



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE
CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO
PROFISSIONAL**

ANDERSON RIBEIRO DIAS

**USO DAS CONJUNÇÕES COORDENATIVAS COMO ELEMENTO DE
COESÃO TEXTUAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O 8º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

**CASCAVEL – PR
2023**

ANDERSON RIBEIRO DIAS

**USO DAS CONJUNÇÕES COORDENATIVAS COMO ELEMENTO DE
COESÃO TEXTUAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O 8º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramento, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Clarice Cristina Corbari

CASCADEL – PR
2023

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

DIAS, ANDERSON
USO DAS CONJUNÇÕES COORDENATIVAS COMO ELEMENTO DE COESÃO
TEXTUAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O 8º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL / ANDERSON DIAS; orientadora CLARICE CORBARI. --
Cascavel, 2023.
112 p.

Dissertação (Mestrado Profissional Campus de Cascavel) --
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Letras, 2023.

1. Letramento. 2. Ensino de Língua Portuguesa. 3.
Conjunções coordenativas. 4. Coesão textual. I. CORBARI,
CLARICE, orient. II. Título.

ANDERSON RIBEIRO DIAS

**USO DAS CONJUNÇÕES COORDENATIVAS COMO ELEMENTO DE
COESÃO TEXTUAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O 8º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final - Programa de Pós-graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

COMISSÃO EXAMINADORA



Profª Drª Clarice Cristina Corbari
Orientadora (Unioeste – Profletras – Cascavel)



Profª Drª Aparecida Feola Sella
1º membro titular (Unioeste – Profletras – Cascavel)



Profª Drª Maria Isabel Borges
1º membro convidado (Universidade Estadual de Londrina)

A imagem do professor já não carrega aquela aura misteriosa de quem está “pronto” para “ensinar”, de quem já estocou os saberes necessários para a transmissão pedagógica em sala de aula. Felizmente, a consciência de uma outra imagem de professor é cada vez mais clara: o professor que se refaz, que redescobre, que reinventa, que revê suas concepções e atitudes, que não está “formado” e, portanto, redimensiona seus saberes.

(ANTUNES, 2009)

AGRACEDIMENTOS

Agradecer é uma atitude muito nobre e, por isso, não muito fácil, não pelo fato de não considerar pessoas merecedoras de reconhecimento, mas pelo medo de cometer injustiças com aqueles que muito me ajudaram no percurso para a conquista dos meus sonhos.

Agradecer nos torna humanos e dignos de qualquer vitória, pois reconhecemos que não chegamos a lugar nenhum sozinhos. Então, nesse momento tão especial da minha vida acadêmica, agradeço a Deus pelo privilégio e oportunidade de realizar mais um sonho e objetivo.

Agradeço à minha mãe por ter me dado forças, bons conselhos e ajudado em tudo o que sempre precisei, por ter me apoiado na decisão de ser um jovem educador e ter cumprido muito bem o seu papel de ensinar; ao meu pai, que sempre esteve presente, auxiliando-me também em todas as questões que precisei.

Agradeço à minha orientadora, Clarice Cristina Corbari, pela atenção, dedicação, bons conselhos, ensinamentos e paciência com as minhas limitações. Foi um verdadeiro privilégio tê-la ao meu lado.

Agradeço à professora, Aparecida Feola Sella, pelas contribuições no exame de qualificação e, principalmente, pelos conhecimentos adquiridos em todas as suas enriquecedoras aulas e reuniões do grupo de extensão.

Agradeço à professora, Maria Isabel Borges, pelas contribuições no exame de qualificação com seus apontamentos tão necessários e pertinentes.

Agradeço aos meus familiares e amigos que sempre acreditaram em mim, torceram e vibraram com todas as minhas conquistas.

Agradeço a todos que me apoiaram e incentivaram direta ou indiretamente.

DIAS, Anderson Ribeiro. **Uso das conjunções coordenativas como elemento de coesão textual: uma proposta didática para o 8º ano do Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo geral apresentar uma proposta de abordagem das conjunções coordenativas como recurso de coesão textual para o 8º ano do Ensino Fundamental. Parte-se da constatação de que, apesar do volume de pesquisas linguísticas sobre o funcionamento das conjunções coordenativas, as reflexões sobre a multifuncionalidade das conjunções parecem não se concretizar no ensino de Língua Portuguesa. Observa-se que os livros didáticos, por exemplo, apesar de terem passado por mudanças ao longo das últimas décadas, ainda apresentam, em muitos casos, uma abordagem mais tradicional, o que justifica um trabalho que alie reflexão teórica e elaboração de uma proposta de ensino das conjunções que perpassa pelos níveis frasal, textual e discursivo. Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa interpretativista desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras (Profletras), que utiliza como métodos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. O estudo contempla o mapeamento de conceitos e descrições da função das conjunções coordenativas presentes nas gramáticas de Almeida (2004), Cegalla (2008), Cunha e Cintra (2001), Rocha Lima (2011) e Bechara (2015), e revisão de literatura sobre o funcionamento das conjunções coordenativas nos níveis sintático, semântico e pragmático, incluindo seu uso como elemento de coesão, com base em Sella (2008; 2006; 2022), Perini (2006; 2010), Antunes (2009; 2015; 2021), Garcia (2010), Koch (2016; 2017), Marcuschi (2017), entre outros autores. Também inclui análise da abordagem das conjunções em livro didático de Língua Portuguesa para o 8º ano do Ensino Fundamental. Constatou-se que as gramáticas, especialmente as mais alinhadas à tradição, apresentam lacunas na definição da função das conjunções, as quais acabam sendo, muitas vezes, reproduzidas nos livros didáticos, sem ampliar-se a discussão para o uso textual e discursivo desses elementos linguísticos. Em vista desse contexto, apresenta-se a proposta didática para abordagem das conjunções coordenativas “e” e “mas” no 8º ano do Ensino Fundamental, ancorada em uma perspectiva que supere a noção de mera conexão sintático-semântica entre termos e orações, mas que considere as conjunções como elementos que articulam ideias e argumentos e, conseqüentemente, refletem a posição do produtor do texto, além de colaborar para a progressão textual. Espera-se que este trabalho possa contribuir com o desenvolvimento das competências de leitura e escrita no ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Letramento. Ensino de Língua Portuguesa. Conjunções coordenativas. Coesão textual.

DIAS, Anderson Ribeiro. **Use of coordinating conjunctions as an element of textual cohesion: a didactic proposal for the 8th grade of Elementary School.** Master thesis (Professional Master's in Letters) – State University of West Paraná, Cascavel, 2023.

ABSTRACT

This master's thesis has the general objective of presenting a proposal for approaching coordinating conjunctions a textual cohesion resource for the 8th year of Elementary School. The research starting point was the observation that, despite the volume of linguistic studies on the functioning of coordinating conjunctions, reflections on the multifunctionality of conjunctions do not seem to materialize in Portuguese language teaching. It is possible to observe that textbooks, for example, despite having undergone changes over the last few decades, still present, in many cases, a more traditional approach, which justifies a study that combines theoretical reflections and the elaboration of a proposal for teaching conjunctions comprising the phrasal, textual and discursive levels. This is an interpretative qualitative research developed in the Professional Master's in Letters (Profletras), which uses the methods of bibliographic and documentary research. The study includes the mapping of concepts and descriptions of the function of coordinating conjunctions in the grammars by Almeida (2004), Cegalla (2008), Cunha and Cintra (2001), Rocha Lima (2011) and Bechara (2015), and a literature review on the functioning of coordinating conjunctions at the syntactic, semantic and pragmatic levels, including their use as a cohesion element, based on Sella (2008; 2006; 2022), Perini (2006; 2010), Antunes (2009; 2015; 2021), Garcia (2010), Koch (2016; 2017), Marcuschi (2017), among others. It also includes an analysis of the approach to conjunctions in a Portuguese language textbook for the 8th grade of Elementary School. The results showed that grammars, especially those more in line with tradition, present gaps in defining the function of conjunctions, which often end up being reproduced in textbooks, without expanding the discussion to the textual and discursive use of these linguistic elements. In view of this context, a didactic proposal is presented to approach the coordinating conjunctions “e” (and) and “mas”(but) in the 8th year of Elementary School, based on a perspective that goes beyond the notion of a mere syntactic-semantic connection between terms and clauses, but that considers the conjunctions as elements that articulate ideas and arguments and, consequently, reflect the position of the text producer, in addition to collaborating for textual progression. It is expected that this work can contribute to the development of reading and writing skills in Portuguese language teaching.

KEYWORDS: Literacy. Portuguese language teaching. Coordinating conjunctions. Text cohesion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Definições das conjunções em algumas gramáticas de língua portuguesa	25
Quadro 2 – Subclassificação das conjunções coordenativas, segundo autores das gramáticas mais alinhadas à tradição	34
Quadro 3 – Comparação de classificação das conjunções segundo a gramática normativa e Mateus <i>et al.</i> (2003)	47
Quadro 4 – Mecanismos de coesão, segundo Koch (2016)	50
Quadro 5 – Encadeamentos por conexão, segundo Koch (2016)	53
Quadro 6 – Planejamento geral dos módulos da unidade didática	81

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Recorte de atividade do livro didático “Se liga na língua” com exercícios para entendimento da diferença entre coordenação e subordinação 66
- Figura 2** – Recorte do livro didático “Se liga na língua” sobre explanação da diferença entre orações coordenadas e orações subordinadas..... 70
- Figura 3** – Recorte do livro didático “Se liga na língua” sobre explanação da distinção entre orações coordenadas sindéticas ou assindéticas..... 72
- Figura 4** – Recorte do livro didático “Se liga na língua” sobre o detalhamento do efeito semântico das conjunções coordenativas 74
- Figura 5** – Figura 5 – Recorte do livro didático “Se liga na língua” sobre as atividades de leitura e compreensão propostas 77
- Figura 6** – Recorte do livro didático “Se liga na língua” sobre as atividades de leitura e compreensão do funcionamento das conjunções coordenativas 79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
1.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E A PERSPECTIVA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	14
1.2 AS CONJUNÇÕES NOS LIVROS DIDÁTICOS: EPILINGUISTO E METALINGUISTO	19
1.3 REVISANDO A NOÇÃO DE CONJUNÇÃO	23
1.3.1 Definição e função das conjunções	24
1.3.2 Noção de dependência e independência sintática	29
1.3.3 Detalhando as conjunções coordenativas	34
1.4 AS CONJUNÇÕES COORDENATIVAS COMO RECURSO COESIVO E COMO OPERADOR ARGUMENTATIVO: UMA BREVE REVISÃO	48
2 METODOLOGIA DE PESQUISA	63
2.1 CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA	63
2.2 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO	64
2.2.1 Análise da(s) textualidade(s) no LD	66
2.2.2 As noções de coordenação e subordinação no LD	69
2.2.3 Análise das orações coordenadas sindéticas ou assindéticas no LD72	
2.2.4 Classificação das conjunções coordenativas no material didático analisado	73
2.2.5 Atividades propostas no manual analisado	76
2.3 PLANEJAMENTO DA UNIDADE DIDÁTICA.....	81
3 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA	83
3.1 MÓDULO I – TEXTO E TEXTUALIDADE(S)	83
3.2 MÓDULO II – FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA SINTÁTICA.....	89
3.3 MODULO III – DETALHANDO A CONJUNÇÃO “MAS” COMO RECURSO ARGUMENTATIVO	95
3.4 MÓDULO IV – DETALHANDO A CONJUNÇÃO “E” COMO RECURSO DE COESÃO.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	109

INTRODUÇÃO

São bastante atuais e recorrentes os estudos sobre a importância dos mecanismos de funcionamento das conjunções coordenativas como recurso de coesão. Apesar da relevância do tema e do volume de pesquisa, ainda é comum verificar, no contexto educacional, práticas pedagógicas reducionistas de abordagem da gramática, geralmente feita de forma descontextualizada. Embora os livros didáticos tenham passado por inúmeras transformações nas últimas décadas, no esforço de atenderem ao que orientam os documentos curriculares oficiais, eles trazem abordagens de tópicos gramaticais muitas vezes alinhadas à gramática normativa. No caso das conjunções, esses itens geralmente são apresentados como meros conectores sintático-semânticos, com atividades frequentemente voltadas à classificação das conjunções, e algumas tímidas incursões para seu funcionamento no texto – e, neste caso, geralmente apenas como elementos coesivos, e raramente como operadores argumentativos. Assim, persiste, em menor ou maior medida, uma abordagem mais tradicional das conjunções, com poucas oportunidades de reflexão e uso dos recursos linguísticos.

De acordo com Perini (2006), a classe das conjunções é constituída por um vasto grupo de itens diversificados, que apresentam funcionamentos distintos e necessitam de revisão teórica. Nas gramáticas tradicionais, as conjunções são apresentadas como responsáveis por conectar palavras de mesma natureza e orações de natureza diversa. Porém, para Perini (2006), essa definição não é suficiente para delimitar a função dos elementos.

Uma noção frequentemente acionada quando se trata das conjunções e de sua categorização como coordenativa ou subordinativa é a relação de dependência ou independência sintática das orações: as conjunções coordenativas ligariam orações sintaticamente independentes, ao passo que as subordinativas ligariam orações sintaticamente dependentes. De acordo com Garcia (2010), a definição da relação de dependência ou independência sintática das orações está sujeita à revisão, pois, apesar de as conjunções coordenativas conectarem orações com um laço sintático mais frouxo e com menor grau de hierarquia que as orações subordinadas, observa-se o que se pode chamar de “falsa coordenação”, já que as conjunções coordenativas também conectam orações com estreito grau de dependência semântica.

Outro aspecto bastante presente nas gramáticas e materiais didáticos diz respeito à classificação das conjunções. As conjunções coordenativas costumam ser apresentadas em uma vasta listagem definida de acordo com a classificação em aditivas, alternativas, adversativas, conclusivas e explicativas, sem detalhamento do potencial semântico desses itens, como se em cada grupo todos os elementos mantivessem o mesmo apelo discursivo. Entretanto, de acordo com vários linguistas – como, por exemplo, Sandmann (1982) – e até mesmo gramáticos – dentre os quais destaca-se Bechara (2015) –, essa visão é errônea, pois as alternativas, adversativas, conclusivas e explicativas reúnem uma gama de itens com caráter adverbializado, relevante para a composição textual, mas que não se enquadrariam como conjunções em uma perspectiva sintática formal.

Nos campos da Semântica Argumentativa e Linguística Textual, diversos pesquisadores, a exemplo de Ducrot (1989), Koch (2016; 2017) e Marcuschi (2017), apresentaram consistentes pesquisas sobre o funcionamento das conjunções coordenativas como elementos de coesão e/ou operadores argumentativos. Porém, a aplicação dos conceitos fornecidos pela ciência ainda parece não ter se efetivado nas escolas. Assim, com relação às conjunções,

Na tradição do trabalho escolar, essa classe de palavras tem sido vista, preferencialmente, na sua dimensão sintática, submetida, quase exaustivamente, aos famosos esquemas que culminam com a classificação das orações. Esse viés marcadamente sintático de exploração das palavras de conexão obscurece seu teor semântico e, sobretudo, sua função textual, que passou assim a um segundo plano, mais ainda pelo fato de tais classificações incidirem sobre orações criadas a propósito ou retiradas de textos, perdendo assim muito de sua função em relação ao todo de que eram partes (ANTUNES, 2021, p. 136).

Destaca-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), documento curricular normativo do ensino de Língua Portuguesa, aponta a necessidade de desenvolver e ampliar as múltiplas habilidades e competências linguísticas voltadas para a articulação da leitura, escrita, oralidade e pensamento crítico do educando no contexto escolar, orientando para um trabalho contextualizado, considerando a centralidade do texto. Os materiais didáticos, de forma geral, têm apresentado uma abordagem vinculada a textos de diferentes gêneros, mas, não raro, nota-se o uso do texto como pretexto, especialmente na abordagem de tópicos gramaticais. Observa-se, em muitos

casos, a persistência de uma abordagem mais tradicional, reproduzindo-se, muitas vezes, o roteiro traçado pela gramática normativa, como já observavam Sella e Hoffmann (2006), há quase duas décadas, com relação ao ensino das conjunções coordenativas nos livros didáticos. As práticas pedagógicas tradicionais no que se refere ao ensino das conjunções continuam perdendo a oportunidade de explorar a vertente interacional, o recurso textual e discursivo para a composição do sentido de um texto no contexto semântico e pragmático que os conectores estabelecem como recursos de coesão e operadores argumentativos, em detrimento de percepção meramente sintática, na maioria das vezes sem aplicação reflexiva e prática na vivência do aluno.

Nesse contexto, revela-se a importância da pesquisa apresentada nesta dissertação, que teve como objetivo geral *apresentar uma proposta de abordagem das conjunções coordenativas como recurso de coesão textual para o 8º ano do Ensino Fundamental*.

Para atingir esse objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: (i) revisar os conceitos relacionados às conjunções coordenativas nas gramáticas e nos estudos linguísticos; (ii) verificar como o livro didático de Língua Portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental aborda as conjunções coordenativas; (iii) refletir sobre a função das conjunções coordenativas como recurso de coesão textual; (iv) elaborar uma proposta didática para o ensino das conjunções coordenativas “e” e “mas” para o 8º ano do Ensino Fundamental.

Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa interpretativista desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras (Profletras), que utiliza como métodos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Entende-se que esta pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, no ensino de Língua Portuguesa, a partir da reflexão sobre as funções das conjunções coordenativas nos textos, de modo a superar a visão desses elementos como meros conectores sintático-semânticos entre termos e orações, e entendê-los como elementos que articulam ideias e argumentos e, conseqüentemente, refletem a posição do produtor do texto (oral ou escrito) e colaboram para a progressão textual.

Para relatar o que foi desenvolvido até o momento, este trabalho se divide em três grandes seções, relacionadas à fundamentação teórica, à metodologia e à apresentação da unidade didática. A primeira seção contempla a discussão

sobre as concepções de linguagem, a perspectiva dos documentos curriculares oficiais, o mapeamento de conceitos e descrições da função das conjunções coordenativas presentes nas gramáticas de Almeida (2004), Cegalla (2008), Cunha e Cintra (2001), Rocha Lima (2011) e Bechara (2015), e a revisão de literatura sobre o funcionamento das conjunções coordenativas nos níveis sintático, semântico e pragmático, incluindo seu uso como elemento de coesão, com base em Sella (2006; 2008; 2022), Perini (2006; 2010), Antunes (2009; 2015; 2021), Garcia (2010), Koch (2016; 2017), Marcuschi (2017), entre outros autores. A segunda seção contém a descrição da metodologia da pesquisa e inclui a análise da abordagem das conjunções em livro didático do 8º ano do Ensino Fundamental. Finalmente, na terceira seção, destaca-se a proposta de ensino por meio de uma unidade didática sobre conjunções coordenativas, em uma perspectiva textual, voltada para o desenvolvimento da leitura e escrita no 8º ano do Ensino Fundamental.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E A PERSPECTIVA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O tratamento dado ao ensino de Língua Portuguesa e as dificuldades enfrentadas no contexto escolar são temas constantes nos trabalhos de Antunes (2009; 2015; 2021), Geraldi (2011), Travaglia (2016), dentre outros tantos importantes professores e pesquisadores brasileiros. São diversos os fatores que impedem uma prática de ensino mais reflexiva, contextualizada e voltada aos usos reais da língua, como propõem as pesquisas acadêmicas. Entre essas implicações, destaca-se a supervalorização do livro didático, além da persistência, no ensino de Língua Portuguesa, de uma concepção de linguagem tradicional, voltada para a abordagem prescritiva dos assuntos gramaticais.

Antunes (2009; 2015; 2021), Geraldi (2011) e Travaglia (2016) já revelavam em seus trabalhos que boa parte do que se ensina em sala de aula perpassa a formação e concepção de língua(gem) do professor. De acordo com Antunes (2015), é a partir da sua concepção teórica que o docente seleciona como conduzirá o processo de ensino/aprendizagem. Afinal, “o que se escolhe, o que se rejeita; o que se prioriza; o que se adia; tudo tem começo naquilo que acreditamos que seja linguagem, língua, gramática, texto” (ANTUNES, 2015, p. 16).

Nesse viés, a concepção de língua(gem) é determinante nos estudos linguísticos e no contexto escolar para que o professor/pesquisador possa direcionar o rumo de suas investigações, bem como a abordagem mais adequada à sua prática pedagógica. Geraldi (2011) evidencia que as escolhas assumidas em sala de aula, ou seja, “o para que se ensina” este ou aquele conteúdo também é resultado da compreensão política e social das entidades mantenedoras da educação. O autor destaca pelo menos três concepções de linguagem que historicamente perpassaram e ainda perpassam os materiais didáticos e as metodologias de ensino: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação.

Na concepção de linguagem como expressão do pensamento, a língua era vista como um sistema estrutural, virtual, abstrato, fechado em si; entendia-

se que “a gramática das línguas é um processo mental e inato, fundado num conjunto de princípios universais” (OLIVEIRA; WILSON, 2011, p. 236). Nos estudos gramaticais tradicionais, essa concepção implicava a habilidade do produtor em evidenciar o pensamento pelo uso da língua, ou seja, “para essa concepção as pessoas não se expressam bem porque não pensam” (TRAVAGLIA, 2016, p. 21). Nesse contexto, a linguagem servia como tradução do pensamento, pois se ressaltava a visão de que existiam regras e normas gramaticais para falar e escrever bem.

Em decorrência dessa visão, as práticas de ensino se reduziam à noção de certo ou errado em atividade do tipo “reconheça e classifique”, com análises sintáticas que não ultrapassavam o limite da frase. Já o texto era entendido como um produto acabado, no qual o leitor devia buscar o único e verdadeiro sentido expresso pelo autor. Pela ausência do caráter social e interativo, essa concepção de linguagem motivou por muitos anos (e motiva até hoje?) uma visão purista da língua, carregada de preconceito, reforçada nos livros didáticos e no ambiente escolar, conforme apontam as pesquisas sociolinguísticas (por exemplo, BAGNO, 2007; 2009; 2010; SCHERRE, 2005).

A partir da influência da corrente funcionalista e motivada pelas pesquisas de Jakobson e do Círculo de Praga, na primeira metade do século XX, a linguagem passou a ser entendida como instrumento de comunicação. Desse modo, se o sujeito não se comunicava bem, isso se devia à determinada inaptidão linguística. Nessa perspectiva, o conteúdo da teoria da comunicação passou a ser sistematizado de maneira reduzida em seis funções da linguagem e utilizado como instrumento de análise até de textos literários.

Apesar de os funcionalistas do Círculo de Praga terem alargado o foco de tratamento do fenômeno linguístico, os materiais didáticos restringiram as concepções de língua e código formuladas por Jakobson especialmente aos seis constituintes envolvidos na comunicação apenas, tratando-os estruturalmente e desvinculados dos aspectos interacionais, não superando a concepção formalista da língua (OLIVEIRA; WILSON, 2011, p. 236).

A consolidação e união da concepção de linguagem como meio de expressão do pensamento e linguagem como meio de expressão comunicativa foram determinantes para fortalecer a consciência geral da abordagem de ensino gramatical fechado em si. Na década de 90, em uma pesquisa realizada com

170 professores do Ensino Fundamental e Médio do estado de São Paulo, Neves (1990) questionou “o objetivo do ensino da gramática”, “o que era ensinado”, “como era ensinado”. Os resultados foram bastante reveladores, pois quase 50% dos professores indicavam que o conhecimento da gramática possibilitava um melhor desempenho da língua, como falar e escrever bem, em um entendimento que se aproximava da concepção formalista/estruturalista da língua.

Quando indagados sobre “o que era ensinado”, os professores da pesquisa de Neves (1990) manifestaram a preferência pela aplicação de exercícios de reconhecimento e classificação de classes de palavras, bem como a função sintática, o que correspondia a 75,56% do conteúdo trabalhado na escola. Já a resposta para “como era ensinado” ressaltou a prevalência de 50% do uso do texto apenas como exercício para o reconhecimento das classificações gramaticais.

Nota-se que, com ampla abordagem às classes de palavras e aos conhecimentos sintáticos de cunho meramente estrutural na sala de aula, pouco se pensava em uma perspectiva funcional e interacional da língua; assim, o ensino gramatical não ultrapassava o limite das classificações. Foi possível, então, avaliar o desajuste entre o objetivo do ensino e a metodologia utilizada para alcançar o fim pretendido.

Em decorrência do viés pragmático, evidenciou-se que o mero conhecimento gramatical aplicado em tarefas de identificação e classificação dos termos não era suficiente para garantir as competências e habilidades pretendidas pela comunidade escolar. Dessa forma, a concepção funcional ganhou novos contornos no ambiente escolar, pois a língua passou a ser concebida nas relações de uso interativo que permeavam as práticas humanas no contexto externo de produção e recepção de textos; afinal, “o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor” (TRAVAGLIA, 2016, p. 23).

Nessa perspectiva, a noção de sujeito do discurso foi incorporada aos estudos, levando-se em consideração a interação e persuasão dos interlocutores nas relações discursivas/argumentativas. Além disso, o caráter social e variacionista da língua entrou em cena, de modo que a gramática deixou de ser vista como um objeto de estudo fechado e estático, passando a ser analisada de

acordo com o contexto e com as situações de uso, priorizando-se a noção de adequação linguística em função dos diversos gêneros textuais orais ou escritos.

A partir desse contexto e com a implementação de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), já no final da década de 90, tornaram-se recorrentes e inovadoras as diferentes propostas de ensino de Língua Portuguesa. Desde a introdução do documento, os PCN traziam uma breve apresentação das concepções de linguagem como expressão do pensamento e viés de comunicação da língua, porém, orientavam de modo bastante explícito o trabalho em torno do texto, levando em consideração as modalidades escritas e orais, bem como ressaltavam a necessidade de priorizar o caráter dialógico, discursivo e variacionista da língua(gem):

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. Deve-se ter em mente que tal ampliação não pode ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical. Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise lingüística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte (BRASIL, 1998, p. 27).

A partir das orientações contidas nos PCN, também foi possível criar uma expectativa de atuação docente diferente daquela descrita na pesquisa de Neves (1990). O professor, que inicialmente era visto como responsável apenas por reproduzir regras prescritivas da gramática normativa na concepção formalista, assumiria, no viés funcional e interacional, o papel de mediador do conhecimento, capaz de orientar o educando a refletir sobre os fenômenos linguísticos em decorrência do contexto de uso, não categoricamente no jogo do “certo e errado”, mas de modo maleável nas situações de uso.

Porém, de acordo com Antunes (2009), apesar de os documentos oficiais como os PCN apontarem para uma diferente percepção de ensino mais reflexivo,

por meio de textos, a partir da apresentação de modelos e de uma concepção mais interacional da língua, as práticas pedagógicas, muitas vezes, ainda não ultrapassam os limites da gramática prescritiva, pois “a compreensão deturpada que se tem da gramática da língua e de seu estudo tem funcionado como um imenso entrave à ampliação da competência dos alunos” (ANTUNES, 2009, p. 30). Muitos debates que poderiam contribuir significativamente para o ensino de língua/linguagem numa perspectiva de formação crítica do indivíduo, com questões pertinentes para a produção e recepção de textos, ficam geralmente à margem da prática em sala de aula.

Antunes (2009) ressalta que boa parte da justificativa do trabalho em torno da gramática prescritiva se dá por conta do currículo elaborado pelas esferas governamentais e aplicadas sistematicamente nas grades curriculares escolares. Dessa forma, quando questionado sobre “o porquê do ensinamento de determinados conteúdos”, o professor justificava como “aquilo que se pede nos currículos”, “é exigido em vestibulares” e “está presente nos livros didáticos adotados pela escola”. Nesse contexto, parece haver um consistente respaldo para a perpetuação do ensino metalinguístico.

