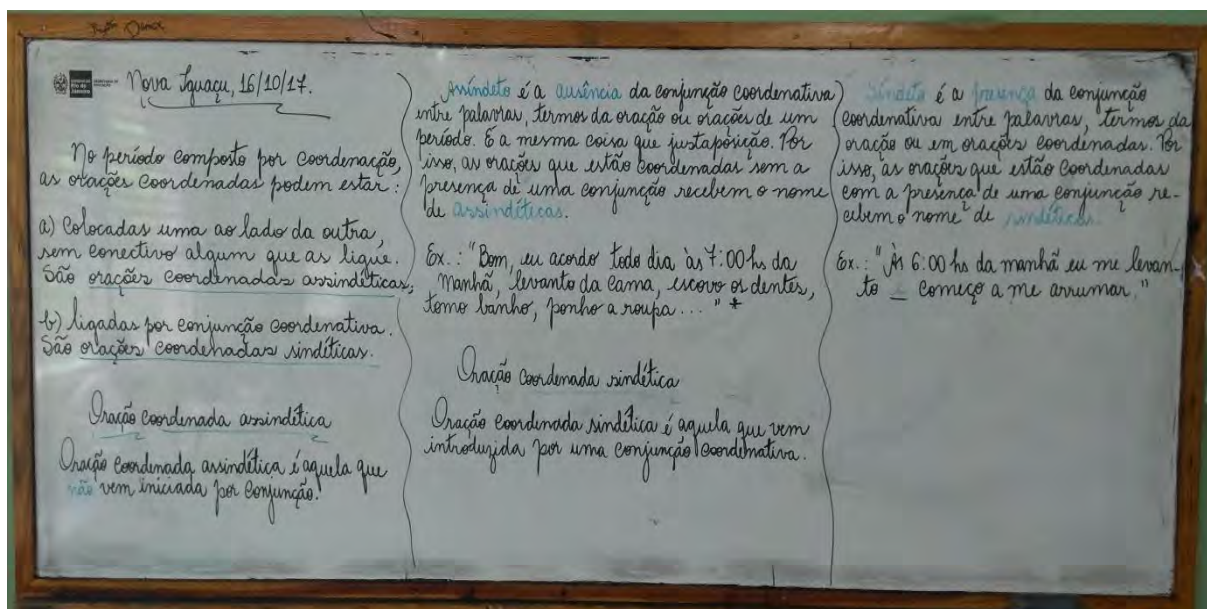
No quadro 11 a seguir, iniciamos o estudo sobre a coordenação expondo, primeiramente, a coordenação entre vocábulos. Para tanto, usamos como exemplos sentenças retiradas de um dos textos da atividade diagnóstica. Posteriormente, explicitamos a coordenação entre orações, destacando o fato de apresentarmos aos alunos a coordenação como o processo contendo orações sintaticamente independentes entre si (Bechara, 2001), mas também ressaltando a dependência semântica que pode existir entre elas. Garcia (2007) retrata casos que denomina de falsa coordenação – coordenação gramatical, mas



subordinação psicológica – em que a segunda oração do período não possui autonomia de sentido. Além disso, salientamos a questão do valor semântico que as conjunções podem expressar em decorrência de seu contexto de uso.



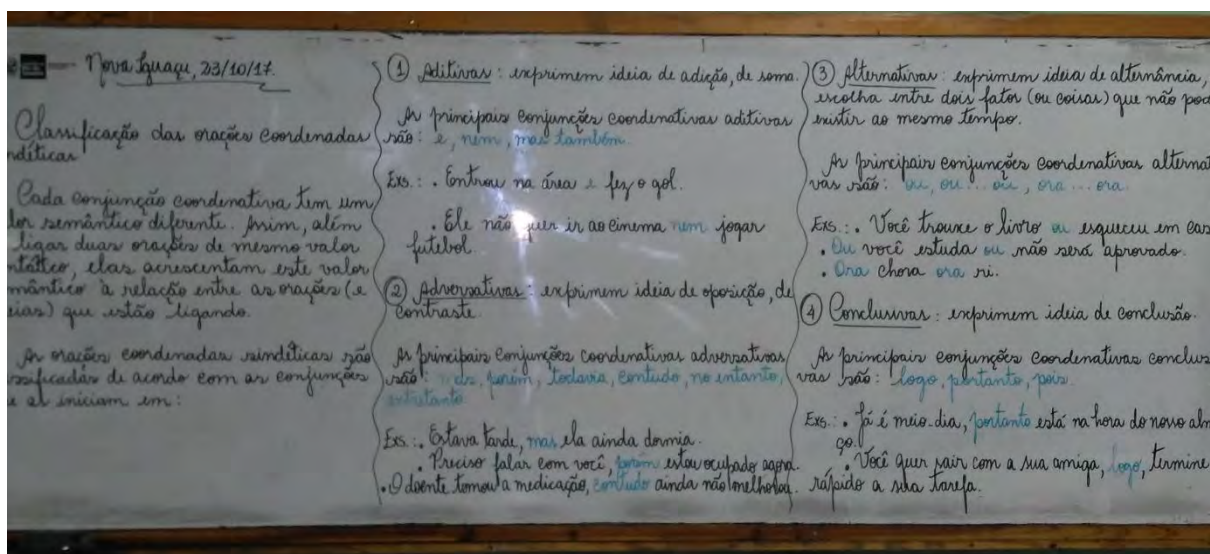
Quadro 11: A coordenação



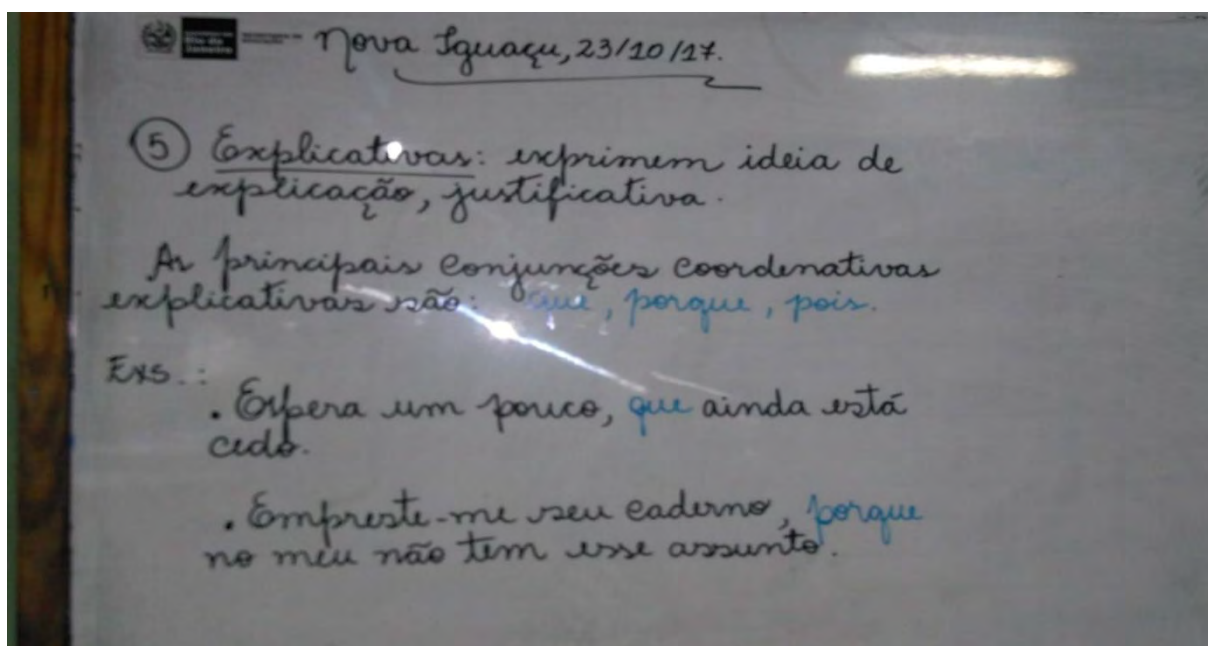
Quadro 12: Orações coordenadas assindéticas ou justapostas e orações coordenadas sindéticas

Conforme observado no quadro 11, apresentamos a questão do encadeamento das orações, diferenciando as orações sindéticas das assindéticas. Para tanto, usamos exemplos

retirados de produções dos alunos. Como na gramática tradicional, trabalhamos o termo justaposição atrelado a assindetismo. Todavia, Dias e Rodrigues (2016) evidenciam que “as estruturas justapostas podem atuar tanto no nível oracional quanto no nível de sintagmas não oracionais e se caracterizam formalmente pela ausência de conectivo. A ausência de conectivo gera, por sua vez, uma superposição com as estruturas coordenadas assindéticas, de um lado, e com as reduzidas, de outro” (Dias e Rodrigues, 2016, p.35). Contudo, não aprofundamos esse tópico por não ser essa a abordagem de nossa pesquisa.



Quadro 13: Os tipos de orações coordenadas sindéticas



Quadro 14: Continuação dos tipos de orações coordenadas sindéticas



Nos quadros 13 e 14, revisamos com os alunos a classificação das orações coordenadas, ainda segundo a gramática tradicional, por reconhecermos a importância do conhecimento dessa descrição por ser a cobrada nos documentos oficiais que regem o conteúdo do currículo básico do Estado do Rio de Janeiro.

#### 4.3.1- Análise da música *Pais e filhos*

A coordenação de vocábulo foi reforçada, nessa fase, em cópias xerografadas e entregues aos alunos. Lançamos mão da música *Pais e filhos*, da banda Legião Urbana por ela conter exemplos tanto de coordenação de vocábulo quanto de coordenação de orações. Para tanto, levamos o computador e uma caixa de som para a sala de aula e ouvimos a música junto com os alunos, estabelecendo, assim, um momento agradável e de descontração.

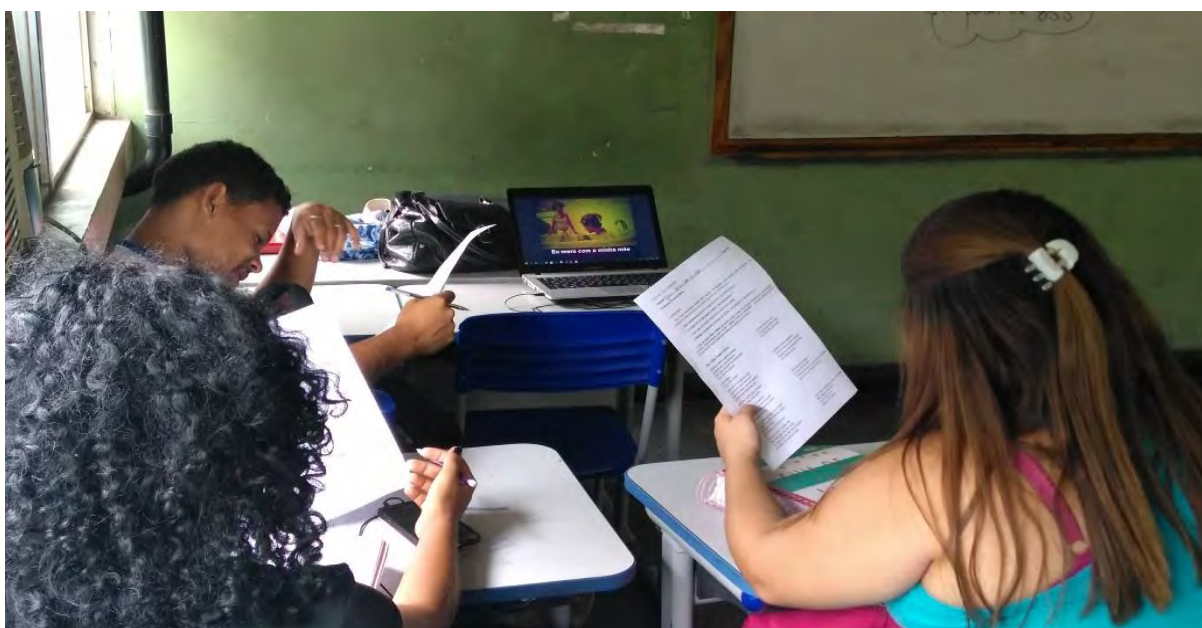


Imagem 26: Aula com a música *Pais e filhos*, da banda Legião Urbana

Aluno(a): \_\_\_\_\_ Turma: 901

Professora: Fernanda Duran

**A coordenação**

Não existe coordenação apenas entre orações, ela também pode ocorrer entre vocábulos – dois substantivos, duas preposições, dois verbos, um pronome e um substantivo.

- **Pais e professores** reuniram-se ontem na escola. (dois substantivos)
- Na reunião falou-se **de e para** os alunos. (duas preposições)
- O **vai e vem** das crianças incomodava a todos. (dois verbos)
- **A diretora e eu** estávamos presentes na reunião. (um substantivo e um pronome)

A letra da música **Pais e Filhos**, da banda Legião Urbana, nos fornece exemplos de coordenação de vocábulos e de coordenação entre orações – ligadas ou não por conjunções – nas quais podemos inferir o efeito de sentido proporcionado pela presença ou ausência do conectivo.

