



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

**ROZILÂNIA DE SOUZA CASTRO SALES**

**UMA PROPOSTA FUNCIONALISTA PARA O ENSINO DA ARTICULAÇÃO  
CONCLUSIVA**

**FORTALEZA**

**2021**

**ROZILÂNIA DE SOUZA CASTRO SALES**

**UMA PROPOSTA FUNCIONALISTA PARA O ENSINO DA ARTICULAÇÃO  
CONCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Ceará. Área de Concentração: Linguagens e letramentos. Linha de pesquisa: Teorias da linguagem e ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Teixeira Nogueira.

**FORTALEZA**

**2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- S155p Sales, Rozilânia de Souza Castro.  
Uma proposta funcionalista para o ensino da articulação conclusiva / Rozilânia de Souza Castro Sales. –  
2021.  
119 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-  
graduação Profissional em Letras, Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza, 2021.  
Orientação: Prof. Dr. Márcia Teixeira Nogueira.
1. Funcionalismo linguístico. 2. Orações conclusivas. 3. Proposta de atividades. 4. Ensino produtivo e  
reflexivo . I. Título.

CDD 400

---

**ROZILÂNIA DE SOUZA CASTRO SALES**

**UMA PROPOSTA FUNCIONALISTA PARA O ENSINO DA ARTICULAÇÃO  
CONCLUSIVA**

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

Aprovada em: 26/06/2021.

**BANCA EXAMINADORA**

---

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

---

Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Ana Maria Costa de Araújo Lima  
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Dedico este trabalho à minha família.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar vida e força para alcançar meus objetivos.

Aos meus pais, Rosa e Edmundo (*in memoriam*), por terem me ensinado a valorizar o estudo e a educação escolar e por tudo que fizeram por mim.

Ao meu marido, Euriano, meu amigo, companheiro de vida e incentivador mais obstinado, por estar sempre me apoiando, em especial pelo belo trabalho com a formatação do manual didático, produto desta dissertação.

À minha filha, Liz, por tornar cada dia da minha vida mais feliz, por me ensinar a ser uma pessoa melhor e por tentar entender os momentos de ausência.

À minha irmã, Roselene, por sempre acreditar em mim e por ter me presenteado com a minha sobrinha, Maria Rosa.

À minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Teixeira Nogueira, pessoa pela qual tenho imensa admiração, por me permitir a realização do sonho de ser sua orientanda, pelo minucioso cuidado com que trata a pesquisa, pela disponibilidade, pela paciência e pela dedicação ao seu trabalho.

À CAPES, pelo financiamento desta pesquisa, permitindo que o meu desejo de me tornar uma professora-pesquisadora se tornasse realidade.

A todos os professores do Profletras, que ministraram aulas maravilhosas e engrandecedoras, as quais certamente contribuíram para a minha formação no mestrado.

Aos meus colegas da Turma VI do Profletras, pelo companheirismo e pelos momentos de descontração que ficarão para sempre marcados na memória.

À minha amiga, Rebeca Verino, por ter me presenteado com a sua amizade e por ter me ajudado com o *abstract* deste trabalho.

Ao núcleo gestor da EEFM Luiz de Gonzaga Fonseca Mota, por atender às exigências do Profletras e disponibilizar horários para minha dedicação ao mestrado.

“As formas da língua são meios para um fim, não um fim em si mesmas.” (HALLIDAY, 1985).

## RESUMO

Este trabalho desenvolve-se com o objetivo geral de propor estratégias para ensino da articulação das orações, tradicionalmente, chamadas *coordenadas sindéticas conclusivas*, a partir de atividades teoricamente orientadas no Funcionalismo linguístico, com vistas ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, para uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. A metodologia inicial desta pesquisa, que se caracterizava como uma pesquisa-ação, previa as etapas de sondagem, intervenção e avaliação junto a uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Fortaleza. No entanto, em virtude do afastamento de professores e alunos do ambiente físico das escolas por conta da pandemia de Covid-19 e, seguindo as instruções da coordenação geral do Profletras, a presente pesquisa não fez concretamente uma intervenção no ensino com aplicação e avaliação da proposta por nós formulada. O foco se encontra, portanto, na elaboração de uma proposta de atividades que poderão ser aplicadas e avaliadas pelos professores de LP da Educação Básica. Para a execução desta pesquisa, inicialmente, investigamos como as orações coordenadas são tratadas no português brasileiro, mostrando como essas orações são compreendidas na tradição gramatical com a consulta às gramáticas de Cunha e Cintra (2017); Rocha Lima (2020) e Bechara (2019); e na tradição linguística, com a análise do tratamento da articulação conclusiva nas obras de Perini (2005), Neves (2018) e Castilho (2019), bem como em teorias e pesquisas de orientação funcionalista, particularmente nos estudos de Pezatti (2002) e Marques e Pezatti (2015). Apontamos, também, para o tratamento das orações conclusivas nas gramáticas pedagógicas de Cipro Neto e Infante (1998), Terra (2011) e Paschoalin e Spadoto (2014) e nos livros didáticos do PNLD de Cereja e Magalhães (2015) e Delmanto e Carvalho (2018). Orientando-nos pelos trabalhos de Franchi (1991) e Geraldini (1997), sobre a natureza das atividades de ensino de língua, buscamos elaborar atividades linguísticas e epilinguísticas, voltadas para um ensino produtivo e reflexivo, segundo a caracterização feita por Halliday, McIntosh e Stevens (1974), sobre os tipos de ensino de língua materna. Além disso, priorizamos, na elaboração dessas atividades, dois dos três eixos para o ensino de gramática propostos por Vieira (2017): o Eixo I, *Ensino de gramática e atividade reflexiva*, e o Eixo II, *Ensino de gramática e produção de sentidos*. Em seguida, apresentamos a descrição das atividades por nós elaboradas para o ensino da articulação de orações conclusivas. Esperamos, com este trabalho, contribuir para que o ensino da articulação de orações promova o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, por meio da reflexão sobre o uso linguístico, sobre a produção de sentidos e efeitos e o



cumprimento de funções textual-discursivas. Como apêndice, confeccionamos um manual didático com orientações mais específicas para o trabalho da articulação conclusiva em sala de aula.

**Palavras-chave:** funcionalismo linguístico; orações conclusivas; ensino produtivo e reflexivo; proposta de atividades.