A concepção simplista de que basta saber gramática para falar e escrever bem funda-se na esteira daquele primeiro equívoco: o de que a gramática equivale à língua. Com efeito, a concentração dos programas em questões puramente gramaticais e o afã dos pais junto às escolas para que essas dêem aulas de gramática, passem tarefa de gramática – mesmo que pareçam irrelevantes – somente se justifica pela crença de que o conhecimento gramatical basta para assegurar o sucesso na elaboração de textos escritos e falados, em situações da interação pública e conforme as regras da linguagem formal e do dialeto de prestígio (ANTUNES, 2009, p. 54).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), recentemente implementada (2018), apresentou alinhamento aos PCN ao afirmar: “assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)” (BRASIL, 2018, p. 65). Porém, a BNCC ampliou a concepção interativa na relação de professor e aluno. De acordo com esse documento curricular norteador, as aulas de Língua Portuguesa devem focar nos fenômenos linguísticos voltados para o desenvolvimento das múltiplas competências linguísticas de modo contextualizado e interdisciplinar, de forma a ressaltar como as interações pela

linguagem podem fortalecer as diferentes visões sociais, culturais e ideológicas dos alunos. Dessa maneira, o documento desdobra-se, nos anos finais, sobre os campos de atuação da vida pública, contemplação artística, práticas de estudo e texto jornalístico-midiático.

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (BRASIL, 2018, p. 65).

Evidencia-se, portanto, que as mudanças nas concepções de linguagem foram determinantes para uma nova consciência linguística no contexto escolar e esferas governamentais de educação. As modificações das questões e conteúdo dos exames nacionais já não sustentam mais as queixas e justificativas dos professores em relação a ensinar a “gramática pela gramática”. Além disso, os documentos oficiais atuais ressaltam que a gramática normativa tradicional não deve ser utilizada como elemento para gerar preconceito e distinção social, nem abandonada em sua totalidade, mas é interessante utilizá-la como ponte para discussões e reflexões, a partir das quais o professor possa conduzir a formação cidadã por meio de um conhecimento e uso da língua que permita a ascensão social do aluno, compreender as possíveis lacunas que a abordagem gramatical tradicional, prescritivista, não dá conta de explicar, e utilizar sempre o olhar atento de pesquisador capaz de dar voz na escola à ciência produzida pelas universidades.

1.2 AS CONJUNÇÕES NOS LIVROS DIDÁTICOS: EPILINGUISTO E METALINGUISTO

O ensino gramatical das conjunções acompanhou a mudança das diversas concepções de linguagem no contexto escolar. A classe das conjunções, que até há algum tempo era vista como um conjunto de elementos

responsáveis apenas por conectar palavras e orações, passou a ser entendida como um importante mecanismo de coesão e argumentação, levando-se em consideração a carga semântica e as nuances discursivas dos termos na produção e recepção de textos. Nesse contexto, os PCN já articulavam a necessidade de uma abordagem mais epilingüística com a língua, em detrimento da perspectiva metalingüística:

A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos lingüísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É, a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilingüístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou lêem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalingüística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos (BRASIL, 1998, p. 28).

Apesar dos apontamentos dos PCN e das diversas pesquisas da Linguística Textual, como as de Koch (2016; 2017), sobre os aspectos funcionais das conjunções para a composição da coesão e coerência textual, além da conceituação e aplicação discursiva dos operadores argumentativos, o tratamento dado ao ensino das conjunções coordenativas (bem como outros assuntos gramaticais) não parece ter superado, em muitos casos, a abordagem prescritiva da gramática normativa em sala de aula.

Boa parte da problemática em questão se estabelece por conta da valorização dada aos livros didáticos, pois, para Souza (1999), os assuntos ministrados acabam ficando restritos a um único arcabouço teórico, geralmente limitados à concepção abordada pela gramática normativa tradicional, sem uma aplicação efetiva para o desenvolvimento do conhecimento do aluno, além de retirar do professor a autonomia para a criação e condução do conteúdo de acordo com a necessidade da comunidade escolar. Dessa forma, a percepção simplista, mecânica e pouco reflexiva do material didático nas escolas serve para reforçar ainda mais a concepção tradicional da linguagem.

Em outras palavras, o que se verifica é que, embora os materiais didáticos tenham passado por significativas reformulações nas últimas décadas, na

tentativa de afinar-se às diretrizes curriculares oficiais, e embora, na maioria das vezes, declarem-se seguidores de uma perspectiva sociointeracionista (geralmente expressa no Manual do Professor), evidencia-se a persistência de uma perspectiva mais tradicional na abordagem dos conteúdos gramaticais, com alguns tímidos avanços em atividades relacionadas ao uso dos elementos em textos.

No entendimento de Coracini (1999), a valorização dada ao material didático ocorre em função da manutenção das ideologias vigentes das classes dominantes. Assim, o livro didático funciona como ferramenta pedagógica para garantir a percepção purista e regularizadora da língua estipulada pela gramática normativa como mais uma forma de estabelecer distinção social. Nesse contexto, é possível compreender a importância e a legitimação dada ao livro didático no processo de ensino-aprendizagem da gramática normativa no ambiente escolar. Para Antunes (2021),

Nos materiais destinados ao ensino fundamental e ao ensino médio, o uso dos conectores tem sido visto de forma muito reduzida, pois não passa muito da mera classificação – dos conectores ou das orações em que aparecem. A função desses conectores na organização do texto como um todo, de um modo geral, não chega sequer a ser mencionada nem em gramáticas nem em livros didáticos. Falta, portanto, a perspectiva da textualidade desses estudos (ANTUNES, 2021, p. 143).

Os estudos de Hoffmann e Sella (2006) corroboram a afirmação de Antunes (2021), pois revelaram que “há, por parte de alguns autores de livros didáticos, uma tentativa de inserir atividades de leitura e produção textual, o que é reflexo de novas tendências linguísticas” (HOFFMANN; SELLA, 2006, p. 193), porém, eles ainda se apoiam no viés da gramática normativa e não ampliam as possibilidades de ocorrência para uma visão mais argumentativa, comunicativa e funcional dos elementos linguísticos. De acordo com as autoras:

Os estudos da gramática tradicional pautam-se em critérios sintáticos sendo, portanto, altamente prescritivos e descritivos. Nos livros didáticos nota-se que os conteúdos são quase uma cópia dessa gramática e a apresentam as incoerências do estudo tradicional da linguagem. Os alunos devem contar com um estudo que lhes permitam perceber a importância argumentativa desses mecanismos de coesão, de modo que sirva de base para a construção do seu discurso e para análise do discurso do outro (HOFFMANN; SELLA, 2006, p. 193).

As orientações da BNCC (BRASIL, 2018) continuam apontando para a necessidade de reconhecer e classificar as orações e as relações semânticas estabelecidas pelas conjunções, mas, além disso, destacam a necessidade de “(EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais)” (BRASIL, 2018, p. 189). Dessa forma, com tantos encaminhamentos explícitos sobre a aplicação funcional do ensino das conjunções, evidencia-se cada vez mais que os livros didáticos já não deveriam conter tantos desajustes. Conforme Sella (2022) ressalta:

Em pleno 2021, parece que, nos estudos em Linguística, não deveriam pesar mais, nas pesquisas sobre o ensino, as incongruências do livro didático, na organização dos conteúdos que envolvam conceito de itens gramaticais e o uso efetivo no texto. Deveria pesar mais a forma como o material é organizado para o consumo dos professores e dos alunos (parece que este fato pesa menos do que as limitações dos conceitos e respectivos exemplos nas gramáticas normativas). Ou seja, a pauta de discussão com relação ao ensino da língua portuguesa na Educação Básica seria a revisão de uma tradição do livro didático em manter a falta de nexo entre o funcionamento da língua e o exercício metalinguístico (tradicional). Mesmo que uma comunidade de linguistas diga há muito tempo que a língua não é homogênea (SELLA, 2022, p. 16).

Nesse viés, para a autora, na maioria dos livros didáticos, a organização não favorece aos estudantes o reconhecimento gradativo do assunto apresentado “com hipóteses, opções e reações que o aluno deve acionar, em uma prática devida, adquirida na escola, de leitura” (SELLA, 2022, p. 24); afinal, a concepção de linguagem formalista, a valorização do livro didático e expectativa em torno de um docente que explique as classificações gramaticais parecem imperar no ensino brasileiro, ainda que os documentos oficiais orientem o contrário. Assim, nos materiais didáticos, ficam, de um lado, as abordagens gramaticais pautadas na tradição normativa, e de outro, os aspectos textuais. Ou seja, no hiato criado entre o ensino gramatical e sua relação com os textos, perde-se a oportunidade de explorar o trabalho criativo e epilinguístico.

A partir dessa perspectiva, a seleção dos textos e a concepção de linguagem do professor ficavam em segundo plano. Desse modo, para assumir uma prática pedagógica mais adequada para seu trabalho, o profissional necessita lançar mão de diferentes materiais, com o objetivo de garantir uma

abordagem mais autônoma e criativa. Em consonância com Franchi (1991), Sella (2022) expressa a necessidade e a importância do trabalho epilinguístico que ative a criatividade por meio de diferentes estratégias de “motivação para que os alunos avaliem quais elementos linguísticos podem ou mesmo devem ser usados, a depender das relações discursivas que surgem vida afora” (SELLA, 2022, p. 22).

Nesse contexto, desde os PCN (1998) até as recentes orientações da BNCC (2018), observam-se diretrizes para o desenvolvimento das atividades epilinguísticas. A BNCC (BRASIL, 2018), por exemplo, orienta que essa abordagem se concretize considerando

[...] o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. No primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão. Para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalística-midiática (BRASIL, 2018, p. 134).

Evidencia-se, portanto, que não falta respaldo para a efetivação de um ensino mais crítico e reflexivo a fim de superar a abordagem tradicional dos aspectos gramaticais da Língua Portuguesa. Urge cada vez mais que os docentes busquem a tão almejada autonomia sugerida por Antunes (2009) e que consigam preencher as lacunas e incongruências dos livros didáticos com atividades epilinguísticas criativas, como orienta Franchi (1991).

1.3 REVISANDO A NOÇÃO DE CONJUNÇÃO

Em consonância com o debate apresentado nas seções anteriores, nota-se que as mudanças nas concepções de linguagem contribuíram significativamente para a reformulação de propostas didáticas em documentos oficiais e materiais didáticos. As atividades contidas nos livros didáticos já articulam uma contextualização maior dos diversos gêneros textuais, porém, em muitos casos, ainda se pautam em questões gramaticais muito próximas

daquelas prescritas nas gramáticas normativas, conforme apontam os trabalhos de Hoffmann e Sella (2006) e Antunes (2021).

Destaca-se, então, a necessidade de revisitar e discutir a abordagem das conjunções nas gramáticas (tanto normativas quanto descritivas) e nos estudos linguísticos, observando-se os seguintes aspectos: a definição e função, as noções de dependência e independência sintática, bem como o detalhamento das conjunções coordenativas.

1.3.1 Definição e função das conjunções

Nesta seção, apresentam-se algumas definições extraídas de gramáticas, sejam as que se filiam mais estritamente à tradição, isto é, as de cunho mais normativo ou prescritivo (ALMEIDA, 2004; CEGALLA, 2008), sejam as que se situam a “meio caminho” entre prescrição e descrição, ao menos em alguns tópicos (CUNHA; CINTRA, 2001; ROCHA LIMA, 2011; BECHARA, 2015)¹.

Entende-se por gramática normativa a abordagem voltada para a prescrição da “dita norma culta”, a qual pretende promover a “regularização” e distinção entre “o certo e o errado” nas habilidades da fala e da escrita, ou seja, “a gramática normativa é mais uma espécie de lei que regula o uso da língua em uma sociedade” (TRAVAGLIA, 2016, p. 31). Essa concepção costuma ser replicada nas escolas e livros didáticos pelo entendimento equivocado de que basta saber as suas regras e classificações para desenvolver as múltiplas competências linguísticas.

Rosário (2007), em consonância com Novaes (2000), pontua que é comum, na abordagem tradicional, a apresentação das conjunções na seção dedicada à morfologia, como classes de palavras ou vocábulos, as quais são retomadas no capítulo sobre sintaxe, por meio do estudo do período composto e do emprego das classes de palavras. Para Rosário (2007), esse tipo de apresentação revela o fortalecimento de um modelo consagrado pela tradição que analisa os fatos gramaticais de forma hierarquizada, partindo das construções mais simples – palavras – para chegar às mais complexas –

¹ Rosário (2007), em seu estudo, considera todas essas gramáticas como normativas. Nesta dissertação, usaremos a expressão “mais alinhadas à tradição” para abarcar todas as gramáticas que, em maior ou menor grau, aproximam-se da gramática tradicional, normativa, entendendo que algumas gramáticas podem ser consideradas, em seu todo, estritamente normativas, e outras podem se aproximar de uma gramática mais descritiva ou promover reflexões e propor categorizações que vão além do que estabelece a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB).

orações. Porém, dificilmente evoluem para a aplicação discursiva na produção de textos.

Quanto à gramática descritiva, entende-se, segundo Travaglia (2016), que ela incorpora o resultado do trabalho do linguista que busca explicar o funcionamento da língua a partir do registro e da descrição de determinado fenômeno, pertencente a qualquer variedade, em uma abordagem sincrônica. Apesar dos consistentes estudos na área da Linguística voltados à descrição dos fenômenos sintático-semânticos, as reflexões e a abordagem possibilitadas por esses estudos ainda são pouco exploradas nas escolas.

No Quadro 1, apresentam-se algumas definições de conjunções presentes em gramáticas de língua portuguesa, considerando, em termos de alinhamento, o espectro, que vai desde os mais normativistas até os que se aproximam de uma perspectiva mais descritivista, com base em uma avaliação mais geral dos gramáticos no tocante a seguir mais rigorosamente a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) ou trazer algumas reflexões que superam a NGB. Destaca-se, porém, que este estudo se detém nas definições de conjunção, o que pode não coincidir com as características mais gerais das obras.

Quadro 1 – Definições das conjunções em algumas gramáticas de língua portuguesa

DEFINIÇÕES DAS CONJUNÇÕES	
ALMEIDA, 2004, p. 345	“... o emprego da conjunção, isto é, é a palavra que liga duas orações. [...] As conjunções ligam as orações de duas maneiras: coordenando e subordinando. Coordenam, quando ligam orações da mesma espécie, da mesma ordem, e chama-se, então, conjunções coordenativas; subordinam, quando ligam orações diferentes de espécie, e então se chamam orações subordinativas.”
CEGALLA, 2008, p. 289	“Conjunção é uma palavra invariável que liga orações ou palavras da mesma oração. [...] As conjunções, portanto, dividem-se em coordenativas e subordinativas. [...] As coordenativas ligam as orações sem fazer que uma dependa da outra, sem que a segunda complete o sentido da primeira. [...] As subordinativas ligam duas orações que se completam uma à outra e faz que a segunda dependa da primeira.”
ROCHA LIMA, 2011, p. 234	“As conjunções são palavras que relacionam entre si: a) dois elementos da mesma natureza (substantivo + substantivo, adjetivo + adjetivo, advérbio + advérbio, oração + oração etc.) b) duas orações de natureza diversa, das quais a que começa pela conjunção completa a outra ou lhe junta uma determinação.”

CUNHA E CINTRA, 2001, p. 579	“Conjunções são os vocábulos gramaticais que servem para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração. As conjunções que relacionam termos ou orações de idêntica função gramatical têm o nome de coordenativas. Denominam-se subordinativas as conjunções que ligam duas orações, uma das quais determina ou completa o sentido da outra.”
BECHARA, 2015, p. 336	“A língua possui unidades que têm por missão reunir orações num mesmo enunciado. Estas unidades são tradicionalmente chamadas conjunções, que se repartem em dois tipos: coordenadas (chamadas conectores) e subordinadas (chamadas transpositores).”

Fonte: Elaboração do autor

As definições, nos trechos das gramáticas consultadas, não estabelecem o detalhamento nem a distinção entre classe e função², de modo que as conjunções são entendidas, genericamente, como “vocábulos gramaticais” ou “palavras” que “ligam” ou “relacionam” “orações” e “termos”, mas sem especificar em qual nível ocorrem tais conexões: sintático, semântico ou sintático-semântico.

Essas conceituações estão sujeitas à revisão e necessitam de melhor especificação, pois priorizam apenas a função conectiva das conjunções, a qual não é exclusiva dessa classe de palavras, tendo em vista que as preposições também relacionam termos e o pronome relativo “que” liga orações adjetivas:

Se conjunção é uma palavra gramatical invariável que estabelece subordinação entre duas orações, seríamos conduzidos à falsa conclusão de que a partícula introdutora de orações subordinadas adjetivas *que* também funciona como uma conjunção, já que esta desempenha o mesmo papel descrito naquela definição. Entretanto, sabemos que isso não é verdadeiro perante uma análise sintática cuidadosa que diferencie pronomes relativos de conjunções (ROSÁRIO, 2007, p. 52).

Carone (1988) elucida que as preposições e as conjunções não desempenham na frase qualquer uma das funções pautadas pela gramática normativa, “mas exercem, sim, importante função gramatical, especificamente sintática, visto que são fatores de conexão em várias circunstâncias articulatórias” (CARONE, 1988, p. 55), de modo que seria interessante estabelecer essa especificação nas abordagens tradicionais.

² “Uma classe é um conjunto (não necessariamente finito) de formas lingüísticas; uma função é um princípio organizacional da linguagem” (PERINI, 2000, p. 22).

Perini (2006) ressalta que a classe das conjunções inclui itens de comportamento bem diverso, os quais podem apresentar característica semelhante ao papel reclassificador desempenhado pelas preposições, como é o caso das conjunções subordinativas adverbiais. A diferença consiste, porém, na ideia de que as preposições modificam apenas os sintagmas nominais³ com os quais se relacionam, transformando-lhes em advérbios ou adjetivos, ao passo que as conjunções podem reclassificar ou alterar o potencial funcional⁴ das orações com as quais se relacionam. Vejam-se os seguintes exemplos:

[1] Minha fazenda.

[2] Deixei três cachorros *em minha fazenda*.

O sintagma nominal “minha fazenda”, após a inclusão da preposição “em”, passa por um processo de reclassificação de modo a ser concebido como um advérbio; nesse caso, “a função da preposição *em*, portanto, é a de fazer de um SN um advérbio de lugar” (PERINI, 2006, p. 164).

De acordo com o autor, a mesma função de “reclassificação” pode ser estabelecida pelas conjunções, como se pode observar nos exemplos a seguir:

[3] Hélio saiu de casa.

[4] Hélio saiu de casa *quando Antônia começou a gritar*.

Na oração subordinada “Hélio saiu de casa *quando Antônia começou a gritar*” (PERINI, 2006, p. 166), a conjunção “quando” marca uma construção equivalente a um sintagma adverbial⁵ (advérbio de tempo), com potencial funcional de adjunto adverbial, capaz de modificar o sentido da primeira oração e estabelecer um papel temático⁶ temporal.

A partir dos exemplos propostos, nota-se que o processo de reclassificação entre os termos foi promovido tanto pela preposição “em” quanto

³ “Sintagma nominal é tudo aquilo que pode ser sujeito, objeto ou complemento de uma preposição” (PERINI, 2006, p. 96).

⁴ “Exprime o que uma forma pode ser – as funções que ele pode ocupar na sentença” (PERINI, 2006, p. 139).

⁵ “Sintagma que se comporta como um advérbio” (PERINI, 2006, p. 97).

⁶ “Papel temático é a relação semântica que existe entre o verbo e os diversos sintagmas que co-ocorrem com ele na oração” (PERINI, 2010, p. 147).

pela conjunção “quando”, em níveis diferentes, sendo a primeira dentro de um sintagma nominal, e a segunda, entre orações⁷.

Já o papel da conjunção subordinativa “que” é o de alterar o potencial funcional das orações substantivas que introduz, como se nota no exemplo:

[5] Vai chover hoje.

[6] Neli disse *que vai chover hoje*.

Verifica-se que a oração “vai chover hoje” (PERINI, 2006, p. 166), após conectada pela conjunção “que”, desloca-se para a posição de um sintagma nominal e passa a exercer a função similar de objeto direto.

Por outro lado, as conjunções coordenativas são elementos responsáveis por coordenar palavras de mesma função sintática, não restringindo-se apenas à coordenação de orações, mas incluindo também a coordenação de SN, de sintagmas adjetivos, de sintagmas preposicionados e até de preposições: “Eu vou fazer o serviço *com ou sem* a sua ajuda” (PERINI, 2010, p. 183). Por apresentarem uma ligação sintática mais flexível, não promovem a reclassificação nem modificam o potencial funcional das orações que conectam:

[7] O vizinho fechou a casa e os ladrões roubaram a TV.

Porém, Garcia (2010) elucida que as orações coordenadas e a justaposição, variação reconhecida como orações coordenadas assindéticas pela gramática normativa, não desenvolvem autonomia de sentido, mantendo uma dependência semântica entre si. Assim, é inegável a relação adversativa no período composto apresentado no exemplo anterior, já que a conjunção “e” equivale, semanticamente, a um conectivo de teor adversativo, o que contraria a tradicional classificação aditiva.

O entendimento de “reclassificação” e o efeito de sentido articulado pelas conjunções são valiosos para definir que a função das conjunções não consiste

⁷ “O que a preposição faz com o substantivo, a conjunção subordinativa faz com o verbo: articula-se com ele, formando um verdadeiro sintagma conjuncional, que é oração subordinada, e operando em seguida a articulação do conjunto oracional com um termo exterior, pertencente a outra oração” (CARONE, 1988, p. 55-56).

apenas em estabelecer uma mera “ligação” entre palavras e orações, como ensinam as gramáticas normativas tradicionais, mas também em agregar uma conexão sintático-semântica com valor significativo para a composição de um texto.

Tais reflexões, portanto, podem ser incluídas nos materiais didáticos por meio de exemplos que ampliem a definição da função das conjunções, não como meros conectores de palavras e orações, mas sim ressaltando também sua função sintática como elementos capazes de reclassificar e modificar o potencial funcional dos termos com os quais se relacionam.

1.3.2. Noção de dependência e independência sintática

Considerando a característica diversificada das conjunções, as gramáticas, especialmente as mais alinhadas à tradição, utilizam, inicialmente, como critério de definição para distingui-las, o tipo de conexão sintático-semântica estabelecida no interior dos períodos complexos, os quais podem apresentar um nível maior ou menor de dependência de acordo com a relação de hierarquia ou correlação das orações; posteriormente, destacam a “natureza” ou “espécie” dos elementos conectados.

Nesse contexto, as conjunções subordinativas são vistas como dependentes e responsáveis por relacionar “duas orações de natureza diversa, das quais a que começa pela conjunção completa a outra ou lhe junta uma determinação” (ROCHA LIMA, 2011, p. 234), ou seja, ligam “duas orações que se completam uma à outra e faz que a segunda dependa da primeira” (CEGALLA, 2008, p. 289); por outro lado, entendem-se as conjunções coordenativas como independentes, capazes de relacionar “entre si dois elementos da mesma natureza (substantivo + substantivo, adjetivo + adjetivo, advérbio + advérbio, oração + oração, etc.)⁸” (ROCHA LIMA, 2011, p. 234), além de ligar as orações “sem fazer que uma dependa da outra, sem que a segunda complete o sentido da primeira” (CEGALLA, 2008, p. 289)⁹.

⁸ O exemplo em destaque cria a falsa impressão de que os elementos conectados devem ter a mesma forma. Porém, Carone (1988) ressalta que as conjunções coordenam funções, não formas. Nesse sentido, por meio do processo de translação também seria possível coordenar orações a um substantivo, a um adjetivo ou a um advérbio.

⁹ Cunha e Cintra (2001) definem as conjunções coordenativas com base na conexão mais flexível, porém advertem o estudante que, em determinadas construções, não é possível verificar a independência sintática.

As gramáticas normativas, de forma geral, ao priorizarem a noção de dependência e independência entre os termos conectados pelas conjunções, deslocam a definição da função gramatical dessa classe de palavras para a mera caracterização sintática das orações. Segundo Rosário (2007), esse tipo de abordagem é problemático, por dois motivos: o primeiro consiste na falsa noção de que o processo de subordinação só ocorre no interior de períodos complexos, mas não no nível intraoracional¹⁰; o segundo se dá pela mistura de critérios e falta de clareza nas exposições teóricas:

Os critérios semântico e sintático estão presentes na maioria das definições apresentadas, juntamente com o conceito de dependência, mas não são bem definidos, gerando incompreensões e falta de clareza nas exposições teóricas. Os problemas, assim, começam desde as definições, apresentadas introdutoriamente nos compêndios tradicionais.

A flutuação entre os critérios semântico e sintático, tanto no âmbito das definições quanto no das tipologias apresentadas, de fato, também é extremamente nociva, pois se verifica muitas vezes essa tendência sem o cuidado com uma explicitação mais cuidadosa (ROSÁRIO, 2007, p. 12).

Tendo em vista as sutilezas muitas vezes existentes na diferença entre a subordinação e a coordenação, Azeredo (2003) reconhece a dificuldade em estabelecer conceitos que individualizem esses dois processos. No entanto, o autor enfatiza a necessidade de uma conceituação de base semântica de outra de base sintática.

Subordinação e coordenação não correspondem sempre a conceitos muito claros e inconfundíveis. Tradicionalmente, é comum identificar unidades coordenadas com unidades independentes e unidades subordinadas com unidades dependentes. Esta identificação nada esclarece até que se defina a natureza dessa dependência, que para uns é puramente sintática, mas para outros deve dizer respeito antes ao sentido (AZEREDO, 2003, p. 50-51).

De acordo com Perini (2010), a exposição normativa tradicional está pautada na errônea compreensão de estruturas complexas formadas por uma oração principal e uma dependente. Para o autor, as orações subordinadas “não ficam uma ao lado da outra, mas uma *dentro* da outra” (PERINI, 2010, p. 158),

¹⁰ “Na formação dos sintagmas, por exemplo, a articulação das palavras se dá justamente graças à conexão sintática – que vem a ser a própria subordinação” (ROSÁRIO, 2007, p. 11).

essa característica agrega a concepção de que a sequência inteira deve ser entendida como oração principal, a qual necessita de todos os seus constituintes, pois a parte encaixada exerce função sintática sobre a outra dentro da sentença.

Nesse contexto, as conjunções subordinativas são classificadas como elementos integrantes da segunda oração, capazes de modificar o potencial funcional das orações que conectam de modo a exercerem funções sintáticas específicas semelhantes a um sintagma nominal ou adverbial, além de marcarem os papéis temáticos e exprimirem noções de: tempo, concessão, condição, dentre outros.

Já as orações coordenadas se organizam paralelamente, uma ao lado da outra, o que viabilizaria uma “sucessão infinita” de encaixes¹¹ e permuta entre os termos, característica que se relaciona à noção de independência sintática. Porém, o autor reconhece que, no processo de construção de estruturas anafóricas¹² coordenadas, é justamente o enlace semântico que garante a relação de dependência entre os enunciados e a manutenção de sentido da sentença:

[8] e minha tia Manaus

[9] Meu tio adorava Porto Alegre, e *minha tia Manaus*.

Segundo Perini (2010), a oração anaforicamente reduzida “e minha tia Manaus” não goza semanticamente de aceitabilidade em Língua Portuguesa, já que seu entendimento geral se encontra ancorado na recuperação do sentido do verbo “adorar” presente na primeira oração, pois “as regras da língua nos autorizam a introduzir um elemento semântico correspondente ao encontrado na primeira oração (o significado de *adorava*) na representação semântica da segunda” (PERINI, 2010, p. 182). Assim, a construção anafórica também só seria sintaticamente aceita se mantivesse sua forma desenvolvida “Meu tio adorava Porto Alegre, e minha tia Manaus” (PERINI, 2010, p. 182).

¹¹ Segundo Neves (2011), não são todas as conjunções coordenativas que viabilizam o encadeamento sucessivo de elementos, como é o caso da conjunção adversativa “mas”, que se desdobra sobre o termo anterior para contrapor os sentidos.