**Pais e Filhos (Legião Urbana)**

Estátuas e cofres e paredes pintadas  
Ninguém sabe o que aconteceu  
Ela se jogou da janela do quinto andar  
Nada é fácil de entender

Já morei em tanta casa  
Que nem me lembro mais  
Eu moro com meus pais

Dorme agora  
É só o vento lá fora

Quero colo! Vou fugir de casa  
Posso dormir aqui com vocês?  
Estou com medo, tive um pesadelo  
Só vou voltar depois das três

É preciso amar as pessoas  
Como se não houvesse amanhã  
Porque se você parar pra pensar  
Na verdade não há

Meu filho vai ter nome de santo  
Quero o nome mais bonito

É preciso amar as pessoas  
Como se não houvesse amanhã  
Porque se você parar pra pensar  
Na verdade não há

Sou uma gota d'água  
Sou um grão de areia  
Você me diz que seus pais não te entendem  
Mas você não entende seus pais

Me diz, por que que o céu é azul?  
Explica a grande fúria do mundo  
São meus filhos  
Que tomam conta de mim

Eu moro com a minha mãe  
Mas meu pai vem me visitar  
Eu moro na rua, não tenho ninguém  
Eu moro em qualquer lugar

Você culpa seus pais por tudo, isso é absurdo  
São crianças como você  
O que você vai ser  
Quando você crescer

Imagem 27: Coordenação de vocábulos e o efeito de sentido no texto literário

1. Encontre e transcreva do texto exemplos de coordenação de vocábulos.

Pais e Filhos Estátuas e cofres e paredes pintadas.

2. Que efeito de sentido encontramos na repetição da conjunção **e** no 1º verso da música “Estátuas e cofres e paredes pintadas”?

Adição

3. Mesmo não sendo conectados por conjunção os versos “Dorme agora / É só o vento lá fora” possuem que efeito de sentido?

explicação

4. No verso “Estou com medo, tive um pesadelo”, temos duas orações coordenadas que mantêm entre si que efeito de sentido? E no verso “Você culpa seus pais por tudo, isso é absurdo”?

conclusão. oposição

5. A conjunção **mas** em: “Eu moro com a minha mãe / Mas meu pai vem me visitar” e em “Você diz que seus pais não te entendem / Mas você não entende seus pais” fornece que ideia aos trechos?

Adição

6. O trecho “É preciso amar as pessoas / Como se não houvesse amanhã / porque se você parar pra pensar / Na verdade não há”, nos traz um alerta importante para nossos relacionamentos. Que alerta é este?

Aprender com o tempo que tem

Imagem 28: Atividades com a música *Pais e filhos 1*

1. Encontre e transcreva do texto exemplos de coordenação de vocábulos.

estátuas e cofres e paredes pintadas

2. Que efeito de sentido encontramos na repetição da conjunção **e** no 1º verso da música “Estátuas e cofres e paredes pintadas”?

adição

3. Mesmo não sendo conectados por conjunção os versos “Dorme agora / É só o vento lá fora” possuem que efeito de sentido?

explicativa

4. No verso “Estou com medo, tive um pesadelo”, temos duas orações coordenadas que mantêm entre si que efeito de sentido? E no verso “Você culpa seus pais por tudo, isso é absurdo”?

Oposição

5. A conjunção **mas** em: “Eu moro com a minha mãe / Mas meu pai vem me visitar” e em “Você diz que seus pais não te entendem / Mas você não entende seus pais” fornece que ideia aos trechos?

adição

6. O trecho “É preciso amar as pessoas / Como se não houvesse amanhã / porque se você parar pra pensar / Na verdade não há”, nos traz um alerta importante para nossos relacionamentos. Que alerta é este?

aprender a opção com a si mesmo

Imagem 29: Atividades com a música *Pais e filhos 2*



1. Encontre e transcreva do texto exemplos de coordenação de vocábulos.

Pais e filhos  
Estátuas e cofres e paredes pintadas

2. Que efeito de sentido encontramos na repetição da conjunção e no 1º verso da música “Estátuas e cofres e paredes pintadas”?

adição

3. Mesmo não sendo conectados por conjunção os versos “Dorme agora / É só o vento lá fora” possuem que efeito de sentido?

explicação

4. No verso “Estou com medo, tive um pesadelo”, temos duas orações coordenadas que mantêm entre si que efeito de sentido? E no verso “Você culpa seus pais por tudo, isso é absurdo”?

conclusão e oposição

5. A conjunção mas em: “Eu moro com a minha mãe / Mas meu pai vem me visitar” e em “Você diz que seus pais não te entendem / Mas você não entende seus pais” fornece que ideia aos trechos?

adição

6. O trecho “É preciso amar as pessoas / Como se não houvesse amanhã / porque se você parar pra pensar / Na verdade não há”, nos traz um alerta importante para nossos relacionamentos. Que alerta é este?

aproveitar todo tempo que temos

Imagem 30: Atividades com a música *Pais e filhos*3

1. Encontre e transcreva do texto exemplos de coordenação de vocábulos.

Estátuas e cofres e paredes pintadas

2. Que efeito de sentido encontramos na repetição da conjunção e no 1º verso da música “Estátuas e cofres e paredes pintadas”?

adição

3. Mesmo não sendo conectados por conjunção os versos “Dorme agora / É só o vento lá fora” possuem que efeito de sentido?

explicação

4. No verso “Estou com medo, tive um pesadelo”, temos duas orações coordenadas que mantêm entre si que efeito de sentido? E no verso “Você culpa seus pais por tudo, isso é absurdo”?

oposição

5. A conjunção mas em: “Eu moro com a minha mãe / Mas meu pai vem me visitar” e em “Você diz que seus pais não te entendem / Mas você não entende seus pais” fornece que ideia aos trechos?

adição

6. O trecho “É preciso amar as pessoas / Como se não houvesse amanhã / porque se você parar pra pensar / Na verdade não há”, nos traz um alerta importante para nossos relacionamentos. Que alerta é este?

É um alerta para ajudar e amar o próximo, e fazer algo de bom como se fosse os últimos dias de nossas vidas.

Imagem 31: Atividades com a música *Pais e filhos*4

1. Encontre e transcreva do texto exemplos de coordenação de vocábulos.

Estátuas e cofres e paredes pintadas

2. Que efeito de sentido encontramos na repetição da conjunção e no 1º verso da música “Estátuas e cofres e paredes pintadas”?

adição

3. Mesmo não sendo conectados por conjunção os versos “Dorme agora / É só o vento lá fora” possuem que efeito de sentido?

explicação

4. No verso “Estou com medo, tive um pesadelo”, temos duas orações coordenadas que mantêm entre si que efeito de sentido? E no verso “Você culpa seus pais por tudo, isso é absurdo”?

conclusão e oposição

5. A conjunção **mas** em: “Eu moro com a minha mãe / Mas meu pai vem me visitar” e em “Você diz que seus pais não te entendem / Mas você não entende seus pais” fornece que ideia aos trechos?

adição

6. O trecho “É preciso amar as pessoas / Como se não houvesse amanhã / porque se você parar pra pensar / Na verdade não há”, nos traz um alerta importante para nossos relacionamentos. Que alerta é este?

Devemos amar as pessoas mesmo quando não há amanhã, ou seja devemos nos relacionar com amor e respeito

Imagem32: Atividades com a música *Pais e filhos 5*

1. Encontre e transcreva do texto exemplos de coordenação de vocábulos.

Estátuas e cofres e paredes pintadas

2. Que efeito de sentido encontramos na repetição da conjunção e no 1º verso da música “Estátuas e cofres e paredes pintadas”?

adição

3. Mesmo não sendo conectados por conjunção os versos “Dorme agora / É só o vento lá fora” possuem que efeito de sentido?

explicação

4. No verso “Estou com medo, tive um pesadelo”, temos duas orações coordenadas que mantêm entre si que efeito de sentido? E no verso “Você culpa seus pais por tudo, isso é absurdo”?

conclusão e alternância

5. A conjunção **mas** em: “Eu moro com a minha mãe / Mas meu pai vem me visitar” e em “Você diz que seus pais não te entendem / Mas você não entende seus pais” fornece que ideia aos trechos?

conclusão

6. O trecho “É preciso amar as pessoas / Como se não houvesse amanhã / porque se você parar pra pensar / Na verdade não há”, nos traz um alerta importante para nossos relacionamentos. Que alerta é este?

Que devemos amar as pessoas mesmo quando não há amanhã, ou seja devemos nos relacionar com amor e respeito

Imagem 33: Atividades com a música *Pais e filhos6*

As imagens 28 a 33 são referentes às atividades em que exploramos o efeito de sentido das conjunções nas orações em que estão inseridas, neste caso, nos versos da música *Pais e filhos*. Na ocasião da aplicação desta atividade, estavam presentes dezoito alunos; as imagens antes mostradas são, portanto, apenas parte do que foi executado. Procedendo à análise das respostas fornecidas, estruturamos as seguintes tabelas:

i) referente à questão 1

<b>Pais e filhos</b>	<b>Estátuas e cofres e paredes pintadas</b>	<b>Pais e filhos / Estátuas e cofres e paredes pintadas</b>
1	13	4

Tabela 1: Ocorrências de respostas I

Nessa questão, a maioria dos alunos só considerou que havia coordenação de vocábulos no primeiro verso da música; quatro alunos compreenderam que, além da coordenação de vocábulos no primeiro verso, também existia esse tipo de coordenação no título da música e apenas um aluno só considerou a existência desse mecanismo no título. Uma provável explicação para a desconsideração da coordenação de vocábulos existente no título da música é que os alunos costumam não considerar o título como parte integrante de um texto.

ii) referente às questões 2, 3, 4 e 5

	<b>Adição</b>		<b>Oposição</b>		<b>Alternância</b>		<b>Conclusão</b>		<b>Explicação</b>	
Questão 2	18									
Questão 3			3				15			
Questão 4	–	5	8	9	–	1	9	3	1	–
Questão 5	14				3		1			

Tabela 2: Ocorrências de respostas II

A questão 2 foi a única que teve unanimidade na resposta que afirma a relação de adição estabelecida pela conjunção *e* na coordenação dos vocábulos existentes; na questão 3, mesmo sem a presença da conjunção, a maioria dos alunos depreendeu que o efeito de sentido entre os versos *Dorme agora / É só o vento lá fora* é de conclusão.

Na questão 4, foram analisados os efeitos de sentido entre as orações dos períodos *Estou com medo, tive um pesadelo e Você culpa seus pais por tudo, isso é um absurdo;*

notamos aqui a dificuldade dos discentes em inferir essas relações, tanto que somente um aluno conseguiu apreender a relação de explicação existente no primeiro período e cinco alunos, a relação de adição presente no segundo período.

Os alunos também apresentaram dificuldades na questão 5 e não conseguiram relacionar a ideia de oposição, contraste, impressa pela conjunção *mas* aos pares de versos *Eu moro com a minha mãe / Mas meu pai vem me visitar* e *Você diz que seus pais não te entendem / Mas você não entende seus pais*. Como meio de analisarmos juntos as respostas, escrevemos os versos no quadro branco, buscando a compreensão e apreensão das relações estabelecidas.

#### 4.4- 4ª fase: Pesquisa individual

Como o intuito de nosso trabalho é o de proporcionar condições para que o educando transite no contínuo proposto por Bortoni-Ricardo (2004) de +oralidade para +letramento, tornando-se ciente de que para tanto ele pode recorrer à articulação de orações e de vocábulos através do uso da coordenação, propomos uma discussão sobre a importância da Amazônia, tendo em vista os acontecimentos e mobilizações ocorridas no segundo semestre do ano de 2017, por conta da possível extinção da Reserva Nacional do Cobre e Associados (Renca).

##### 4.4.1- A ampliação do conhecimento através de vídeos

Procurando instigar e demonstrar aos discentes os meios em que eles poderiam buscar fontes de enriquecimento para a produção do texto final desta mediação, conduzimos os alunos para o auditório da unidade escolar e apresentamos três vídeos, retirados da Internet, que abordavam a temática desejada. O primeiro vídeo consistiu em uma reportagem exibida pela *Record* no *Domingo Espetacular* de 27/08/2017. O segundo vídeo exibiu artistas se posicionando contra a decisão do governo e a favor da preservação da Amazônia, publicado em 31/08/2017. O terceiro e último vídeo refere-se ao discurso da modelo Gisele Bündchen no *Rock in Rio* 2017, publicado em 16/09/2017. Vejamos a seguir imagens dos vídeos retirados do *YouTube* e dos alunos no auditório da escola.