## ABSTRACT

This work is developed with the general aim of proposing strategies for teaching the articulation of sentences, traditionally called *conclusive syndetic coordination*, from activities theoretically oriented from the Functionalist linguistics, intending to develop reading and writing skills for a 9<sup>th</sup> grade class of Elementary School. The basic methodology of this research, which was characterized as an action-research, is supposed to follow the steps of probing, intervention and evaluation with a group from the Elementary 9th grade in a state public school in Fortaleza city. However, due to the distance of teachers and students from the physical environment of schools as a result of the Covid-19 pandemic and, following the instructions of the Profletras general coordination, this research did not concretely make an intervention in teaching with the application and evaluation of the proposal made by us. The focus is, therefore, on elaborating a proposal of activities that can be applied and evaluated by Portuguese Language teachers of Basic Education. To accomplish this research, we initially investigate how coordinate clauses are treated in Brazilian Portuguese, showing how these clauses are understood in the grammatical tradition by consulting the grammar books by Cunha and Cintra (2017); Rocha Lima (2020) and Bechara (2019); and in the linguistic tradition, with the analysis of the treatment of conclusive sentences in the works by Perini (2005), Neves (2018) and Castilho (2019), as well as in functionalist theories and research, particularly in the studies by Pezatti (2002) and Marques and Pezatti (2015). We also point out the treatment of concluding clauses in the pedagogical grammar materials by Cipro Neto and Infante (1998), Terra (2011) and Paschoalin and Spadoto (2014) and in the National Book and Didactic Material Program (PNLD in Portuguese) textbooks by Cereja and Magalhães (2015) and Delmanto and Carvalho (2018). Guided by the work of Franchi (1991) and Geraldi (1997), on the nature of language teaching activities, we seek to develop linguistic and epilinguistic activities, gear towards a productive and reflective teaching, according to the characterization made by Halliday, McIntosh and Strevens (1974) on types of mother tongue teaching. Furthermore, we estimated, in the process elaborating these activities, two of the three axes for the grammar teaching proposed by Vieira (2017): Axis I, *Teaching grammar and reflective activity*, and Axis II, *Teaching grammar and producing meanings*. Then, we present the description of the activities developed by us to teach the articulation of conclusive sentences. We expect, with this work, in contributing so that the teaching of the articulation of sentences would promote the development of reading and writing skills, through reflection on linguistic use, on the production of meanings and effects and the fulfillment of textual-

discursive functions. As an appendix, we created a didactic manual with more specific guidelines for the conclusive articulation work in the classroom.

**Keywords:** linguistic functionalism; conclusive clauses; productive and reflective teaching; proposal of activities.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Oração Coordenada Sindética Adversativa segundo Cunha e Cintra (2017).....	21
Figura 2 – Oração Coordenada Sindética Conclusiva segundo Cunha e Cintra (2017).....	22
Figura 3 – Relações semânticas marcadas por conjunções coordenativas segundo Bechara (2019) .....	24
Figura 4 – Classificação das orações coordenadas segundo Terra (2011).....	38
Figura 5 – Orações Coordenadas Conclusivas segundo Cipro Neto e Infante (1998).....	39
Figura 6 – Observações a respeito do processo de coordenação segundo Paschoalin e Spadoto (2014).....	40
Figura 7 – Classificação das orações coordenadas sindéticas no livro <i>Português Linguagens</i> .....	41
Figura 8 – Exercícios sobre orações coordenadas no livro <i>Português Linguagens</i> .....	42
Figura 9 – Texto para os exercícios sobre orações coordenadas no livro <i>Português Linguagens</i> .....	42
Figura 10– Exercícios sobre o valor semântico das conjunções coordenativas no livro <i>Português Linguagens</i> .....	43
Figura 11– Exercício sobre coordenação: contexto e sentidos no livro <i>Português: conexão e uso</i> .....	44

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distinção entre coordenação e subordinação segundo Scoretti (1988, apud CASTILHO, 2019).....	28
Quadro 2 – Diferenças entre conjunções coordenativas e advérbios juntivos segundo Neves (2018).....	31
Quadro 3 – Habilidades da BNCC para o Ensino Fundamental que tratam da relação de coordenação.....	48
Quadro 4 – O valor semântico de <i>mas</i> segundo Neves (2018).....	54

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>O TRATAMENTO DAS ORAÇÕES COORDENADAS CONCLUSIVAS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO .....</b>	<b>23</b>
<b>2.1</b>	<b>Orações coordenadas conclusivas na tradição gramatical .....</b>	<b>23</b>
<b>2.2</b>	<b>Orações coordenadas conclusivas na tradição linguística .....</b>	<b>28</b>
<b>2.2.1</b>	<i>Articulação de orações coordenadas na perspectiva funcionalista.....</i>	<b>34</b>
<b>2.3</b>	<b>Síntese conclusiva.....</b>	<b>37</b>
<b>3</b>	<b>AS ORAÇÕES CONCLUSIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....</b>	<b>40</b>
<b>3.1</b>	<b>O tratamento das orações coordenadas conclusivas em gramáticas pedagógicas e livros didáticos de Língua Portuguesa .....</b>	<b>40</b>
<b>3.1.1</b>	<i>As orações coordenadas conclusivas em gramáticas pedagógicas.....</i>	<b>40</b>
<b>3.1.2</b>	<i>As orações coordenadas conclusivas em livros didáticos.....</i>	<b>44</b>
<b>3.2</b>	<b>O tratamento das orações segundo as diretrizes dos documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa .....</b>	<b>48</b>
<b>3.3</b>	<b>Síntese conclusiva .....</b>	<b>52</b>
<b>4</b>	<b>O ENSINO DE GRAMÁTICA E DAS ORAÇÕES CONCLUSIVAS SEGUNDO UMA PERSPECTIVA FUNCIONALISTA .....</b>	<b>54</b>
<b>4.1</b>	<b>Os pressupostos teóricos do Funcionalismo linguístico .....</b>	<b>54</b>
<b>4.2</b>	<b>O ensino das orações coordenadas conclusivas segundo pesquisadores de orientação funcionalista.....</b>	<b>56</b>
<b>4.3</b>	<b>Algumas propostas funcionalistas para o ensino das orações coordenadas...</b>	<b>60</b>
<b>4.4</b>	<b>Síntese conclusiva .....</b>	<b>61</b>
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>61</b>
<b>5.1</b>	<b>Caracterização da pesquisa .....</b>	<b>61</b>
<b>5.2</b>	<b>Natureza das atividades propostas .....</b>	<b>62</b>
<b>5.2.1</b>	<i>Quanto ao tipo de atividade .....</i>	<b>62</b>
<b>5.2.2</b>	<i>Quanto ao tipo de ensino.....</i>	<b>64</b>
<b>5.2.3</b>	<i>Quanto aos eixos de ensino de gramática.....</i>	<b>66</b>
<b>5.3</b>	<b>Síntese conclusiva .....</b>	<b>70</b>
<b>6</b>	<b>ATIVIDADES PARA O TRATAMENTO DAS ORAÇÕES</b>	

<b>COORDENADAS CONCLUSIVAS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>	<b>71</b>
<b>6.1 Planejamento dos encontros .....</b>	<b>71</b>
<b>6.2 Descrição das atividades .....</b>	<b>72</b>
<b>6.2.1 Atividade 1 .....</b>	<b>72</b>
<b>6.2.2 Atividade 2 .....</b>	<b>74</b>
<b>6.2.3 Atividade 3 .....</b>	<b>76</b>
<b>6.2.4 Atividade 4 .....</b>	<b>77</b>
<b>6.2.5 Atividade 5 .....</b>	<b>78</b>
<b>6.3 Síntese conclusiva .....</b>	<b>79</b>
<b>7 CONCLUSÃO .....</b>	<b>80</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>83</b>
<b>APÊNDICE – MANUAL DIDÁTICO.....</b>	<b>86</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Resolvemos empreender o presente trabalho por entendermos que os conteúdos relativos ao estudo das orações coordenadas ainda se encontram, no ensino tradicional de gramática, ligados apenas à resolução de avaliações para a “cobrança” de tais conteúdos, em que se exige a classificação das orações e o domínio de uma metalinguagem, sem se perceber a importância das orações coordenadas para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos nossos alunos. Entendemos que o que é ensinado nas aulas de Língua Portuguesa, doravante LP, no que se refere à gramática, deve servir de subsídio para que o aluno seja capaz de desenvolver sua competência comunicativa de forma plena, capacitando-o para a compreensão dos diversos textos com os quais tem contato em seu cotidiano, dentro e fora da escola, como também possa tornar-se produtor de textos coerentes e coesos, servindo-se sempre dos recursos linguísticos para tanto.