¹² As construções anafóricas não ficam restritas ao processo de coordenação. No exemplo “Antônio era muito feliz apesar de feio”, o verbo “ser” está elíptico, o qual, segundo Andrade (1987), não haveria necessidade de ser explicitado: “parece melhor aceitar que as conjunções subordinativas podem também ligar palavras, do mesmo modo que as conjunções coordenativas e as preposições” (ANDRADE, 1987, p. 7).

Desse modo, os coordenadores são percebidos como elementos que “ligam dois constituintes da mesma classe, formando um constituinte maior, igualmente da mesma classe” (PERINI, 2010, p. 315), mas sem reclassificar ou alterar o potencial funcional dos termos que combinam.

Perini (2010), por considerar os coordenadores um vasto grupo heterogêneo que necessita de estudos mais aprofundados, enfatiza mais a conexão sintática do que a relação semântica que tais termos poderiam exercer dentro de uma oração. Assim, o autor não especifica nem detalha a tradicional subclassificação proposta pela gramática normativa, e reconhece apenas “e”, “mas” e “ou” como as legítimas conjunções coordenativas do português brasileiro.

A lista dos coordenadores correntes no PB inclui os itens *e*, *ou* e *mas*. Há vários outros nas listas tradicionais de “conjunções coordenativas”, mas seu comportamento é tão variado que prefiro não os incluir aqui, à espera de pesquisas que esclareçam seu papel na gramática (PERINI, 2010, p. 316).

Evidencia-se, então, que a diferença entre as conjunções não consiste no grau de dependência sintático-semântica entre os termos por elas conectados, mas sim nas alterações que promovem dentro das sentenças. Azeredo (2003) defende posição análoga à de Perini (2010) nos seguintes exemplos:

[10] João arrumava a casa e Maria lavava a louça.

[11] João arrumava a casa *enquanto* Maria lavava a louça.

De acordo com Azeredo (2003), a conjunção aditiva “e” presente no período coordenado [10] poderia ser substituída por uma conjunção subordinativa adverbial temporal, formando, assim, um período subordinado [11], de modo que em ambas as sentenças a interpretação temporal concomitante estaria mantida.

Garcia (2010) amplia a discussão ao reconhecer o papel semântico das conjunções coordenativas e questionar a ortodoxa classificação de independência sintático-semântica entre as orações coordenadas, como se nota em “O dia estava muito quente e eu fiquei logo exausto” (GARCIA, 2010, p. 21). A partir dessa perspectiva, o autor desenvolve a noção de “falsa coordenação”

com relação a sentenças que apresentam uma estrutura coordenada, mas com subordinação psicológica ou “coesão íntima” entre os termos:

Só existe coordenação quanto à forma, não quanto ao sentido, pois, na realidade, a partícula “e” não está aproximando ou concatenando dois fatos independentes: entre “estar muito quente” e “ficar logo exausto” existe uma coesão íntima, uma relação de causa e efeito (GARCIA, 2010, p. 21).

Segundo o autor, as estruturas complexas são formadas por dois processos universais de construção sintática: a coordenação e a subordinação, as quais são diferenciadas de acordo com o encadeamento interno de ideias em um grau de travamento sintático mais frouxo, no caso das coordenadas, em contraste com a hierarquização de valores e funções sintáticas das subordinadas “em que o enlace entre as orações é mais estreito” (GARCIA, 2010, p. 26). Porém, o autor adverte que, por articularem construções sintáticas mais autônomas, as orações coordenadas são indevidamente classificadas como independentes pela gramática normativa tradicional:

Dependência semântica mais do que sintática observa-se também na coordenação, salvo, apenas, talvez, no que diz respeito às conjunções “e”, “ou” e “nem”. Que independência existe, por exemplo, nas orações “portanto, não sairemos”? e “mas ninguém o encontrou”? Independência significa autonomia, autonomia não apenas de função mas também de sentido. Que autonomia de sentido há em qualquer desses dois exemplos? Nenhuma, por certo. A comunicação de um sentido completo só se fará com o auxílio de outro enunciado: “Está chovendo; portanto, não sairemos”; “Todos o procuraram, mas ninguém o encontrou” (GARCIA, 2010, p. 26).

Em uma perspectiva mais textual, Koch (2017) corrobora a interpretação de Garcia (2010) ao advertir que não cabe definir a classificação de orações coordenadas ou subordinadas levando em consideração apenas o critério de dependência ou independência sintática, pois, ao estabelecer esse parâmetro, privilegia-se uma concepção meramente sintática e formal. Deve-se, portanto, reconhecer que todo conjunto de orações é repleto de significação, com componentes que atuam de modo integrados para favorecerem o ato comunicativo. Então, torna-se relevante incorporar aos estudos uma perspectiva mais semântica e pragmática.

Sob esse enfoque, torna-se inadequado falar em orações dependentes (ou subordinadas) e independentes (ou coordenadas), já que se estabelecem, entre as orações que compõem um período, um parágrafo ou um texto, relações de *interdependência*, de tal modo que qualquer uma delas é necessária à compreensão das demais. E, além das relações entre os enunciados (relações semióticas ou lógicas), há aqueles que se estabelecem entre o enunciado e a enunciação, a que se pode chamar de pragmáticas, “paralógicas” ou argumentativas (KOCH, 2017, p. 108).

Portanto, torna-se cada vez mais necessário reconhecer a diversidade das conjunções com destaque às modificações que promovem dentro de uma oração, como elucida Perini (2010), bem como seu efeito semântico, de forma a ampliar a noção de dependência e independência, como ensina Garcia (2010). Além disso, é importante explorar mais a perspectiva textual, destacando seu potencial como recurso coesivo e argumentativo para a composição de frases, períodos, parágrafos, até alcançar o aspecto global do texto, conforme elucida Koch (2017).

1.3.3. Detalhando as conjunções coordenativas

Na concepção tradicional, o valor semântico das conjunções e locuções conjuntivas coordenativas é utilizado como critério para distingui-las e estabelecer a classificação das orações que interligam. Assim, são apresentadas divididas em cinco subclasses: aditivas, alternativas, adversativas, conclusivas e explicativas, estipuladas de acordo com o sentido que agregam à oração coordenada.

Quadro 2 – Subclassificação das conjunções coordenativas, segundo autores das gramáticas mais alinhadas à tradição

	Conjunções coordenativas				
	Aditiva	Adversativa	Alternativa	Conclusiva	Explicativa
ALMEIDA, 2004, p. 349- 353	e; nem; também; que; não só...mas também; tanto... como; assim ... como; assim ... quanto;	mas; porém; todavia; contudo; senão; aliás; no entanto; entretanto; ainda assim.	ou; ou... ou; já... já...; seja... seja; quer... quer; quando... quando; agora... agora.	logo; pois; então; portanto; assim; por isso; enfim; por fim; por consequente; donde, por onde.	ou; isto é; por exemplo; a saber; ou seja; verbi gratia; pois bem; ora; na verdade; depois; além isso; com efeito; outrossim...

	assim...que etc.				
CEGALLA, 2008, p. 289- 290	e; nem; mas também; mas ainda; senão também; como também; bem como.	mas; porém; todavia; contudo; entretanto; senão; ao passo que; antes (= pelo contrário); no entanto; não obstante; apesar disso; em todo o caso.	ou; ou... ou; ora... ora; já... já; quer... quer.	logo; portanto; por consequinte; pois (transposto ao verbo); por isso.	que; porque; porquanto; pois (posposto ao verbo); por isso.
CUNHA E CINTRA, 2001, p. 610- 611	e; nem.	mas; porém; todavia; contudo; no entanto, entretanto.	ou (repetida ou não) e, quando repetidas, ora, quer, seja, nem, etc.	logo, pois, portanto, por consequinte, por isso, assim, etc.	que, porque, pois, porquanto.
ROCHA LIMA, 2011, p. 234-236	e; nem.	mas; porém; todavia; contudo; entanto; no entanto.	ou; ou... ou; ora... ora; quer... quer; já... já; seja... seja.	logo; pois; portanto; por consequinte	que; pois; porque; porquanto.
BECHARA, 2015, p. 337- 338	e; nem.	mas; porém; senão.	ou; ou... ou.		

Fonte: Elaboração do autor

A partir do quadro em destaque, é possível verificar divergências entre as gramáticas quanto à subclassificação, seus componentes e potencial semântico. Bechara (2015), em uma abordagem menos tradicional que Almeida (2004), Cegalla (2008), Cunha e Cintra (2001) e Rocha Lima (2011), delimita a classificação das conjunções coordenativas em três tipos, “conforme o significado com que envolvem a relação das unidades que unem: aditivas, alternativas e adversativas” (BECHARA, 2015, p. 337), as quais conectam orações ou até unidades menores, desde que tenham o mesmo valor funcional dentro do mesmo enunciado.

Por outro lado, as gramáticas de Almeida (2004) e Cegalla (2008), de cunho mais normativo, contemplam um número maior de elementos. Desse modo, para oferecer um estudo comparativo que englobe os fenômenos mais similares ou discrepantes, as subclasses serão detalhadas a seguir, discutidas a partir de pesquisas linguísticas que permitem reflexões relevantes sobre elas, como as de Camacho (1999), Corbari (2005), Garcia (2010), Mateus *et al.* (2003), Neves (2011), Pezatti (1999) e Sandmann (1982).

A) Conjunções aditivas

De modo geral, as conjunções coordenativas aditivas são entendidas como aquelas que “dão ideia de adição, acrescentamento” (CEGALLA, 2008, p. 289). Como apresentado no Quadro 2, anteriormente exposto, muitas gramáticas relacionam um grande número de elementos que atuam nessa categoria, mas, em algumas listagens mais restritivas, apenas “e” e “nem” constituem conjunções coordenativas aditivas, as quais “relacionam pensamentos similares” (ROCHA LIMA, 2011, p. 235), sendo que a primeira une duas afirmações, e a segunda, duas negações.

Em um viés mais abrangente, Almeida (2004) trabalha a conjunção “que” como coordenativa, desde que tenha sentido igual a “e”: “Dize-me com quem andas, *que* (= e) eu te direi quem és” (ALMEIDA, 2004, p. 350). Além disso, Almeida (2004) e Cegalla (2008) exploram as locuções conjuntivas “não só... mas também; mas ainda; senão também; como também; bem como”, mas não explicam detalhadamente a diferença entre elas, de modo que passam a ser entendidas como equivalentes às demais aditivas, o que seria um equívoco, pois tais elementos se diferem no arranjo e no efeito argumentativo. Quanto ao conectivo “e”, trata-se de um elemento eneário, capaz de encadear sucessivamente várias orações, enquanto as locuções conjuntivas são binárias, enlaçadas em pares menos flexíveis.

As conjunções aditivas “e” e “nem” costumam ser definidas como “as mais vazias de sentido ou teor semântico, pois sua função precípua é juntar ou aproximar palavras ou orações da mesma natureza e função” (GARCIA, 2010, p. 25). De acordo com Neves (2011), os itens desse grupo têm se limitado ao “e” para relacionar afirmações e “nem” para agregar noção de negação. O “e” pode ser compreendido como mais “neutro” em comparação aos demais conectivos, porém, tanto no aspecto lógico quanto discursivo, a noção de neutralidade acaba não se efetivando em muitos casos, pois, conforme mostra Corbari (2005), os arranjos discursivos em que o “e” está presente podem evidenciar relações semânticas e pragmáticas de diversas naturezas (adição, contraposição, condicionalidade etc.), o que torna essa conjunção multifuncional.

Já quanto ao modo de construção, “e” e “nem” coordenam elementos em arranjos semelhantes, mas a ligação promovida pelo “e” pode ser mais variada

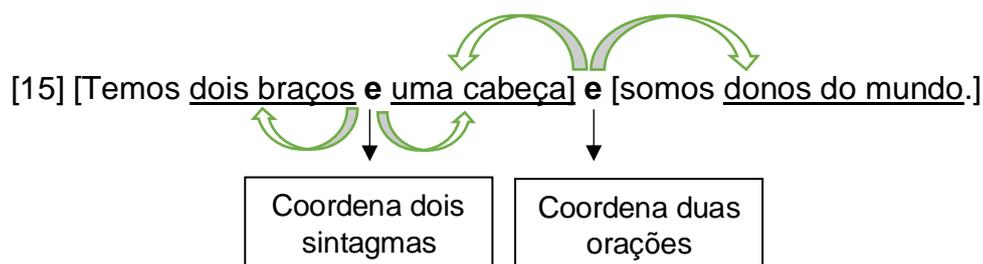
e conectar expressões [12], prefixos [13] e nomes [14], como mostram os exemplos a seguir:

[12] *leva e traz*

[13] *pré e pós-operatório*

[14] *nossas mães e avós*

Além disso, podem conectar sintagmas e orações em uma possibilidade hierarquizada, como se nota em



Bechara (2015) concorda com a legitimidade das aditivas “e” e “nem”. Apesar de postular que adicionam orações “sem nenhuma ideia subsidiária” (BECHARA, 2015, p. 495), reconhece que, em uma perspectiva textual, podem agregar outros valores semânticos:

[16] *Rico e inteligente e rico e desonesto.*

Nesse exemplo, a conjunção aditiva “e” marca uma oposição semântica entre os termos “como se estivesse enunciado *rico **mas** desonesto*” (BECHARA, 2015, p. 338). Nesse contexto, o conectivo não encaminha o sentido para “pensamentos similares”, como define Rocha Lima (2011), mas para opositivos.

Para Bechara (2015), tais sentidos adicionais estão ancorados nos demais vocábulos dos enunciados e no conhecimento de mundo do leitor; então, no plano sintático a noção de adição se sobressai em contraste com as outras possíveis interpretações. De acordo com o autor, “estes sentidos contextuais, importantes na mensagem global, não interessam nem modificam a relação aditiva das unidades envolvidas” (BECHARA, 2015, p. 338).

Entretanto, de modo contrário ao postulado pelo gramático, Camacho (1999) entende que a conjunção aditiva “e” apresenta diferentes possibilidades de construção sintática e, conseqüentemente, uma variedade de sentidos:

causal, consecutivo, concessivo, temporal, dentre outros. Esses sentidos superam discursivamente a mera relação de adição enfatizada pelas gramáticas. Conforme o autor, em ordem sintática simétrica com termos intercambiáveis, a flexibilidade entre as orações, de fato, não modifica o sentido da sentença, como ocorre no exemplo a seguir:

[17] João fritou o bife, Maria temperou a salada e Antônio refogou a couve.

O exemplo apresenta sujeitos diferentes e que não necessitam de uma ordem temporal lógica, desse modo, a inversão entre os termos não comprometeria a coerência entre os fatos. Já em construções de ordem assimétrica, que marcam uma sequenciação narrativa, as orações ocupam lugares mais específicos que inviabilizam qualquer alteração:

[18] A polícia subiu o morro e os traficantes começaram a atirar.

[19] Os traficantes começaram a atirar e a polícia subiu o morro.

Nota-se que a inversão na ordem das orações modificaria o efeito causal do período. Neves (2011) também adverte que, na sequenciação de eventos, o potencial semântico do “e” reforça a progressão temática; já na relação de gradação, os termos são organizados de modo a criar um efeito de sentido gradativo mais crescente ou decrescente, sendo o termo inserido pela conjunção o de maior apelo argumentativo. Então, contrariando Bechara (2015), o efeito semântico do termo e o arranjo coordenado não podem ser desprezados.

B) Conjunções alternativas

As conjunções alternativas são entendidas como responsáveis por “relacionar pensamentos que se excluem ou se alternam” (ROCHA LIMA, 2011, p. 235), as quais “ligam orações que indicam ideias incompatíveis ou alternadas” (ALMEIDA, 2004, p. 350). No entanto, a vagueza na expressão “ideias incompatíveis” pode remeter à noção do efeito adverso expresso pelas conjunções adversativas. Já a definição de Rocha Lima (2011) não abarca o enlace “alternativo inclusivo” promovido pela conjunção “ou”.

O conectivo “ou”, com repetição ou não, é o único a manter, entre os gramáticos, o consenso quanto à classificação como conjunção coordenativa aditiva. Os demais conectivos são divididos em pares alternativos, sendo o “quer... quer” e o “já... já” os mais recorrentes nas listagens: “A criança já chora, já ri” (ALMEIDA, 2004, p. 351).

Para Bechara (2015), as ditas conjunções alternativas são, na verdade, formadas por “advérbios como *já, bem, ora* (repetidos ou não) ou formas verbais imobilizadas como *quer... quer, seja... seja*” (BECHARA, 2015, p. 338), que enlaçam as chamadas construções coordenadas distributivas e manifestam uma reiteração anafórica. Dessa forma, “assumem valores distributivos alternativos, e subsidiariamente concessivos, temporais, condicionais” (BECHARA, 2015, p. 497):

[20] *Já não se mostravam como pessoas educadas, já se revelavam como se fossem inocentes crianças. (distribuição alternativa temporal)*

Levando em consideração a diversidade dos elementos que ligam as construções distributivas, Bechara (2015) classifica as orações interligadas como justapostas, pois não incluem conectores coordenativos, mas apenas advérbio e verbo. A partir dessa concepção, o autor entende o “ou”, com repetição ou não, como legítima conjunção coordenativa alternativa.

Garcia (2010) já advertia que o efeito semântico desse grupo não podia ser concebido de maneira muito estanque. Afinal, o entendimento de equivalência entre os pares conjuntivos era equivocado:

[21] *Irei, quer chova, quer faça sol.*

No par alternativo “quer... quer”, as conjunções apresentam um legítimo valor subordinativo-concessivo, interpretado como: “mesmo que chova, mesmo que faça sol” (GARCIA, 2010, p. 27). Essa interpretação contraria a rígida classificação da gramática tradicional, já que a substituição por qualquer outra conjunção do grupo não traria o mesmo efeito. Pezatti (1999) defende posição análoga à de Garcia (2010), ao elucidar o valor concessivo da conjunção alternativa “seja”:

Parece estar se gramaticalizando como juntivo e cuja associação com *ou* é freqüentemente licenciada, com valor concessivo, como é possível verificar numa oração como *sejam os réus ricos ou pobres, a justiça tem que aplicar-se* (PEZATTI, 1999, p. 408).

Desse modo, os elementos das conjunções alternativas diferem entre si quanto ao valor semântico e ao modo de construção. Com relação às semelhanças, todos, Segundo Neves (2011), podem ser organizados em pares binários: “*ou... ou; seja... seja; ora... ora; quer... quer*”; o “*ou*”, particularmente, articula-se também em construções eneárias, conectando jogo de palavras [22], expressões usuais [23], prefixos [24], adjetivos [25] e sintagmas [26], como mostram os exemplos a seguir, respectivamente:

[22] então vamos tirar a sorte no *par ou ímpar...*

[23] “*mais ou menos*”, “*uma vez ou outra*”, “*isso ou aquilo*”

[24] *pré ou pós*-puberdade

[25] Era pálido e pertencia ao grupo *arruivascado ou alourado*.

[26] Decidia o que, aquela? Tanto lhe fosse *renegar e debater, ou se derrubar na vala da amargura*.

De acordo com Neves (2011), assim como a conjunção “*e*”, o “*ou*” coordena construções simétricas de palavras com mesma função sintática, as quais possibilitam a modificação da ordem dos termos sem alteração de sentido, com resultados que se diferem apenas do ponto de vista da distribuição de informações, revelando apenas a preferência do autor na escolha dessa ou daquela:

[27] A resistência pode ser simples *ou* múltipla.

Nota-se que a inversão entre as palavras correlacionadas pela conjunção “*ou*” não anularia o efeito de alternância excludente. Entretanto, em alguns elementos, ainda que apresentem a mesma classificação ou carga semântica, a permuta é capaz de promover um efeito de sentido diferente:

[28] Recebo funcionário que não tiveram tempo de falar comigo *durante o expediente ou em minha casa*.

A noção de “receber os funcionários” parece mais pertinente e efetiva no ambiente de trabalho, ou seja, “durante o expediente”, de forma que recebê-los “em casa” remete a uma eventual possibilidade. Nesse contexto, a alteração da ordem dos sintagmas não é simplesmente de cunho sintático, mas também semântico.

Assim, determinadas organizações são necessárias para que o último seguimento consiga criar efeito de correção [29], reformulação ou aprimoramento [30], generalização ou indefinição [31], valores crescentes ou decrescentes [32] e subsequência temporal, condicional ou causal [33], conforme mostram os exemplos a seguir, respectivamente:

[29] – *Leonô ou Leonor?* – corrigiu a professora, caçoando.

[30] Era um ridículo Bergerac, um ser mitológico, com aquele nariz caricato, como um grande *bico, ou quilha dianteira*.

[31] Digam-me: há cães, gatos, *ou* outros animais domésticos?

[32] E não falo de *seis ou sete Ivetes* mas de uma dúzia.

[33] *Abram ou botamos* a porta abaixo!

Pezatti (1999) corrobora essa compreensão ao evidenciar que a assimetria dos termos ocorre pelo princípio da prioridade de uma oração sobre a outra. Assim, em uma relação de afirmação e negação, primeiro se afirma algo para depois se negá-lo: “para então... ele dizer... *se há malignidade ou não nesse nódulo*” (PEZATTI, 1999, p. 430).

Neves (2011) e Camacho (1999) ressaltam que, na maioria das ocorrências assimétricas, a relação de dependência semântica é tão grande que inviabiliza qualquer modificação sintática, principalmente em construções sequenciadas para elaborar efeito de acúmulo, enumeração ou exclusão. Nota-se, então, que a diversidade da conjunção alternativa “ou” não é explorada nem mencionada na abordagem tradicional, de modo que o entendimento de equivalência semântica entre todos os pares conjuntivos é equivocado.

C) Conjunções adversativas

As conjunções adversativas exprimem “oposição, contraste, ressalva, compensação” (CEGALLA, 2008, p. 289), e podem ressaltar “não propriamente um contraste, mas uma espécie de concessão acentuada” (ROCHA LIMA, 2011, p. 235). O desacordo quanto ao efeito dos elementos se reflete na composição de um amplo grupo de conectivos por parte dos gramáticos, com consenso de classificação apenas nos termos “mas” e “porém”.

Similarmente à sua compreensão das alternativas, Bechara (2015) argumenta que as conjunções classificadas como adversativas, conclusivas e explicativas são tradicionalmente compostas por advérbios com reconhecido valor semântico textual, os quais relacionam orações em construções anafóricas, expressam determinada subordinação no nível do texto, porém, no eixo sintático formal, não exercem a função de conjunção, de forma que são descartadas da classificação proposta por ele.

A tradição gramatical tem incluído entre as conjunções coordenativas certos advérbios que estabelecem relações interoracionais ou intertextuais. É o caso de *pois, logo, portanto, entretanto, contudo, todavia, não obstante*. Assim, além das conjunções coordenativas já assinaladas, teríamos as explicativas (*pois, porquanto, etc.*) e conclusivas (*pois [posposto], logo, portanto, então, assim, por conseguinte, etc.*), sem contar *contudo, entretanto, todavia* que se alinham junto com as adversativas. Não incluir tais palavras entre as conjunções coordenativas já era lição antiga na gramaticografia de língua portuguesa; vemo-la em Epitáfio Dias [ED.1] e, entre brasileiros, em Maximino Maciel, nas versões de sua Gramática [MMa.1]. Perceberam que tais advérbios marcam relações textuais e não desempenham o papel de conector das conjunções coordenativas, apesar de algumas manterem com elas certas aproximações ou mesmo identidades semânticas (BECHARA, 2015, p. 339).

De acordo com Garcia (2010), a listagem das conjunções coordenativas adversativas comporta elementos gramaticais etimologicamente incluídos na classe dos advérbios, “traço já muito esmaecido em *mas* e *porém*, mas ainda vivo nas restantes” (GARCIA, 2010, p. 25). Por essa razão, há constante divergência entre os gramáticos quanto à inclusão de “todavia”, “entretanto”, “contudo” e “no entanto” nas gramáticas. Almeida (2004) e Cegalla (2008) as incluem sem maiores ressalvas; por outro lado, Rocha Lima (2011) e Cunha e Cintra (2001) já estabelecem as considerações que as aproximam dos advérbios, como a possibilidade de livre movimentação dentro da oração.

Segundo Garcia (2010), as adversativas apresentam um marcante teor semântico adverbial, indissociável da composição textual, de forma que podem ocorrer simultaneamente com a conjunção “e”, como se nota em:

[34] Vive hoje na maior miséria e (,) *no entanto* (,) já possuiu uma das maiores fortunas deste país.

Nesse tipo de ocorrência, Bechara (2015) argumenta que a conjunção “e” promove a coordenação entre as orações, na medida em que a adversativa é responsável por marcar, como advérbio, a relação semântica entre os enunciados. Outra proposta de construção possível seria a exclusão da conjunção aditiva: “Poder-se-ia eliminar a conjunção e e, então, teríamos uma coordenação assindética, caso em que haveria uma pausa para marcar a fronteira das duas orações” (BECHARA, 2015, p. 339).

Garcia (2010) reconhece que a presença das duas conjunções causaria dúvida, de forma que a classificação da frase em destaque não seria tarefa fácil. Porém, o autor ressalta que “a ortodoxia gramatical aconselharia a supressão do e, em virtude de, modernamente, se atribuir a *no entanto* valor de conjunção” (GARCIA, 2010, p. 26). Já outra abordagem possível seria similar à proposta de Bechara (2015), na qual se adota o “e” como conjunção e “no entanto” com função semântica adverbial.

Corbari (2005) apresenta duas possíveis explicações para a ocorrência simultânea das conjunções, ambas voltadas para o sentido e comportamento diversificado da conjunção aditiva “e”. A primeira consiste na origem do “e”, cuja propriedade característica de “abrigar sentidos adverbializados é uma herança do latim. O *et*, em sua função de conjunção, assumia valores equivalentes a *e também*, *e além disso*, *e até*, *e então*, *e depois*” (CORBARI, 2005, p. 60); já a segunda desdobra-se no caráter semântico “neutro” deste termo, capaz de viabilizar a conexão com outros elementos:

A aparente “neutralidade” do *e / and* em comparação com outras conjunções coordenativas (tais como *mas* e *logo*) parece ser a responsável pela multiplicidade de sentidos que esse conector pode assumir nos enunciados. Esse caráter menos marcado do *e / and* permite uma espécie de elo com conotações de sentido adverbializado, que reforçariam o tipo de relação semântica acionada pelo coordenador. Em muitos casos, o advérbio conjuntivo está explícito no enunciado, ocorrendo juntamente

com a conjunção coordenativa – como, por exemplo, *e no entanto*, *e contudo*, *e portanto* – mas em outros, ele está subentendido (CORBARI, 2005, p. 59).

Quanto ao modo de construção, diferente da flexibilidade sintática de “todavia”, “entretanto”, “contudo” e “no entanto”, de acordo com Neves (2011), a conjunção adversativa “mas” é bastante restrita, podendo relacionar orações, enunciados e sintagmas oracionais ou não oracionais, desde que tenham o mesmo estatuto sintático. No caso de coordenação entre dois sintagmas nominais, um deles deve estar negado ou minimizado:

[35] Não o menino, *mas a mãe*.

Assim, apesar de relacionar termos com funções sintáticas idênticas, não se pode pensar em uma relação simétrica como se evidencia nas ocorrências das conjunções “ou” e “e”, pois a ordem das construções adversativas revela o direcionamento argumentativo que se pretende contrapor.

Corbari (2005) explica que a conjunção adversativa “mas” se articula em estruturas binárias, nas quais não é possível agrupar vários arranjos, pois “o valor retrojetivo da conjunção impede a formação de uma cadeia indefinida de termos coordenados” (CORBARI, 2005, p. 43). Assim como ocorre com as explicativas e as conclusivas, nas adversativas, o conectivo resgata o sentido do segmento anterior; já as construções eneárias, como “e” e “ou”, organizam-se em pares, viabilizando um maior encadeamento de elementos, repetindo-se em todos os novos conectados. Para Corbari (2005, p. 44):

É possível que a restrição das adversativas, das conclusivas e das explicativas com relação ao número de elementos que podem conectar seja um indício de uma relação com um maior grau de travamento (utilizando o termo de Garcia (2003)), não só sintático mas também semântico, que aquele que ocorre entre as aditivas e as alternativas, cuja liberdade de organização é maior, indicando talvez uma relação um pouco mais “neutra”. Essa evidência aproximaria as adversativas, as conclusivas e as explicativas das construções subordinadas, constituindo, digamos, um grupo intermediário entre as coordenadas “puras” e as subordinadas “puras”, ao passo que as aditivas e alternativas supostamente seriam mais legitimamente coordenativas.