Imagem 34: Reportagem sobre a Amazônia<sup>21</sup>

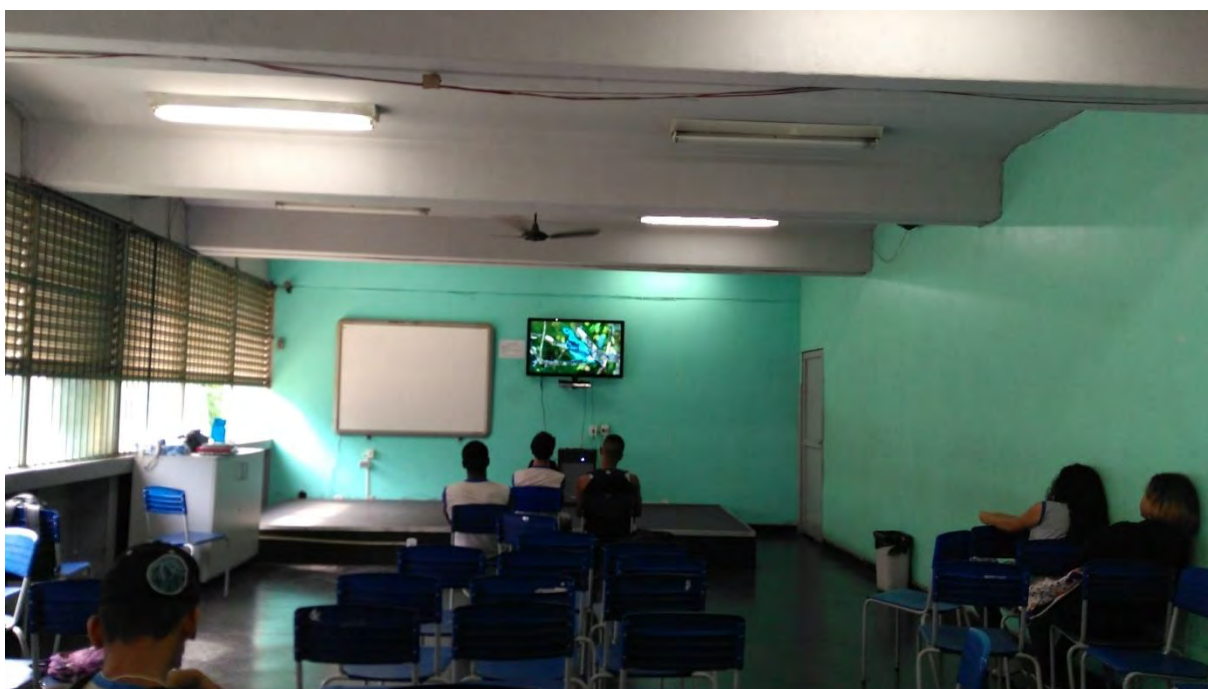


Imagem 35: A exibição dos vídeos

As imagens 34 e 35 exibem os discentes assistindo à reportagem do *Domingo Espetacular* intitulada “Temer acaba com reserva na Amazônia e deixa o mundo em alerta”, que traz esclarecimentos sobre as incidências que a possível extinção da Renca poderia causar ao país e ao mundo.

---

<sup>21</sup>RECORDTV. Temer acaba com reserva na Amazônia e deixa o mundo em alerta. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wSq9cDMaADk>>. Acesso em: 23/10/ 2017.

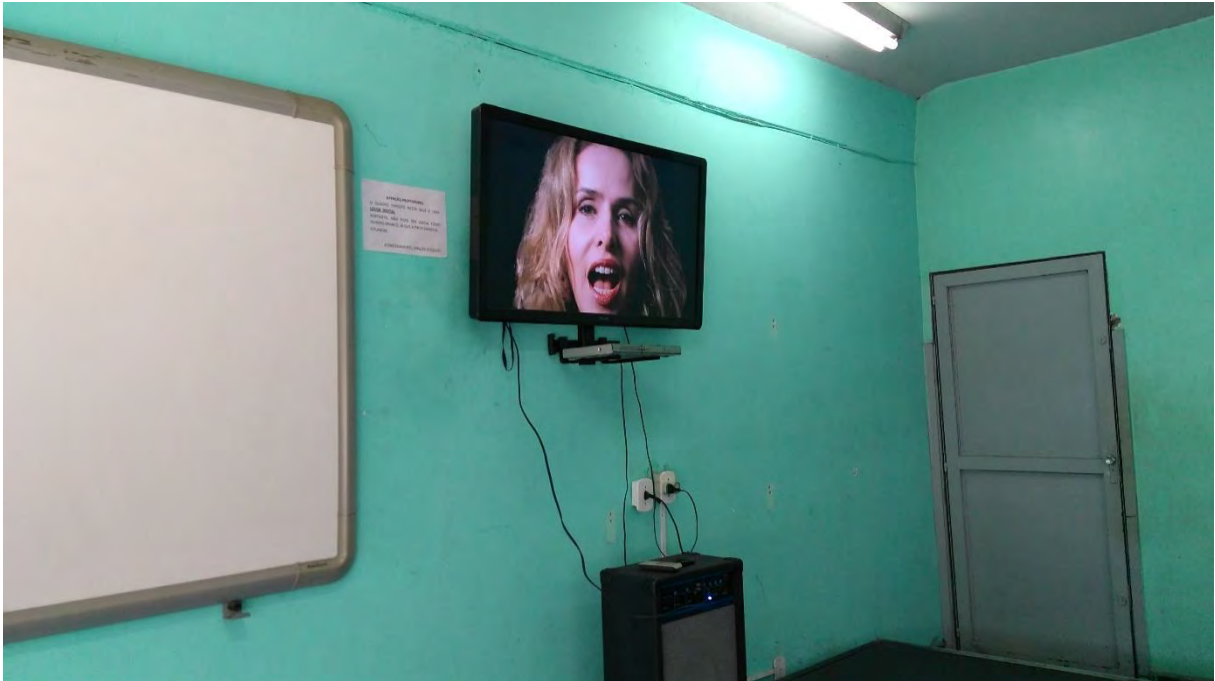


Imagem 36: Vídeo 342 Amazônia – Pressione os políticos pela Amazônia<sup>22</sup>

A imagem 36 mostra a apresentação do vídeo “342 Amazônia – Pressione os políticos pela Amazônia”, no qual artistas de várias esferas orientam a população para que se manifeste e demonstre sua posição, pressionando os políticos a não votarem a favor do decreto de extinção da Renca. A imagem 37 a seguir demonstra a reprodução do discurso de Gisele Bündchen a favor da preservação da Amazônia, na abertura do *Rock in Rio* 2017.

---

<sup>22</sup>342AMAZONIA.Pressione os políticos pela Amazônia. Disponível em:  
< <https://www.youtube.com/watch?v=AIsl8pTXJPg>>. Acesso em: 23/10/2017.



Imagem 37: O discurso de Gisele Bündchen em prol da Amazônia no *Rock in Rio*<sup>23</sup>

Após as visualizações, discutimos sobre o tema. A ideia foi a de levar os alunos a perceberem que o discurso dos artistas estava inserido em um evento sociocultural que exigia mais cuidado com as formas linguísticas utilizadas. O debate referente aos vídeos girou em torno não apenas da temática, mas também em torno dessas formas, sobretudo, as da coordenação sobre as quais formulamos perguntas em relação à maneira como os artistas preferiam coordenar as orações e os vocábulos. Seguem os trechos destacados dos vídeos:

"Nesta semana veio a decisão do governo Temer de extinguir a reserva e liberar a exploração, sem qualquer debate prévio com os ambientalistas."

"A notícia teve repercussão mundial, revoltou ambientalistas e celebridades, pegou a todos de surpresa ou quase todos."

Quadro 15: Trechos da reportagem do programa *Domingo Espetacular*

"Ou você para ou nós paramos você."

"Diga não ao decreto, a Amazônia é nossa!"

Quadro 16: Trechos do vídeo *342 Amazônia – Pressione os políticos pela Amazônia*

<sup>23</sup> O vídeo encontra-se em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RaPw58aB7as>>. Acesso em: 23/10/ 2017.



"Vamos juntos vibrar mais alto e enviar essa energia positiva pro mundo."

"Abra seu coração, sinta o amor expandindo dentro de você porque é só através dele que a gente vai transformar o mundo."

Quadro 17: Trechos do discurso de Gisele Bündchen no *Rock in Rio* 2017

O objetivo foi o de relacionar as aulas exploratórias sobre coordenação ao uso desse mecanismo em eventos de +letramento.

#### 4.4.2- A interdisciplinaridade Português-Geografia

Para colaborar com a parte da pesquisa individual, solicitamos a contribuição do professor que ministrava aulas de geografia para a turma. O docente, gentilmente, aceitou participar desta parte de nosso trabalho após uma conversa sobre a temática que envolveria a produção textual. Portanto, tivemos a oportunidade de trabalhar também a interdisciplinaridade com os alunos. Na verdade, o propósito foi o de mostrar a organização dos períodos no discurso de um professor de uma outra disciplina. Segue abaixo o texto oferecido aos alunos pelo professor como tópico complementar. O debate suscitado pela explicação ocorreu uma aula após a desse professor.

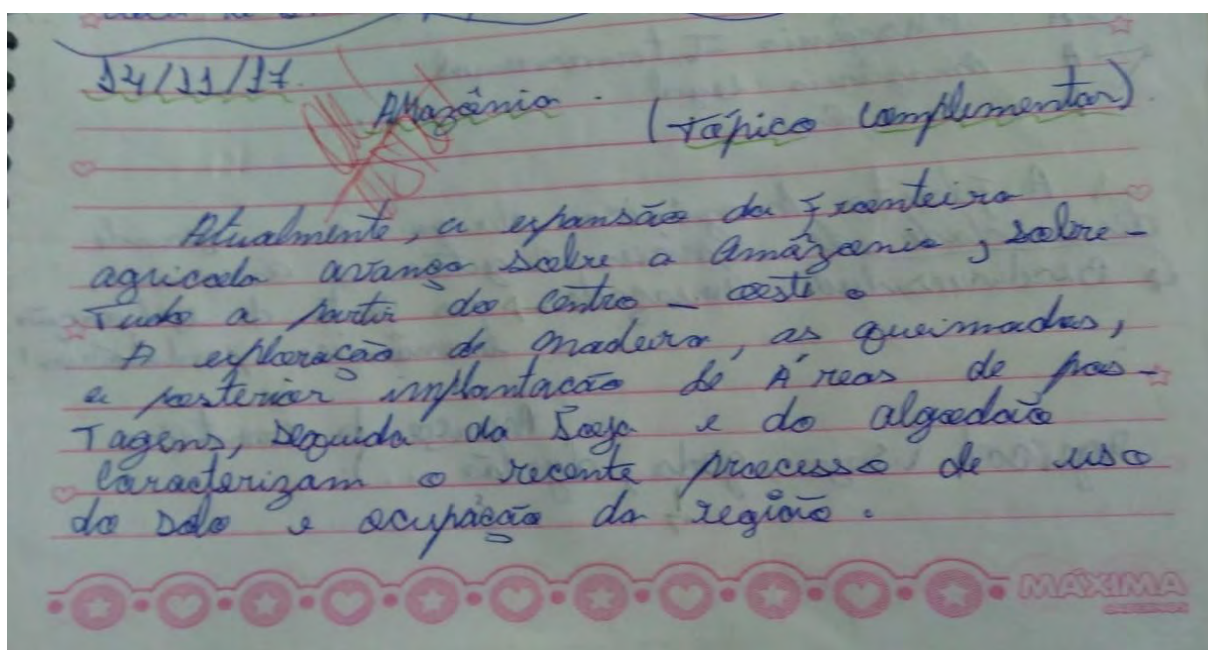


Imagem 38: A interdisciplinaridade Português-Geografia I



As perguntas acerca desse texto relacionaram interpretação de texto à reflexão sobre a maneira como o professor organizou os períodos: a) Quantos períodos formam esse texto? 2) Em que período está situado o espaço em que a expansão agrícola avança sobre a Amazônia? Vamos descobrir por que razão essa informação aparece nesse período? Vocês identificaram alguma estrutura coordenada nesse texto? Onde? São orações ou palavras que estão coordenadas?