O ensino de gramática, dentro do ambiente escolar, durante muito tempo, tem se resumido ao ensino de nomenclaturas em atividades taxonômicas, pautado, por vezes, no desenvolvimento da capacidade de memorização de uma terminologia. Tal prática acaba por tornar a aprendizagem dos conteúdos gramaticais desestimulante, de difícil compreensão, sem uma correspondência com o uso prático da língua e, conseqüentemente, seu ensino torna-se ineficiente, conforme consta no pensamento de Neves (2011a) a seguir:

Na verdade, é com razão que muitos estudiosos defendem que se exclua a gramática do tratamento escolar da língua, já que o que se tem visto é que ele se vem reduzindo à taxonomia e à nomenclatura em si e por si, e é bem sabido que nenhuma competência e nenhuma ciência advirão da atividade de reter termos, e, mesmo de decorar definições. (NEVES, 2011a, p. 18).

A afirmação de Neves (2011a) é muito pertinente. É possível identificar alunos do último ano do Ensino Fundamental, que já têm estudado a gramática da língua portuguesa há pelo menos nove anos consecutivos, que não são capazes de aplicar os conteúdos gramaticais “aprendidos” para o aprimoramento da sua capacidade interpretativa de textos. Identificamos, mesmo nessa fase, alunos que apresentam dificuldades de leitura que os impedem de realizar uma interpretação que corresponda, de fato, ao entendimento daquilo que leem, e essa inabilidade apresenta conseqüências diretas na escrita, pois, em geral, os alunos com dificuldades de interpretar o que leem, também têm dificuldade de se fazer entender por meio de textos escritos.

O ensino tradicional da gramática ainda está tão arraigado a essa cobrança da memorização que, conforme afirma Nogueira (2004), “o professor só sentirá que cumpriu o



seu papel no ensino de gramática se conseguir repetir definições, exemplificações e regras” e as consequências desse modelo de ensino têm sido uma aprendizagem de gramática com aplicabilidade artificial limitada a contextos específicos para a verificação dessas regras.

Em uma Gramática Funcional, o principal interesse é investigar como os indivíduos se comunicam de maneira eficiente por meio da língua (DIK, 1997). Por assumirmos a existência dessa relação natural entre a língua e sua gramática na interação verbal mediada pelas expressões linguísticas, reconhecemos, também, a importância de se investir em uma perspectiva de ensino de língua que desenvolva as competências e habilidades dos alunos para uma comunicação eficaz em situações reais de uso linguístico.

Em consonância com o que foi exposto, confirmando que a abordagem utilizada no ensino tradicional de gramática para o estudo das orações coordenadas não tem sido relevante para o uso eficiente da língua, Marques e Pezatti (2015) afirmam que:

“Não raro, afirma-se que, por exemplo, uma oração coordenada conclusiva é aquela introduzida por uma conjunção conclusiva, evidenciando uma explicação tautológica. Dessa forma, o funcionamento desses elementos relacionais parece algo improdutivo, já que não contribui para uma reflexão de seu funcionamento na construção do discurso.” (MARQUES; PEZATTI, 2015, p. 13)

Ao refletirmos sobre como se realizam as aulas tradicionais de gramática e como deveriam ser, de acordo com uma orientação funcionalista, resolvemos empreender a presente pesquisa e propor atividades que, além levarem em conta situações reais de uso da língua portuguesa, fossem capazes de levar os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental a considerar o valor semântico-discursivo das orações coordenadas conclusivas e a desenvolver habilidades de leitura e de escrita.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), doravante PCN, para o segundo ciclo do Ensino Fundamental, o objetivo do ensino de Língua Portuguesa, numa concepção de linguagem como forma de interação, “é desenvolver a competência comunicativa do aluno, levando-o a adequar a língua às mais diferentes situações de interação comunicativa” (p. 70). Dessa forma, conclui-se que as aulas de gramática devem ir além da memorização e formar educandos competentes para o uso da língua em situações reais, que privilegiem a comunicação oral e o uso eficiente da leitura e da escrita de sua língua materna. Desde a formulação dos PCN, o que se espera das aulas de LP é o ensino produtivo, capaz de instigar e conduzir a reflexão sobre o funcionamento e o uso eficiente da língua.

Corroborando o que foi apresentado nos PCN, o atual documento norteador da educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, também

pressupõe um ensino de LP que privilegie o desenvolvimento das habilidades de leitura, escuta e produção de textos em contextos diversos.

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 67)

Em sua análise da primeira versão da BNCC, Geraldi (2015) já apontava para a coerência entre o conteúdo deste documento norteador e os PCN. O autor mostra que, assim como se previa nos PCN, a BNCC também propaga um ensino de gramática que subsidie e dê ferramentas para a compreensão e elaboração de textos, ou seja, a gramática como instrumento para o desenvolvimento da leitura e da escrita,

[...] em lugar de aprender a descrição de uma variedade qualquer da língua (as disponíveis são aquelas supostamente sobre a variedade culta escrita) apostando que desse conhecimento, da gramaticalização, resultaria mais do que um conhecimento sobre a língua, mas também e miraculosamente sobre os usos da língua, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita (e sempre na variedade de que se estudou a descrição!), aponta-se (junto com inúmeras propostas de ensino elaboradas na década de 1980) para as práticas linguísticas como o caminho mais efetivo para aprender a mobilizar recursos expressivos na produção de compreensões de textos, na elaboração de textos e na própria reflexão sobre esses fazeres. Daí o princípio metodológico USO-REFLEXÃO-USO que orienta toda a proposta curricular de língua portuguesa. (GERALDI, 2015, p. 385)

Por reconhecermos que as práticas linguísticas se mostram como a via mais eficaz para instigar e conduzir a reflexão sobre o funcionamento e o uso eficiente da língua, acreditamos que uma proposta de ensino das orações coordenadas, orientada no Funcionalismo linguístico, será capaz de se desvencilhar da tradicional exigência de memorização das conjunções e levar a uma aprendizagem que, acima de tudo, prepare o aluno do 9º ano do Ensino Fundamental para a compreensão daquilo que lê e, também, para a produção de textos mais coesos e coerentes.