Na tradição gramatical, a diversidade quanto ao modo de construção para a manutenção do sentido não é abordada; nem sequer há menção para o funcionamento discursivo e composição textual, de modo que os itens passam a ser compreendidos como sinônimos que podem ser substituídos livremente pelos “pares equivalentes”, por pertencerem à mesma classificação.

D) Conjunções conclusivas e conjunções explicativas

Os grupos das conjunções conclusivas e explicativas são os mais heterogêneos e apresentam um efeito semântico mais acentuado e construção sintática com maior dependência. Entende-se que as conclusivas “relacionam pensamentos tais, que o segundo encerra a conclusão do enunciado no primeiro” (ROCHA LIMA, 2011, p. 236). Já as explicativas “relacionam pensamentos em sequência justificativa, de tal forma que a segunda frase explica a razão de ser da primeira” (ROCHA LIMA, 2011, p. 236).

De acordo com Bechara (2015), os elementos adverbiais conclusivos e explicativos promovem referências anafóricas com reconhecido valor semântico para a composição do texto, razão pela qual passaram a ser classificados como conjunções pela gramática normativa tradicional. Nesse contexto, considerando o potencial semântico das conjunções, o autor adverte que esses elementos oferecem “valores de dependência interna, semelhantes às orações subordinadas, mas no nível do texto” (BECHARA, 2015, p. 496), que os tornam elementos transfrásticos e permitem classificá-los como advérbios, pois ultrapassam a perspectiva formal das orações e não desempenham a função de conexão interna dos elementos sintáticos.

Garcia (2010) concorda que as explicativas e as conclusivas apresentam relação semântica mais evidente, de mútua dependência, entre as orações que conectam: “O máximo que se poderá dizer é que essas orações de ‘pois’, ‘porque’ (ditas explicativas) e ‘portanto’ são limítrofes da subordinação. Em suma: coordenação gramatical mas subordinação psicológica” (GARCIA, 2010, p. 26).

Segundo Antunes (2021), no viés textual, é justamente essas estruturas paralelas de profunda dependência sintático-semântica entre os termos, exigidas pelas expressões “isto é, ou seja, quer dizer, valer dizer e outras equivalentes”

(ANTUNES, 2021, p. 65), que garantem o funcionamento discursivo para correção ou explicação do que foi dito.

Em um viés mais reflexivo, Sandmann (1982) e Mateus *et al.* (2003) postulavam critérios de diferenciação entre os coordenadores e os demais elementos que promoviam conexão. Nesse contexto, Sandmann (1982) aponta as principais características das conjunções coordenativas: não coocorrência; coordenação de elementos de mesma função gramatical; posicionamento apenas entre os elementos relacionados; repetição ou não em termos coordenados; omissão ou substituição por pontuação; e possibilidade da inversão dos elementos coordenados, desde que não alterem o efeito sequencial. Assim, de acordo com Corbari (2005, p. 44),

O resultado é uma classificação mais enxuta, com apenas cinco coordenadores do português, correspondentes aos cinco grupos da gramática tradicional: *e* (aditivo), *ou* (alternativo), *mas* (adversativo), *pois* (explicativo) e *logo* (conclusivo). As demais conjunções coordenativas da gramática tradicional ficariam na classe dos advérbios conjuntivos, principalmente por admitirem coocorrência com os coordenativos e por terem maior liberdade de posicionamento dentro do enunciado.

Mateus *et al.* (2003) optam, porém, por uma perspectiva de caráter estritamente sintática e formal, determinando as conjunções da seguinte maneira: ocupam a posição inicial do membro coordenado; não podem deslocar-se no interior do termo coordenado; não podem concorrer para uma mesma posição estrutural – a de núcleo da estrutura coordenada; coordenam constituintes frásicos e não frásicos. Desse modo, os conectivos conclusivos e explicativos não atenderiam a todos os critérios estabelecidos. Mateus *et al.* (2003) apresentam os seguintes exemplos:

[36] Recusei-me a trabalhar nesse dia **pois** você me visitou ontem!

[37] Recusei-me a trabalhar nesse dia **pois** esse fato!

[38] Ele não conhece bem o caminho, **assim**, pode enganar-se.

[39] Ele não conhece bem o caminho e, **assim**, pode enganar-se.

Analisando o comportamento das conjunções em destaque, verifica-se que não atendem aos critérios estipulados, tendo em vista que, no período [36],

o conectivo “pois” só pode unir segmentos frásicos, contrariando o princípio de que “coordenam constituintes frásicos e não frásicos”; já em [39] o uso de “assim” permite coocorrência com a conjunção “e”, opondo-se ao critério de que “não podem concorrer para a mesma posição de núcleo da estrutura coordenada”. Mateus *et al.* (2003), então, articulam uma proposta com as seguintes divisões:

Quadro 3 – Comparação de classificação das conjunções segundo a gramática normativa e Mateus *et al.* (2003)

CONJUNÇÕES COORDENATIVAS SINDÉTICAS	
Gramática normativa	Mateus <i>et al.</i> (2003)
Conjunções	Conjunções
Aditivas Alternativas Adversativas Explicativas Conclusivas	<p>Copulativas ou aditivas: e, nem, não só... mas também, não só... como, tanto... como;</p> <p>Disjuntivas ou alternativas: ou, ou... ou, nem... nem, ora... ora, quer... quer;</p> <p>Adversativas ou contrajuntivas: mas, senão.</p>
	<p>Conectores</p> <p>Contrastivos: porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto;</p> <p>Explicativos: pois, que, porque, porquanto;</p> <p>Conclusivos: logo, pois (posposto), assim, portanto, por isso, por conseguinte, por consequência.</p>

Fonte: Rosário (2007, p. 16)

Em suma, as definições em relação ao grupo das conjunções coordenativas ainda se apresentam flutuantes e carecem de critérios mais claros que determinem e comportem toda a diversidade dos itens listados. Não há consenso entre os gramáticos e linguistas quanto à subclassificação, os componentes e o potencial funcional que ocupam dentro da oração. Desse modo, assume-se, nesta pesquisa, a perspectiva funcional e comunicativa, considerando-se o sentido discursivo promovido pela conexão dos termos para o entendimento e composição geral textual.

1.4 AS CONJUNÇÕES COORDENATIVAS COMO RECURSO COESIVO E COMO OPERADOR ARGUMENTATIVO: UMA BREVE REVISÃO

Na perspectiva da Linguística Textual (LT), o texto não é compreendido como um aglomerado de palavras isoladas de um contexto e da situacionalidade sociocultural, mas como um acontecimento articulado de modo significativo pela interação entre o produtor do texto e o leitor, “sujeitos históricos, sociais, integrados numa cultura e numa forma de vida” (MARCUSCHI, 2017, p. 93), capazes de interagir por meio da língua(gem) e seu sistema interno de funcionamento, agregando valores significativos e ideológicos aos discursos inerentes aos diversos gêneros textuais, em dado contexto sócio-histórico e cultural.

Marcuschi (2017), com base em Beaugrande e Dressler (1981), elenca os fatores de textualidade que garantem a materialidade, a ampla circulação e a funcionalidade comunicativa ao texto, entre os quais se destacam os aspectos linguísticos (ato de fala), sociais (situação sócio-histórica) e cognitivos (conhecimentos investidos). Além desses, Marcuschi (2017) considera o discurso (objeto do dizer) e o gênero (prática textual-discursiva) como fatores relevantes para a constituição da textualidade. No entanto, o linguista adverte que tais critérios não podem ser compreendidos de maneira estanque e categórica, pois a presença ou ausência de alguns elementos não garante a uma frase ou uma sequência de enunciados bem ordenados o “*status* de texto”.

Para Ferrarezi e Carvalho (2017), a produção e recepção do texto no Ensino Fundamental devem ser articuladas também de acordo com os seguintes aspectos: a modalidade (escrita ou oral); o nível de linguagem (formal ou informal); a maneira de construir o texto (tipologia textual) – narração, descrição, dissertação, entre outras; o formato do texto (gênero textual) – manifesto, carta, cartaz, entre outros; o nível de tratamento do conteúdo (superficial, básico, mediano ou profundo).

De acordo com Marcuschi (2017), a textualização se constitui no evento interativo entre autor-texto-leitor, a partir da qual o texto não é concebido como um “produto acabado”, mas como o resultado de um processo discursivo que ganha forma e sentido por meio da atuação e participação ativa do leitor. Para tanto, considera-se a situação comunicativa (contextualidade), na qual são ativados os conhecimentos de mundo do leitor por meio da situacionalidade

(entorno sócio-político-cultural), informatividade (distribuição da informação no texto), intertextualidade (conhecimento de outros textos por parte do interlocutor), intencionalidade (modo como os sujeitos evidenciam seu objetivo comunicativo), aceitabilidade (modo como o receptor recebe e concorda ou discorda das informações fornecidas), além dos conhecimentos linguísticos (cotextualidade) articulados no desenvolvimento da coesão e coerência. Nessa perspectiva, a produção de sentido se revela no dialogismo entre os elementos textuais, dos quais também é possível abstrair as variadas nuances ideológicas dos discursos presentes nos diversos gêneros textuais.

Entende-se a textualidade como resultado de um processo de textualização, no qual apenas os elementos internos de ordem linguística (cotextuais) não são suficientes para agregar sentido ao texto. É necessário, antes de tudo, ativar as questões situacionais contidas em diversos contextos para compreender as relações semânticas, argumentativas, ideológicas presentes nos variados gêneros textuais. Tais critérios de acesso ao texto não devem ser entendidos “como se tivesse um dentro (cotextualidade) e um fora (contextualidade), pois estes dois aspectos não se manifestam nessa perspectiva de observação” (MARCUSCHI, 2017, p. 95), mas sim em uma mútua relação dialógica entre os termos em favor da construção de sentido. Assim, a textualidade é vista como “o evento final resultante das operações produzidas nesse processamento de elementos multinível e multissistemas” (MARCUSCHI, 2017, p. 97).

A partir de Halliday e Hasan (1976), compreende-se a coesão como condição necessária, embora não suficiente, para a composição da textualidade. A coesão é concebida como o mecanismo superficial da coerência, por meio da qual as frases, orações, períodos e parágrafos se organizam em uma sequência linear nas relações de sentido recorrentes no interior do texto, como um “laço”, um “elo coesivo” que interconecta os termos, dá continuidade e progressão aos temas, além de encaminhar o discurso para as interpretações pretendidas. Para tanto, destacam-se como os principais fatores de coesão, na visão de Halliday e Hasan (1976), as estratégias de referência, a substituição, a elipse, a conjunção e a seleção lexical, dos quais interessa, para este estudo, a coesão textual favorecida pelo uso das conjunções.

Koch (2016; 2017), em uma categorização diferente da proposta por Halliday e Hasan (1976), divide os fatores que promovem a coesão textual em

dois grupos: coesão referencial, na qual um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) ou se torna inferível a partir do universo textual; e coesão sequencial, entendida como a relação entre os segmentos do texto que revelam diversas afinidades semânticas à medida que fazem o texto progredir.

Quadro 4 – Mecanismos de coesão, segundo Koch (2016)

MECANISMOS DE COESÃO	
Coesão referencial	Coesão sequencial
<p>Forma referencial – Faz referência a outro(s) elemento(s) presente(s) na superfície do texto.</p> <p>Formas remissivas presas: artigos, pronomes adjetivos, numerais ordinais, numerais cardinais.</p> <p>Formas remissivas livres: pronomes pessoais, pronomes substantivos, advérbios pronominais e pró-formas verbais.</p> <p>Formas remissivas lexicais: sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, nominalizações, elipses, entre outros.</p>	<p>Sequenciação parafrástica - Com procedimentos de recorrência).</p> <p>Repetição lexical; Repetição de estrutura sintática (paralelismo); Repetição de conteúdo (paráfrase); Repetição de som; Repetição de tempo e aspecto verbal.</p>
<p>Elemento de referência – Inferível a partir do contexto.</p>	<p>Sequenciação frástica (Procedimento de manutenção temática)</p> <p>Progressão temática: Linear; Com temas constantes; Com temas derivados; Por desenvolvimento de um rema subdividido; Salto temático.</p> <p>Encadeamento: Por justaposição; Por conexão (relações lógico-semânticas ou argumentativas).</p>

Fonte: Elaboração do autor com base em Koch (2016)

A discussão que se segue focaliza a coesão sequencial, que, de acordo com Koch (2016), inclui os mecanismos de sequenciação parafrástica, sequenciação frástica, progressão temática e encadeamento, que pode ser por justaposição e por conexão.

A coesão sequencial parafrástica se desenvolve com procedimentos de repetição de conteúdo semântico, sintático ou lexical. A paráfrase revela-se “um recurso reiterativo bastante significativo, pois propicia a clarificação de um conceito, de uma informação, de uma ideia por meio de uma reformulação de

itens” (ANTUNES, 2021, p. 63). Já a coesão sequencial frástica é o recurso responsável por conectar internamente os enunciados e garantir a progressão temática de um texto. De acordo com Koch (2016; 2017), constitui-se por meio da justaposição de enunciados com ou sem conexão, e garante a manutenção do tema a partir das relações semânticas e pragmáticas entre os segmentos maiores ou menores do texto.

De acordo com Garcia (2010), a sequenciação por justaposição¹³ abrange tanto as construções subordinadas quanto as coordenadas, porém, costuma ser apresentada nas gramáticas normativas e livros didáticos apenas como variação das construções coordenadas, ditas orações coordenadas assindéticas, “se estiverem apenas justapostas, sem conectivos” (CEGALLA, 2008, p. 289). Perini (2010) ressalta que as construções sintáticas podem ocorrer com ou sem uso de conectores. No caso das coordenadas, a justaposição ocorre com mais frequência em função de sua organização sintática paralela (parataxe), sem hierarquia entre os termos, como se dá com as subordinadas desenvolvidas.

Nessa perspectiva, para a composição textual por meio do recurso coesivo de sequenciação, destacam-se os efeitos concatenados internamente em estruturas justapostas que, mesmo sem elementos conectores, viabilizam a compreensão dos enunciados pela relação interna de sentido dos termos, como se pode notar em:

- a) Não fui à festa do seu aniversário: não me convidaram.
- b) Não fui à festa do seu aniversário: passei-lhe um telegrama.
- c) Não fui à festa do seu aniversário: não posso saber quem estava lá. (GARCIA, 2010, p. 27).

Nos exemplos de Garcia (2010), ilustra-se que um período só é aparentemente coordenado/justaposto, porém, dependendo da sequência de enunciados, pode apresentar uma variedade de sentidos (explicativo, adversativo, conclusivo, respectivamente) em decorrência da relação sintático-semântica entre as orações.

Segundo Bechara (2015), outras construções justapostas¹⁴ podem articular internamente, no nível do texto, efeitos subordinativos: concessivos,

¹³ Azeredo (2000) defende a classificação da justaposição não como variação dos processos de subordinação ou coordenação, mas como uma terceira possibilidade de composição sintática.

¹⁴ Em decorrência da aproximação entre períodos, no nível do texto, é possível recuperar “um sentido subsidiário de causa-explicação, concessão, consequência, oposição, tempo, levando-se em conta o conteúdo de pensamento nelas designado” (BECHARA, 2015, p. 497).

condicionais, temporais e finais, como no exemplo: “Sairemos, *aconteça o que acontecer*” e “*Tivesse eu dinheiro, conheceria o mundo*” (BECHARA, 2015, p. 523-524), respectivamente concessiva e condicional. Evidencia-se, dessa maneira, que as orações justapostas não são sequenciadas aleatoriamente, nem livremente, pois o princípio básico para que o período seja entendido consiste, justamente, na recuperação de sentido entre os termos, não somente pelo contexto como também pela organização sintática e apelo semântico das palavras.

Koch (2017), com base em Lang (1971), concebe que “a interpretação de um texto só é possível quando se considera a existência de um elo entre enunciados, não explícito no texto, mas explicável a partir dele” (KOCH, 2017, p. 89). Nota-se, então, que a justaposição explícita ou implícita é articulada em torno da construção de sentido, o que viabiliza o acesso às informações e garante que os enunciados não fiquem isolados ou sejam entendidos como um aglomerado de palavras. Entende-se que

A justaposição sem partículas, particularmente no texto escrito, extrapola o âmbito da coesão textual, que, como se viu, diz respeito ao modo como os componentes da superfície textual se encontram conectados entre si através de elementos linguísticos. Inexistindo tais elementos, cabe ao leitor construir a coerência do texto, estabelecendo mentalmente as relações semânticas e/ou discursivas. Nesses casos, o lugar do conector ou partícula é marcado, na escrita, por sinais de pontuação (vírgula, ponto e vírgula, dois pontos, ponto) e, na fala, pelas pausas (KOCH, 2016, p. 66).

Se, por um lado, o encadeamento por justaposição necessita estabelecer conexões psicológicas por meio de “um elo imaginário” para a recuperação do sentido, por outro, a articulação sequencial por conexão ocorre com marcações de elementos conectores, responsáveis por ligar os termos e agregar sentido aos enunciados. Ou seja, de modo contrário ao encadeamento por justaposição, a progressão por conexão ocorre com o auxílio de componentes que contribuem para a ligação dos termos na superfície do texto.

De acordo com Koch (2016; 2017), a coesão por conexão se efetua por meio de conjunções, preposições, advérbios, além de suas respectivas locuções, os quais desempenham a função de promover a sequenciação de diferentes porções do texto, em determinados pontos e na dependência de

certas construções sintáticas. Os conectores são divididos em lógicos ou discursivos.

Compreende-se que os conectores lógicos envolvem duas orações interdependentes para a compreensão do todo. Assim, têm a função de apontar a relação que se estabelece entre o conteúdo de duas proposições. Já os conectores discursivos fazem o apontamento discursivo do texto, reúnem enunciados que resultam de atos de fala distintos, no qual o primeiro torna-se o tema do encadeamento do segundo.

Quadro 5 – Encadeamentos por conexão, segundo Koch (2016)

ENCADEAMENTOS POR CONEXÃO			
Conexões lógico-semânticas		Conexões discursivo-argumentativas	
Efeito de sentido	Conectores	Efeito de sentido	Conectores
Condicionalidade	<i>Se; Caso...</i>	Justificação ou exemplificação relativa ao enunciado anterior.	<i>Porque, que, já que, visto que etc.</i>
Causalidade	<i>Porque; então; por isso...</i>	Introduz um argumento mais forte	<i>Até, até mesmo, inclusive etc.</i>
		Soma argumentos a favor de uma mesma conclusão	<i>E, nem, também, além disso etc.</i>
		Introduzem no enunciado conteúdos pressupostos	<i>Já, ainda, agora etc.</i>
Mediação	Para; por meio de...	Contrapõem argumentos	<i>Mas, porém, contudo, todavia etc.</i>
		Relação de comparação	<i>Como, do mesmo modo, tal como etc.</i>
Temporalidade	Quando, assim que; depois que...	Conclusão relativa ao enunciado anterior.	<i>Portanto, logo, por conseguinte.</i>
Conformidade	Conforme.	Introduzem argumento alternativos	<i>Ou, nem... nem, ou... ou, ora... ora etc.</i>

Fonte: Elaboração do autor com base em Koch (2016)

A função discursiva ou argumentativa atribuída às conjunções e locuções conjuntivas constitui um importante papel de destaque nos trabalhos de Ducrot (1989), Guimarães (1987), Koch (2017) e tantos outros importantes pesquisadores da Semântica Argumentativa. Porém, efetivamente, a concepção argumentativa articulada por esses pesquisadores tem sido negligenciada pelas escolas e livros didáticos no ensino das conjunções coordenativas em decorrência da visão prescritivista da gramática normativa.

No campo da Linguística Textual, Koch (2017), em consonância com Ducrot (1989) e Vogt (1980), articula que a argumentação é inerente à linguagem. Nesse aspecto, entende-se a argumentação de um modo diferente da abordagem tradicional, que a relaciona a princípios lógicos, psicológicos, retóricos e sociológicos, externos à linguagem.

Para Ducrot (1989), o discurso é direcionado para determinada conclusão em função de uma razão, revelada nas intenções discursivas do produtor pelas nuances e tessituras textuais. Nesse contexto, o autor defendia a noção de argumentação inserida no próprio sistema da língua por meio da frase, entendida como estrutura abstrata constituída de instruções que carregam o enunciado, compreendido como uma unidade de sentido, isto é, um segmento do discurso repleto de sentido ideológico em dadas condições históricas e sociais. Assim, para o autor, “a frase indica como se pode, e como não se pode argumentar a partir de seus enunciados” (DUCROT, 1989, p. 18).

Ducrot (1989) cunhou o termo “operadores argumentativos” para designar os recursos gramaticais que servem para marcar o direcionamento argumentativo em enunciados distintos de uma língua. De acordo com Koch (2017), tais elementos são constituídos por conectivos gerais ou vocábulos que, “segundo a N.G.B., não se enquadram em nenhuma das dez classes gramaticais” (KOCH, 2017, p. 102).

Em termos de conexão interfrásica, os operadores argumentativos ou discursivos relacionam-se com os enunciados, não na relação entre o conteúdo de duas proposições do tipo lógico, entendidos por Ducrot (1989) como frases ligadas, mas sim nos arranjos discursivos promovidos pelas conexões de conjunções no encadeamento sucessivo de enunciados resultantes de dois atos de fala distintos.

Sobre isso, Koch (2016, p. 72) apresenta a seguinte explicação:

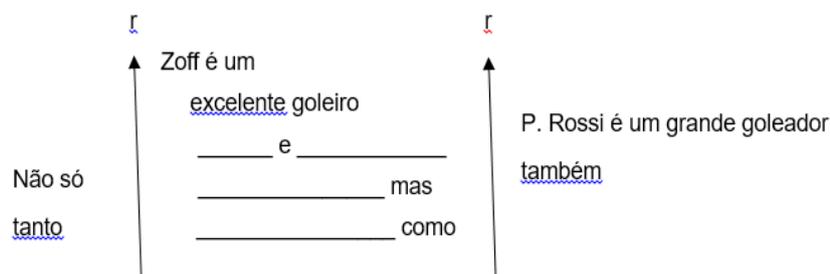
Prova de que se trata de enunciados diferentes, resultantes cada um de um ato de fala particular, é que eles poderiam ser apresentados sob forma de dois períodos ou até proferidos por locutores diferentes. Assim, tais encadeamentos podem ocorrer entre orações de um mesmo período, entre dois ou mais períodos e, também, entre parágrafos de um texto: daí a denominação dada aos conectores por eles responsáveis de operadores ou encadeadores de discurso. Ademais, esses conectores, ao introduzirem um enunciado, determinam-lhe a orientação argumentativa.

Koch (2016; 2017) descreve os operadores de acordo com seu potencial argumentativo, divididos em: conjunção (soma), disjunção (provocação/conclamação), contrajunção (oposição/contraste de argumentos), exemplificação ou justificação, comprovação, conclusão, comparação, generalização/extensão, especificação/exemplificação, contraste e correção/redefinição. Para manter o recorte temático em torno do ensino das conjunções coordenativas como elemento de coesão, serão abordados apenas os recursos argumentativos das tradicionais conjunções coordenativas voltados para a dimensão textual:

A) Conjunção

A ideia de conjunção ou soma é articulada por operadores argumentativos que encadeiam dois ou mais argumentos para uma mesma conclusão, representados por: “e, também, nem, tanto... como, não só... mas também, além de, além disso etc.” (KOCH, 2017, p. 103). Segundo Koch (2017), podem ser articulados em escala argumentativa da seguinte forma:

r: A Itália mereceu o título de campeã.



(KOCH, 2017, p. 103)

No exemplo em destaque, as expressões aditivas “não só... mas também” e “não só... como também” se formam com orações aditivas binárias e apresentam características das construções não correlativas aditivas “e” e das correlativas comparativas “tanto... quanto”. Dessa forma, garantem a noção de interdependência peculiar das correlações e resgatam o valor semântico aditivo das coordenações. Segundo Neves (2011, p. 742), “essa flutuação entre comparação e adição pode ser muito bem verificada pela própria flutuação entre os marcadores alternantes: *mas também* (*mas*: coordenador) e *como também*

(*como: comparativo*). Tal característica viabiliza maior movimentação na escala argumentativa e acentuação de seu efeito discursivo.

Além disso, a noção de acréscimo pode ser reforçada por expressões do tipo “aliás” e “além do mais”, as quais inserem “de maneira subreptícia, um argumento decisivo, apresentando-o a título de acréscimo (‘lambuja’), como se fosse desnecessário, justamente para dar o golpe final” (KOCH, 2017, p. 103).

Para Koch (2017), a conjunção aditiva “e” também pode operar adicionando argumentos, reiterando ou explicando por meio do segundo enunciado coordenado, a direção da conclusão argumentativa. Por apresentar a característica de “neutralidade”, como ressaltam Garcia (2010) e Neves (2011), a conjunção aditiva “e” ocorre de modo bastante diversificado, acompanhando outras conjunções com teor adverbial. Tais ocorrências são bem diferentes das construções com conjunções que só podem ser empregadas em contexto mais específicos, dada sua dependência semântica, como no caso das explicativas e conclusivas.

Segundo Neves (2011), a adição de argumento pela conjunção “e” se constitui pela explicitação de que o segundo argumento se acresce ao primeiro, de modo que é importante, para esse efeito, a marcação de pausa final de enunciado:

- De raça a galinha?
- Raça nada. Pêlo duro. Caipirinha da Silva.
- E gordinha que tá. (NEVES, 2011, p. 748).

Nesse tipo de enunciado, observa-se não somente a noção de acréscimo de ideias, mas também o favorecimento para as possíveis inferências. Afinal, evidencia-se uma estreita relação entre as noções “galinha de raça” e “galinha gorda”, como se o terceiro enunciado evidenciasse até uma surpresa.

Neves (2011) evidencia que, no aspecto semântico, a conjunção aditiva “e” articula um reconhecido valor aditivo de unidades do sistema de informação. Assim, pode acentuar um efeito de acúmulo promovido pela repetição (polissíndeto), consegue relacionar sentidos adversativos, bem como promover o valor de inversão argumentativa, em que o segundo enunciado adiciona conclusões contrárias ao esperado no primeiro segmento:

[40] Eu poderia fazer isso, mas quis dar-lhe uma satisfação, ver se você concorda. *E* você não entende, não agradece (NEVES, 2011, p. 749).

Já na construção textual, marca a adição de temas: com subsequência temporal, evidencia a progressão textual na passagem das ações de uma personagem para ação de outra no tempo narrativo; sem subsequência temporal, ocorre a relação de alternância temática.

B) Disjunção

A conjunção “ou” é reconhecida como legítima coordenativa alternativa e, de acordo com Koch (2016; 2017), pode ocorrer de duas maneiras: em uma perspectiva lógica ou discursivo-argumentativa, pois expressa uma dupla carga semântica, “correspondendo ora à forma latina *aut*, com valor exclusivo (isto é, *um* ou *outro*, mas não ambos), ora à forma *vel*, com valor inclusivo (ou seja, um ou outro, possivelmente ambos)” (KOCH, 2016, p. 70).

Antunes (2021, p. 151) elucida que a relação de alternância lógica pode ser dividida em exclusiva, em que “os elementos em alternância se excluem mutuamente, ou seja, não admitem que ambas as alternativas sejam verdadeiras”, ou inclusiva, na qual “os elementos envolvidos não se excluem; pelo contrário, se somam” (ANTUNES, 2021, p. 151).