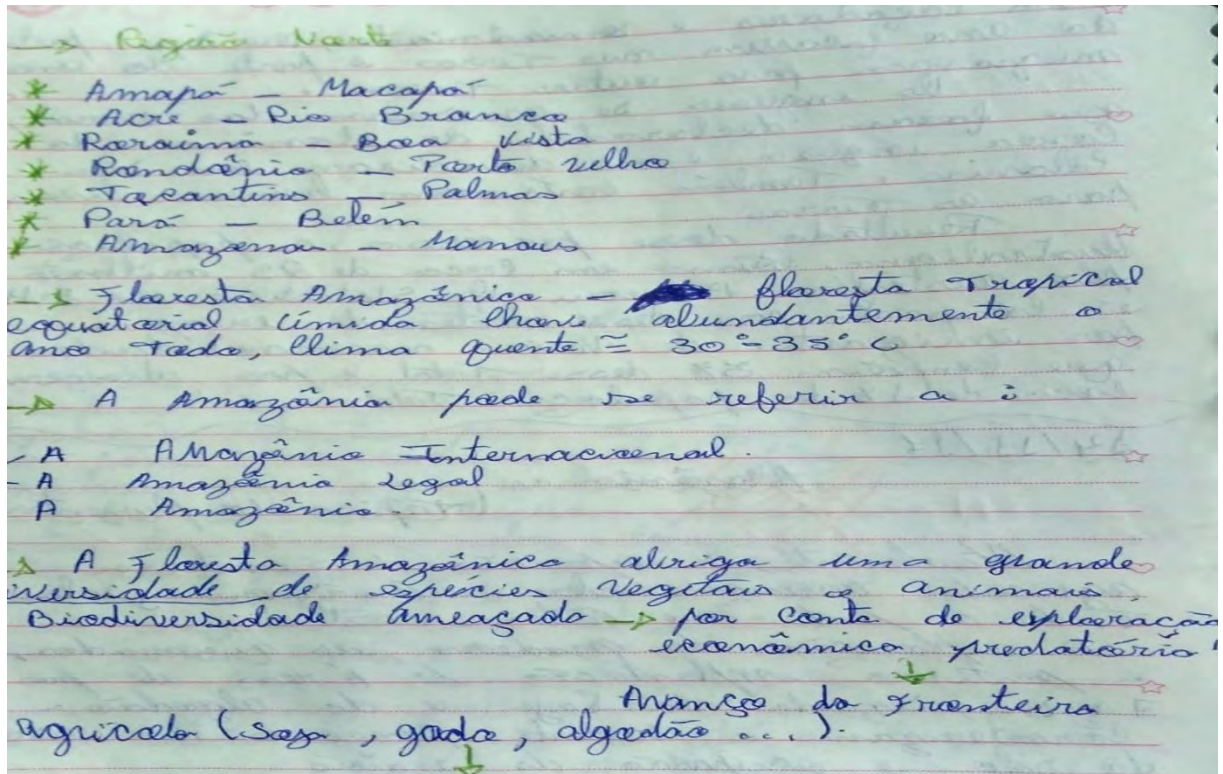


Imagem 39: A interdisciplinaridade Português-Geografia II

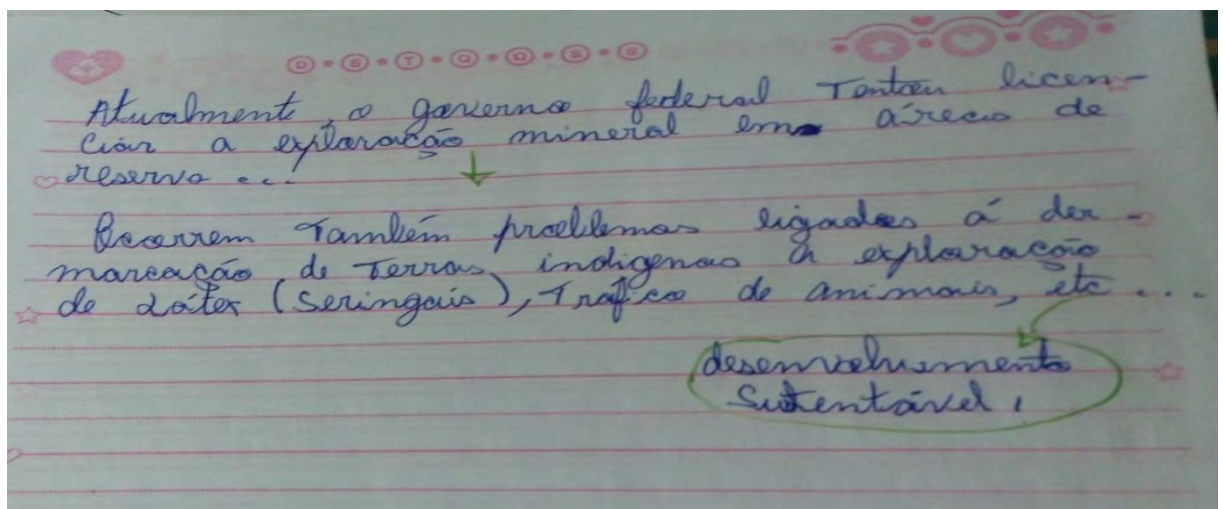


Imagem 40: A interdisciplinaridade Português-Geografia III

Para esses dois textos, chamamos a atenção dos alunos também para a organização das palavras e dos períodos. Essas reflexões foram desenvolvidas oralmente. Em relação ao tema, perguntamos aos discentes o que acharam da interação entre as duas matérias escolares para a realização deste trabalho. Alguns se manifestaram, explicando que as informações transmitidas pelo professor aumentaram o conhecimento sobre a fauna e flora da área e sobre as atividades realizadas na região, o que trouxe maior conscientização sobre a importância da Amazônia, não apenas para o Brasil, mas para o mundo.

#### 4.5- 5ª fase: Discussão coletiva, crítica e reflexiva e Produção coletiva

Para a realização dessas fases, sugerimos aos alunos que se dividissem em duplas e criassem grupos, no aplicativo *WhatsApp*, formados pelos alunos que compunham a dupla e pelo docente. A sugestão foi aceita. Foram criados oito grupos através do aplicativo. Apenas uma dupla alegou não possuir aparelho celular, contudo, foi esclarecido que poderiam realizar a atividade apenas no papel.

A dinâmica da atividade descrita pelo docente não só consistiu em ampliar a comunicação entre as duplas, a fim de que trocassem informações e opinassem sobre a construção do texto a ser entregue, mas também em inserir os alunos em um evento linguístico social em que se sobrepõem traços da oralidade e da escrita. Quando a atividade com tal aplicativo foi idealizada, pensamos em levá-los a produzir de forma colaborativa textos de “bate papo virtual” em que, se, por um lado, há ausência de troca de turno face a face, o que caracteriza o gênero prototípico da oralidade, por outro, realizam-se estruturas típicas dessa modalidade, como, por exemplo, a repetição de palavras. Mas também pensamos na possibilidade de esses textos oferecerem recursos da escrita, como o próprio meio de produção desenvolvida sem o apoio da sonoridade. Dessa forma, consideramos o “bate-papo virtual” em um dos pontos do contínuo oralidade-letramento. O propósito consistiu, pois, em fazer o aluno transitar por esse percurso, que entrelaça estratégias próprias da oralidade com as da escrita. Nesse sentido, a participação do professor no grupo mostrou-se fundamental, porque os alunos poderiam solicitar explicações quando necessário, o que também, de certa forma, caracteriza o +letramento, pois possibilita o processo de revisão do que foi produzido. O prazo para entrega da redação final foi de duas semanas, a partir da criação do grupo.

#### 4.5.1- Os grupos de interação no aplicativo *WhatsApp*

A imagem 41 demonstra a criação pelo docente dos grupos para a interação entre os alunos de cada dupla. Apesar do interesse da maioria dos alunos, talvez por se tratar de uma proposta diferenciada, percebemos que as duplas não discutiam sobre o assunto e, passados sete dias do prazo fornecido para a entrega da produção escrita, tivemos que instigá-los, lançando alguns questionamentos, a fim de despertá-los para o início da atividade. Observemos trechos das conversas que contêm os referidos questionamentos nas imagens 42 a 44.

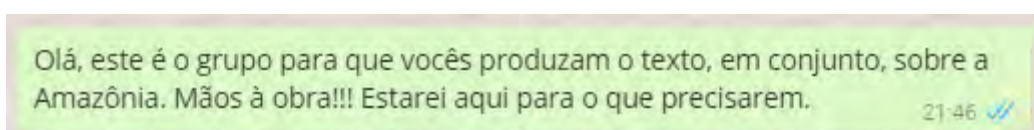


Imagem 41: A criação dos grupos no *WhatsApp*

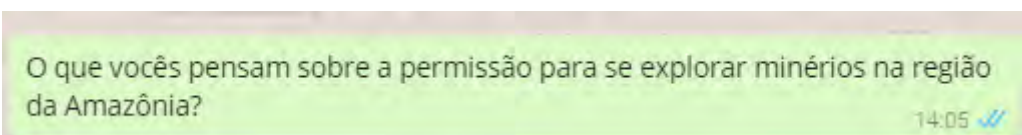


Imagem 42: A problematização do tema I

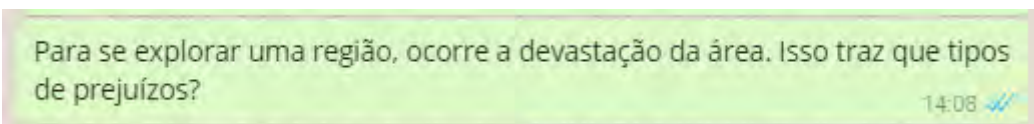


Imagem 43: A problematização do tema II

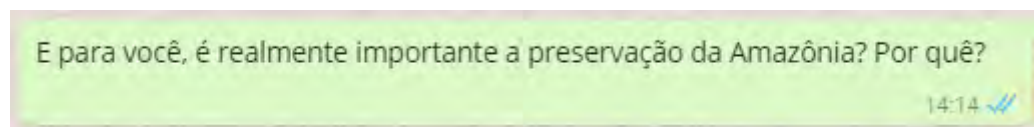


Imagem 44: A problematização do tema III

As imagens a seguir mostram as mensagens trocadas pelos alunos no grupo criado no referido aplicativo. Eles escreveram sobre o que assistiram, leram e ouviram a respeito da Amazônia e de seu valor para esta e futuras gerações. Salientamos que alguns textos não

foram considerados, pois era óbvia a replicação de outra fonte, o que foi advertido pelo docente, reiterando que deveria ser um texto produzido pela dupla.

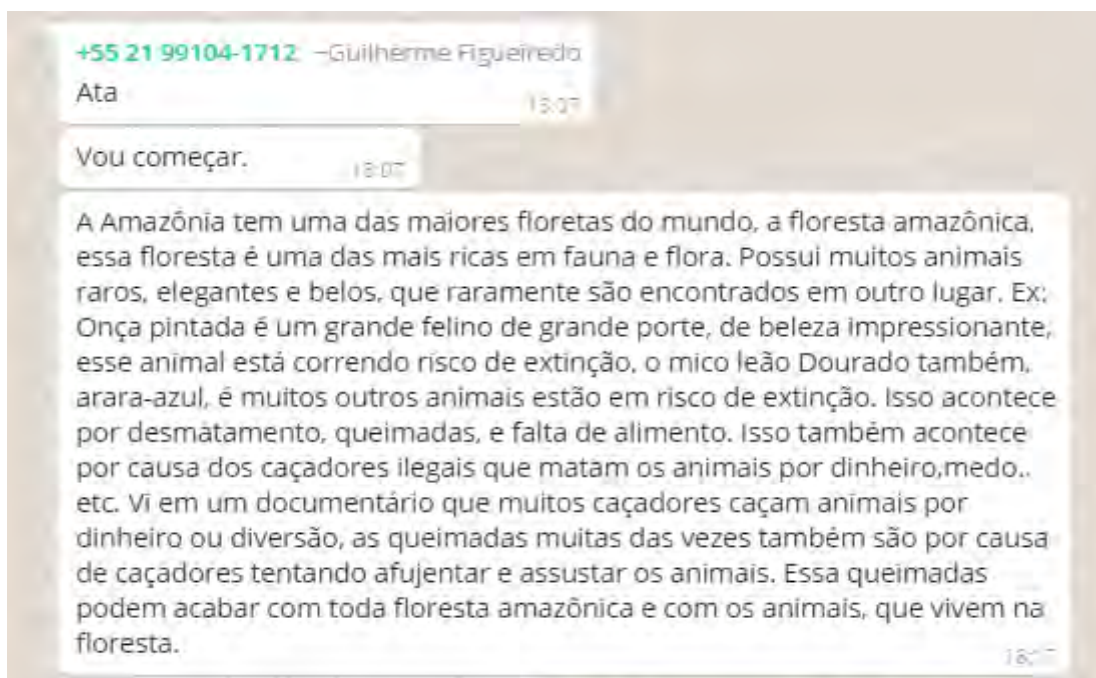


Imagem 45: Grupo 1: a interação pelo *WhatsApp*

Nessas mensagens, revela-se a mesclagem de traços da oralidade e da escrita. Embora as condições de produção e recepção dos textos sejam as mesmas, as marcas da oralidade mostram-se mais presentes nas duas primeiras que sinalizam a interação entre os alunos, iniciando-se com uma expressão fática, passando por uma estrutura verbal que sinaliza ao interlocutor a passagem para um evento linguístico mais monitorado e organizado com vistas à troca de informações sobre um tema discutido na escola. Na terceira mensagem, a mais monitorada, em relação ao uso dos períodos, observa-se a preocupação do aluno em distribuí-los com organização, utilizando-se, para tanto, dos recursos de pontuação. Quanto às estruturas coordenadas, chama a atenção a que ocorre em *Possui muitos animais raros, elegantes e belos....* O aluno criou um sintagma, cujo núcleo **animais** se combina com uma sequência gradativa de adjetivos coordenados que lhe atribuem qualidades positivas. Os dois primeiros articulam-se sem o auxílio da conjunção, mas, finalizando a sequência, está o adjetivo *belo* coordenado a *elegantes* por meio de um *e* aditivo, que sugere uma conclusão enfática. Além dessa, encontram-se outras coordenações aditivas, destacamos a que ocorre no paralelismo entre *afugentar e assustar* no fragmento *...tentando afugentar e assustar os*



*animais*. Trata-se também de uma estrutura que revela monitoração por parte do produtor do texto.

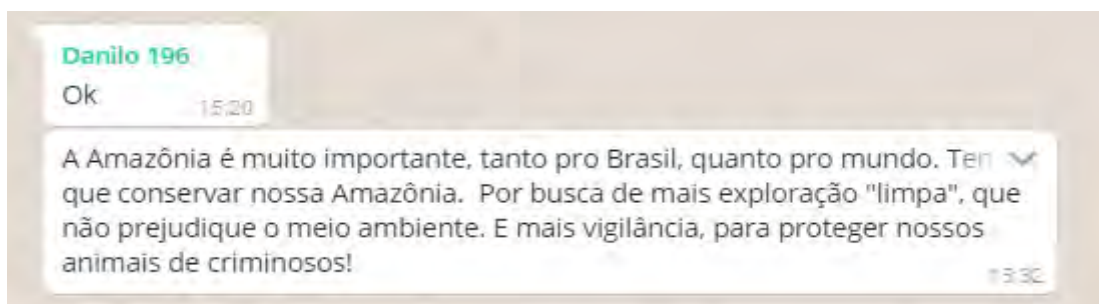


Imagem 46: Grupo 2: a interação pelo *WhatsApp*

Nesses dois *posts*<sup>24</sup>, o primeiro também indica uma expressão fática, que, nesse caso, sinalizaria a entrada de uma mensagem mais monitorada. Entretanto, diferentemente do *post* anterior, o segundo da imagem 46, o que deveria passar por monitoração, apresenta uma tentativa de o aluno organizar os períodos de acordo com as regras de pontuação, contudo, ele não alcança o efeito desejado, já que, considerando tais regras, os pontua, inadequadamente, sobretudo em estruturas de coordenação. Em *Temos que conservar nossa Amazônia. Por busca de mais exploração "limpa" que não prejudique o meio ambiente.*, o ponto antes de *E mais vigilância, para proteger nossos animais...* fragmenta a coordenação entre *Por busca de mais exploração "limpa"* e *E mais vigilância*. Entretanto, podemos considerar que o aluno pontuou o texto levando em conta o ritmo de sua fala. Nesse caso, não se trataria de coordenação, mas de início de outra estrutura. A vantagem em entender o comportamento linguístico, levando em conta o contínuo oralidade-letramento está justamente na possibilidade de desconstruirmos a visão dicotômica de que a escrita é totalmente diferente da fala. As mensagens de *WhatsApp* exemplificam muito bem esse trânsito em tal contínuo.