As limitações do ensino tradicional de gramática no tratamento do chamado período composto se estendem, de um modo geral, a diferentes tipos de orações, quando não se considera o processo de articulação de orações. No entanto, resolvemos elaborar uma proposta de ensino especificamente voltada para as orações coordenadas, uma vez que, após uma busca de trabalhos feitos sobre o tema articulação de orações e ensino, percebemos que, em sua maioria, eles investigam as tradicionalmente chamadas orações subordinadas adverbiais, sendo ainda poucos os trabalhos que abordam o chamado *período composto por coordenação*. Por limitações de tempo e espaço, fizemos a opção pelas orações

tradicionalmente designadas como conclusivas, estejam elas entre as coordenadas, tal como propõe a Nomenclatura Gramatical Brasileira (doravante NGB), ou entre as orações subordinadas adverbiais, como propõem alguns gramáticos, como Bechara (2019).

Dentre os trabalhos que abordam as orações coordenadas podemos citar o de Camacho (1999) o qual tratou da coordenação, apresentando as diversas formas de materialização das chamadas *coordenadas aditivas*. Primeiramente, o autor examina a coordenação de termos, para depois partir para o processo coordenativo aditivo entre orações, explicitando as relações simétricas e assimétricas das orações coordenadas. Nesse estudo, Camacho analisa as acepções semânticas do elemento juntivo *e*, além de mostrar que a sua função principal é ligar ideias semanticamente equivalentes; aponta que a junção aditiva de orações dificilmente faz uso de repetição de estrutura e, por evitar a repetição, vem sendo tratada como elipse, conforme podemos conferir a seguir:

Justamente por evitar a repetição, a conjunção de orações vem sendo tratada mais como elipse, que é um fenômeno motivado pela distribuição de informação: é natural que se apaguem constituintes que representam informação velha e se conservem os que representam informação nova. (CAMACHO, 1999, p. 400)

Com o mesmo banco de dados do português falado, Pezatti (1999) investigou a articulação de orações alternativas com o objetivo de “fornecer uma descrição detalhada do comportamento sintático-semântico das conjunções coordenativas alternativas no português falado” (p.407). Os estudos desenvolvidos por Camacho (1999) e Pezatti (1999) revelam, respectivamente, sobre as orações aditivas e alternativas, interessantes particularidades do uso concreto dessas estruturas, que poderiam ser levadas para reflexão e discussão pelos alunos no Ensino Fundamental.

Como dissemos, fizemos um recorte dentro das orações coordenadas sindéticas e, focalizamos, neste trabalho, o estudo das chamadas orações coordenadas sindéticas conclusivas, por percebermos que a articulação dessa oração parece apresentar maior grau de dificuldade para os alunos do Ensino Fundamental.

Pezatti (2002) investiga a relação conclusiva com foco nas conjunções que estabelecem nexos conclusivos na gramática do português falado. A autora defende a necessidade do tratamento desse tema por serem ainda escassos estudos especializados sendo as informações específicas sobre as conclusivas encontradas apenas nas gramáticas tradicionais. Como objetivo geral dessa pesquisa, Pezatti aponta: “fornecer critérios menos provisórios para a delimitação da classe das conjunções conclusivas e, ao mesmo tempo, indicações funcionais da diversidade possível das expressões do português falado que

manifestam nexos conclusivos" (p.186). No estudo, Pezatti declara que a conjunção conclusiva, além de estabelecer nexos semânticos de causa-consequência no nível referencial (*dictum*), também estabelece uma relação de implicação entre uma proposição antecedente (premissa) e uma proposição conseqüente (conclusão). Além disso, chama a atenção para o fato de que, na relação de conclusão, ocorre uma sucessão lógica, pois a premissa sempre antecede a conclusão, a fim de evitar incoerência ou alteração de sentido. Pezatti conclui que, mesmo abrangidas entre as coordenadas, as orações conclusivas são semanticamente dependentes e assegura que *logo* é o conector prototípico da relação conclusiva por apresentar, por excelência, comportamentos marcadores de conclusão, tais como: a posição fixa no início da segunda oração como ocorre com as conjunções *e* e *mas*; a possibilidade de coordenar termos; a perda de sentido anafórico e a não permissão de focalização por algum expediente.

Marques e Pezatti (2015), analisam a relação conclusiva que se manifesta em dados de língua portuguesa falada em diferentes países lusófonos. No referido trabalho, foi utilizado o *corpus* "Português oral", do projeto "Português Falado: Variedades Geográficas e Sociais", desenvolvido na parceria entre o Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (CLUL) e as Universidades de Toulouse-le-Mirail e de Provence Aix-Marseille.

A pesquisa de Marques e Pezatti é bastante relevante, pois esclarece que, para a construção da relação conclusiva, além da implicação resultativa, devem ser levadas em conta também motivações pragmáticas e semânticas, assim, tais aspectos apontam para três "juntas de relação conclusiva: o resultado de uma causa, o de uma inferência, e a síntese de todo o discurso anterior." (MARQUES; PEZATTI, 2015, p, 109). Mesmo que tais relações (*consequência, conclusão e resumo*) indiquem conclusão, elas se diferenciam e podem ser caracterizadas separadamente, deixando claro que "no caso da relação conclusiva, há uma cooperação entre capacidade linguística, cognição e raciocínio. A língua, como observado, explicita essas relações, mas nem sempre apenas pela expressão linguística." (MARQUES; PEZATTI, 2015, p, 111)

Os trabalhos citados até aqui, embora evidenciem importantes aspectos semânticos e discursivos das orações coordenadas, não formulam uma proposta de atividades aplicáveis para o ensino de língua portuguesa no âmbito da sala de aula. No entanto, com o conhecimento desses achados da pesquisa funcionalista sobre a articulação da chamada oração conclusiva, formulamos uma proposta de trabalho para o ensino dessa oração, voltado não apenas para sua análise e descrição, mas principalmente para a busca de melhoria nos níveis de leitura e também de escrita dos alunos do último ano do Ensino Fundamental a partir

do uso reflexivo e eficiente da articulação conclusiva, levando-se em conta os valores semântico-discursivos das estruturas linguísticas por ela mobilizadas.

Assumimos que o ensino de orações coordenadas conclusivas, quando orientado por uma abordagem funcionalista, contribui para que os alunos possam se apropriar desse conteúdo de maneira prática e produtiva, sendo o aluno provocado a perceber informações articuladas numa relação conclusiva, e não a memorizar as conjunções que explicitam essa relação, para que a compreensão da natureza desse conteúdo gramatical favoreça a compreensão dos textos escritos e melhore a competência escrita.

A presente pesquisa tem, portanto, como tema central o ensino das orações coordenadas conclusivas e busca o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita por meio do ensino desse conteúdo a uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. Com este trabalho, objetivamos propor atividades teoricamente orientadas no Funcionalismo linguístico, para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita no ensino dessas orações, levando em consideração o valor semântico-discursivo da articulação conclusiva.