Em uma perspectiva discursivo-argumentativa, tem-se o efeito de provocação ou conclamação do interlocutor em favor de uma conclusão: “Acho que você deveria reivindicar o que lhe é devido. Ou vai continuar se omitindo” (KOCH, 2017, p. 92). Nota-se que o segundo enunciado não só estabelece determinada possibilidade, como também reforça o argumento com a ideia de consequência negativa da possível ausência de reivindicação.

De acordo com Neves (2011), a construção do efeito de alternância pode ocorrer de três maneiras: na coordenação entre dois ou mais elementos, mas só o último introduzido pelo “ou”, observa-se um fato e uma alternância desse fato; na coordenação entre dois ou mais elementos, exceto o primeiro introduzido pelo “ou”, ocorre a alternância entre um fato e uma eventualidade; na coordenação entre dois ou mais elementos, todos introduzidos pelo “ou”, ocorre a alternância entre duas eventualidades.

Além das noções de alternância com valor exclusivo ou inclusivo, a conjunção alternativa “ou” pode complementar um sentido de “precisão” ou “relativização” relacionada às expressões “*pior/melhor (ainda), pelo menos*” (NEVES, 2011, p. 776). Já as marcações “ou melhor” e “ou antes” (ou equivalente)”, determinando uma afirmação anterior, pode caracterizar correção, como se nota no exemplo: “A proposta, *OU antes*, o pedido não foi aceito” (NEVES, 2011, p. 776).

C) Contrajunção

As conjunções adversativas apresentam uma variedade de itens com características adverbiais. Aproximam-se às concessivas nos aspectos semânticos, pois “ambas expressam relação de oposição. A diferença está na direção argumentativa que cada uma expressa” (ANTUNES, 2021, p. 155), na medida em que as adversativas criam uma expectativa que não é mantida no segundo enunciado, enquanto nas concessivas, o direcionamento argumentativo ocorre no sentido contrário, como ocorre no exemplo “Antônio é um bom funcionário, mas costuma chegar atrasado” (ANTUNES, 2021, p. 155), em que o argumento adversativo é desfavorável a Antônio. Porém, em “Embora costume chegar atrasado, Antônio é um bom funcionário”, o segundo segmento é mais favorável a Antônio. Assim, nos aspectos formais, a conjunção “mas” é definida como a adversativa por excelência.

A conjunção coordenativa “mas” pode conectar sintagmas, orações e enunciados; marcar e ressaltar a relação de desigualdade entre os segmentos coordenados, além de apresentar valores semânticos específicos de contraposição ou eliminação de elementos. De acordo com Neves (2011, p. 757), “a desigualdade é utilizada para a *organização de informação* e para a *estruturação da argumentação*”.

Nessa perspectiva, a oração coordenada encaminha para conclusões no sentido contrário às informações contidas na primeira. Porém, Neves (2011) destaca que o jogo de contraposição também pode ocorrer na mesma direção ou em direção independente, de forma que, quando encaminha para direção contrária, criam-se contrastes de efeitos positivos ou negativos, marcam-se compensação com gradação ou não, efeito de reparação (= “pelo menos”), além

da restrição promovida pela negação ou exclusão da afirmação contida na primeira oração.

Já na contraposição na mesma direção, o segundo argumento é superior ao primeiro e promove uma valorização comparativa, como em “Não reconheceu aquela voz: se tivesse reconhecido seria fácil saber. *Mas o pior mesmo* fora ele quase dando de cara com Geraldo” (NEVES, 2011, p. 763). Nota-se, portanto, que o enunciado inserido pela conjunção adversativa não exclui nem desconsidera a primeira informação, mas acrescenta um argumento com efeito superior ao expresso pelo primeiro.

Na contraposição em direções independentes, o argumento anterior é admitido (= “ainda sim”), porém considerado menos relevante que a informação presente no segundo: “Gostaria de ver o Zico na Gávea até a morte, *mas* reconheço que ele tem direito a este último contrato milionário” (NEVES, 2011, p. 764). Desse modo, aceita-se o primeiro argumento, porém o segundo argumento “pondera” a primeira informação.

Koch (2017) relaciona o paradigma de marcadores de oposição entre elementos semânticos explícitos ou implícitos de acordo com os tipos de estratégias argumentativas selecionadas pelo interlocutor. Para tanto, descreve a relação entre o “*mas sn*” e “*mas pa*”, trabalhado por Ducrot (1989) dentro da semântica argumentativa a partir da perspectiva polifônica.

Os autores fazem distinção entre um *mas SN* (correspondente ao alemão *sondern* e ao espanhol *sino*), que possui valor pragmático de *refutação*, *retificação*, ou ainda, *justificação de uma recusa de p*, que segue sempre uma proposição negativa (*Neg p' MAS sn*) e que pode ser substituído ou desenvolvido por *ao contrário*; e um *MAS pa* (equivalente ao alemão *aber* e ao espanhol *pero*), que é o *mas* argumentativo em sentido estrito e que, do mesmo modo que o primeiro, permite uma descrição polifônica (KOCH, 2017, p. 104).

Desse modo, entende-se que o tanto o “*mas sn*” quanto o “*mas pa*” apresentam função opositiva em níveis diferentes, sendo o “*mas sn*” refutador ou retificador, ao passo em que o “*mas pa*”, apresenta potencial maior argumentativo¹⁵.

¹⁵ Tais distinções e exemplos são apresentados por Sella (2008) em um texto oral dialogado, em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v11n2/02Aparecida.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2022.

Na gramática normativa, a conjunção adversativa “mas” é articulada apenas como elo interno de duas orações. Entretanto, é possível destacar enunciados que iniciam com o “mas” servindo como contraposição e restrição ao enunciado anterior: “– Os bichos comem a gente. / – Mas a gente não é só isso” (NEVES, 2011, p. 756). Logo, torna-se mais evidente a necessidade de ampliar a abordagem dessa conjunção em sala de aula.

D) Conclusão

Para Koch (2016), o recurso de coesão das conjunções conclusivas ocorre “por meio de operadores como *portanto, logo, por conseguinte, pois* etc., introduz-se um enunciado de valor conclusivo em relação a dois (ou mais) atos de fala anteriores que mantem as premissas” (KOCH, 2016, p. 74). A autora ressalta que uma das premissas, geralmente a maior, pode ocorrer de modo implícito, e a menor, de modo explícito, de onde se abstrai a conclusão.

De acordo com Antunes (2021), as conjunções conclusivas expressam o encaminhamento favorável ao primeiro enunciado, ou seja, expressam “uma conclusão que se obteve a partir de fatos ou conceitos expressos no segmento anterior” (ANTUNES, 2021, p. 158) e podem servir como elo de fechamento dentro de cada parágrafo e de um texto.

E) Justificação/ Explicação

Para Antunes (2021), as conjunções ou locuções explicativas desempenham a função discursiva de explicação ou justificação. Desse modo, introduzem reformulações ou correções de considerações articuladas inicialmente, exigem construções paralelas nas quais os atos de fala são encadeados de modo que o segundo venha agregar dada explicação ou justificativa à afirmação realizada no primeiro enunciado.

A justificação ou explicação constitui-se a partir do encadeamento de enunciados em que o segundo justifica ou explica a proposição contida no primeiro. Podem ser constituídos por elementos como “porque”, “que”, “já que”, “pois” etc. Porém, ainda é necessário distinguir o efeito argumentativo dos itens “pois” e “porque”, que podem ser utilizados na perspectiva explicativa ou causal.

De acordo com Koch (2017), nos estudos das ocorrências causais, é comum ocorrer confusão com as explicativas: “o que aparenta ser uma causa constitui simplesmente uma explicação ou justificativa; aqui não existe relação do tipo lógico, mas o que ocorre é uma nova enunciação que se encadeia sobre a primeira” (KOCH, 2017, p. 131).

Levando em consideração o uso dos conectivos “pois” e “porque”, que ocorrem em orações tanto “explicativas” quanto “causais”, Marins (2021) demonstra, a partir da distinção proposta de Ducrot (1989) entre frases ligadas e coordenação semântica, as características que as diferenciam:

[...] *pois* e *porque* (no seu uso em que permite a ruptura do bloco) têm valor explicativo, pois introduzem um ato de fala que explica o ato de fala de outra oração. Por outro lado, a conjunção *porque*, ao formar um único bloco com a outra oração, tem valor causal. Ela é a causa para o fato enunciado pelo verbo da outra oração (MARINS, 2021, p. 155).

Nesse contexto, revela-se no ensino das conjunções a necessidade de levar o estudante a compreender a relação e a malha discursiva presente na conexão dos termos, ou seja, não basta classificar a frase a partir de uma ampla tabela estabelecida como a gramática normativa propõe, “mas ao contrário, o que está em jogo é a mudança produzida nesse contexto pela introdução de determinada conjunção” (MARINS, 2021, p. 155).

Em suma, apesar do reconhecido valor semântico e pragmático das conjunções coordenativas, ainda persiste, no contexto escolar, o ensino reducionista das classificações, sem ampliação do assunto para a noção da composição do texto como recurso coesivo e argumentativo. De acordo com Antunes (2021, p. 142):

As gramáticas costumam atribuir aos conectores, particularmente às conjunções, um sentido, a partir do qual se pode reconhecer o tipo de relação estabelecida (relação de causa, de tempo, de oposição, de adição, entre outras). Entretanto, a identificação desse sentido das conjunções e locuções tem servido, praticamente, somente para se chegar a uma classificação dessas conjunções e das respectivas orações em que aparecem. Desse modo, a atenção dada ao sentido das conjunções acaba por servir apenas de pretexto para a classificação sintática de orações e períodos.

Portanto, é possível constatar que o texto não se constitui a partir de um elemento de textualidade apenas, mas em um todo significativo e interativo dos diversos elementos que garantem a textualização. Nessa perspectiva, a coesão revela-se como um importante mecanismo para a composição textual, já que contribui significativamente para a articulação das ideias, a progressão textual e o encadeamento de enunciados, e implica na construção da coerência ao garantir a manutenção do tema e as relações semânticas/pragmáticas entre os segmentos maiores ou menores do texto, justapostos ou conectados por conjunções.

Nota-se, então, a relevância de tratar o assunto no contexto escolar a fim de formar leitores e produtores de textos cada vez mais proficientes na produção e recepção de textos, de forma a permitir o uso dos múltiplos sentidos que as conjunções coordenativas podem agregar ao discurso. Nesse sentido, apresenta-se, nesta dissertação, uma proposta de ensino das conjunções “e” e “mas”, formalizada no material didático apresentado mais adiante, na terceira seção. Porém, ressalta-se a importância de estudos complementares que resultem em propostas de ensino das demais conjunções coordenativas.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

2.1 CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), o professor pesquisador é aquele que assume, a partir de suas experiências no ambiente acadêmico, uma postura investigativa que objetiva sanar e explicar fenômenos sociais inseridos em um contexto. Dessa forma, em consonância com a proposta articulada pelo ProfLetras, esta pesquisa se volta para as reflexões sobre as conjunções coordenativas, para a análise de material didático com relação ao ensino das conjunções e para a elaboração de uma proposta de abordagem das conjunções como elemento de coesão para uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental.

Trata-se de pesquisa qualitativa, que utiliza como métodos a pesquisa bibliográfica, para a fundamentação teórica, e a pesquisa documental, para a análise do material didático. A pesquisa qualitativa em educação é determinada “pelos propósitos específicos do estudo, que por sua vez derivam de um quadro geral traçado pelo pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 30).

Esta pesquisa se insere no paradigma interpretativista, pois, de acordo com Lüdke e André (2018), efetiva-se a partir das vivências do(s) pesquisador(es) em decorrência da observação da problemática, a qual torna-se objeto de investigação e descrição das experiências e interpretações do(s) estudioso(s). Além disso, tem caráter propositivo, pois pretende-se propor um material didático contextualizado, a fim de contribuir para o ensino das conjunções coordenativas em uma perspectiva não tradicional.

Para a construção da fundamentação teórica, investigou-se o conceito de conjunção coordenativa e suas classificações nas gramáticas de Almeida (2004), Bechara (2015), Cegalla (2008), Rocha Lima (2011) e Cunha e Cintra (2001), em função da influência que exercem sobre a regularização e padronização replicada nos livros didáticos. Além disso, fez-se revisão de literatura para fundamentar as discussões teóricas, especialmente nos estudos de Garcia (2010), Neves (2011) e Perini (2010), para promover o contraste entre a linguística descritiva e a NGB; e de Antunes (2021), Koch (2016; 2017) e Marcuschi (2017), para o embasamento dos mecanismos de funcionamento e uso das conjunções como elemento de coesão.

Para a análise da abordagem das conjunções coordenativas no material didático, selecionou-se a coleção de livros “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018), da Editora Moderna, destinada ao público do 6º ao 9º ano.

Quanto à proposta didática, que se apresenta na íntegra na próxima seção, destaca-se que, em virtude do contexto da pandemia de Covid-19, não foi possível executá-la. A proposta destina-se a uma turma de 8º ano e busca proporcionar um ensino mais reflexivo do uso das conjunções coordenativas, considerando suas funções no texto/discurso.

2.2 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

A coleção de livros de Língua Portuguesa selecionada para a análise, intitulada “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, é de autoria de Wilton Ormundo e Cristine Siniscalchi e destina-se ao Ensino Fundamental – anos finais. Foi produzida pela Editora Moderna e aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e está em circulação desde 2018. O material didático foi adotado pela Secretaria Municipal de Ensino Fundamental de Ananindeua (PA), contexto de docência do autor desta dissertação. Nesse contexto, revela-se, como critério de sua escolha, a importância de verificar se as suas propostas atuais, voltadas para o ensino das conjunções coordenativas, já apresentam diferentes perspectivas de lingua(gem) daquelas observadas por Hoffmann e Sella (2006).

Em decorrência da necessidade de um recorte metodológico que contemple o objeto da pesquisa, será analisado apenas o livro didático destinado às turmas do 8º ano do Ensino Fundamental, destacando-se, no capítulo 7, a seção “Mais da Língua”, que discorre sobre o ensino das orações coordenadas e subordinadas.

Na introdução do LD, há uma breve exposição sobre os fundamentos teóricos, a concepção de linguagem e a metodologia a ser desenvolvida em suas propostas pedagógicas. De acordo com os autores, o material encontra-se integrado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), voltado para o amplo desenvolvimento intelectual do aluno, com o objetivo de mobilizar conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atividades e valores para resolver demandas complexas da

vida cotidiana em um contexto social e tecnológico, reconhecendo as transformações sociais, midiáticas, bem como as implicações que tais modificações promovem na/pela linguagem.

O manual apresenta uma breve revisão das três concepções de linguagem como expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação, ressaltando seu posicionamento voltado para a visão teórica interacionista, justificando sua abordagem linguística em consonância com as premissas indicadas pela BNCC, por meio dos eixos de aprendizagem relacionados a práticas de linguagem (oralidade, leitura/escuta, produção textual e análise linguística/ semiótica), vinculados aos campos de atuação: vida cotidiana (somente anos iniciais), artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico/midiático e na vida pública.

Nesta coleção compreendemos a interação como princípio constitutivo da linguagem, entendida como uma multiplicidade de práticas verbais (orais ou escritas) ou multissemióticas que se concretizam nas relações sociais estabelecidas cotidianamente. Os sujeitos participam de variadas atividades humanas (ir ao parque, trabalhar, ler um livro, assistir a uma aula etc.), organizadas por distintas práticas sociais de linguagem, nas quais eles se constituem ao assumir diferentes papéis na interação com o outro e ao estabelecer os usos efetivos da linguagem. Essas relações sociais estão em constante transformação, de acordo com o tempo e a cultura de dado espaço. E é por meio da linguagem, em suas variadas possibilidades de materialização (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 7).

Nessa perspectiva, a exposição segue revelando a importância do ensino do texto por meio dos gêneros textuais, considerando as noções de textualidade voltadas para o sujeito discursivo, inserido em determinado contexto social. Assim, a sequência de propostas didáticas é evidenciada por meio da divisão metodológica em seções, nas quais o gênero textual funciona como elemento organizador de cada capítulo, em que são expostas: as características e leitura do gênero, as noções de oralidade, as propostas de produção textual e as análises de fenômenos gramaticais.

Nota-se, portanto, desde a introdução, perpassando pela descrição dos capítulos e orientação destinadas aos professores, a justificativa de proposta didática voltada para uma concepção de linguagem mais social, interativa e

variacionista, a partir da qual as regras da gramática normativa seriam utilizadas como um percurso para reflexões linguísticas.

Nas subseções a seguir, detalha-se a análise dos dados encontrados.

2.2.1 Análise da(s) textualidade(s) no LD

O LD inicia a seção estabelecendo explicações sobre a composição das orações divididas em: subordinadas, coordenadas ou mistas. Em seguida, para entender a diferença entre as construções, ocorre a orientação para a leitura da tira cômica da personagem *Hagar, o horrível*.

Figura 1 – Recorte de atividade do livro didático “Se liga na língua” com exercícios para entendimento da diferença entre coordenação e subordinação

A coordenação e a subordinação

A relação entre as orações de um período composto pode ocorrer por **coordenação**, por **subordinação** ou pela mistura de ambas.

Para entender a diferença entre os dois processos, leia a tirinha a seguir e responda às questões.

Hagar Chris Browne



DICK BROWNE. *O melhor de Hagar, o Horrível*. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2009. v. 6. p. 63.

- 1** As tirinhas comunicam informações com poucos recursos. Que elementos visuais confirmam a ideia de férias nessa tira? As malas carregadas pelos personagens.
- 2** O uso de estereótipos é um dos principais responsáveis pelo humor nessa tirinha. Explique por quê. O humor vale-se de ideias preconcebidas a respeito da relação entre sogras e genros.
- 3** Observe a expressão de Helga. O que ela parece comunicar com o verbo *querer*? Resposta pessoal. Espera-se que os alunos citem que Helga demonstra um desejo ou expectativa, mas que sua expressão facial também leva à interpretação de que ela está dando uma ordem.
- 4** Hagar compreende o sentido implícito na comunicação de Helga? Justifique sua resposta. Sim. Hagar procura ser agradável, conforme o pedido de Helga, e faz elogios à sogra.
- 5** No segundo período, Helga menciona uma condição e uma consequência. Quais são elas? A condição é Hagar ser agradável, que teria, como consequência, o fato de a sogra ser agradável também.
- 6** Relacione o humor da tira a essa relação de condição e consequência. 6. O humor é causado pela reação da mãe, que desmente a relação de condição e consequência indicada por Helga.
- 7** A fala da sogra sugere alguns pressupostos acerca do comportamento de Hagar no dia a dia. Quais são eles? Os pressupostos de que ele faz muita sujeira e bagunça e de que sua cordialidade é falsa.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 245)

Observa-se que o LD já apresenta, nas duas primeiras questões, um encaminhamento para o levantamento prévio sobre o conhecimento de mundo do aluno por meio das informações não verbais que repassam a ideia de uma família em viagem de férias, como se pode notar nas malas presentes nas mãos das personagens, além das expressões faciais de satisfação e alegria, em contraste com a expressão facial sisuda da personagem anfitriã. Desse modo, resgata-se a noção de situacionalidade em torno do senso comum de que a relação entre genro e sogra é sempre conflitante.

Posteriormente, os autores ainda exploram a leitura dos elementos não verbais, com destaque para a expressão de surpresa da personagem (filha da anfitriã), em contraste com o verbo “querer”, já que Helga teve suas recomendações e expectativas quebradas pela maneira grosseira com que o marido foi recepcionado. Dessa forma, encaminha-se a leitura para o sentido implícito presente no jogo de contexto verbal em contraposição ao não verbal, no qual o personagem Hagar até tenta provocar intimidade com a sogra fazendo uso da ironia presente no sufixo “-inha” do termo “sogrinha”, porém, não é recebido com a mesma cordialidade.

Além disso, o LD encaminha as questões para a noção dos pressupostos acerca do comportamento de Hagar no cotidiano. Dessa maneira, a noção de informatividade é conduzida para uma leitura mais detalhada, que exige uma determinada atenção do aluno para compreender que provavelmente a personagem não deve ter um bom comportamento de limpeza.

As questões 5 e 6 revelam a intencionalidade das personagens em promover uma relação amigável em contraste com o discurso de condição (... se você for agradável) e consequência (... ela também será), no qual o confronto com o comportamento e tratamento das personagens geram o humor. Esse tipo de questão já revela um avanço no tratamento do ensino das conjunções, pois explora o aspecto semântico e discursivo das conjunções no texto, com o objetivo de resgatar as possíveis compreensões do aluno, o que já revela o esforço de viabilizar a compreensão do texto em uma leitura mais interacionista, conforme mostram Hoffmann e Sella (2006).

Para Marcuschi (2017), o texto deve ser compreendido como um evento comunicativo que vai além da simples sequência de palavras escritas ou faladas. Ele nasce a partir da necessidade social e comunicativa entre os indivíduos e ganha forma por meio dos gêneros textuais como práticas discursivas situadas

em dado contexto sócio-histórico e cultural, capaz de revelar as ideologias e convicções dos usuários por meio do discurso, entendido como ato enunciativo entre os falantes/leitores.

Nota-se, então, que os gêneros textuais podem ser utilizados como ponto de partida para o ensino das conjunções coordenativas como elemento de coesão. Para tanto, é necessário também recuperar todos os elementos de textualização que garantem sentido e funcionalidade ao texto. Nesse sentido, a língua deve ser analisada em uma perspectiva sociointerativa.

Pode-se discutir na abertura da unidade questões sobre os constituintes do gênero textual: a modalidade (escrita ou oral); o nível de linguagem utilizado (formal ou informal); a maneira de construir o texto (narração, descrição ou dissertação); o formato do texto (manifesto, carta, cartaz, charge, entre outros); o nível de tratamento do conteúdo (superficial, básico, mediano ou profundo); o espaço de circulação textual (livros, revistas, jornais).

Então, em um caráter mais contextualizado, o LD deveria explorar as características gerais do texto por meio da explicação da tira cômica como um gênero textual que normalmente aborda temáticas atuais, veiculado em revistas, livros, jornais e até nas redes sociais dos cartunistas, com a finalidade de promover o humor em uma organização narrativa específica. Para tanto, utilizam diversos recursos textuais, dentre os quais destacam-se a relação da modalidade oral e escrita, representadas na integração das linguagens verbais e não verbais, geralmente narradas em um tom irônico e informal, a partir da construção de uma expectativa e desfecho inesperado.

Posteriormente, levando em consideração a noção de textualidade, a leitura deveria ser direcionada ao reconhecimento do produtor do texto, do público-alvo (possíveis receptores) e da concepção de texto como evento comunicativo, não como um produto acabado. É importante lembrar que, de acordo com Koch e Elias (2015), a leitura não é entendida como um simples evento centrado apenas no leitor ou no texto, mas sim em uma construção significativa na relação: autor-texto/gênero textual-leitor. Então, o LD poderia explorar as informações editadas ao redor da tira sobre: o Hagar (personagem do texto), Chris Browne (autor do texto), o veículo de comunicação onde foi publicada originalmente e o público-alvo para o qual foi criada.

Em seguida, como ressaltam Marcuschi (2017) e Koch (2017), deve-se resgatar o acesso cognitivo da coerência textual pelo aspecto contextual, que

garante uma compreensão mais ampla do conhecimento de mundo do aluno, a partir dos seguintes fatores: situacionalidade (entorno sócio-político-cultural), informatividade (distribuição da informação no texto), intertextualidade (conhecimento de outros textos por parte do interlocutor), intencionalidade (modo como os sujeitos evidenciam seu objetivo comunicativo), aceitabilidade (modo como o receptor recebe e concorda ou discorda das informações fornecidas).

Portanto, nota-se que, em decorrência das orientações contidas na BNCC e pela forte influência da perspectiva interacionista da linguagem, os autores do LD já apresentam um esforço maior em agregar as noções de leitura do texto nos materiais, porém ainda é necessário um aperfeiçoamento na condução das orientações de leitura para além dos aspectos sintáticos e gramaticais. Ou seja, o trabalho a ser abordado pela tira em questão poderia explorar muito mais a leitura dos pressupostos e subentendidos, utilizando como recurso textual a organização sintática e o efeito argumentativo agregado pelas conjunções.

2.2.2 As noções de coordenação e subordinação no LD

Na seção “Mais da Língua”, os autores promovem a reflexão sobre os elementos gramaticais. Porém, apesar de justificar a proposta didática tendo o embasamento nas habilidades e competências da BNCC, efetivamente é possível perceber apenas a mera exposição de concepções e classificações da gramática normativa. Dessa maneira, a definição inicial é desenvolvida em torno da distinção entre os conceitos de “coordenação” e “subordinação”.

Figura 2 – Recorte do livro didático “Se liga na língua” sobre explicação da diferença entre orações coordenadas e orações subordinadas

A fala da mãe de Helga é composta de três orações que expressam ordens. Observe a formação do período.

oração 1		oração 2		oração 3				
<u>Limpe</u>	<u>os pés,</u>	<u>lave</u>	<u>as mãos</u>	<u>e</u>	<u>não</u>	<u>derrame</u>	<u>nada</u>	<u>no chão!</u>
↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
verbo transitivo direto	objeto direto	verbo transitivo direto	objeto direto	conjunção	adjunto adverbial	verbo transitivo direto	objeto direto	adjunto adverbial

As orações formam uma sequência de ações que se somam. No entanto, mantêm sua autonomia porque estão completas tanto do ponto de vista do sentido quanto do ponto de vista da forma. Há um sujeito (desinencial – você); os verbos são acompanhados por seus objetos e, na última oração, também por adjuntos adverbiais (*não* e *no chão*).

Esse tipo de relação, caracterizado pela independência das orações, é chamado de **coordenação**.

Já a fala de Helga contém orações que não têm autonomia. Observe.

oração 1	oração 2	
<u>Quero</u>	<u>que</u>	<u>as férias na casa da minha mãe sejam divertidas.</u>
↓	↓	
verbo transitivo direto	conjunção	

oração equivalente a um objeto direto (isso)		

A **oração 1** contém um verbo que exige um complemento, um objeto direto (*quero o quê?*). A **oração 2** assume essa função, sendo, portanto, um termo da oração 1. Por não ter autonomia, a oração 2 mantém uma relação de **subordinação** à oração 1.

A **conjunção** é a palavra responsável por conectar termos ou orações. Quando formada por mais de uma palavra, é chamada de **locução conjuntiva**. As conjunções podem ser **coordenativas** ou **subordinativas**.

246

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 246)

Observa-se, na proposta em destaque, a conceituação das orações coordenadas estabelecida pela distinção da estrutura sintática e da noção de dependência e independência sintático-semântica em contraste com as orações subordinadas. Tal abordagem não se diferencia muito das definições da gramática normativa, conforme Antunes (2021) já havia sinalizado em seu trabalho.

De modo inicial, os autores do LD exploram a perspectiva sintática formal, reconhecendo que as orações coordenadas do exemplo “formam uma sequência de ações que se somam” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 246), mas mantêm autonomia da forma e do sentido. Já a oração subordinada “contém um verbo que exige um complemento, um objeto direto” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 246), que tem o sentido complementado por uma oração

subordinada que exerce a função sintática correspondente ao objeto direto. Nota-se, então, que a definição das orações se aproxima em grande parte daquelas articuladas pelas gramáticas normativas.

Azeredo (2003) evidenciou que a definição e distinção entre as orações coordenadas e subordinadas não é tarefa fácil, dada as sutilezas que promovem a distinção das conexões sintáticas entre elas, além da diversidade teórica que reconhece o processo de “correlação” como um terceiro viés de composição das estruturas complexas. Assim, articular esses conhecimentos em um material didático voltado para o 8º ano é desafiador.

Porém, em uma concepção mais descritiva, os autores poderiam ampliar a noção de oração proposta por Garcia (2010) e Koch (2017), revelando que apesar das coordenadas apresentarem uma conexão sintática interna mais frouxa que as subordinadas, em ambas os termos se conectam em maior ou menor grau semântico, promovendo um efeito de sentido geral, no qual todas as partes integrantes das orações devem ser levadas em consideração, já que agregam um amplo sentido ao texto.