Os *posts* a seguir demonstram praticamente essa mesma relação entre fala e escrita. No tocante à coordenação, destacamos, na imagem 48, o uso de vocábulos coordenados de acordo com as regras de pontuação em *...Venezuela, Peru, Bolívia, Colômbia, Equador....e Guiana Francesa.*, o que indica aspectos da escrita. Já no *post* da imagem 49, o uso do vocativo aponta para uma conversa veiculada por recursos da escrita. Quanto à coordenação, nesse *post*, destaca-se a coordenação entre um substantivo, *Amazônia*, e um pronome, *tal*, em clara sugestão de que o aluno se utiliza de marcas da oralidade para coordenar.

<sup>24</sup> Estamos aqui tratando como sinônimas as palavras *post* e mensagem.

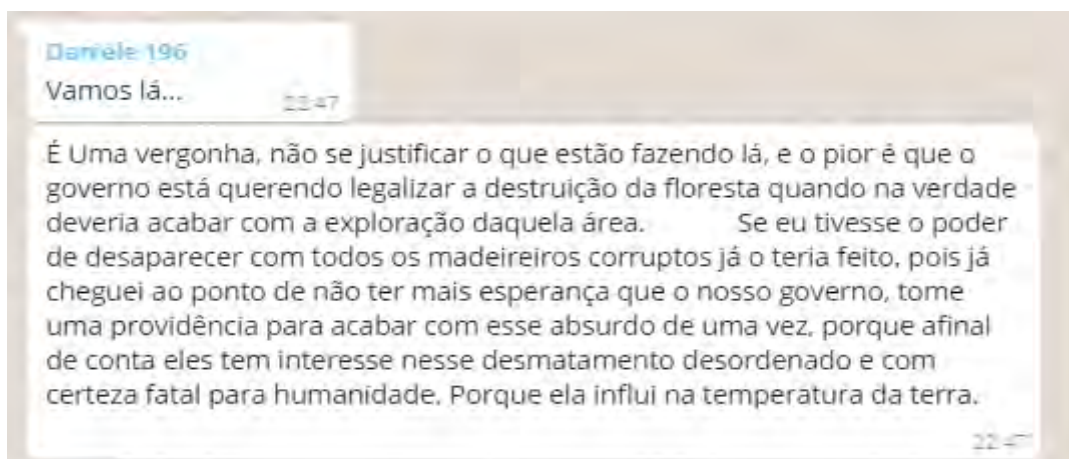


Imagem 47: Grupo 3: a interação pelo *WhatsApp*

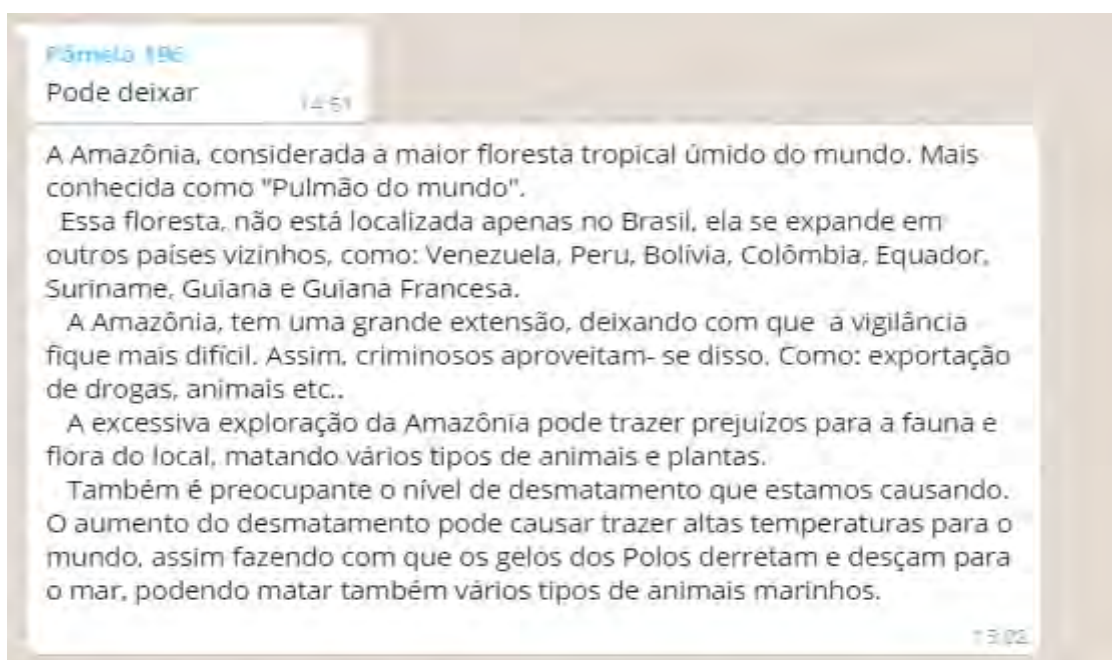


Imagem 48: Grupo 4: a interação pelo *WhatsApp*

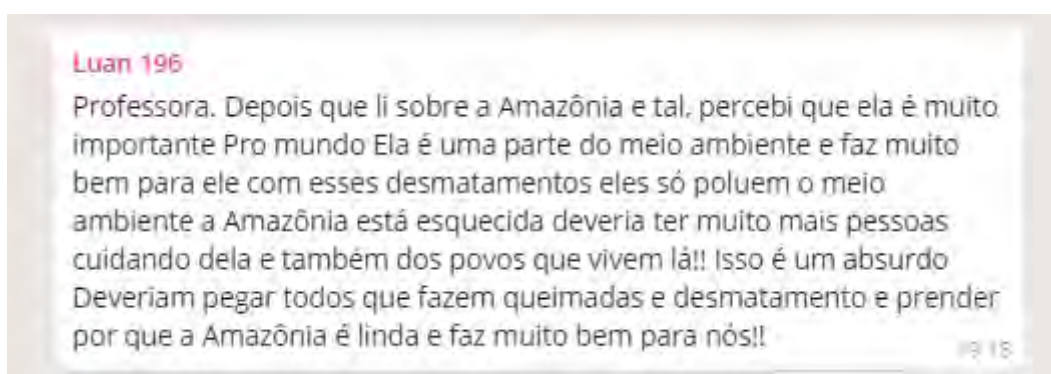


Imagem 49: Grupo 5: a interação pelo *WhatsApp*

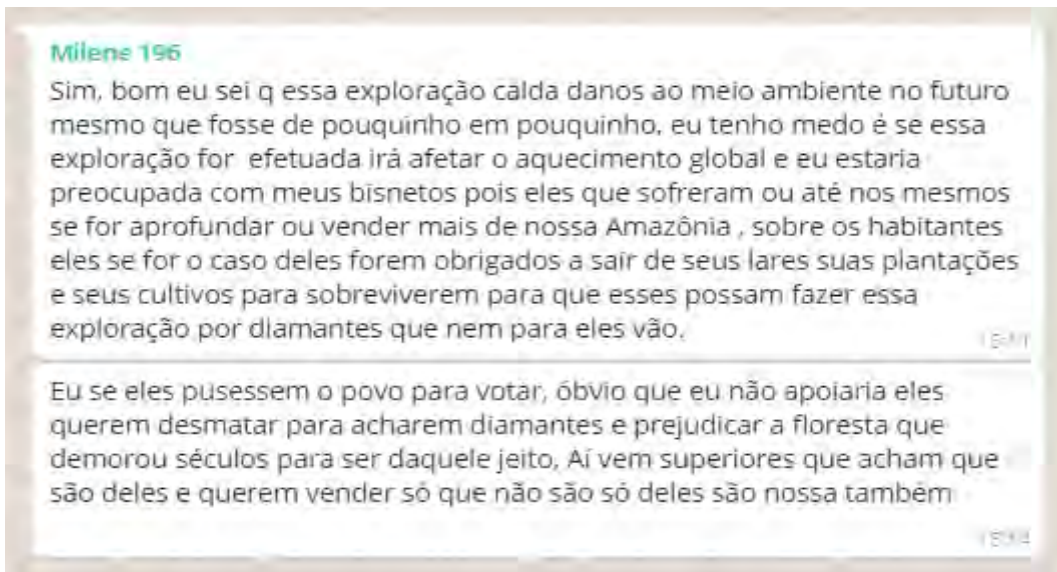
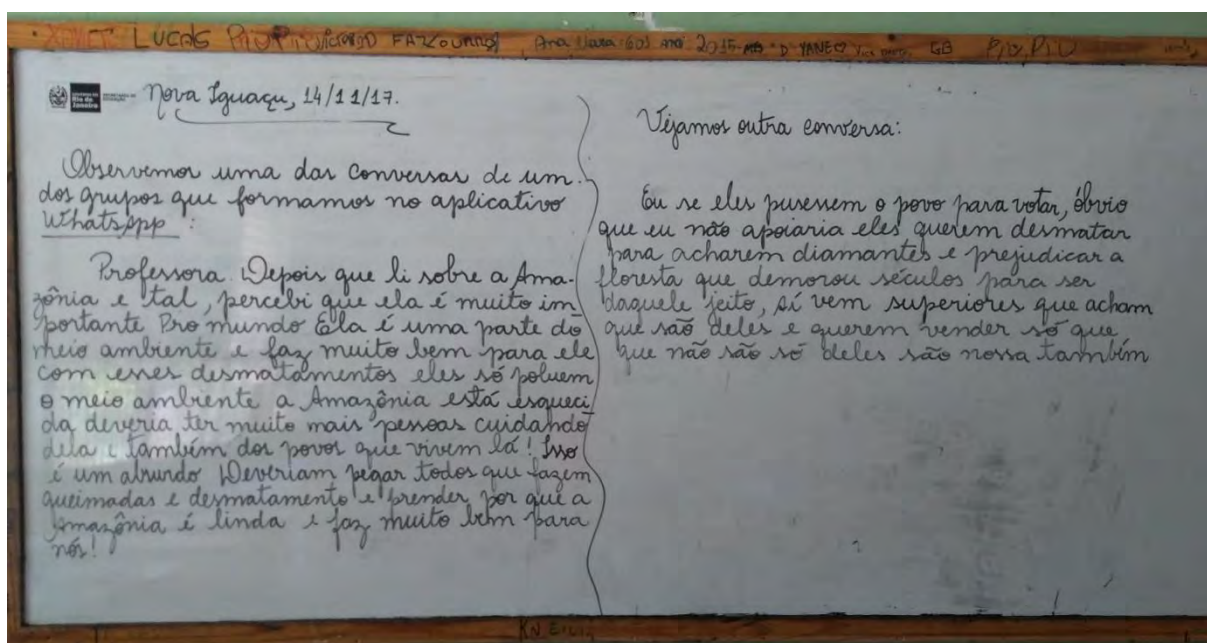


Imagem 50: Grupo 6: a interação pelo *WhatsApp*

Embora a expectativa quanto à reciprocidade dos alunos na realização da tarefa não tenha sido totalmente alcançada, pois alguns, por motivos variados – desentendimento com o colega (imaturidade de adolescentes), desinteresse e falta de compromisso – não a realizaram, este foi um início que nos possibilitou refletir junto com o grupo sobre nossos posicionamentos linguísticos em decorrência da situação na qual nos encontramos.



Quadro 18: Reflexão sobre a interação via *WhatsApp*

Com o auxílio da imagem 51, que repete a 49 e o segundo *post* da 50, mostramos aos educandos que os textos trocados nessas conversas possuíam marcas da escrita e da oralidade como, por exemplo, subjetividade, uso de marcadores conversacionais, repetições, clichês., sendo importantes para a fase de discussão e reflexão crítica, e para o aprimoramento da produção escrita final. A finalidade deste procedimento foi a de acompanhar e registrar o desenvolvimento linguístico dos aprendizes em diferentes contextos, uma vez que essas mensagens trocadas pelo aplicativo *WhatsApp* se aproximam de eventos +/- letramento, pois a interação foi mediada por textos escritos. Baseados, assim, no contínuo oralidade-letramento proposto por Bortoni-Ricardo (2004), podemos imaginar um contínuo em que o aluno não se encontra nem em uma ponta, nem em outra, mas caminhando entre elas.