De maneira específica, objetivamos que, com a aplicação das atividades propostas possamos: promover a reflexão a respeito da relação conclusiva, de modo que o aluno seja capaz de observar natureza dos conteúdos das orações que compõem essa relação, atentando para o fato de que o conteúdo da segunda oração sempre decorre do que foi dito na primeira; diferenciar as implicações semânticas da relação conclusiva, percebendo conclusão como consequência (resultado de uma causa); como conclusão propriamente dita (resultado de uma inferência) ou como síntese (resumo de um trecho anterior). É, também, nosso objetivo específico propor uma atividade que o professor poderá aplicar para avaliar se o aluno, após a aplicação de uma sequência de atividades que privilegiem a relação conclusiva, é capaz de articular adequadamente, por meio dessa relação, enunciados em sua produção textual escrita.

A metodologia inicial desta pesquisa, que se caracterizava como uma pesquisa-ação, previa as etapas de sondagem, intervenção e avaliação junto a uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Fortaleza. No entanto, em virtude da realidade imposta pela pandemia da Covid-19 às escolas, que tiveram de suspender, por longo período, as aulas presenciais, e seguindo as instruções da coordenação geral do Profletras, a presente pesquisa não fez concretamente uma intervenção no ensino com aplicação e avaliação da proposta por nós formulada. O foco se encontra, portanto, na elaboração de uma proposta de atividades que poderão ser aplicadas e avaliadas pelos professores de LP da Educação Básica.

Esta dissertação foi organizada em seis capítulos.

Neste primeiro capítulo – Introdução – expomos o tema, os objetivos, a relevância e a orientação teórica de nossa proposta a respeito do ensino das orações coordenadas sindéticas conclusivas.

No capítulo 2, apresentamos o tratamento das orações coordenadas conclusivas no português brasileiro, rastreando como essas orações são compreendidas na tradição gramatical e na tradição linguística, em especial na teoria e análise de orientação funcionalista.

No terceiro capítulo, discorremos sobre as orações coordenadas conclusivas no ensino da LP no Brasil, apontando como essas orações são tratadas em gramáticas pedagógicas e em livros didáticos; e como os documentos oficiais orientam o ensino de língua relacionado a esse conteúdo.

Apresentamos, no quarto capítulo, o que pesquisadores funcionalistas sugerem, em linhas gerais, para que o ensino dessas orações cumpra seu papel no desenvolvimento de competências e habilidades linguístico-discursivas.

Destinamos o quinto capítulo à apresentação da metodologia utilizada neste estudo, explicitando a caracterização da pesquisa e a natureza das atividades propostas.

No capítulo 6, apresentamos, em linhas gerais, as atividades que propomos para o ensino das orações coordenadas conclusivas.

Ao final desta dissertação, expomos as principais conclusões do nosso trabalho, bem como nossas expectativas quanto à sua contribuição para o ensino. Segue, como apêndice desta dissertação, um manual didático, direcionado aos professores de LP da Educação Básica com orientações específicas sobre a nossa proposta.

## 2 O TRATAMENTO DAS ORAÇÕES COORDENADAS CONCLUSIVAS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

No presente capítulo, discorreremos a respeito de como as orações coordenadas, em especial, aquelas classificadas como conclusivas, são tratadas: na tradição gramatical, na tradição linguística e na teoria funcionalista. Mostramos como alguns dos mais importantes gramáticos e linguistas discutem esse assunto e como se posicionam a respeito dessas orações.

### 2.1 Orações coordenadas conclusivas na tradição gramatical

Em 1959, foi instituída uma portaria a fim de uniformizar e simplificar a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Tal portaria oficializa a divisão da gramática em três partes – Fonética, Morfologia e Sintaxe. Dentro do estudo da Sintaxe, mais especificamente, da *análise sintática do período composto*, a NGB situa o estudo das orações coordenadas, classificando-as em assindéticas e sindéticas, e subclassificando estas, por sua vez, em cinco classes: aditiva, adversativa, alternativa, conclusiva e explicativa.

A fim de analisar como as gramáticas tradicionais tratam as orações coordenadas, em especial, as orações conclusivas, fazemos uma consulta sobre esse tema em três das gramáticas tradicionais mais notáveis no que se refere ao estudo da língua portuguesa. São elas: a *Nova gramática do português contemporâneo*, de Celso Cunha e Lindley Cintra (2017); a *Gramática normativa do português contemporâneo*, de Rocha Lima (2020) e a *Moderna gramática portuguesa*, de Evanildo Bechara (2019).

Cunha e Cintra (2017) tratam da formação do período composto e da natureza das orações que o constituem. Os autores reconhecem três tipos de período composto: o composto por coordenação; o composto por subordinação e o composto por coordenação e subordinação. Ilustram as diferenças entre coordenação e subordinação a partir da análise de dos exemplos a seguir:

1 – As horas passam, os homens caem, a poesia fica. (E. Moura, IP, 169.)” (CUNHA e CINTRA, 2017, p. 607)

2 – O meu André não lhe disse que temos aí um holandês que trouxe material novo...? (V. Nemésio, MTC', 363.) (CUNHA CINTRA, 2017, p.608)

Os autores estabelecem que todas as orações do período em (1) são autônomas e nenhuma delas funciona como termo de outra oração nem a eles se refere, tais orações são denominadas coordenadas e são essas orações independentes que formam o período composto

por coordenação. Entretanto, ao analisarem as orações que compõem o trecho em (2) , os autores chamam a atenção para a diferença estrutural entre os períodos (1) e (2), pois apenas a primeira oração do segundo exemplo não desempenha nenhuma função sintática em outra oração e, por isso, denomina-se *oração principal*, enquanto as outras duas desempenham, respectivamente, as funções de objeto direto e adjunto adnominal . Os autores concluem que:

Na análise de um período composto, cumpre, pois, ter em mente que:  
 a) a oração principal não exerce nenhuma a função sintática em outra oração do período;  
 b) a oração subordinada desempenha sempre uma função sintática (sujeito, OBJETO DIRETO, OBJETO INDIRETO, PREDICATIVO, COMPLEMENTO NOMINAL, AGENTE DA PASSIVA, ADJUNTO ADNOMINAL, ADJUNTO ADVERBIAL OU APOSTO) em outra oração, pois que dela é um termo ou parte de um termo;  
 c) a oração coordenada, como a principal, nunca é termo de outra oração nem a ela se refere; pode relacionar-se com outra coordenada, mas em sua integridade. (CUNHA; CINTRA, 2017, p. 610)

Concentrando-se no tratamento dado por Cunha e Cintra às orações coordenadas, visto que esse é o foco desta pesquisa, observamos que os autores, seguindo a tradição gramatical, subdividem as orações coordenadas em assindéticas – desprovidas de conectivo – e sindéticas afirmando: “a esta denominação acrescentamos a da espécie da conjunção coordenativa que a inicia.” (CUNHA; CINTRA, 2017, p. 610)

A partir da definição apresentada pelos autores para as coordenadas sindéticas, já é possível constatar que o estudo dessas orações se encontra pautado na subclassificação da oração coordenada com base na classificação da conjunção que a inicia. Tal suposição se confirma quando empreendem a classificação das orações coordenadas sindéticas, conforme vemos na imagem a seguir:

Figura 1 – Oração Coordenada Sindética Adversativa segundo Cunha e Cintra (2017)

## 2. COORDENADA SINDÉTICA ADVERSATIVA, se a conjunção é ADVERSATIVA:

Estava frio, / **mas ela não o sentia.** /  
 (M. J. de Carvalho, *TGM*, 75.)