Tal perspectiva pode ser compreendida por meio da reflexão em torno das ações marcadas pelos verbos presentes no texto. Assim, nota-se que, apesar de o primeiro quadrinho organizar as informações em um período composto por orações subordinadas, o efeito do sentido presente no **desejo** do argumento I – “(Eu) **quero** /que as férias {na casa da minha mãe} sejam divertidas” –, em contraste com a **condicionalidade** introduzida pela conjunção condicional “se” no argumento II – “... **Se** você for agradável, ela também será” –, acabam sendo refutados pelo texto do terceiro quadrinho, constituído por duas orações coordenadas assindéticas e uma oração coordenada sindética – “[Limpe os pés,] [lave as mãos] [e não derrame nada no chão!]” –, que expressam ordem por meio dos verbos no modo imperativo – “limpe”, “lave”, “derrame” –, os quais denotam pouca simpatia e acolhimento, em um efeito coesivo de justaposição de frases que implicitamente agregam ideia de soma de argumento e caracterizam uma pessoa com pouca higiene, ou seja, um verdadeiro desajustado.

Portanto, é justamente pela lacuna significativa entre o enunciado inicial e o enunciado final que o efeito de humor se revela. Então, mais vale ensinar o aluno a recuperar o sentido do texto por meio de uma interpretação mais detalhada, utilizando a organização de estrutura sintática coordenada e subordinada, o sentido dos verbos e o potencial semântico das conjunções do

que a simples limitação da abordagem didática restrita a uma concepção mais tradicional em torno da mera classificação de termos gramaticais.

2.2.3 Análise das orações coordenadas sindéticas ou assindéticas no LD

Nos livros didáticos escolares e gramáticas normativas, as orações coordenadas são apresentadas uniformemente divididas em duas classes: sindéticas e assindéticas. Essa classificação decorre da relação sintática estabelecida no interior das orações que se conectam ou não por meio das conjunções. Desse modo, não muito diferente da abordagem tradicional, o LD em questão explora uma proposta de análise e classificação gramatical em consonância com a gramática normativa. Assim, as orações coordenadas assindéticas são entendidas como aquelas que não apresentam conexão por meio de conjunções, na medida em que as orações coordenadas sindéticas correspondem àquelas interligadas por conjunções.

Figura 3 – Recorte do livro didático “Se liga na língua” sobre explanação da distinção entre orações coordenadas sindéticas ou assindéticas

As orações coordenadas

Observe novamente o período composto construído pela sogra de Hagar. Repare que, entre a oração 1 e a oração 2, não há uma conjunção, isto é, uma palavra que relacione as orações. Por esse motivo elas são denominadas **orações coordenadas assindéticas**. Já a oração 3 é iniciada pela conjunção coordenativa; por isso, é chamada de **oração coordenada sindética**.

<p style="color: green; font-size: small;">oração 1</p> <p><u>Limpe os pés,</u></p> <p>↓</p> <p style="font-size: x-small;">oração coordenada assindética</p>	<p style="color: blue; font-size: small;">oração 2</p> <p><u>lave as mãos</u></p> <p>↓</p> <p style="font-size: x-small;">oração coordenada assindética</p>	<p style="color: red; font-size: small;">oração 3</p> <p><u>e não derrame nada no chão!</u></p> <p>↓</p> <p style="font-size: x-small;">oração coordenada sindética</p>
---	---	---

As orações coordenadas assindéticas são, geralmente, separadas por vírgulas. O ponto e vírgula pode ser usado para separar orações longas ou orações com sujeitos diferentes.

As orações coordenadas sindéticas são classificadas de acordo com a relação semântica (de sentido) estabelecida pela conjunção. Uma oração coordenada sindética pode ser:

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 247)

De acordo com Perini (2010) e Bechara (2015), as construções sintáticas podem ocorrer por conexão, por justaposição e mistas. Para Perini (2010), a

justaposição é mais frequente nas organizações sintáticas coordenadas em decorrência do paralelismo criado entre os termos. Porém, o autor adverte que também é possível haver estruturas justapostas em orações subordinadas.

Garcia (2010) revela que a ausência de conjunções é motivo de classificação (assindética) apenas na composição coordenada, o que remete a uma ideia errônea de que a justaposição (orações assindéticas) é apenas uma variação das orações coordenadas sindéticas (com conjunções). Porém, as orações subordinadas reduzidas também apresentam a omissão das conjunções em construções justapostas, em contraste com as orações desenvolvidas, mas essa relação também não chega sequer a ser mencionada pelo LD.

As ditas orações coordenadas assindéticas também podem apresentar um importante efeito de sentido, mesmo com a ausência das conjunções, como se pode notar em “não fui à festa do seu aniversário: não me convidaram” (GARCIA, 2010, p. 27), na qual é possível resgatar o efeito semântico explicativo/causal. Do mesmo modo, nas orações subordinadas reduzidas, como em “Os professores chegando, podemos começar a sessão” (PERINI, 2010, p. 166), a noção de temporalidade entre os termos é mantida.

De acordo com Antunes (2021), os mecanismos de coesão voltados para a justaposição e a conexão garantem a ligação semântica entre as palavras e não permitem que “fiquem soltas dentro do texto”, pois a função da coesão consiste justamente em

Criar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam os vários seguimentos do texto ligados, articulados, encadeados. Reconhecer, então, que um texto está coeso é reconhecer que suas partes – como disse, das palavras aos parágrafos – não estão soltas, fragmentadas, mas ligadas, unidas entre si (ANTUNES, 2021, p. 47).

Em suma, pode-se constatar que tais abordagens ainda não constam nos materiais didáticos, o que possibilita a conclusão da persistência do ensino tradicional voltado para as prescrições da gramática normativa, na qual geralmente não se explora o efeito de sentido promovido pelas conexões com ou sem conjunções.

2.2.4 Classificação das conjunções coordenativas no material didático analisado

No LD analisado, define-se que as “orações coordenadas sindéticas são classificadas de acordo com a relação semântica (de sentido) estabelecida pela conjunção” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 247) no interior das orações que conectam. Em seguida, são apresentadas em listagens divididas em: aditivas, alternativas, adversativas, conclusivas e explicativas.

Figura 4 – Recorte do livro didático “Se liga na língua” sobre o detalhamento do efeito semântico das conjunções coordenativas

<ul style="list-style-type: none"> • Aditiva: expressa a ideia de soma. <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Não só devemos limpar os pés como também precisamos lavar as mãos.</i> 2. <i>Helga estava feliz, e Hagar pretendia contentá-la.</i> <p>Esse tipo de relação pode ser estabelecido por <i>e</i> ou <i>nem</i> ou por locuções conjuntivas: <i>não só... mas também, não apenas... como também</i> etc.</p> • Alternativa: expressa a noção de alternância ou exclusão. <ol style="list-style-type: none"> 3. <i>Ficarei na sua casa ou irei para um hotel.</i> 4. <i>Helga ora conta notícias de casa ora pergunta para a mãe as novidades.</i> • Adversativa: expressa a ideia de oposição. <ol style="list-style-type: none"> 5. <i>Fique à vontade, mas não ponha a mala suja sobre a cama.</i> 6. <i>A viagem está ótima; não ficaremos, entretanto, por muitos dias.</i> <p>As principais conjunções adversativas são <i>mas, porém, contudo, todavia, entretanto</i> e <i>no entanto</i>.</p> • Conclusiva: expressa uma consequência lógica do que foi declarado antes. <ol style="list-style-type: none"> 7. <i>A casa está limpa, logo é necessário tirar os sapatos na entrada.</i> 8. <i>A higiene ajuda a manter a saúde; mantenha, portanto, as mãos limpas.</i> <p>As conjunções conclusivas mais comuns são <i>portanto, logo, assim, então, por isso</i> e <i>pois</i> (esta última obrigatoriamente no meio ou no fim da oração conclusiva).</p> • Explicativa: expressa a justificativa de uma declaração anterior, geralmente uma ordem, pedido ou opinião. <ol style="list-style-type: none"> 9. <i>Limpe os pés, porque a sala está limpa.</i> 10. <i>Adoro sua casa, pois está sempre arrumada.</i> <p>As principais conjunções explicativas são <i>pois, porque</i> e <i>que</i>.</p> 	<p>Antes da conjunção aditiva e não se emprega a vírgula, exceto quando estão coordenadas orações com sujeitos diferentes (exemplo 2), caso em que a vírgula se torna opcional.</p>
	<p>As conjunções adversativas (exceto <i>mas</i>) e conclusivas também podem aparecer após um dos termos da oração coordenada (exemplos 6 e 8). Nesse caso, são isoladas por vírgulas e emprega-se o ponto e vírgula entre as orações do período.</p>
	<p>As conjunções adversativas (exemplo 5), conclusivas (exemplo 7) e explicativas (exemplos 9 e 10) costumam aparecer no início das orações, geralmente antecedidas por vírgula.</p>

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 247)

No LD analisado, a definição geral das conjunções é apresentada em um quadro paralelo como “a palavra responsável por conectar termos ou orações” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 246). No entanto, não há explanação sobre os termos que podem ser conectados. Além disso, os autores até mencionam que as “conjunções podem ser coordenativas ou subordinativas”, mas não aprofundam a explicação sobre os elementos. Evidencia-se que a

abordagem dos manuais didáticos não tem se diferenciado das gramáticas normativas, nas quais “a função atribuída aos conectores se resume àquela de unir termos de uma oração ou orações. Pouco ou nenhum destaque é dado à ligação entre períodos, entre parágrafos ou até mesmo em blocos maiores do texto” (ANTUNES, 2021, p. 141).

É possível observar que a exposição didática das conjunções coordenativas não extrapola os limites das classificações nem apresenta considerações textuais. Ou seja, os autores recorrem à listagem de conjunções coordenativas dentro do mesmo quadro de classificação, sem distingui-las ou articular apontamentos que possibilitem ao aluno compreender que os elementos também podem extrapolar o quadro geral classificatório e apresentar efeitos de sentido diferentes daqueles previstos normativamente como ocorre com a conjunção multifuncional “e”.

Porém, vale ressaltar que LD não apresenta uma vasta listagem de conjunções coordenativas, o que pode ser considerado um avanço no reconhecimento da diversidade dos elementos que compõem essa classe. Nesse sentido, os autores articulam uma abordagem diferente de Almeida (2004) e Cegalla (2008), com uma afinidade mais restritiva análoga à Rocha Lima (2011) e Cunha e Cintra (2001), que viabilizaria explorar mais detalhadamente cada elemento. Contudo, pode ser interessante resgatar a classificação da gramática normativa tradicional como ponto de partida para refletir sobre as diversas perspectivas de abordagem das conjunções. Para tanto, os autores do LD poderiam também assumir a postura expositiva do quadro geral de conjunções coordenativas, apresentando a crítica de Bechara (2015), que exclui de seu trabalho as ditas conjunções coordenativas explicativas, conclusivas e um vasto conjunto das alternativas e adversativas por considerá-las unidades de natureza adverbial com reconhecido valor semântico textual.

Em decorrência da falta de consenso entre os pesquisadores sobre o caráter variável dos itens que compõem o quadro das coordenativas, outra opção viável seria articular somente as conjunções “e”, “ou” e “mas”, conforme ressalta Perini (2010), ou apresentar os critérios de classificação e a síntese de características das conjunções coordenativas presentes nos trabalhos de Sandmann (1982) e Mateus *et al* (2003), que favorecem um olhar mais detalhado sobre o assunto e ampliam a possibilidade de abordagem em sala de aula.

A partir dessa perspectiva, um quadro mais sucinto das conjunções coordenativas, levando em consideração o conjunto de características regulares, pode servir para sanar possíveis dúvidas e inconsistências da gramática normativa. Além disso, vale ultrapassar o limite das classificações e focar no valor textual dos termos.

Os conectores desempenham uma função muito importante, pois indicam a relação semântica que pretendemos estabelecer entre aqueles segmentos: oração, período, parágrafos. São relações de causalidade, de temporalidade, de oposição, de finalidade, de adição, entre outras, as quais vão indicar a direção argumentativa de nosso texto, além de funcionarem como elos com que se conectam as várias partes de um texto (ANTUNES, 2021, p. 55).

Koch (2016; 2017) apresenta opções de abordagem das conjunções coordenativas tanto na perspectiva coesiva quanto no viés argumentativo. A proposta da autora não se restringe ao aspecto meramente classificatório dos termos, mas considera seu apelo funcional e argumentativo na composição e recepção dos textos.

Dessa forma, o quadro geral dos operadores argumentativos e suas respectivas relações de sentido carrega até as mesmas conjunções coordenativas presentes no LD, porém, sem explanação didática de uso real e funcional à composição dos discursos/textos dos alunos, em nada agregaria ao ensino das conjunções coordenativas em uma visão mais reflexiva. Urge, portanto, que os LD e até os professores superem a abordagem sintática das classificações normativas e recorram às críticas expressas por Bechara (2015), Garcia (2010), Perini (2010), Neves (2011), Sandmann (1982), entre outros autores.

2.2.5 Atividades propostas no manual analisado

No LD, são apresentadas propostas de atividades, na seção “Na prática”, voltadas para a leitura e compreensão do texto, bem como para os aspectos gramaticais da composição das conjunções coordenativas. As duas primeiras questões tratam de noções textuais do gênero cartum voltadas para a leitura e compreensão dos aspectos críticos que o texto exige, o que revela uma concepção de linguagem mais interativa e articulada com a proposta da BNCC.

Figura 5 – Recorte do livro didático “Se liga na língua” sobre as atividades de leitura e compreensão propostas

3 Analise a charge produzida pelo cartunista fluminense Arionauro da Silva Santos, mais conhecido por seu primeiro nome.



Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/album/2014/02/06/charges-sobre-calor-no-brasil.htm#fotoNav=14>>. Acesso em: 9 jul. 2018.

a) Qual é o tema da charge e o posicionamento de seu produtor?

b) A crítica da charge decorre da ingenuidade do personagem, da incoerência de seu comportamento ou da ação que praticou? Justifique sua resposta.

c) As orações do período estão relacionadas por coordenação ou subordinação?

d) Que relação semântica há entre as duas orações? Cite um conector que poderia explicitá-la.

e) A ausência de um conector prejudicou a clareza da ideia expressa? Por quê?

f) **DESAFIO DE ESCRITA** Pratique a escrita redigindo um parágrafo de análise da charge. Siga o roteiro.

- Exponha a crítica feita pelo chargista.
- Descreva os componentes da imagem, empregando uma expressão que vincule essa descrição ao que foi exposto no trecho anterior.
- Associe a fala do personagem à imagem; para isso, informe se há contraste entre elas, concordância, complementação etc.
- Conclua relacionando o objetivo da charge ao comportamento retratado.
- Releia seu texto para verificar a segmentação dos períodos e aprimorar a linguagem: evite a repetição de palavras, explicita, com conectores, as relações de sentido etc.

3a. O tema é o desmatamento e o produtor assume uma visão crítica em relação aos responsáveis por ele.

3b. A crítica é construída com base no comportamento incoerente do personagem, que exige sombra de uma planta que ainda está crescendo, embora tenha cortado tantas outras adultas.

3c. Por coordenação.

3d. Há uma relação semântica de explicação, que poderia ser explicitada por *pois* (porque, que etc.).

3e. Não. O contexto é suficiente para indicar que a necessidade de sombra é a explicação ou justificativa da ordem dada anteriormente.

3f. Sugestão: A charge de Arionauro critica o desmatamento e sugere que teremos de enfrentar as consequências dessa ação imediatista. Para mostrar isso, o cartunista desenhou um homem responsável pelo corte de inúmeras árvores. De modo contrastante, sua fala exige que uma planta jovem cresça logo para lhe fornecer sombra, um dos benefícios que eliminou ao promover o desmatamento. Ao retratar a incoerência do personagem, a charge leva o leitor a refletir acerca das ações dos seres humanos sobre o meio ambiente.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 249)

Já a terceira questão exige, inicialmente, a leitura crítica das imagens relacionadas ao texto verbal “Cresce logo, preciso de uma sombra”, na qual

espera-se que os alunos reconheçam a ausência de consciência ambiental da personagem no contraste com o comportamento contraditório na ação de cortar árvores e esperar outras crescerem para ter acesso a sombras. Essa leitura semiótica faz parte da análise crítica exigida pelo próprio gênero textual cartum.

Nas questões (c) e (d), a proposta é voltada para a noção do tipo “reconheça e classifique”, sendo a primeira a distinção entre coordenação e subordinação, e a segunda voltada para o efeito semântico de possíveis conjunções coordenativas que poderiam compor o texto. Na questão (e), a tarefa consiste em compreender se a ausência de marcação do conector prejudicou o efeito argumentativo “explicativo” inferido no texto.

De acordo com Koch (2016) e Garcia (2010), a sequência coesiva de enunciados coordenados/justapostos não ocorre de maneira autônoma como define a gramática normativa, mas, sim, em uma verdadeira “subordinação psicológica” que possibilita remontar o efeito discursivo entre os termos. Ou seja, o texto em análise abriria uma boa opção para ampliar a discussão sobre a noção de independência sintático-semântica das orações coordenadas e a relação de sentido das orações justapostas.

De modo geral, o LD não apresenta uma extensa lista de frases descontextualizadas voltadas para a única noção de reconhecimento e classificação das conjunções. Nesse sentido, já é possível perceber o cuidado com a diversificação de análise do texto por meio de uma charge que não apresenta explicitamente a conjunção coordenativa. Contudo, o trabalho se tornaria mais rico se os autores tivessem explorado, no início da seção, orações coordenadas assindéticas que trouxessem um apelo argumentativo similar ao que foi proposto na atividade, pois, assim, o aluno ganharia autonomia para compreender a articulação argumentativa dos períodos coesos justapostos em uma abordagem diferenciada da concepção tradicional normativa.

No “Desafio de escrita”, os autores convidam os estudantes a produzirem um parágrafo analítico da charge, seguindo o roteiro estabelecido para contemplar uma produção efetiva. Assim, seria interessante que houvesse uma condução melhor da interpretação revelando os aspectos materiais da textualidade, como propõem Koch e Elias (2015) e Marcuschi (2017). Além disso, seria importante aguçar o pensamento do aluno e levá-lo a responder se concorda com a atitude do lenhador ou se discorda dela. A justificativa de sua resposta abriria oportunidade para o ensinamento das conjunções explicativas.

Figura 6 – Recorte do livro didático “Se liga na língua” sobre as atividades de leitura e compreensão do funcionamento das conjunções coordenativas

4 Observe a capa de uma revista e o texto usado para a chamada de uma reportagem.

TOMÁS ARTHUZZI/ABRIL COMUNICAÇÕES S/A

4a. O período afirma que os gatos passaram a viver junto aos seres humanos, mas não foram completamente domesticados, isto é, mantiveram algumas características selvagens.

4b. O período é composto de uma oração coordenada assindética e uma oração coordenada sindética adversativa. As ideias transmitidas nas duas orações são contrastantes, já que a primeira informa a proximidade dos gatos aos seres humanos, e a segunda, a manutenção de seu caráter selvagem, o que justifica o uso da conjunção *mas*.

+ Ele saiu do mato para virar divindade no Egito, acabou perseguido pela Igreja e hoje reina nas nossas casas. Entenda como o gato ajudou a moldar a história da humanidade e tornou-se o pet mais popular do mundo.

TOMÁS ARTHUZZI/ABRIL COMUNICAÇÕES S/A

+ Eles saíram do mato, mas o mato nunca saiu deles. Saiba como o *Felis catus* veio do Egito Antigo para se tornar o pet mais popular do mundo, sem nunca ter abandonado seu lado selvagem.

A língua nas ruas

A palavra *mas* é a conjunção adversativa mais usada nas conversações. Será que o mesmo acontece em outras produções textuais? Forme um grupo com mais quatro colegas e observem exemplares de um gênero textual para chegar a uma conclusão.

Superinteressante, ed. 369, dez. 2016.

- Explique a ideia expressa em “Eles saíram do mato, mas o mato nunca saiu deles”.
- Classifique as orações coordenadas desse período e explique a escolha da conjunção *mas* para conectá-las.

A quarta questão apresenta uma capa de revista com o subtítulo “Ele saiu do mato para virar divindade no Egito, acabou perseguido pela Igreja e hoje reina nas nossas casas”, na qual se observa uma construção com o efeito narrativo gradativo na sequência de ações que revelam o percurso histórico danoso ao gato, mas que culminam em uma situação favorável, marcada pela conjunção aditiva “e”, que reforça, na última oração, o efeito positivo que se sobressai sobre as outras afirmações, em uma escala argumentativa. Porém, a sequência de atividades não explora a leitura desse trecho.

No item (a) da quarta questão, o LD apresenta o texto “Eles saíram do mato, mas o mato nunca saiu deles”, com objetivo de levar os alunos a refletirem sobre o efeito adversativo da conjunção coordenativa “mas”. Assim, de acordo com os autores, “o período afirma que os gatos passaram a viver junto aos seres humanos, mas não foram completamente domesticados, isto é, mantiveram algumas características selvagens” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 250).

De acordo com Sella (1989), a conjunção “mas” pode apresentar função retificadora ou argumentativa, ambas com função opositiva em níveis diferentes. Ao passo em que o “mas” retificador introduz uma oração que recusa a legitimidade daquilo que um destinatário disse, o “mas” argumentativo liga dois atos distintos sem precisar de uma proposição negativa, pois a conclusão supera a afirmação contida na primeira oração. Assim, no período “eles saíram do mato, mas o mato nunca saiu deles”, espera-se que o fato de os gatos deixarem de viver no mato seja suficiente para eliminar uma possível selvageria; porém, o segundo argumento introduzido pela conjunção “mas” supera a expectativa inicial, promovendo a inferência de que os referidos animais ainda carregam aspectos selvagens.

O título da nota, “Decifra-me ou devoro-te”, explora a intertextualidade da frase enunciada pela Esfinge de Tebas na celebre peça de Sófocles (496-406 a.C.), *Édipo Rei*. Para além desse contexto, o jogo de alternância de exclusão da frase promove o sentido ameaçador com o qual a personagem teve de lidar. Essa possibilidade de leitura também seria enriquecedora no manual didático por meio de *links* posicionados em lugares estratégicos na página, que conduziriam o aluno a outros textos e facilitariam ainda mais a leitura e compreensão.

Como conclusão da análise, evidencia-se que o LD apresenta diferentes propostas de abordagem do texto em consonância com as orientações dos PCN

e da BNCC a partir da concepção interacionista da linguagem, incluindo, na abertura da seção “Mais da Língua”, o gênero textual tirinha, que precisava ter suas textualidades mais exploradas. Porém, ainda é possível verificar a lacuna existente entre a leitura do texto e as propostas de análise linguística das conjunções coordenativas, as quais ainda são expostas de acordo com o viés das gramáticas normativas, sem apontamentos diferenciados que possam levar o aluno a compreender o assunto de modo prático e funcional. Já as atividades articulam textos, recorrendo a leituras implícitas e diversas inferências, o que revela uma válida mudança no ensino, mas nos aspectos gramaticais das conjunções coordenativas, ainda é necessário explorar sua função coesiva e o efeito argumentativo das conjunções presentes nas atividades.

Essas lacunas verificadas no material didático ensejaram a elaboração de uma proposta didática voltada para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, que aborda as conjunções na perspectiva de seu funcionamento no texto/discurso.

2.3 PLANEJAMENTO DA UNIDADE DIDÁTICA

A proposta didática foi planejada a partir de um roteiro que viabilizasse o manuseio do material por professores do 8º ano do Ensino Fundamental na abordagem das conjunções coordenativas em uma perspectiva diferente da tradicionalmente exposta nos livros didáticos. Os encontros foram pensados em cinco módulos, que abarcam assuntos voltados para a leitura e compreensão de textos, o desenvolvimento da consciência sintática e detalhamento das conjunções “e” e “mas” como recurso de coesão, levando em consideração o apelo argumentativo em diversos gêneros textuais¹⁶.

Quadro 6 – Planejamento geral dos módulos da unidade didática

MÓDULO	OBJETIVO
I – Textos e textualidade(s)	Apresentar os elementos textuais que garantem a materialidade discursiva dos textos.

¹⁶ A escolha diversificada dos gêneros textuais foi realizada com objetivo de explorar os textos que viabilizassem a evidenciação dos recursos argumentativos e coesivos das conjunções coordenativas estudadas.

II – Formação da consciência sintática	Expor noções de estruturas sintáticas que viabilizam a leitura e escrita de parágrafos significativos.
III - Detalhando a conjunção “mas” como recurso argumentativo	Ampliar os conceitos tradicionais sobre as estruturas coordenadas, ressaltando-se o “mas” como recurso argumentativo.
IV - Detalhando a conjunção “e” como recurso de coesão	Apresentar as características e modo de construção sintática da conjunção “e”, detalhando alguns de seus recursos textuais.

Fonte: Elaboração do autor

A carga horária destinada à unidade didática, considerando as atividades em sala de aula e as atividades extraclasse que se fizerem necessárias (pesquisa, produção de texto etc.), vai depender da organização do professor e do perfil da turma, pois, a depender do nível de conhecimento da turma, o professor pode se deter mais, ou menos, nas explicações e nas interações com os alunos, e a depender do ritmo da turma, determinadas atividades podem levar mais, ou menos, tempo.

Na próxima seção, apresenta-se a unidade didática elaborada para o trabalho com as conjunções coordenativas.

3 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

Na sequência, apresenta-se a unidade didática elaborada para abordar aspectos da textualidade e o uso das conjunções coordenativas, com foco nas funções do “e” e do “mas”. A unidade está apresentada na forma de material a ser compartilhado com os alunos, e eventuais instruções ao professor são apresentadas em caixas em cor azul.

3.1. MÓDULO I – TEXTO E TEXTUALIDADE(S)

➤ Para início de conversa

Caro(a) aluno(a):

Neste módulo, vamos conhecer alguns elementos textuais que fazem um agrupamento de palavras ser considerado um **texto**. Veremos como esses elementos funcionam em um texto narrativo.

O título da história é “Galinha ao molho pardo”. A que esse título remete? Quais são suas hipóteses sobre a história contada no texto?

Caro(a) professor(a):

É importante preparar o(a) aluno(a) para a leitura dos textos que serão trabalhados nas aulas. Neste caso, várias atividades de pré-leitura podem ser desenvolvidas, de acordo com a prática do(a) professor(a) e o perfil dos(as) alunos(as). Falar sobre o título e fazer predições sobre o conteúdo é uma das atividades, mas outras podem ser desenvolvidas (por exemplo, quando há ilustração, quando o texto está em um formato específico etc.). Na sequência, procede-se à leitura, que pode ser coletiva (cada um lendo um trecho, em voz alta, com intervenções do(a) professor(a) e dos(as) colegas para comentar uma situação descrita ou esclarecer o sentido de alguma palavra) ou individual, seguida de discussão.

Galinha ao molho pardo

Fernando Sabino

Ao chegar da escola, dei com a novidade: uma galinha no quintal.

O quintal de nossa casa era grande, mas não tinha galinheiro, como quase toda casa de Belo Horizonte naquele tempo. Tinha era uma porção de árvores: um pé de manga sapatinho, outro de manga coração-de-boi, um pé de gabirola, um pé de goiaba branca, outro de goiaba vermelha, um pé de abacate e até um pé de fruta-de-conde. [...] De um lado o barracão com o quarto da Alzira cozinheira e um quartinho de despejo. Do outro lado, uma caixa de madeira grande como um canteiro, cheia de areia que papai botou lá para nós brincarmos. [...]

Pois no fundo do quintal que eu vi a galinha, toda folgada, ciscando na caixa de areia. Havia sido comprada por minha mãe para o almoço de domingo: Dr. Junqueira ia almoçar em casa e ela resolveu fazer galinha ao molho pardo.