+ oralidade-----⊕-----+ letramento

#### 6ª fase: Produção final (prática social)

A produção final, fruto da pesquisa individual – estimulada pela apresentação dos vídeos citados e debatida em sala de aula – assim como o da produção coletiva – registrada nos *posts* de interação via aplicativo *WhatsApp*, foi desenvolvida, em alguns casos, por duplas; em outros, por apenas um aluno. O intuito inicial era de conscientizar a comunidade escolar da importância da Amazônia para toda a humanidade através da confecção de um mural, que ficaria no corredor do primeiro andar da escola, com a indicação dos vídeos assistidos e a fixação das produções escritas neste mural. Entretanto, nosso propósito não se concretizou por conta do calendário escolar do último bimestre ser muito limitado, contendo o período de avaliações finais, recuperação e conselho de classe. Somam-se a esses fatos a diminuição de dias letivos por motivos de feriados nacionais, além da falta d'água na região, um problema gravíssimo que afeta a unidade escolar, fazendo com que por repetidas vezes, no segundo semestre, a escola funcionasse com o número de tempos de aula reduzidos pela metade. As imagens a seguir são de algumas das produções desenvolvidas pelos alunos.

#### 6.1- Análise das produções finais

As imagens e as análises a seguir demonstram sete das doze produções finais entregues pelos discentes. Optamos por apresentar apenas os textos entregues dentro do período estipulado e que contemplaram a temática abordada.



## 1) Desmatamento na Amazônia

A Amazônia é considerada a maior floresta tropical úmida do mundo. Mais conhecida como "Pulmão do Mundo".

Essa floresta não está localizada apenas no Brasil, também se expande em países vizinhos, causando assim "má" fiscalização;

Com a "má" fiscalização, criminosos aproveitam-se disso para a exportação ilegal de animais, drogas, etc...

A excessiva exploração da Amazônia pode trazer prejuízos para a fauna e flora do local, logo animais e plantas podem ser extintos.

O risco de fiscalização pode sim ocorrer ao decorrer dessa exploração. Alertas com "Mariana" foi emitido, e mesmo assim eles lideram a continuação das operações. É a Amazônia é muito importante porque é abundante em vários recursos e funciona como um grande reator para o equilíbrio de estabilidade ambiental do planeta.

O aumento do desmatamento pode trazer altas temperaturas do mundo, assim fazendo com que os gelos dos Pólos deritam-se e deram para o mar, podendo matar também inúmeros animais marinhos.

Temos que repensar antes de nossas atitudes, pois sem a Amazônia, futuramente o mundo não será o mesmo

Imagem 51: Produção final 1

O texto apresentado na imagem 51 demonstra a preocupação dos alunos com a falta de fiscalização no território da Amazônia, que, por consequência dessa ausência, vem sendo explorada e devastada. No período *A excessiva exploração da Amazônia pode trazer prejuízos para a fauna e flora do local, logo animais e plantas podem ser extintos*, composto por coordenação, os alunos coordenam os substantivos *fauna e flora e animais e plantas* para indicar e, logo após, concluir que tanto a diversidade de animais quanto a diversidade de

plantas têm sido vítimas diretas deste ataque contra a região. Em *Alertas com “Mariana” foi alertado e, mesmo assim eles cederam a continuação das operações*, ocorre um período composto por coordenação, no qual as duas orações são ligadas pela conjunção coordenativa aditiva *e*, que, nesse caso, possui valor semântico de oposição.

No período composto por subordinação *E a Amazônia é muito importante porque é abundante em vários recursos e (porque) funciona como um grande reator para o equilíbrio de estabilidade ambiental do planeta*, o aluno opta pelo uso da conjunção *e* iniciando a oração em que recai a informação mais relevante do período *E a Amazônia é muito importante*, que funciona como principal para a subordinada causal *porque é abundante em vários recursos*. Essa oração, por sua vez, está coordenada a *e funciona como um grande reator para o equilíbrio de estabilidade ambiental do planeta*. Nesse caso, exprime uma adição de argumentos (cf. Neves: 2011). Nesse texto, o argumento consiste na importância de se frear o desmatamento na área.

No penúltimo parágrafo, em *O aumento do desmatamento pode trazer altas temperaturas do mundo, assim fazendo com que os gelos dos Polos derretam-se e desçam para o mar, podendo matar também inúmeros animais marítimos*, encontramos um período coordenado com orações assindéticas e sindéticas, no qual a relação estabelecida é de causa-consequência. A conclusão, mesmo que curta, encerra o texto com a presença de um período composto por coordenação com a presença da conjunção explicativa *pois*, asseverando o valor da Amazônia para esta e futuras gerações.

## Vamos lutar pela Amazônia

Como todos dizem, a floresta amazônica é considerada o pulmão do mundo e também, a maior floresta tropical do planeta. Entretanto a Amazônia tá sendo desmatada, por causa das queimadas, sendo que ela é importante para todos nós seres humanos, logo nesse dever é cuidar e preservar, pois se nós não preservarmos, quem vai? Os políticos não querem saber, pois eles estão ganhando dinheiro com isso, portanto para eles tanto faz, como tanto fez. Então se eles não estão nem aí, nada mais justo que nos unirmos para preservá-la.

Campanhas de conscientização têm sido feitas, contudo a maioria não se interessa no assunto, por isso eles estão criando mais carreiras todos os dias, então não adianta tanto nesse esforço, se a maioria dos homens estão apreciando a natureza.

Imagem 52: Produção final 2

Na produção contida na imagem 52, a autora, cuja identidade não fora revelada, defende o ponto de vista de que a preservação da Amazônia é dever de todos os cidadãos, uma vez que seus benefícios são importantes para toda a humanidade. No primeiro parágrafo, em *Como todos dizem, a floresta amazônica é considerada o pulmão do mundo e também, a maior floresta tropical do planeta*, observamos a conjunção *e* ligando um sintagma oracional a um sintagma não oracional, com valor semântico, de adição de unidades do sistema de informação, no qual o efeito de acréscimo é explícito, principalmente quando o segundo segmento é uma frase nominal, como no caso averiguado (NEVES, 2011, p.743).

Ainda no primeiro parágrafo, o segundo período, *Entretanto a Amazônia tá sendo desmatada, por causa das queimadas, sendo que ela é importante para todos nós seres humanos, logo nosso dever é cuidar e preservar, pois se nós não preservarmos, quem vai?*, composto por coordenação e subordinação é articulado no início por *entretanto*, que, embora, nesse contexto, não estabeleça coordenação, indica a preocupação do aluno em empregar uma forma linguística mais utilizada em eventos de +letramento, certamente influenciado pelas aulas exploratórias, o que demonstra o alcance de nosso objetivo: levar o aluno a ter

condições de transitar em eventos linguísticos dispostos no contínuo oralidade-letramento. Essa análise aplica-se igualmente ao uso de *logo* e *pois* em *logo nosso dever é cuidar e preservar, pois se nós não preservarmos*

No segundo parágrafo, que não foi devidamente marcado, o período *Os políticos não querem saber, pois eles estão ganhando dinheiro com isso, portanto para eles tanto faz, como tanto fez*, o uso das conjunções coordenativas explicativa *pois* e conclusiva *portanto*, nos revela que, embora bem jovem, a autora já tem noção dos interesses políticos que envolvem o problema da exploração na Amazônia. Mais uma vez, constata-se a apropriação de conjunções utilizadas em eventos de +letramento.

No último parágrafo, em *Campanhas de conscientização tem sido feitas, contudo a maioria não se interessa no assunto*,...visualizamos mais um período composto por coordenação em que as orações estão ligadas pela conjunção adversativa *contudo*, assinalando, neste caso, uma dependência psicológica (Garcia, 2007), da segunda oração em relação à primeira.



## Sobre Amazônia.

Sabemos que a exploração causa danos ao meio ambiente, logo no futuro mesmo que fosse em pouquinhos em pouquinhos seremos prejudicados, eu por exemplo tenho medo, se essa exploração for efetuada irá afetar o aquecimento global e eu estaria preocupada com meus bisnetos, pois eles que saberão eu até nós mesmos de fazer aprofundar, explorar mais de nossa Amazônia, sobre os alertas de ser o caso deles serem obrigados a sair de seus lares, suas plantações e seus cultivos para sobreviverem para que esses possam fazer essa exploração por diamantes que nem para eles vão.

Se houvesse uma votação para saber a opinião das pessoas a respeito do desmatamento com certeza não haveria apoio para isso, todavia não é de interesse que a população opine sobre tal assunto e queremos desmatar a floresta para que consigamos extrair diamantes, uma das riquezas que a floresta demorou séculos para ser daquele jeito. Ai vem superiores que acham que são deles e querem vender o que não são só deles são dessa também.

É uma vergonha, não se justificar o que estão fazendo lá, e o pior é que o governo está querendo legalizar a destruição da floresta quando na verdade deveria acabar com a exploração daquela área.

Se eu tivesse o poder de desaparecer com todos os madeireiros corruptos já o teria feito, pois já cheguei ao ponto de não ter mais esperança que o nosso governo tome uma providência para acabar com esse absurdo de uma vez. porque afinal de contas eles tem interesse nesse desmatamento desordenado. E com certeza fatal para humanidade. Vamos juntos lutar pela preservação da Amazônia.

Na produção referente à imagem 53, apesar de apresentar traços de subjetividade, uma vez que exterioriza os sentimentos da dupla, como revolta, perplexidade, temor e indignação, diante do que tem acontecido com a Amazônia, constata-se a presença de orações coordenadas ligadas pela conjunção coordenativa conclusiva *logo* em uma estrutura mais frequente em contexto de +letramento. Trata-se da oração *logo no futuro seremos prejudicados* em *Sabemos que a exploração causa danos ao meio ambiente, logo no futuro mesmo que fosse em pouquinho em pouquinho seremos prejudicados...* Observa-se uma estrutura oracional que se realiza com a intercalação de uma subordinada. Essa forma de organizar o período sugere uma preocupação com o monitoramento do texto.

Em ... *eu por exemplo Tenho medo, se essa exploração for efetuada irá afetar o aquecimento global e eu estaria preocupada com meus bisnetos,*... encontramos um período composto por coordenação e subordinação, no qual se faz presente a conjunção aditiva *e* estabelecendo uma relação de adição entre as duas últimas orações apresentadas. Mais no final do mesmo parágrafo, observamos ainda a conjunção *e* ligando dois sintagmas redundantes *suas plantações e seus cultivos*

No período, *Se houvesse uma votação para saber a opinião das pessoas a respeito do desmatamento com certeza não haveria apoio para isso, Todavia não é de interesse que a população opine sobre tal assunto*, pertencente ao segundo parágrafo, ocorre a conjunção coordenativa adversativa *todavia* sendo usada em um trecho que expressa a opinião das autoras. No final do mesmo parágrafo, no período por coordenação e subordinação *Ai vem superiores que acham que são deles e querem vender só que não são só deles são nossa também*, há o uso da conjunção coordenativa aditiva, antecedendo uma oração coordenada assindética, que como vemos, não foi separada por vírgula, estabelecendo uma relação de adversidade.

Em *É uma vergonha, não se justificar o que estão fazendo lá, e o pior é que o governo está querendo legalizar a destruição da floresta quando na verdade deveria acabar com a exploração daquela área*, a conjunção coordenativa aditiva *e* possui um efeito de sentido de oposição, adversidade, demonstrando a indignação por tal posicionamento. Por fim, em *E com certeza fatal para a humanidade*, a conjunção *e* tem o efeito de explicitação de acréscimo.

## Amazônia

A Amazônia é importante não só pelo fato de ser a maior floresta do mundo mas também porque nos fornece vários benefícios. A imensa variedade de plantas existente são usadas para produção de remédios e perfumes. Há também uma grande diversidade de animais que tem sido ameaçada por conta da tráfego de animais. A fiscalização é dificultada pois a mata é fechada e muito extensa.

A exploração na Amazônia é algo muito grave e que traz prejuízos seríssimos para toda humanidade, portanto devemos nos unir para preservar esta riqueza que temos ou salvamos a Amazônia ou sofreremos as consequências pela sua extinção.