Ele não exigira dos filhos devoção à lavoura, / **porém nenhum deixara de seguir a fatalidade pela terra.** /  
 (N. Piñon, *SA*, 102-103.)

Fonte: Cunha e Cintra, 2017, p. 611

Percebemos que, em sua abordagem das orações coordenadas sindéticas, Cunha e Cintra afirmam que o sentido dessa oração é definido, tão somente, pela conjunção que a introduz, sem levar em conta as relações semântico-discursivas que emergem na articulação -



entre as orações em cada contexto de uso. Seguindo a orientação da NGB, os autores classificam as orações coordenadas sindéticas em aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e explicativas.

A figura a seguir traz a explanação que Cunha e Cintra fazem da oração coordenada sindética conclusiva com definição e exemplos.

Figura 2 – Oração Coordenada Sindética Conclusiva segundo Cunha e Cintra (2017)

#### 4. COORDENADA SINDÉTICA CONCLUSIVA, se a conjunção é CONCLUSIVA:

Ouçó música, / **logo ainda não me enterraram.** /  
(P. Mendes Campos, *AB*, 67.)

Não pacteia com a ordem; / **é, pois, uma rebelde.** /  
(J. Ribeiro, *PE*, 95.)

Queria casar a filha, bem ao gosto dela, / **não punha, portanto, nenhum obstáculo ao programa de Olga.** /  
(Lima Barreto, *TFPQ*, 86.)

Fonte: Cunha e Cintra, 2017, p. 611

Observando o tratamento dado a essas orações, vemos que a forma como os autores abordam o tema apenas ratifica o ensino tautológico que limita a compreensão do sentido da oração conclusiva à conjunção introdutória.

Rocha Lima, por sua vez, define período como “a frase formada por duas ou mais orações” (ROCHA LIMA, 2020, p.321) e, a depender da forma como essas orações se relacionam ou se dispõem no período, pode se constituir pelos processos de coordenação ou subordinação. Detendo-nos na coordenação, percebemos que o autor assevera a independência gramatical das orações nessa estrutura, mas deixa claro que o sentido a ser transmitido só ocorre com tais orações em conjunto, sinalizando para uma abordagem que leve em conta a relação semântico-discursiva entre essas orações, conforme podemos ler a seguir:

“Conquanto tenham o mesmo valor sintático, nem sempre é indiferente a ordem das orações no mesmo período composto por coordenação. Elas se hão de dispor conforme o sentido e sucessão lógica dos fatos” (ROCHA LIMA, 2020, p.322)

Entretanto, reforçando a tradição gramatical, Rocha Lima define que a classificação das coordenadas sindéticas deve ser feita com base no nome das conjunções que as iniciam, classificando-as em: aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e explicativas.

Ao falar da coordenação, Rocha Lima não faz uma definição ou ilustração com exemplos de nenhuma das orações identificadas por ele. Para que haja o entendimento dessas orações, o leitor deve retornar à definição das conjunções para entender o papel delas nas orações que introduzem. A respeito das conjunções conclusivas o autor afirma que tais conjunções relacionam pensamentos em que o segundo enunciado encerra a conclusão do primeiro, assim, o leitor infere que a oração coordenada conclusiva é a que exprime a conclusão do enunciado anterior.

Evanildo Bechara (2019) trata de coordenação e subordinação designando o segmento resultante da coordenação como *grupo oracional*, e o resultante da subordinação como *oração complexa*. No que diz respeito ao estudo da subordinação, o autor inicia sua exposição divergindo do tradicional conceito relacionado a esse processo sintático, designando a oração subordinada como hipotaxe e a definindo como uma oração que passa a uma camada inferior e funciona como membro sintático de outra unidade. Além disso, afirma que o que se convencionou chamar de oração subordinada não passa de um termo sintático de uma oração complexa funcionando como substantivo, adjetivo ou advérbio.

Ainda assim, ao tratar desse conteúdo, o autor deixa claro que caminhará para uma visão tradicionalista, como podemos constatar no trecho a seguir:

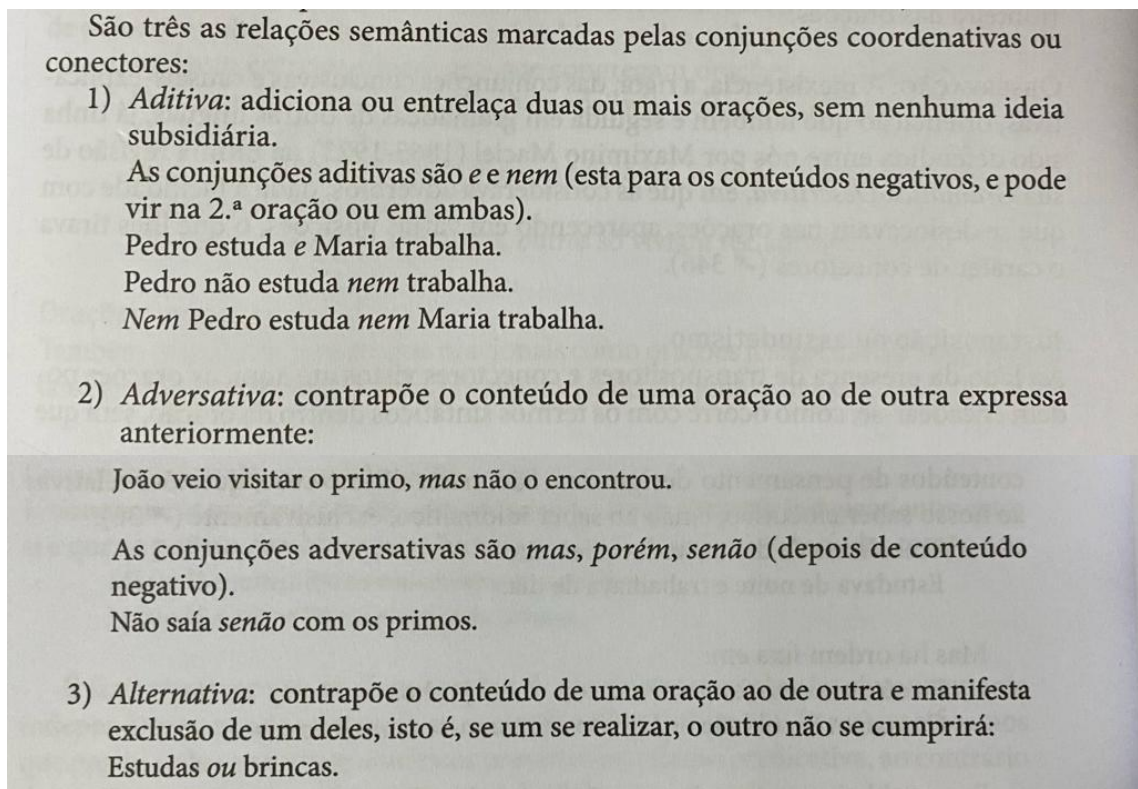
“Assim, apesar destas considerações, esta gramática respeitará o peso da tradição e verá, num primeiro momento, de análise em constituintes imediatos, uma oração complexa (a que também alguns gramáticos nossos chamavam de oração geral, como, por exemplo, José Oiticica), para depois analisar como oração subordinada o complemento unitário correspondente a uma função sintática exercida por substantivo, adjetivo ou advérbio.” (BECHARA, 2019, p.487)