Eu já tinha visto a Alzira matar galinha, uma coisa terrível. Agarrava a coitada pelo pescoço, agachava, apertava o corpo dela entre os joelhos, torcia com a mão esquerda a cabecinha assim para um lado, e com a direita, zapt! passava o facão afiado, abrindo um talho no gogó. O sangue esguichava longe. Ela aparava logo o esguicho com uma bacia, deixando que escorresse ali dentro até acabar. E a bichinha ainda viva, estrebuchando nas mãos da malvada. Como se fosse a coisa mais natural deste mundo, a Alzira me contou o que ia acontecer com a nova galinha.

Revoltado, resolvi salvá-la.

Eu sabia que o Dr. Junqueira era importante, meu pai dependia dele para uns negócios. Pois no que dependesse de mim, no domingo ele ia poder comer tudo, menos galinha ao molho pardo.

Era uma galinha branca e gorda, que não me deu muito trabalho para pegar. Foi só correr atrás dela um pouco, ficou logo cansada. Agachou-se no canto do muro, me olhou de lado como as galinhas olham e se deixou apanhar. Não sei se percebeu que eu não ia lhe fazer mal. Pelo contrário, eu pretendia salvar a sua vida. O certo é que em poucos minutos ficou minha amiga, não fugiu mais de mim.

– O seu nome é Fernanda – falei então. [...]

– Vou esconder você num lugar que ninguém é capaz de descobrir.

Junto do tanque de lavar roupa costumava ficar uma bacia grande de enxaguar. A Maria lavadeira só ia voltar na segunda-feira. Antes disso ninguém ia mexer naquela bacia. Assim que escureceu, escondi a Fernanda debaixo dela.

[...] Na manhã de domingo me levantei bem cedo e fui dar uma espiada na Fernanda, onde tinha ido me esconder.

[...] Lá no fundo escuro do porão [...] vi a Alzira olhar ao redor:

– [...] onde é que se meteu a galinha? [...]

– Você não estava brincando com ela ontem, menino?

– Isso foi ontem. Hoje eu não vi ela ainda.

– Será que fugiu? Ou alguém roubou? [...]

Agarrei a ideia no ar, era a salvação:

– Isso mesmo! Quando eu estava ali no quintal vi um homem passar correndo... levava uma coisa escondida embaixo do paletó. Só podia ser a galinha.

A Alzira não parecia acreditar muito na história. Pelo contrário, ficou mais desconfiada.

[...] E saiu pelo quintal, à procura da galinha, olhando aqui e ali: nos galhos das árvores, atrás do barracão, no meio dos bambus. Depois foi contar para mamãe que a galinha havia sumido.

Fui atrás, para o que desse e viesse. Escutei tudo. Mamãe torcia as mãos:

– E agora, como vai ser? Como é que ela foi sumir assim, sem mais nem menos?

– Sei lá – respondeu a Alzira: – Não acredito que tenham roubado, como diz o Fernando. Vai ver que saiu voando e pulou o muro. Bem que pensei em cortar as asas dela e me esqueci. Agora é tarde.

– Está quase na hora do almoço – disse minha mãe: – O Dr. Junqueira está para chegar em uma hora, e como é que a gente vai fazer sem a galinha? O Domingos vai ficar aborrecido.

Dali a pouco era o meu pai quem chegava da rua, trazendo o jornal de domingo debaixo do braço. Quando mamãe lhe deu a triste notícia, para surpresa minha e dela, ele não se aborreceu:

– Faz outra coisa. Macarrão, por exemplo. O Dr. Junqueira é bem capaz de gostar de macarrão.

[...] Pois o Dr. Junqueira não só gostou, como repetiu duas vezes, para grande satisfação de mamãe. [...] Guardanapo enfiado no colarinho, o Dr. Junqueira limpou os bigodes, satisfeito:

– Ainda bem que era essa macarronada tão boa. Eu estava com medo que fosse galinha. Se tem uma coisa que eu detesto é galinha. Principalmente ao molho pardo.

Nem por isso senti que minha amiga Fernanda não estava mais condenada à morte. Mesmo porque, meu pai gostava também de galinha, com ou sem o Dr. Junqueira. Por outro lado, ela podia ficar escondida o resto da vida (eu não tinha a menor ideia de quanto tempo vivia uma galinha). E na manhã seguinte a Maria viria lavar roupa, ia descobrir a Fernanda encolhida debaixo da bacia.

Depois que o almoço terminou e o Dr. Junqueira se despediu, fui lá perto do tanque fazer uma visitinha a ela, resolvido a ganhar tempo:

– Você hoje ainda vai dormir aí, mas amanhã eu te solto, está bem?

Ela fez que sim com a cabeça. [...]

De manhãzinha, antes que a Maria lavadeira chegasse, fui até lá, levantei a bacia e peguei a Fernanda, procurei mamãe com ela debaixo do braço:

– Olha só quem está aqui.

Mamãe se espantou:

– Uai, ela não tinha sumido? Onde é que você encontrou essa galinha, Fernando?

De repente seus olhos se apertaram num jeito muito dela, quando entendia as coisas: havia entendido tudo. Antes que me passasse um pito, eu avisei:

– Se tiverem de matar a minha amiga, me matem primeiro.

Mamãe achou graça quando soube que ela se chamava Fernanda e resolveu não se importar com o que eu tinha feito, pelo contrário: deixou que a galinha passasse a ser um de meus brinquedos. Só proibiu que eu a levasse para dentro de casa. Fernanda me seguia os passos por toda parte, como um cachorrinho.

E ela continuou minha amiga, até morrer de velha, não sei quanto tempo mais tarde.

Só sei que alguns dias depois do almoço do Dr. Junqueira, mamãe comprou um frango.

– Esse vai se chamar Alberto – eu disse logo.

– Pois sim – disse minha mãe, e mandou que a Alzira tomasse conta do frango.

No dia seguinte mesmo, no almoço, comemos o Alberto. Ao molho pardo.

➤ Vamos dialogar?

1. Juntem-se em grupos de três ou quatro colegas. Conversem sobre os itens a seguir e faça anotações sobre as conclusões:

- A) O título do texto “Galinha ao molho pardo” causa qual expectativa no leitor? Essa expectativa se confirma após a conclusão da leitura?
- B) A partir da sua vivência, compartilhe com os seus colegas o que representa para você e sua família um almoço de domingo.
- C) Qual seria a intenção do pai de Fernando ao oferecer um almoço de domingo para o Dr. Junqueira?
- D) Releia o trecho a seguir e responda: o que o narrador pretende ao descrever com riqueza de detalhes o modo de preparo da galinha?

“Eu já tinha visto a Alzira matar galinha, uma coisa terrível. Agarrava a coitada pelo pescoço, agachava, apertava o corpo dela entre os joelhos, torcia com a mão esquerda a cabecinha assim para um lado, e com a direita, zapt! passava o facão afiado, abrindo um talho no gogó. O sangue esguichava longe. Ela aparava logo o esguicho com uma bacia, deixando que escorresse ali dentro até acabar. E a bichinha ainda viva, estrebuchando nas mãos da malvada. Como se fosse a coisa mais natural deste mundo, a Alzira me contou o que ia acontecer com a nova galinha”

- E) A visão que o garoto tem sobre o animal é a mesma dos adultos da história?
- F) No desfecho da narrativa, o frango não teve o mesmo destino que a galinha Fernanda. Por que você acha que isso ocorreu?

2. Agora, vamos discutir coletivamente as questões e comparar as respostas com as obtidas pelos outros grupos. O/A professor(a) vai mediar a discussão.

- ✓ **Um convite à pesquisa:** O texto que você acabou de ler é uma crônica. Uma das características desse gênero textual é a narração de fatos do cotidiano vivenciados pelo autor. Faça uma breve pesquisa sobre a biografia de Fernando Sabino, levando em consideração o ano de publicação e as informações pessoais apresentadas no texto.

Caro(a) professor(a):

A pesquisa sugerida poderá ser desenvolvida como atividade extraclasse ou como parte das aulas de Língua Portuguesa, realizada em uma visita à biblioteca. É importante que os resultados sejam discutidos em sala de aula.

➤ Aprofundando a discussão

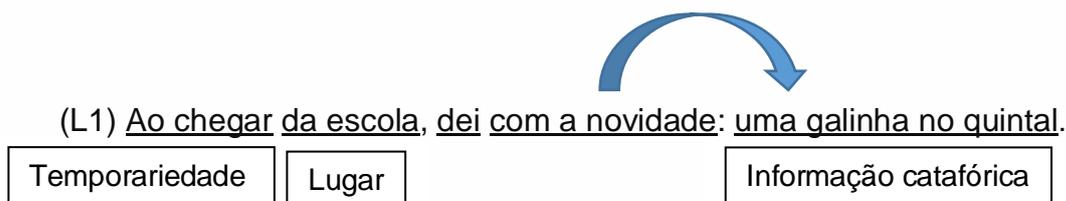
UM PRIMEIRO OLHAR SOBRE TEXTUALIDADES

O texto de Fernando Sabino, “Galinha ao molho pardo”, narra um episódio da sua infância sobre a feliz tentativa de salvar a vida da galinha Fernanda. Para tanto, utiliza várias formas de levar o leitor a concordar com o seu ponto de vista sobre os fatos. Em uma leitura coletiva com o professor, vamos conhecer um pouco sobre os recursos textuais que garantem a compreensão geral do texto:

- **Contexto:** na abertura da narrativa, o autor envolve o leitor sobre a situação inusitada “ao chegar da escola” (tempo) e se deparar com “a galinha” (personagem), “no fundo do quintal” (espaço).
A galinha seria servida como refeição no almoço de domingo para o chefe de seu pai. Porém, o modo como seria morta o revoltava, levando-o à seguinte conclusão: “no que dependesse de mim, no domingo ele ia poder comer tudo, menos galinha ao molho pardo”. Então, resolveu esconder o animal (estratégia de salvação).
O desaparecimento da galinha gera desconforto na cozinheira e na mãe, pois não havia o que servir como refeição. No entanto, o pai sugere como solução ofertar outro prato (que não era de origem animal), o que acaba se revelando como uma boa solução, já que o convidado não gostaria de comer “galinha ao molho pardo”.
- **Situacionalidade:** gira em torno da relação de tentativa de agradar ao chefe com um cordial almoço de domingo (que remete à uma situação familiar).
- **Informatividade:** o quintal não tinha galinheiro, somente árvores, remete à noção de que a presença da galinha decorria de uma situação especial; o modo como o animal seria sacrificado geral indignação no menino; a solução inusitada de esconder a galinha provoca um desconforto esperado pelo garoto; o almoço ter sido um evento bem-sucedido mesmo sem a galinha ao molho pardo.
- **Cotextualidade:** a coesão garante a materialidade que dá sentido e coerência ao texto por meio diversos recursos. Desse modo, o leitor pode fazer alguns questionamentos e recuperá-los ao longo do texto. Vejamos este exemplo:

Ao chegar da escola, dei com a novidade: uma galinha no quintal.

(Quem chegou? De onde chegou? Deparou-se com o que? Qual era a novidade?). De modo que facilmente conseguiria responder aos questionamentos:



Além disso, o autor utiliza formas de passar a sua opinião sobre as personagens e a situação, de modo que o leitor acaba sendo persuadido a concordar com o seu ponto de vista. Observe os exemplos:

- 1) Galinha: “*toda folgada*”; “*branca e gorda*”, “*ficou minha amiga*” (afetividade).
- 2) Cozinheira Alzira: “*malvada*”; “*Como se fosse a coisa mais natural deste mundo*” (desaprovação da atitude de matar a galinha).
- 3) Dr. Junqueira: “*era importante*”; “*não só gostou, como repetiu duas vezes*”; “*Guardanapo enfiado no colarinho*” (prazer e satisfação com o alimento).

- ❖ É possível compreender que um **texto verbal** é elaborado e estruturado por frases significativas, organizadas para transmitir informações, narrações, argumentações, com determinadas “pistas” para que o leitor possa acionar os seus conhecimentos de mundo e intimamente também agregar possíveis interpretações ao conjunto textual.

3. Em grupos, pensem em uma proposta de recriação da história de Fernando Sabino, com mudança de alguns elementos. Quais elementos vocês mudariam na história? Quais elementos vocês acrescentariam e quais vocês tirariam da história?

4. Elejam um representante do grupo para expor aos demais colegas da sala, oralmente, a proposta de recriação do texto.

5. Agora, vamos criar uma história coletiva, escrita. O/A professor(a) vai estabelecer um tema, e toda a classe, em conjunto, irá definir um contexto e criar uma situacionalidade, que serão anotados no quadro. A seguir, também em conjunto, criem o título. O professor transcreverá o título no início de uma folha em branco, e vai escrever o seguinte início da história, igual ao começo da crônica lida: “Ao chegar da escola, dei com a novidade: ...”. Na sequência, a folha será entregue ao primeiro aluno da primeira fila de carteiras, que continuará a história, até que o/a professor(a) bata palmas, e a folha será passada ao segundo aluno, e assim sucessivamente, até acabar a história, que será lida em voz alta pelo(a) professor(a).

OBS: A história não poderá fugir do tema proposto, nem do contexto e da situacionalidade criados coletivamente. Além disso, é preciso cuidar da informatividade e da cotextualidade.

Caro(a) professor(a):

Esta atividade requer cuidado no intervalo de tempo atribuído a cada aluno (a), considerando que, à medida que o texto aumenta em extensão, a leitura dos enunciados criados pelos colegas anteriores demanda mais tempo. Também é preciso controlar o fechamento da história, que deverá ocorrer efetivamente quando os últimos alunos receberem a folha.

3.2 MÓDULO II – FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA SINTÁTICA

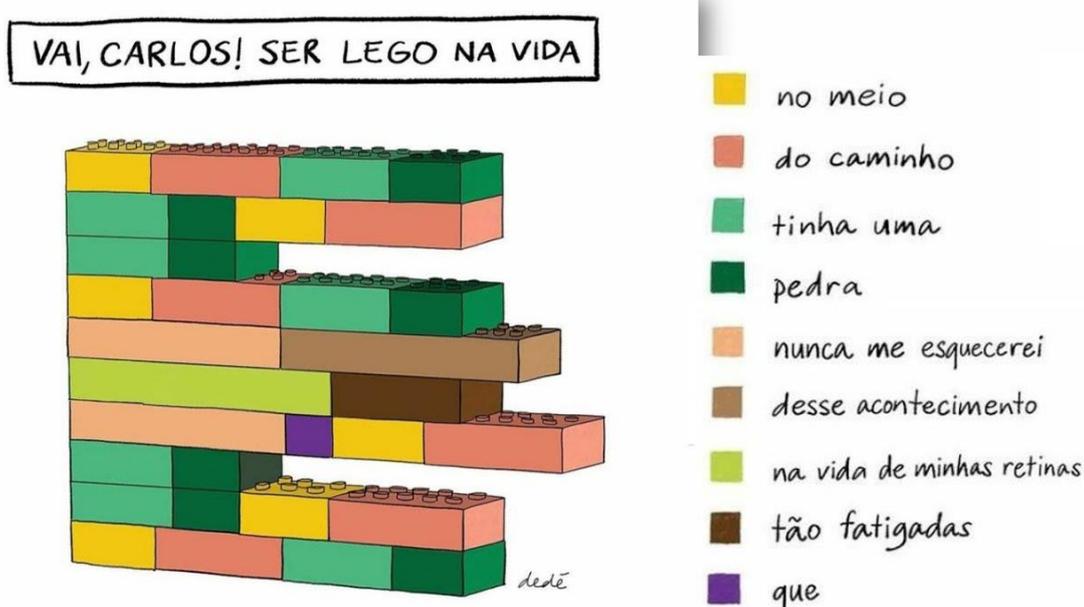
➤ Entendendo a organização sintática

Conforme você deve ter percebido, o texto não é um aglomerado de palavras isoladas de um contexto e da situacionalidade sociocultural, mas sim um acontecimento articulado de modo significativo pela participação entre o escritor e o leitor, capazes de interagir por meio da língua(gem) e seu sistema interno de funcionamento, agregando valores significativos e ideológicos aos discursos inerentes aos diversos gêneros textuais, em dado contexto sócio-histórico e cultural.

Caro(a) professor(a):

É importante estar atento para o significado da terminologia utilizada, com a qual o(a) aluno(a) pode não estar familiarizado. Esclarecimento dos significados dos termos utilizados é sempre uma necessidade, quando se lida com reflexões mais “teóricas”, como ocorre em diversos momentos ao longo desta unidade didática.

Veja a imagem a seguir:



Fonte: LAURENTINO, Dedé. Vai, Carlos! Ser Lego na vida. *Revista Piauí*, 18 set. 2021. Disponível em: <http://piaui.folha.uol.com.br/vai-carlos-se-lego-na-vida/>. Acesso em: 28 dez. 2022.

1. Você conhecia o texto? Em caso negativo, por onde você começou a leitura?

Se você começou pelo título, deve ter surgido algumas inquietações como: “quem é Carlos?”, “Como assim, ser lego na vida?”. Isso ocorre pelo movimento **coesivo catafórico**, ou seja, uma ativação de conhecimentos prévios sobre um pouco do assunto que seria tratado adiante.

2. Na sua experiência de leitura, certamente, você não deve ter construído a seguinte possibilidade: “*no meio, não me esquecerei, do caminho desse acontecimento; tinha uma na vida de minhas retinas pedras, tão fatigadas que*”. Qual a hipótese dessa forma de leitura não ter ocorrido?

Agora vamos conhecer o texto original:

No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 tinha uma pedra
 no meio do caminho tinha uma pedra.
 Nunca me esquecerei desse acontecimento
 na vida de minhas retinas tão fatigadas.
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho
 tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 no meio do caminho tinha uma pedra.

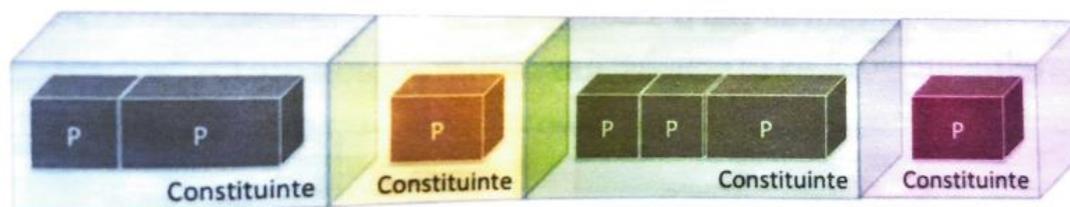
Fonte: ANDRADE, Carlos Drummond de. *Alguma poesia*. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005. p. 47.

O texto imagético “Vai, Carlos! Ser Lego na vida” promove uma **intertextualidade**, ou seja, um diálogo com o poema “No meio do caminho”, do poeta Carlos Drummond de Andrade, por meio de uma legenda que remete à sua estrutura de composição a peças de Lego. Nesse contexto, não muito diferente da imagem representada acima, os textos são organizados sintaticamente em torno de frases, orações e períodos “acomodados um ao lado do outro” ou conectados internamente por elementos sintáticos que agregam sentido, classificados como conjunções. O conhecimento do mecanismo de funcionamento de tais elementos, durante o processo de aprendizagem, forma a **consciência sintática** necessária para a composição textual, que ajuda a evitar construções sem sentido como: “*no meio, não me esquecerei, do caminho desse acontecimento; tinha uma na vida de minhas retinas pedras, tão fatigadas que*”.

Agora, observe as frases a seguir e tente acomodá-las em um parágrafo, de modo que transmitam uma informação:

1. *João morreu.*
2. *Maria se lamentou.*
3. *As pessoas ficaram admiradas com Maria.*
4. *Ninguém sabia que ela amava João.*

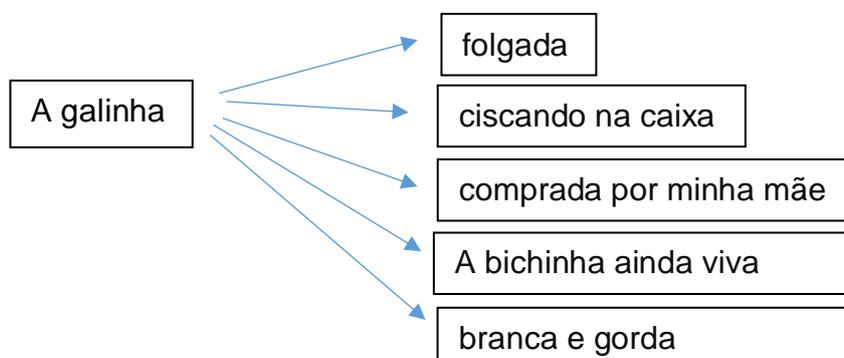
Certamente, você deve ter conseguido construir pelo menos duas possibilidades de parágrafos. Isso ocorre porque você (falante nativo do português brasileiro) adquiriu, ao longo do seu processo de aquisição da linguagem, determinada consciência sintática que viabiliza a elaboração e compreensão global do texto. Além disso, deve ter notado que não basta organizar as palavras uma ao lado da outra; é necessário que elas tenham uma conexão que faça sentido, o que permite concluir que, internamente, elas exigem elementos (constituintes) que se combinem para garantir a gramaticalidade e coesão textual. Observe o exemplo a seguir:

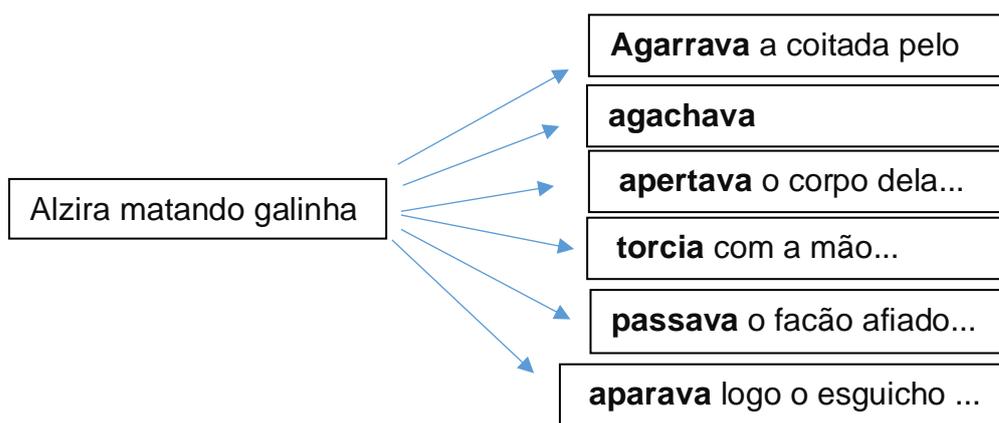


O menino	Escondeu	a galinha	no quintal.
Sujeito	Verbo	Objeto direto	Adjunto adverbial

O modo de construção **sujeito, verbo e objeto (SVO)** é a ordem mais regular de construção sintática do português brasileiro, porém pode variar dependendo do estilo de escrita e da importância das informações.

No texto “Galinha ao molho pardo”, o autor utiliza a organização das palavras em parágrafos como **recurso de coesão**, o qual garante que o leitor possa recuperar as informações disponibilizadas no decorrer da leitura. Observe:





➤ Exercitando a consciência sintática

1. Em duplas, leiam os trechos a seguir e tentem “remontar”, no caderno, o texto fragmentado:

- Não tem problema, estou levando a minha espingarda papo-amarela. O compadre disse:
O Senhor Runga Raimundo, era um caçador muito famoso. Certo dia ele estava comentando com um compadre, que iria caçar lá pras bandas do sertão. O compadre comentou: - Lá deve ter muita onça, e o senhor pode morrer. Senhor Runga respondeu:
- Eu puxo o meu facão e enfrento a onça. O compadre disse: - Mas e se o senhor tiver esquecido o facão em casa? Senhor Runga respondeu:
O AMIGO DA ONÇA
- Mas, e se na hora que a onça aparecer o senhor tiver esquecido de colocar chumbo na espingarda? Senhor Runga disse:
COSTA, Flávio Moreira da. <i>Os 100 melhores contos de humor da literatura universal</i> . 5.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.
- E se a onça subir na árvore também? Senhor Runga se irritou e falou: Compadre, você é meu amigo ou amigo da onça?
Respondeu o senhor Runga: Eu subo numa árvore. E o compadre ainda falou:
- Eu corro. O compadre falou novamente: - E se a onça correr atrás?

É possível que, no início, vocês tenham sentido um pouco de dificuldade, mas devem ter conseguido recuperar todos os sentidos do texto original. Isso se dá por conta da consciência sintática e pela força coesiva do texto. Dialogando com o professor, vamos entender um pouco melhor o assunto?

Caro(a) professor(a):

Explore bem essa atividade, de modo que os(as) alunos(as) consigam perceber os elementos e as pistas contidas nos enunciados que permitem recompor a sequência do texto, tais como as referências, os conectivos, as retomadas etc. A atividade a seguir, por exemplo, tem esse propósito, mas a discussão pode ser expandida oralmente.

2. Descreva a sua experiência de leitura do texto em destaque. Para tanto, evidencie: Qual tema foi o abordado? Você conseguiu identificar alguma lógica na construção da narrativa? O texto apresentou alguma progressão temática (evolução na história)?
3. Para você, a narrativa apresentou algum teor humorístico? Explique.
4. Você já ouviu a expressão “amigo da onça”? O que ela representa para você?
5. Há algum outro aspecto do texto que tenha chamado a sua atenção? Qual?
6. A partir de sua leitura, tente explicar qual o efeito de sentido da construção “e se...”
7. Agora, acompanhe a leitura e as explicações do professor sobre noções de coesão textual.

NOÇÕES DE COESÃO TEXTUAL

- ✓ Os textos são constituídos por meio de diversos recursos e estratégias que garantem a compreensão global e a identificação da unidade temática (assunto central do texto).
- ✓ **A coesão sequencial** é o recurso textual responsável por conectar internamente as ideias do texto. Ela pode ocorrer por meio da **justaposição** ou pela **conexão** dos termos.
- ✓ No texto “Amigo da onça” **a sequência de perguntas e respostas possibilitou a progressão textual**, ou seja, a continuidade, o avanço da narrativa em torno da **unidade temática**, voltada para o **tema caça**.
- ✓ Veja que a cada nova possibilidade de um enfrentamento entre o caçador e a onça, a **escolha lexical** (escolha de palavras) cria cenas cada vez menos favorável ao caçador (sem espingarda, sem facão, sem poder correr, sem poder subir em árvores). Essa **variação das escolhas das palavras garante a progressão temática linear do**

texto por meio da oposição semântica entre “caçar/sem armamento”, “fugir/sem poder correr ou se esconder”, assim, o rema (comentário) de um enunciado passa a ser o tema do enunciado seguinte.

- ✓ Para tanto, foi utilizada como **estratégia coesiva a conexão entre os enunciados por meio das conjunções.**
- ✓ Note, no primeiro momento, em resposta ao caçador, o compadre introduz um argumento por meio da **conjunção adversativa “mas”** que apresenta a função de encaminhar a argumentação para conclusões no sentido contrário às informações contidas no enunciado anterior.
- ✓ Em seguida **conjunção a aditiva “e” reforça a inclusão** de uma nova possibilidade do caçador ser surpreendido pela onça. Essa conjunção serve como recurso **para adicionar novas ideias, novos temas ao texto.**
- ✓ **A conjunção condicional “se” introduz uma nova condição** para a onça surpreender o caçador.
- ✓ Em diferentes regiões do Brasil a expressão “amigo da onça” apresenta o sentido de “pessoa falsa” ou “em quem não se pode confiar”, assim, na conclusão do texto *“Compadre, você é meu amigo ou amigo da onça?”* o jogo de sentido possibilita uma dupla interpretação.

Vamos conhecer o texto original?

O amigo da onça

O Senhor Runga Raimundo, era um caçador muito famoso. Certo dia ele estava comentando com um compadre, que iria caçar lá pras bandas do sertão.

O compadre comentou:

– Lá deve ter muita onça, e o senhor pode morrer.

Senhor Runga respondeu:

– Não tem problema, estou levando a minha espingarda papo-amarela.