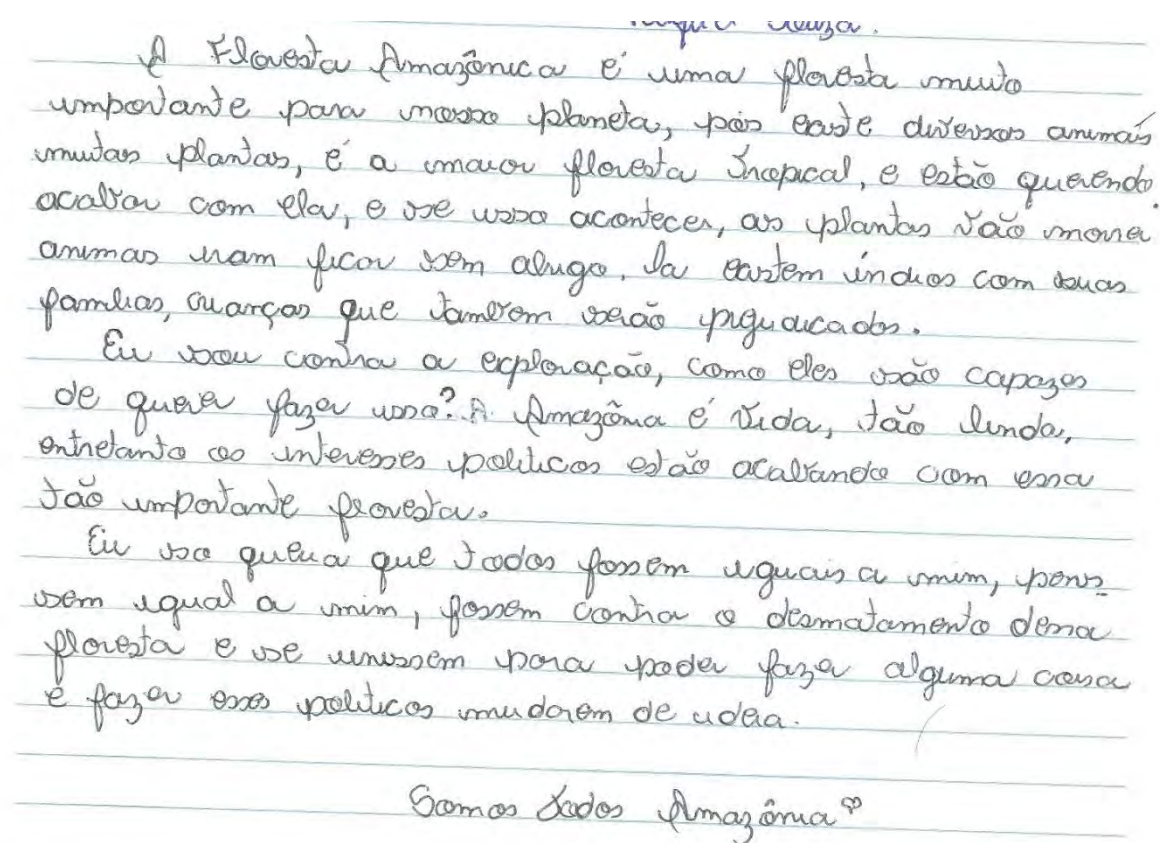
Imagem 54: Produção final 4

Nesta produção da imagem 54, o discente, de forma breve, descreve alguns dos benefícios que a Amazônia oferece, destacando-se um alerta sobre o fato de que toda a humanidade sofrerá as consequências por sua extinção. Nessa descrição dos benefícios, o aluno usa a coordenação entre *remédios* e *perfumes* em *A imensa variedade de plantas existente são usadas para a produção de remédios e perfumes*, além de também optar pela utilização do mesmo recurso em *fechada e muito extensa*, no período composto por coordenação *A fiscalização é dificultada pois a mata é fechada e muito extensa* em que se destaca ainda a conjunção coordenativa explicativa *pois*.

No último parágrafo, encontramos orações articuladas pelos mecanismos da coordenação e da subordinação como em *A exploração na Amazônia é algo muito grave e que traz prejuízos seríssimos para toda a humanidade, portanto devemos nos unir para salvar esta riqueza que temos*, nas quais se observa o uso de conjunções coordenativas aditiva e conclusiva, *e* e *portanto*, respectivamente. Em seu último posicionamento, o autor assevera *ou salvamos a Amazônia ou sofreremos as consequências pela sua extinção*. Nesse período composto por coordenação, a conjunção coordenativa alternativa *ou* apresenta valor de uma



construção hipotética que implica admoestação, ameaça (NEVES, 2011, p. 781). Outro fato relevante a ser citado é o uso de poucos sinais de pontuação por parte do estudante.



A Floresta Amazônica é uma floresta muito importante para nosso planeta, pois existe diversos animais muitas plantas, é a maior floresta tropical, e estão querendo acabar com ela, e se isso acontecer, os animais não mais iram ficar sem abrigo, lá existem índios com suas famílias, crianças que também serão prejudicados.

Eu sou contra a exploração, como eles são capazes de querer fazer isso? A Amazônia é vida, tão linda, entretanto os interesses políticos estão acabando com essa tão importante floresta.

Eu sou aquela que todos fossem iguais a mim, penssem igual a mim, fossem contra o desmatamento dessa floresta e se unissem para poder fazer alguma coisa e fazer os políticos mudarem de ideia.

Somos todos Amazônia ♡

Imagem 55: Produção final

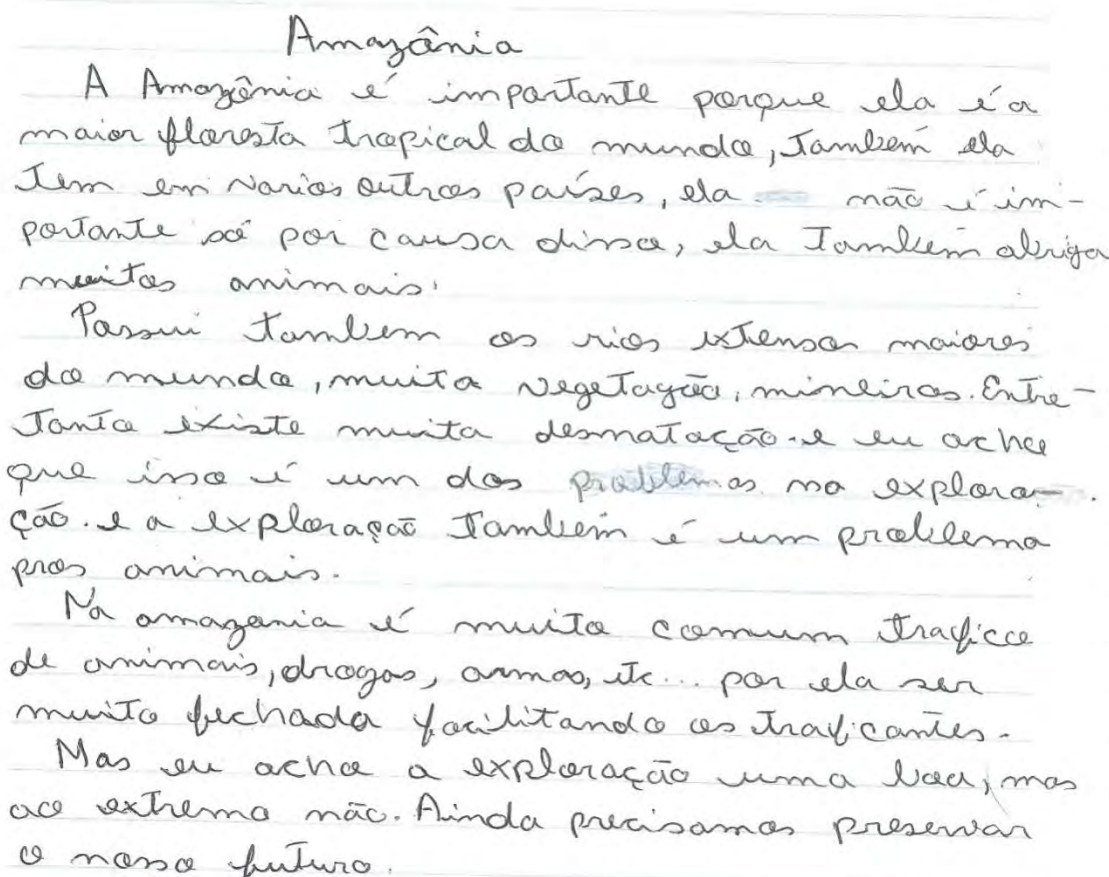
Na imagem 55, visualizamos um texto com marcas de subjetividade, no qual a discente faz declarações sobre seus posicionamentos e desejos em prol da preservação da Amazônia, o que é confirmado no final da produção. O primeiro parágrafo é iniciado pelo período composto *A floresta amazônica é uma floresta muito importante para nosso planeta, pois existe diversos animais muitas plantas, é a maior floresta tropical, e estão querendo acabar com ela, e se isso acontecer, animais iram ficar sem abrigo*, que contém uma explicação estabelecida pela conjunção coordenativa explicativa *pois*, além da presença da conjunção aditiva *e* com um efeito de sentido adversativo, seguido da mesma conjunção em outra oração com efeito de causa-consequência.

No segundo parágrafo, em *A Amazônia é vida, tão linda, entretanto os interesses políticos estão acabando com essa tão importante floresta*, encontramos um período



composto por coordenação em que há uma relação de adversidade evidenciada pela presença da conjunção coordenativa *entretanto*.

O terceiro e último parágrafo reflete o desejo que a autora possui de que seus posicionamentos e desejos fossem partilhados por todos. No período composto por coordenação e subordinação *Eu só queria que todos fossem iguais a mim, pensem igual a mim, fossem contra o desmatamento dessa floresta e se unissem para poder fazer alguma coisa e fazer esse políticos mudarem de ideia*, há orações coordenadas assindéticas com efeito de sentido aditivo e orações coordenadas sindéticas aditivas, ligadas pela conjunção *e*.



Amazônia

A Amazônia é importante porque ela é a maior floresta tropical do mundo, também ela tem em vários outros países, ela não é importante só por causa disso, ela também abriga muitos animais.

Passou também os rios extensos maiores do mundo, muita vegetação, minérios. Entretanto existe muita desmatamento e eu acho que isso é um dos problemas na exploração e a exploração também é um problema para os animais.

Na Amazônia é muito comum tráfico de animais, drogas, armas, etc... por ela ser muito fechada facilitando os traficantes.

Mas eu acho a exploração uma loucura, mas ao extremo não. Ainda precisamos preservar o nosso futuro.

Imagem 56: Produção final 6

A descrição dos fatores que compõem a grandeza da Amazônia e dos malefícios que têm atacado essa floresta está presente na produção da imagem 56. Em *A Amazônia é importante porque ela é a maior floresta tropical do mundo*, o aluno articula duas orações

pelo mecanismo da coordenação, aqui representado pela relação de explicação fornecida pela conjunção coordenativa *porque*. No período *Entretanto existe muita desmatamento e eu acho que isso é um dos problemas na exploração e a exploração também é um problema pros animais*, o uso da conjunção coordenativa adversativa *entretanto* estabelece uma relação de oposição por conta do desmatamento imposto pelo homem, mesmo ciente dos benefícios que a floresta concede. Ainda nesse período, realiza-se a adição de outros pareceres com a presença da conjunção *e*. Finalizando o texto, o aluno opta pelo uso de *mas* em dois contextos sintáticos distintos em *Mas eu acho a exploração uma boa, mas ao extremo não*. Na primeira ocorrência, esse elemento realiza-se como um operador argumentativo, não se tratando de coordenação, enquanto, na segunda, esse mecanismo se faz presente de maneira que recai sobre a oração coordenada a opinião do discente. Castilho (2010) apresenta as propriedades discursivas de *mas* como marcador discursivo – organizando uma unidade de construção de turno, como conectivo textual – unindo unidades discursivas e como operador argumentativo – alterando o eixo da argumentação<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Segundo Koch (1998), o termo *operadores argumentativos* foi cunhado por Ducrot para nomear elementos gramaticais que se relacionam à força argumentativa dos enunciados. *Marcadores discursivos* são elementos que ultrapassam o nível do linguístico, espalhando-se para o discurso, aqui entendido como organização textual interativa (ver CASTILHO, 2004).

## Fauna e Flora da Amazônia

A floresta amazônica é uma das maiores florestas do mundo, porém é uma das florestas mais prejudicadas. Possui grande variedade de animais e plantas, essa floresta é muito rica em minerais sustentáveis, grandes rios e também existem populações indígenas dentro da floresta que vivem em aldeias e vilas.

Com o desmatamento e as queimadas é possível prejudicar a vida, com o calor insuportável do fogo as plantas morrem, os animais ficam sem alimento e os povos indígenas sem lugar para morar, assim como a floresta e os seres que vivem nela são prejudicados, a floresta também é muito explorada por caçadores ilegais, que matam animais, cortam as árvores para vender madeira.

Quase tudo o que acontece de ruim na floresta é culpa do homem, com o jeito egoísta e sem se preocupar com os outros.

O homem também aproveita muito a floresta, cortando as árvores para fabricação de madeira, matando os animais por dinheiro ou diversão.

Imagem 57: Produção final 7

A produção reproduzida pela imagem 57 enumera algumas das riquezas da Amazônia e cita algumas das atitudes humanas e suas consequências para os que vivem nesse habitat. O uso recorrente da coordenação de vocábulos e sintagmas pela conjunção *e* pode ser comprovada desde o título da produção *Fauna e flora da Amazônia* e em trechos como *Possui grande variedade de animais e plantas.....que vivem em aldeias e vilas*, *Com o desmatamento e as queimadas..... vemos como a floresta e os seres que vivem nela são prejudicados...* Observamos ainda uma coordenação entre um sintagma e um vocábulo marcada pelo uso da conjunção alternativa *ou* em *... matando os animais por dinheiro ou diversão*, estabelecendo relação de exclusão. Por meio dessa relação coordenativa, o aluno

expressa sua opinião a respeito do desmatamento, o que sugere a relevância de seu uso no texto.

Quanto à coordenação entre as orações de um período, ocorre no primeiro parágrafo *A floresta amazônica é uma das maiores florestas do mundo, porém é uma das florestas mais prejudicadas*, uma relação de adversidade, mantida pelo uso da conjunção coordenativa *porém*, que indica a preocupação do aluno em monitorar o texto. Em *...essa floresta é muito rica em minérios subterrâneos, grandes rios e também existem populações indígenas dentro da floresta...* encontramos uma relação de adição estabelecida pela conjunção coordenativa aditiva *e*.

No trecho *... com o calor insuportável do fogo, as plantas morrem, os animais ficam sem alimento e os povos indígenas sem lugar para morar...*, presente no segundo parágrafo, verifica-se uma gradação de ideias veiculada pelo encadeamento de orações coordenadas assindéticas, terminando com uma aditiva sobre a qual recai o argumento mais forte da gradação.