Quando passa a discorrer a respeito da coordenação, processo do qual resulta o que o gramático denomina *grupo oracional*, o autor aponta a independência sintática das orações que o constituem e o fato de essas pertencerem a uma mesma camada gramatical, acabando por conduzir seu pensamento ao conceito de parataxe. Por essa razão, Bechara afirma que só é possível “falar em orações compostas, grupos oracionais ou período composto quando estivermos diante de orações coordenadas” (BECHARA, 2019, p. 487)

Entretanto, o autor não se afasta totalmente da tradição gramatical e afirma que as orações coordenadas são aquelas ligadas por conectores chamados conjunções coordenativas e que esses conectores determinam as relações semânticas, sustentando a concepção de que as orações coordenadas são classificadas pelas conjunções que as introduzem.

Como vimos, apesar de não abandonar a tradição gramatical, Bechara também não a segue por completo. Contrariando o que a NGB estabelece, o autor reconhece apenas três tipos de orações coordenadas: aditivas, adversativas e alternativas, conforme vemos na figura a seguir:

Figura 3 – Relações semânticas marcadas por conjunções coordenativas segundo Bechara (2019 )



Fonte: Bechara, 2019, p. 501 e 502

O autor nega a existência de conjunções coordenativas explicativas e conclusivas<sup>1</sup>, bem como de orações coordenadas com relações de explicação e conclusão. Para justificar sua decisão, o gramático faz a seguinte observação:

“A inexistência, a rigor, das conjunções conclusivas e causais-explicativas, orientação que também é seguida em gramáticas de outras línguas, já tinha sido defendida entre nós por Maximino Maciel (1865-1923) na última revisão de sua *Gramática Descritiva*, em que as considerava advérbios, dada a facilidade com que

<sup>1</sup> Moralis (2008) declara que Bechara é um “sujeito cindido”, afirmando que enunciação do autor se dá “em dois espaços distintos, o da gramática normativa consultiva, a serviço de professores e alunos, e o da linguística que configura um outro espaço enunciativo” (MORALIS, 2008, p. 240). Deveras, Bechara tanto na introdução como, por diversas vezes, ao longo do texto ou em notas de rodapé, traz conceitos da ciência Linguística, mas também é verdade que o autor conserva, em grande medida, a tradição gramatical.

se deslocavam nas orações, aparecendo em várias posições, o que lhes tirava o caráter de conectores. (BECHARA, 2019, p.502)

No entanto, há trabalhos que apontam o caminho de gramaticalização de *logo* e *então*, entre outros itens já apontados nas gramáticas como conjunções coordenativas conclusivas. Longhin-Thomazi (2006) aponta para as alterações no sentido de *logo*, passando de posterioridade temporal para posterioridade no discurso, assumindo o sentido de efeito ou conclusão. Chiarelli (2010) aponta que semelhante processo está ocorrendo com *então*, passando da função temporal à função sequencial e conclusiva. Neves (2018) assume que o advérbio conclusivo *logo* está bem próximo da gramaticalização como conjunção coordenativa.

Conforme declaramos anteriormente, Bechara (2019) reconhece a estrutura conclusiva como uma estrutura coordenada, mas discorre a respeito das orações conclusivas e causais-explicativas afirmando que essas estruturas oracionais são “independentes no nível da oração, mas são elementos subordinados do ponto de vista de unidades de conteúdo no nível superior do texto” (p.52), ou seja, para o autor as orações conclusivas são sintaticamente independentes, porém dependem semanticamente do primeiro enunciado da estrutura.

## 2.2 Orações coordenadas conclusivas na tradição linguística

Expomos, nesta seção, como as orações coordenadas, em particular, as orações conclusivas, são tratadas nas gramáticas de tradição linguística, voltadas para a descrição da língua portuguesa. Para tanto, consultamos três obras editadas no Brasil: *Gramática descritiva do português*, de Mário Alberto Perini (2005); *Nova gramática do português brasileiro*, de Ataliba de Castilho (2019) e *A gramática do português revelada em textos*, de Maria Helena de Moura Neves (2018). Além disso, expomos alguns resultados de estudos sobre as orações coordenadas conclusivas, publicados em Pezatti (2002) e Marques e Pezatti (2015).

Perini (2005), no capítulo em que trata da oração complexa, explana acerca dos processos de subordinação e coordenação e, sem muitos pormenores, o autor afirma que “tradicionalmente, distinguem-se duas maneiras básicas de inserir constituintes dentro de outros constituintes: a subordinação e a coordenação”(PERINI, 2005, p.129). Aparentemente, tal definição aplica-se apenas à subordinação, entretanto o autor postula que não existe coordenação sem subordinação, “já que, por definição, se A e B são coordenados, eles (em

geral, com o acréscimo de uma conjunção) formam um terceiro constituinte C, ao qual A e B são subordinados, por terem em C a função de membro de coordenação.” (p.136). Dessa forma, o autor defende a existência de duas orações independentes que, ao se coordenarem, formam uma terceira oração à qual se submetem. Para o autor, a subordinação propriamente dita ocorrerá nos casos em que “uma oração faz parte de um termo de outra” (p. 130).

Inicialmente, o autor esclarece que tanto a coordenação quanto a subordinação podem ser aplicadas igualmente a outras formas sintáticas, como por exemplo é possível constatar a coordenação de termos, tais como: sintagmas nominais, verbos, advérbios ou adjetivos. Dessa forma, o autor deixa claro que o processo de coordenação não se limita à coordenação de orações. Como o foco da presente pesquisa é a articulação de orações coordenadas, mais particularmente das coordenadas conclusivas, faremos uma breve exposição das contribuições do autor a respeito desse tema.