O compadre disse:

– Mas, e se na hora que a onça aparecer o senhor tiver esquecido de colocar chumbo na espingarda?

Senhor Runga disse:

– Eu puxo o meu facão e enfrento a onça.

O compadre disse:

– Mas e se o senhor tiver esquecido o facão em casa?

Senhor Runga respondeu:

– Eu corro.

O compadre falou novamente:

– E se a onça correr atrás?

Respondeu o senhor Runga:

Eu subo numa árvore.

E o compadre ainda falou:

– E se a onça subir na árvore também?

Senhor Runga se irritou e falou:

Compadre, você é meu amigo ou amigo da onça?

Fonte: COSTA, Flávio Moreira da. *Os 100 melhores contos de humor da literatura universal*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

A prática da caça, em função da alimentação, é uma atividade culturalmente desenvolvida desde os períodos mais remotos da sociedade e ainda vigente em muitas comunidades, geralmente, rurais. Porém, atualmente, está sendo discutida no Brasil a legalização da caça esportiva, a qual é desenvolvida sem o objetivo principal voltado para a alimentação e no contexto ilegal tem motivado a extinção de animais silvestres. A partir da sua vivência cultural, exponha a sua opinião sobre o assunto.

3.3 MODULO III – DETALHANDO A CONJUNÇÃO “MAS” COMO RECURSO ARGUMENTATIVO

➤ Entendendo a coordenação

Observe o texto a seguir:



ELIAS, V. M; KOCH, I. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2015.

Agora, responda:

- De acordo com a sua interpretação, a frase “cuidado com o cão!” é convidativa (ou favorável) para que o pedestre siga em frente? Por quê?
- Na segunda placa, com a inscrição “Quando ele morde, arranca pedaço!”, quais características do cão estão sendo destacadas? Quais seriam as intenções do produtor do texto ao ressaltar tais características?

3. Em uma leitura geral, as frases “Cuidado com o cão!” e “Quando ele morde, arranca pedaço” encaminham o leitor para quais possíveis conclusões? Explique.

Informações explícitas: Estão contidas nas malhas superficiais do texto, de modo que o leitor consegue compreendê-las acionando inferências (informações) diretas.

Exemplo:

[1] “cuidado com o cão!” – Ou seja, existe um cão perigoso.

[2] “quando ele morde, arranca pedaço!” – Ou seja, nesse contexto, o cão morde e arranca pedaço.

4. A partir da frase “mas tudo é negociável”, confirma-se a expectativa gerada em torno das informações anteriores? Justifique.

Informações implícitas: Estão contidas nas malhas profundas do texto, ou seja, são as possíveis conclusões realizadas pelo leitor a partir das informações contidas no texto.

Exemplo:

[1] “cuidado com o cão!”

Conclusão: fique atento, não siga em frente.

[2] “quando ele morde, arranca pedaço!”

Conclusão: o cão é feroz, ele não só morde como também arranca pedaço. Ou seja, ele pode ferir e destruir.

- ✓ Esse conjunto de informações serve para desencorajar o leitor/pedestre a seguir em frente ou adentrar um espaço sem ser convidado.

5. Qual elemento do texto foi responsável por encaminhar a conclusão do personagem para o sentido contrário expresso nos dois enunciados anteriores?

6. Por que a personagem da tira chegou à seguinte conclusão: “Tradução: é bom trazer sempre um bife.”?

7. Leia o texto a seguir e a explicação:



Fonte: Disponível em: <http://clubedamafalda.blogspot.com.br>. Acesso em: 17 maio 2022.

Conjunção coordenativa: tradicionalmente entendida como elemento que conecta sintaticamente orações e palavras da mesma classe gramatical e função.

Porém, como se pode observar na tira em destaque, a conjunção adversativa **mas** foi responsável por conectar e orientar o discurso para o sentido contrário à conclusão geral encaminhada pelos dois enunciados anteriores. Portanto, entende-se a conjunção também como elemento sintático-semântico que apresenta a função de conectar enunciados e orientar discursivamente os argumentos expressos no texto.

A sentença “A preguiça é a mãe de todos os vícios, mas uma mãe é uma mãe e é preciso respeitá-la, pronto!” é composta por três orações:



Na perspectiva da gramática normativa tradicional, essa sentença é um exemplo de **período composto por coordenação**, pois **existe uma relação de independência sintática entre as orações**, que permitiria que elas fossem desmembradas em períodos simples:

1º Oração: [a preguiça é a mãe de todos os vícios]

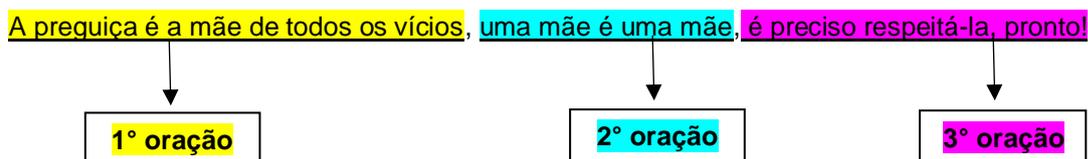
2º Oração: [mas uma mãe é uma mãe]

3º Oração: [e é preciso respeitá-la, pronto!]

8. Você acha que essas orações manteriam também independência de sentido, quando desmembradas? Por quê?

9. Leia a descrição a seguir e acompanhe a explicação do professor.

Os termos “**mas**” e “**e**” são **conjunções coordenativas** (*síndetos*), responsáveis por conectar as orações classificadas como **orações coordenadas sindéticas**. Já as orações justapostas são classificadas como **orações coordenadas assindéticas**, ou seja, sem conjunções coordenativas. Observe o exemplo:



Note que não há elementos gramaticais estabelecendo conexões entre as orações. Então, **usa-se a vírgula como recurso de demarcação de separação de orações**.

10. A partir da sua leitura, qual a intenção da personagem ao emitir essa informação?

11. Quais sentidos as conjunções agregam a esse texto?

12. Após a retirada das conjunções, a sentença ganharia outro sentido? Explique.

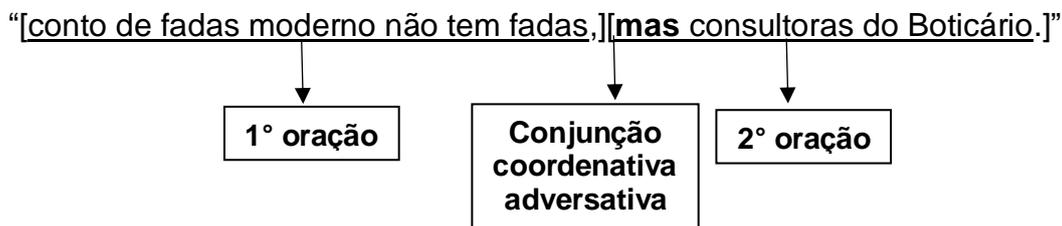
➤ Ampliando a noção de independência sintática

Observe o texto a seguir:



Fonte: Anúncio publicitário da empresa *O Boticário*. Disponível em: <http://mundofabuloso.blogspot.com/2008/01/o-boticario-e-suas-princesas.html>. Acesso em: 15 abr. 2022.

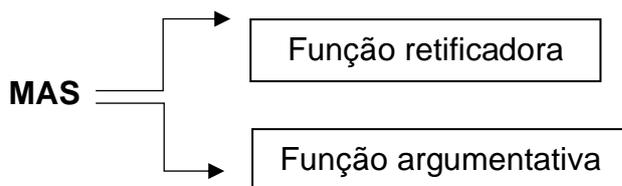
A sentença “Conto de fadas moderno não tem fadas, mas consultoras do Boticário” é composta por duas orações, que podem ser representadas da seguinte maneira:



A oração em destaque é um exemplo de **construção anafórica de estruturas coordenadas**. O processo de omissão do verbo (ter) ocorre pelo fato da segunda oração funcionar como um comentário da primeira, a qual apresenta o referente repleto de sentido. Nesse contexto, entende-se que, apesar das orações coordenadas apresentarem um laço sintático mais frouxo, que pode remeter a uma determinada independência sintática, em construções como a exemplificada acima, assume-se a sentença inteira como oração principal, constituída pela **dependência semântica entre os termos, motivando uma determinada subordinação de sentido**. A partir dessa perspectiva, a conjunção adversativa **mas** apresenta a **função retificadora** que **justifica a negação** presente na primeira oração.

➤ Entendendo melhor a conjunção “mas”

Conforme você deve ter observado, a conjunção “mas” apresenta função opositiva em níveis diferentes:



Observe novamente a imagem:



Fonte: ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e compreender*. os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2015.

A conjunção “mas” presente no terceiro quadrinho conecta dois atos de fala distintos, funcionando como um **conector argumentativo**. Dessa forma, assume-se o primeiro argumento como verdadeiro “*quando ele morde, arranca pedaço!*”, porém, a segunda proposição inserida pela conjunção “mas”: “*mas tudo é negociável.*” apresenta um argumento mais forte que supera a conclusão esperada pelo argumento inicial. Ou seja, além da conexão, o “mas” exprime um movimento psicológico de oposição entre crenças, opiniões e emoções de modo explícito ou não.

Já na imagem a seguir, é possível verificar a função retificadora estabelecida pelo “mas”:



Fonte: Anúncio publicitário da empresa *O Boticário*. Disponível em: <http://mundofabuloso.blogspot.com/2008/01/o-boticario-e-suas-princesas.html>. Acesso em: 15 abr. 2022.

Nesse caso, a conjunção introduz uma oração que recusa a legitimidade daquilo que foi dito anteriormente, dessa forma, apresenta um elemento de negação na primeira oração, o qual será negado e retificado pela conjunção. Desse modo, apresenta um modo de construção bem específico. Veja:

Exemplo: “Ele é carioca, **mas** pode confiar nele.”



Tradicionalmente, as conjunções: **porém, contudo, todavia, embora, no entanto** compõem, ao lado do “mas”, o grupo das adversativas, responsáveis por orientar o discurso para conclusões contrárias aos enunciados anteriores. Porém, apresentam um deslocamento mais flexível dentro da oração. Observe:

As redes sociais	Favorecem	uma espécie de enlouquecimento coletivo	, no entanto.
As redes sociais	Favorecem	, no entanto,	uma espécie de enlouquecimento coletivo.

As redes sociais	, no entanto,	Favorecem	uma espécie de enlouquecimento coletivo.
No entanto,	as redes sociais	Favorecem	uma espécie de enlouquecimento coletivo.

A característica de poder “passear livremente” entre os constituintes da oração, como ocorre com um **adjunto adverbial**, permite que as conjunções adversativas: **porém, contudo, todavia, embora, no entanto**, sejam classificadas por gramáticos contemporâneos como **advérbios**. Porém, para além da sua classificação, deve-se destacar que apesar de apresentarem cargas semânticas parecidas (adversativas), a estratégia argumentativa do escritor e o encadeamento discursivo geral do texto serão determinantes para selecionar qual se encaixa melhor no contexto discursivo.

3.4 MÓDULO IV – DETALHANDO A CONJUNÇÃO “E” COMO RECURSO DE COESÃO

➤ Entendendo a conjunção “e”

Vamos retomar alguns trechos do texto “Galinha ao molho pardo”, de Fernando Sabino, para compreender o apelo semântico da conjunção coordenativa “e”. Leia os trechos a seguir:

Trecho 1: “Tinha era uma porção de árvores: um pé de manga sapatinho, outro de manga coração-de-boi, um pé de gabioba, um pé de goiaba branca, outro de goiaba vermelha, um pé de abacate **e** até um pé de fruta-do-conde.”

Trecho 2: “Era uma galinha branca **e** gorda.”

Trecho 3: “**E** ela continuou minha amiga, até morrer de velha, não sei quanto tempo mais tarde.”

Como se pode observar, a conjunção “e” aparece nos trechos conectando termos distintos. Na sua opinião, ela apresenta o mesmo efeito de sentido nas três ocorrências? Explique.

Apesar de tradicionalmente ser classificada como conjunção aditiva, a conjunção “e” pode ser utilizada como um recurso argumentativo multifuncional, capaz de conectar palavras, frases e parágrafos, agregando sentidos diferentes em cada uma.

No trecho 1, a conjunção funciona como o enlace final enumerativo, no qual, acompanhada pelo elemento modalizador “até”, remete à diversidade de

árvores encontradas no quintal do garoto; no trecho 2, nota-se a conexão interna da frase, responsável por relacionar dos adjetivos; já no trecho 3, funciona como uma adição temática que garante a progressão narrativa e a conexão com o parágrafo anterior.

Agora, leia o texto a seguir e responda às questões que seguem:

Meu dia

Eu acordei e fui escovar os dentes e depois fui toma café. Aí eu fui arrumar a minha cama. E depois fui jogar bolinha e depois fui joga bola. E depois eu fui anda de bicicleta e depois eu fui au moça ai eu fui asisdi televisão. E depois eu tomei banho e fui fazer a tarefa e depois vim prá escola.

(texto de aluno da 4.^a série)

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

1. Qual o tema do texto em destaque?
2. Nota-se a ausência da marcação de vírgulas. Qual recurso o autor utilizou para que a narrativa tivesse fluidez?
3. Por que as situações da rotina narrada são conectadas pela conjunção aditiva “e”? Essa conjunção agrega sentido ao texto? Explique.
4. Agora, acompanhe a explicação do/da professor(a):

NOÇÕES DE COESÃO TEXTUAL

- ✓ No texto “Meu dia” o autor registra o seu cotidiano, descrevendo as situações do seu dia.
- ✓ Porém, ainda que alguns trechos apresentem desvios ortográficos pertinentes ao processo de aprendizagem da língua escrita de uma criança (na 4.^a série), nota-se a evolução temática.
- ✓ A narrativa apresenta recursos **coesivos voltados para a continuidade e progressão textual por meio da coesão sequencial por conexão**.
- ✓ **A conjunção aditiva “e” é responsável por conectar os termos e adicionar um novo evento**, promovendo a concatenação de ideias e ligação entre os termos na medida em que faz o texto progredir.

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Para exercitar o seu conhecimento de coesão sequencial por conexão, reescreva a narrativa “Meu dia” diversificando a noção de temporariedade criada pela expressão “e depois”, utilizando outras conjunções coesivas ou vírgulas. Ao fim da tarefa, compartilhe com a turma a sua produção.

MODO DE CONSTRUÇÃO:

O modo de construção das conjunções “e” e “ou” se articula de maneira bem diversificada quanto à **modificação na ordem sintática (simetria)** e à **quantidade de termos que podem coordenar**. Observe:

Exemplo 1: “Era uma galinha branca e gorda.”

Exemplo 2: “Era uma galinha gorda e branca.” (modificação da ordem sintática)



No exemplo em destaque, é possível verificar que alteração na ordem dos termos não provoca modificação no sentido da frase. De modo similar, ocorre com a conjunção “ou”. Veja:

Exemplo 1: “– Será que fugiu? **Ou** alguém roubou? [...]”

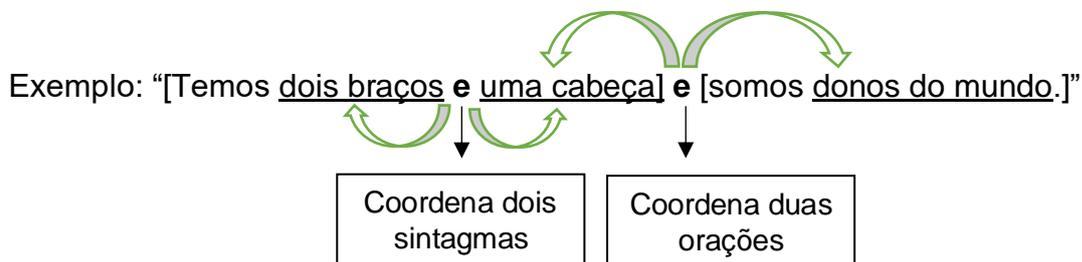
Exemplo 2: “– Alguém roubou? **Ou** será que fugiu? [...]” (modificação da ordem sintática)



Mais uma vez, é possível constatar que a ordem dos elementos coordenados não modifica o sentido da frase. Porém, há casos em que a modificação na ordem do modo de construção provocaria alteração no sentido da frase. É o caso expresso em:

Exemplo: “Abram **ou** botaremos a porta abaixo!”

O efeito semântico de causa-consequência não viabiliza a inversão na ordem dos verbos em destaque. Dessa forma, apesar de as conjunções “ou” e “e” possibilitarem maior flexibilidade na ordem das construções sintáticas, é necessário atentar também para o efeito de sentido que se pretende criar no texto. Agora, veja o caso a seguir:



No exemplo em destaque, é possível verificar a multiplicidade de termos que a conjunção “e” consegue coordenar dentro do mesmo enunciado, compondo uma organização coordenada hierarquizada. Ou seja, dentro da primeira oração, coordena dois sintagmas; já na segunda ocorrência, coordena duas orações. Além disso, pode conectar sucessivas frases.

Observe o texto a seguir e responda às questões que seguem:

Porque é domingo

Levantou tarde com vagar de simulacro de sorriso examinou os dentes no espelho do banheiro e tirando o carro para a frente da casa lavou-o tendo para isso vestido o short e tomou um chuveiro e fez a barba e pôs sapato sem meia camisa esporte fora das calças e bebeu caipirinha discutindo futebol no bar da esquina e comprou uma garrafa de vinho três guaranás e comeu demais no almoço e folheou o grosso jornal pensando é só desgraça no mundo e bocejou diversas vezes e cochilou e acabou indo deitar no quarto e acordou às quatro horas com preguiça pensando vou visitar o Ari ele não vai estar mas vou assim mesmo e pegou as chaves do carro e disse à mulher vou dar uma volta e rodou no volks por ruas discretas cheias de sol o rádio ligado no futebol e batucada na casa do Ari não tinha ninguém pensou então vou até o Paulinho e foi mesmo e por sorte o Paulinho estava em casa de chinelo casaco de pijama veio até o portão e ele não quis entrar e gozou com a cara do Paulinho o teu time não é de nada está empatando logo com o lanterninha e girava as chaves do carro no dedo e o Paulinho disse o jogo ainda não acabou e [...] depois o Paulinho disse que descobriu que o Carlinhos rouba no jogo de buraco e que não joga mais com aquele cara e insistiu para que entrasse e ele agradeceu já ia andando e abanou de dentro do carro e voltou pra casa antes botou gasolina no posto e disse pra mulher que tinha ido nas casas do Ari e do Paulinho e ela perguntou se ele queria café e ele disse que não e perguntou a ela se já tinha começado o programa de televisão e enquanto sentava na poltrona e via comeu um pedaço de pudim e a mulher quebrou um copo na cozinha e ele gritou o que quebrou ai dentro e deu um arrotto e quando o programa já estava quase no fim a mulher disse que queria sair ele levantou e foi trocar de roupa e foi ao cinema com a mulher e o filme era

com a Sophia Loren e era colorido e eles gostaram e quando voltaram para casa viram ainda um pouco mais de televisão e começaram os dois a bocejar e ele escovou os dentes e fechou a casa e deu corda no despertador e foram dormir já um pouco tarde, porque é domingo.

Fonte: MACHADO, Rubem. *Jacarés ao sol*. São Paulo: Ática, 1976.

1. Qual o assunto principal abordado no texto em destaque? Qual a relação entre o título e o conteúdo apresentado? Justifique.
2. Qual característica do texto mais chamou a sua atenção? Explique.
3. Podemos definir que os textos “meu dia” e “Porque é domingo” apresentam a mesma temática? Explique.
4. Quais características promovem semelhanças entre os textos “meu dia” e “Porque é domingo”?
5. Por que as situações da rotina narrada são conectadas pela conjunção aditiva “e”? Essa conjunção agrega sentido ao texto? Explique.
6. Leia a descrição a seguir e acompanhe as explicações do/da professor(a):

NOÇÕES DE COESÃO TEXTUAL

- ✓ A crônica “Porque é domingo” narra a rotina do personagem em um dia de domingo, assim, as ações corriqueiras são descritas com o objetivo de remeter o leitor ao aspecto rotineiro e despreocupante que o dia de domingo evoca.
- ✓ O texto não apresenta marcas de pontuação: vírgulas, pontos, travessões, etc. Essa característica pode ser entendida como estilo do autor e como recurso significativo para transmitir a sequenciação dos fatos.
- ✓ No texto “Porque é domingo” os enunciados são sequencialmente conectados pela conjunção aditiva “e”. A constante repetição de uma conjunção no texto (polissíndeto) agrega o sentido enfático aos termos e serve como **recurso narrativo para adição de temas** (tópico/informação contextualmente deduzível).
- ✓ Nesse tipo de composição, a **coesão sequencial por conexão serve como recurso textual para agregar sentido aos enunciados conectados**.
- ✓ Portanto, a progressão textual ocorre por meio do reforço das **situações adicionadas pela conjunção aditiva “e”**, que remete à noção de continuidade e serve para evidenciar a sequência de eventos dos fatos corriqueiros e sem preocupações, simplesmente, por ser domingo (dia de folga para a maioria dos brasileiros).

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Você já realizou uma produção de reescrita levando em consideração o texto “Meu dia”. Agora vamos tentar narrar a sua rotina (em qualquer dia da semana, não apenas domingo), de modo criativo, revelando as situações mais interessantes e divertidas do seu cotidiano. Com base nos textos “Porque é domingo” e “Meu dia”, tente conectar os enunciados com o auxílio de conjunções coesivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, apresentou-se um estudo sobre o uso das conjunções coordenativas como elemento de coesão. Com base na análise de um livro didático do 8º ano do Ensino Fundamental, buscou-se refletir se as atuais propostas didáticas já apresentam uma concepção de ensino mais discursivo e textual das conjunções coordenativas. Para tanto, foi realizada uma revisão das gramáticas de Cunha e Cintra (2001), Almeida (2004), Cegalla (2008), Rocha Lima (2011) e Bechara (2015), a partir das quais se verificaram as inconsistências quanto à definição da função sintática, a necessidade de ampliação do conceito de dependência e independência entre orações e o detalhamento do potencial funcional dos grupos das conjunções coordenativas.

Por meio dos trabalhos de Antunes (2021), Ducrot (1988), Koch (2016; 2017), Perini (2006; 2010) e Marcuschi (2011), traçou-se a fundamentação teórica da importância das conjunções coordenativas como elemento de textualidade a partir da coesão sequencial por conexão e destacou-se o mecanismo de funcionamento das conjunções coordenativas como operador argumentativo.

Nessa perspectiva, a pesquisa revelou que, apesar das orientações presentes na BNCC que sinalizam para um trabalho mais funcional e comunicativo no contexto escolar, a abordagem fornecida pelo livro didático não supera muito as definições e classificações propostas pela gramática normativa. Dessa forma, as conjunções coordenativas ainda são apresentadas como elementos que estabelecem conexões entre palavras de mesma função sintática e orações independentes, sem agregar sentido aos termos.

Tendo em vista a necessidade de revisar e ampliar as definições prescritas nas gramáticas normativas e livros didáticos, apresentou-se uma proposta didática para a abordagem das conjunções coordenativas em turma do 8º ano do Ensino Fundamental. Efetivamente, foi elaborado um material didático destinado ao aluno, contendo definições que ampliam o entendimento das conjunções coordenativas e evidenciam o potencial funcional dos termos para a leitura e compreensão dos textos. É importante reforçar que o material requer, a todo momento, a intervenção do professor, na busca de construir a compreensão dos fenômenos apresentados a cada passo. Além disso, há necessidade de avaliar, nas produções dos alunos, se as atividades orais e escritas

desenvolvidas em sala colaboraram para a apropriação do objeto de conhecimento da unidade didática. Com base nessa avaliação, pode-se planejar as retomadas ou prosseguir no trabalho com outras conjunções.

Portanto, considera-se que o objetivo geral do trabalho, isto é, apresentar uma proposta de abordagem das conjunções coordenativas como recurso de coesão textual para o 8º ano do Ensino Fundamental, foi alcançado. Além disso, considerando-se que se trata de um trabalho desenvolvido no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), o qual contribui para o ensino de Língua Portuguesa, somando-se aos outros também desenvolvidos no interior do Programa, com vistas à melhoria das habilidades de leitura e escrita dos alunos do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N. M. **Gramática metódica da língua portuguesa**. São Paulo, Saraiva, 2004.
- ANDRADE, C. D. **Alguma poesia**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontros & interações**. 7. ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola, 2015.
- ANTUNES, I. **Lutando com as palavras: coesão e coerência**. 15. ed. São Paulo: Parábola, 2021.
- AZEREDO, J. C. **Fundamentos de gramática do português**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2000.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAGNO, M. **Não é errado falar assim: em defesa do português brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2010.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 38. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CAMACHO, R. G. Estruturas coordenativas aditivas. *In*: NEVES, M. H. M. (Org.). **Gramática do português falado**. Vol. VII. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP; Campinas: Editora da Unicamp, 1999.
- CARONE, F. B. **Subordinação e coordenação: confrontos e contrastes**. São Paulo: Ática, 1988. (Série Princípios).
- CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 49. ed. São Paulo: Nacional, 2008.

CORACINI, M. J. R. F. O processo de legitimação do livro didático na escola de Ensino Fundamental e Médio: Uma questão de Ética. *In*: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999. p. 33-43.

CORBARI, C. **Um estudo da conjunção ‘and’ em uma gramática da língua inglesa para estudantes estrangeiros**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2005.

COSTA, F. M. **Os 100 melhores contos de humor da literatura universal**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DUCROT, O. Argumentação e “topoi” argumentativos. *In*: GUIMARÃES, E. **História e sentido na linguagem**. Campinas: Pontes, 1989.

ELIAS, V. M.; KOCH, I. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2015.

FERRAREZI, JR., F.; CARVALHO, R. S. **Produzir textos na Educação Básica: o que saber, como fazer**. São Paulo: Parábola, 2017.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 27. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino do português. *In*: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011. p. 33-38.

HOFFMANN, D. C.; SELLA, A. F. As conjunções coordenativas nos livros didáticos de língua portuguesa. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 1, n. 1, p. 193-196, jan./jun. 2006.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 22. ed., 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisas em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2018.

MACHADO, R. **Jacarés ao sol**. São Paulo: Ática, 1976.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2017.

MARINS, A. R. O pensamento linguístico de Oswald Ducrot. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 35, p. 140-156, jan./abr. 2021.

- MATEUS, M. H. *et. al.* **Gramática da Língua Portuguesa**. Lisboa: Caminho, 2003.
- NEVES, M. H. M. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1990.
- NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- OLIVEIRA, M. R.; WILSON, V. Linguística e ensino. *In*: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 235 – 242.
- ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e língua**. São Paulo: Moderna, 2018.
- PERINI, M. A. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo: Ática, 2000. (Série Princípios).
- PERINI, M. A. **Princípios da lingüística descritiva**. São Paulo: Parábola, 2006.
- PERINI, M. A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.
- PEZATTI, E. G. Estruturas coordenadas alternativas. *In*: NEVES, M. H. M. (Org.). **Gramática do português falado**. Vol. VII. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP; Campinas: Editora da Unicamp, 1999.
- ROCHA LIMA, C. H. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 25. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.
- ROSÁRIO, I. C. **Aspectos sintáticos e semânticos do como na linguagem padrão contemporânea**. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- SABINO, F. **O menino no espelho**. Rio de Janeiro: Record, 1992.
- SANDMANN, A. J. **Análise e crítica da classificação tradicional e construtural dos coordenativos**. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 1982.
- SCHERRE, M. M. P. **Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2005.
- SELLA, A. F. Epilinguismo e metalinguismo: criatividade no ensino da língua portuguesa. *In*: SELLA, A. F.; CORBARI, C.; BERNARDI, E.; BINI, R. (Org.). **Entre atividades metalinguísticas e epilinguísticas: um enfoque em exercícios a serem aplicados em sala de aula**. São Carlos: Pedro & João, 2022. p. 13-37.
- SOUZA, D. M. Livro didático: arma pedagógica? *In*: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999. p. 93-102.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

,