#### 7ª fase: Avaliação coletiva do projeto

Embora a pretensão inicial de montar um mural com as produções dos alunos na unidade escolar não tenha sido concretizada, averiguamos, no decorrer de cada fase deste projeto colaborativo, a importância da participação ativa dos discentes no processo ensino/aprendizagem. Outro fator positivo diz respeito a maior interação entre docente e discentes, o que se mostrou muito produtivo para ambas as partes: para os discentes, por terem a oportunidade de expor seus questionamentos e opiniões, para os docentes por proporcionar-lhes condições de rever sua prática, ajustando-a à realidade em que está inserida, de modo a contemplar as necessidades dos educandos.

A utilização de recursos audiovisuais e de ferramentas da tecnologia, como o aplicativo *WhatsApp*, não só imprimiu ao trabalho um cunho mais atual como permitiu mostrar aos educandos que o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa não precisa estar limitado ao quadro branco e ao livro didático. Além disso, conscientizar os alunos de que, a partir de suas produções, podemos focar o que desejamos aperfeiçoar mostrou-se ser um dos métodos de inseri-los no cenário de construção do próprio conhecimento, que não é adquirido unilateralmente, mas em conjunto, com a colaboração de todos.

## CONCLUSÃO

A gênese deste trabalho se deu na observação da forma descontextualizada e mecânica pela qual o ensino e aprendizagem da coordenação se desenvolvem no nono ano do Ensino Fundamental. A memorização de nomenclaturas e a identificação das orações coordenadas em atividades que não transmitem significado algum para o aprendiz deixam de revelar a real importância para a comunicação da articulação das orações e dos vocábulos através do mecanismo da coordenação. Esta proposta buscou justamente desenvolver um processo didático-pedagógico que relacionasse o ensino-aprendizagem de tal mecanismo a aspectos para além do âmbito do período.

Desenvolvemos, para tanto, uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 1988), amparando nossa mediação didática nos métodos previstos por esse tipo de pesquisa, que propicia uma relação participativa entre pesquisador e pessoas envolvidas com a situação pesquisada, buscando a solução ou, ao menos, o esclarecimento da problemática levantada. Aliamos a este método de pesquisa, a abordagem colaborativa de ensino/aprendizagem (BEHRENS, 2013) associada ao Modelo dos contínuos de variação linguística (BORTONI-RICARDO, 2004,2005), priorizando o contínuo oralidade/letramento.

No primeiro capítulo, realizamos um estudo do mecanismo da coordenação linguística desenvolvido com base nas gramáticas normativas de Cunha e Cintra (2008), Rocha Lima (1983) e Bechara (2011), na perspectiva da gramática gerativa por Matos (2003), no ponto de vista funcionalista por Castilho (2010), assim como, na análise de livros didáticos utilizados no Ensino Fundamental, antes e pós PCN.

Quanto à gramática tradicional, observamos que o estudo da coordenação é pautado em critérios sintáticos e semânticos, com base, quase sempre, em relações oracionais, ficando a coordenação de vocábulos restrita aos capítulos destinados à descrição das conjunções. Na perspectiva da gramática gerativa em Matos (2003), destaca-se a coordenação como um processo de combinação entre constituintes do mesmo nível categorial, seja oração seja sintagma. Entretanto, quanto aos critérios da estrutura coordenada, semelhante ao que postula a gramática normativa, Matos (2003) os descreve como sintáticos e semânticos. O esclarecimento quanto ao fato de que a coordenação ocorre em vários níveis traz contribuições para o ensino da língua e para a criação de estratégias de leitura e produção

textual, permitindo ao aluno compreender o sentido de relações mais complexas e associar ideias de maneira mais coesa.

Sob a perspectiva funcionalista, em Castilho (2010), o mecanismo da coordenação é tratado quanto aos aspectos formais e semânticos, além de serem associados aos discursivos envolvidos na classificação de uma estrutura coordenada. A coordenação entre vocábulos não é mencionada pelo autor, que fornece explicações sobre os argumentos em que se baseia a dicotomia coordenação e subordinação.

Quanto à descrição do que se apresenta nos LD de Português, conclui-se que houve um avanço no tocante às atividades sobre coordenação desenvolvidas em livros publicados pós-Parâmetros Curriculares. Percebemos a tentativa de o estudo desse fenômeno ser associado a efeitos de sentido; entretanto, essa associação, ao invés de ficar em lugar de destaque, apresentava-se em caixas de textos, na lateral dos exercícios, em uma clara indicação de que se trata de uma informação secundária. Além disso, destacamos, em tais livros, o predomínio dos estudos da coordenação no âmbito oracional, refletindo, assim, a descrição presente nas gramáticas normativas.

O segundo capítulo dedicou-se à fundamentação teórico-metodológica da mediação didática, que buscou na abordagem dos Contínuos de variação linguística, proposta por Bortoni-Ricardo (2004) – com foco no contínuo oralidade/letramento – associada ao contínuo de gêneros proposto por Marcuschi (2001), base para a formulação das atividades que consideram os contextos de coordenação, tanto em eventos de +oralidade quanto em eventos de +letramento. A escolha por essa associação mostrou-se acertada, uma vez que o entrelace das propostas possibilitou a preparação das atividades com base no contínuo dos gêneros textuais, mas tendo em vista que eles se realizam em um contínuo de eventos linguístico-sociais que situam as formas linguísticas em um dos pontos do contínuo oralidade/letramento sem, portanto, priorizar realizações presentes em situações de +letramento.

É claro que a nossa expectativa é a de formar indivíduos que alcancem os recursos exigidos por essas situações. Tanto é que nossa mediação projetou o ensino da coordenação prescrita pelas gramáticas normativas. Todavia, avançamos no sentido de envolver as várias possibilidades de uso da coordenação seja em eventos de +/- letramento (ou +/-oralidade), como ocorreu nas atividades com mensagens de *WhatsApp* seja em situações de +letramento, aqui considerada, a produção do texto final. Dessa forma, acreditamos que nos afastamentos da cena prototípica de sala de aula em que se espera do aluno apenas o alcance das formas

socialmente privilegiadas. Para que essa articulação acontecesse de forma organizada, adotamos a abordagem da aprendizagem colaborativa, que sustentou o circuito das atividades. Além disso, inspirou o trabalho em colaboração entre professor e aluno na construção de projetos que concedam a ambos meios para a produção de conhecimento.

Quanto à metodologia, vimos que esta pesquisa é do tipo pesquisa-ação (THIOLLENT, 1988), uma vez que o escopo principal é o de produzir conhecimento útil para os discentes e docentes que desejem transformar seu exercício pedagógico. Uma contribuição fundamental para este estudo diz respeito à importância que essa abordagem atribui à fase de diagnose de uma investigação. Ela levou a entendermos que atividades diagnósticas são importantes para, sobretudo, demonstrar as potencialidades dos discentes.

O terceiro capítulo se dedicou à diagnose de bilhetes produzidos pelos discentes para algum familiar. A análise das mensagens forneceu base para a interação com os alunos e meios para a demonstração de que as estruturas coordenadas fazem parte dos contextos linguísticos vivenciados por eles.

No quarto capítulo, descrevemos as sete fases, adaptadas segundo a necessidade da turma, pelas quais a mediação didática percorreu. A primeira consiste na de apresentação e discussão do projeto, na qual refletimos sobre as ocorrências da coordenação, tanto de vocábulos quanto de orações presentes nas mensagens produzidas no período de diagnose. Assim sendo, demonstramos aos discentes a importância da coordenação para transmissão de efeitos de sentido e o valor que as contribuições deles teriam na construção do conhecimento.

Na segunda fase, a problematização do tema e sua contextualização desenvolveram-se pela análise das ocorrências de coordenação nos bilhetes produzidos, anteriormente, pelos discentes e pela análise oral, através de reflexões em conjunto, do poema *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles e do poema *Tarefa*, de Geir Campos. A utilização dos textos produzidos e o destaque dado ao uso, mesmo sem a consciência do mecanismo da coordenação para articular vocábulos e orações em contextos variados, despertou os alunos para o fato de que eles seriam participantes ativos neste processo de aprendizagem e que a colaboração de todos ampliaria suas habilidades linguísticas.

A terceira fase consistiu na explanação teórica sobre a coordenação de vocábulos e de orações. Para tanto, apresentamos também aos alunos a letra da música *Pais e Filhos*, de forma que tivemos a oportunidade de explorar a coordenação de vocábulos e o efeito de



sentido existente entre as orações ligadas por conjunções, como também nas que são justapostas. A demonstração aos alunos de que disciplinas distintas podem se relacionar para a obtenção de mais conhecimento também foi um dos recursos utilizados nesta fase que contou com o auxílio do professor de Geografia, fornecendo mais informações sobre a Amazônia para a produção do texto final.

A discussão coletiva, crítica e reflexiva somada à produção coletiva fazem parte da quinta fase desta pesquisa. Através da criação de grupos no aplicativo *WhatsApp*, possibilitamos uma maior interação entre os discentes que compunham cada dupla, sabendo os mesmos que podiam contar com a mediação do docente quando precisassem. A realização desta atividade nos propiciou o acompanhamento do comportamento linguístico do educando em uma situação que se aproximava mais da oralidade. Reiteramos, assim, a importância, para este trabalho, da associação entre a abordagem colaborativa de ensino/aprendizagem (BEHRENS, 2013) e o Modelo dos contínuos de variação linguística (BORTONI-RICARDO, 2004,2005), o que permitiu que utilizássemos recursos da tecnologia da informação para que a aprendizagem fosse realizada de forma colaborativa.

As análises da produção final, cuja temática girou em torno dos problemas da Amazônia, mostraram que os discentes fizeram uso em seus textos do mecanismo da coordenação de vocábulos e da coordenação em contexto oracional, utilizando conjunções que se aproximavam de eventos de +letramento. Embora contendo muitos ajustes a serem feitos, ficou perceptível a preocupação dos alunos na hora de preparar o texto, o que o aproximou de um evento de estilo +monitorado, se comparado aos *posts* dos grupos de *WhatsApp*. A realização das atividades, associadas a diferentes gêneros textuais que estão inseridos na prática cotidiana dos alunos, permitiu entender o trânsito por ele percorrido no contínuo oralidade-letramento, sem estigmatizarmos a variedade por eles utilizada em nenhuma fase desta mediação.

Por fim, mencionamos novamente que, segundo Thiollent (1988), a pesquisa-ação tem como seu principal escopo a produção de conhecimento útil para os que estão envolvidos na pesquisa, tanto para o docente quanto para os discentes. Portanto, cremos que, por tudo o que foi observado e analisado nas seções deste trabalho, alcançamos êxito, pois os aprendizes demonstraram que compreenderam o conteúdo, utilizando-o em seus eventos linguísticos. Quanto à docente, a ampliação do seu conhecimento, proporcionado pelos estudos que viabilizaram esta pesquisa, além da experiência em preparar e aplicar uma proposta didática

diferenciada, permitiram a renovação de sua prática didática e o desejo de buscar novas fontes para um processo que deve estar sempre sendo alimentado: o conhecimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Cirlene Magalhães, BARBOSA, Jaqueline Peixoto, BRAIT, Beth. COSTA, Sérgio Roberto, POMPÍLIO, Berenice Wanderley, ROJO, Roxane. et all. In: ROJO, Roxane. *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.

BACELAR DO NASCIMENTO, Maria Fernanda. *Contribuição para um dicionário de verbos do português: Novas perspectivas metodológicas*. Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, Instituto Nacional de investigação Científica, 1987.

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. ver. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BEHRENS, Maria Aparecida. *Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente*. In: MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 8. ed. Campinas – SP: Papyrus, 2004.

\_\_\_\_\_. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua Materna - Sociolinguística na Sala de Aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. *Nós chegamos na escola, e agora? Sociolinguística & Educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional – LDB*. Centro de documentação do Congresso Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. 1ª. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.
- CEREJA & MAGALHÃES, William Roberto & Thereza Cochar. *Português: linguagens, 9º ano: língua portuguesa*. 7ª. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.
- CUNHA & CINTRA, Celso & Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.
- DIAS & RODRIGUES, Maria de Lourdes Vaz Spezapria Dias & Violeta Virginia Rodrigues. *Justaposição: processo sintático distinto da coordenação e da subordinação?* In: Violeta Virginia Rodrigues (organizadora). *Articulação de orações: pesquisa e ensino*. 2ª. ed., Rio de Janeiro: UFRJ, 2017.
- DIONÍSIO & BEZERRA, Ângela Paiva Dionísio & Maria Auxiliadora Bezerra (Orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 26ª. ed. reimp, Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 6ª. ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 23ª. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1983.
- LONGHIN, Sanderléia Roberta. *As construções clivadas: uma abordagem diacrônica*. Campinas: UNICAMP, 1999. (Dissertação de Mestrado)
- MARCHETTI, STRECKER & CLETO, Greta, Heidi & Mirella L. *Para viver juntos: português, 9º ano*. Edições SM (organizadora). 4ª. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Marcas de interatividade no processo de textualização na escrita*. 2001.
- MATOS, Gabriela. *Estruturas de coordenação*. In: MATEUS, M.H.M et al. *Gramática da Língua Portuguesa*. Caminho Lisboa, 2003.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2013.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos de português*. 2ª. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

\_\_\_\_\_. *Texto e gramática*. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda et al. *Para viver juntos: português*, 8º ano. Edições SM (organizadora). 4ª. ed., São Paulo: Edições SM, 2015.

SOARES, Magda Becker. *Português através de textos, 8*. 3ª. ed. São Paulo: Moderna, 1990.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução de Marcos Bagno; revisão técnica WEINREICH; HERZOG; LABOV, 2006 [1968].