Ao apresentar a sentença “Titia fez a salada e mamãe fritou os pastéis” (PERINI, 2005, p.130), o autor explica que a sentença é composta por coordenação, pois as orações que a constituem são sintaticamente equivalentes, uma vez que os complementos exigidos pelos verbos de ambas as orações são preenchidos por elementos não-oracionais. O autor ainda afirma que “nos casos de coordenação, as duas orações são totalmente separadas, e nenhum elemento é parte de ambas” (p.130-131)

De acordo com Perini (2005),

A união observada entre orações coordenadas é de natureza muito menos estreita do que a que existe entre uma principal e suas subordinadas. Em muitos casos, a coordenação se aproxima dos fenômenos discursivos, muito menos dependentes da estrutura interna das formas linguísticas e baseados, em vez disso, de preferência em fatores semânticos e cognitivos em geral. (PERINI, 2005, p. 143)

Quase a única afirmação que vale para todos os casos é a de que, quando duas ou mais estruturas são unidas por coordenação, nenhuma delas exerce função sintática dentro de nenhuma outra: definição negativa e que vale para outras relações que não a de coordenação (por exemplo, para duas funções diferentes, digamos o sujeito e o objeto direto, da mesma oração). (PERINI, 2005, p.143)

Baseando-nos nas exposições do autor, podemos chegar à conclusão de que, para ele, o que caracteriza o processo de coordenação é o fato de tal processo se desenvolver em torno da independência sintática apresentada pelas orações envolvidas em tal estrutura, ficando claro que a ligação entre as orações coordenadas será estabelecida pela relação de sentido.

Ao falar das marcas de coordenação, o autor discorre também sobre a coordenação sem marcas de orações, denominadas, na tradição gramatical, de coordenadas

assindéticas, e faz uma descrição dos usos dos elementos coordenadores. Perini não encerra uma definição exata sobre o processo de coordenação, chegando à conclusão de que as orações que compõem estruturas coordenadas são aquelas que podem ser tratadas como estruturas independentes. Perini refere-se apenas à coordenação marcada por *e* (aditivas), *mas* (adversativas) e *ou* (alternativas). O autor também reconhece como caso de coordenação o das orações ligadas por coordenadores como: *porém, entretanto, no entanto, contudo, não obstante, todavia, senão, assim, por isso, por conseguinte, de modo que, em vista disso*; entretanto, o autor aponta que o grupo é heterogêneo e esclarece que “qualquer generalização depende do estudo individual do comportamento sintático de cada um de seus integrantes” (PERINI, 2005, p. 147), conseqüentemente, Perini não faz referência direta às orações conclusivas.

Castilho (2019), inicia suas reflexões a respeito do estatuto da coordenação mostrando o quanto coordenação e subordinação estão ligadas, e o quão antigo é o tratamento dado a esses fenômenos. De acordo com Castilho, essa questão remonta à Antiguidade Grega, quando Apolônio Díscolo, discorreu sobre o tema da concordância como um “epifenômeno que abrigava tanto a concordância nominal e verbal quanto as relações entre sentenças, que podiam concordar (=coordenadas) ou não (=subordinadas).” (CASTILHO, 2019, p.346).

Segundo Castilho, a Linguística Moderna também se preocupou em distinguir as sentenças coordenadas das subordinadas, tomando como base a natureza dessas relações, caracterizadas, em geral, como a seguir:

- (1) na coordenação as sentenças são idênticas ou equivalentes; na subordinação elas não se equivalem;
- (2) as sentenças coordenadas não podem ser focalizadas, pois não funcionam como constituintes de outra sentença, o que ocorre com as subordinadas;
- (3) há simetria semântica entre as coordenadas, e assimetria entre a subordinadas;
- (4) as relações de coordenação e subordinação ocorrem também no processo de derivação morfológica;
- (5) “casos de coordenação [podem ser tratados] como expansões de estruturas equivalentes sintática e semanticamente, o que os aproxima dos casos de repetição, um compromisso teórico marcadamente funcionalista” (Camacho/ Pezatti, 1998:88) (CASTILHO, 2019, p. 346)

Castilho elabora alguns apontamentos interessantes sobre o tema. O primeiro deles esclarece que tanto coordenação quanto subordinação são expansões de uma sentença simples, e que a coordenação difere da subordinação principalmente pelo fato de, na coordenação, combinarem-se termos sintáticos equivalentes, num mesmo nível hierárquico, seja por justaposição ou por meio de conectivo. Dessa forma, sintaticamente, na coordenação, nenhum dos elementos coordenados integra ou modifica o outro, enquanto, na subordinação,

não há essa independência sintática, pois os elementos que a compõem são sintaticamente diferentes, e tais elementos podem integrar ou modificar sintaticamente o outro.

De acordo com Castilho, Scorretti (1988) apresenta alguns testes que permitem que coordenação e subordinação sejam distinguidas. São eles: (i) focalização por clivagem; (ii) mudança de termos de lugar sem alteração semântica e (iii) ligação de prefixos. A focalização por clivagem só é possível nas relações de subordinação, uma vez que estas funcionam como constituintes de outras sentenças, o que não é possível na coordenação dada a equivalência sintática dos elementos coordenados. Já o deslocamento de termos sem modificação de sentido só é possível nas relações de coordenação. Isso ocorre devido à simetria existente entre os elementos coordenados, o que não existe na subordinação, portanto, a troca de lugar dos termos subordinados leva a outros significados. Segundo Bloomfield (*apud* Mattoso Camara Jr, 1970), as formas da língua que só funcionam ligadas a outras são consideradas *formas presas*, e os prefixos são um exemplo dessas formas, mas eles podem ser ligados pela coordenação como em “Quero um máxi e uma minidesvalorização do dólar” (CASTILHO, 2019, p. 347) e não pela subordinação, sendo impossível uma sentença como: “\*Ordenou uma máxi que uma minidesvalorização do dólar” (CASTILHO, 2019, p. 347)

Em função do exposto, com base nos critérios levantados por Scoretti (1988, *apud* CASTILHO, 2019) a distinção entre coordenação e subordinação pode ser resumida no quadro a seguir:

Quadro 1 – Distinção entre coordenação e subordinação segundo Scoretti (1988)

<b>Critérios de distinção</b>	<b>Relação em que ocorre</b>	<b>Exemplos</b>
Focalização por clivagem	Subordinação	Disse <b>que voltaria logo</b> . Disse <i>é que voltaria logo</i> .
Deslocamento de termos sem alteração semântica <sup>2</sup>	Coordenação	Mário chegou <b>e André saiu</b> . André saiu <i>e Mário chegou</i> .
Ligação de prefixos	Coordenação	Quero uma máxi e uma minidesvalorização do dólar.

Fonte: Elaboração da autora com base em Scoretti (1988, *apud* CASTILHO, 2019)

Conforme vimos na seção anterior, a NGB definiu cinco orações coordenadas sindéticas – aditivas, adversativas, alternativas explicativas e conclusivas – porém, de acordo

<sup>2</sup> A alteração na ordem dos termos ou orações pode trazer diferenças de sentido, principalmente em coordenações assimétricas em que a ordem das orações é icônica, reflete uma ordem cronológica dos eventos, como no exemplo ‘Choveu e a rua ficou alagada’.

com Castilho (2019), apenas as aditivas e as adversativas apresentam as características que permitem a inclusão delas entre as orações coordenadas, pois se mostra muito frágil a fronteira que separa as coordenadas explicativas das subordinadas causais, bem como a distinção entre coordenadas adversativas e subordinadas concessivas, evidenciando que a distinção entre coordenação e subordinação, nesses casos, é precária. Por esse motivo, o autor chama a atenção para um terceiro tipo de relação entre sentenças: a correlação. Sendo assim, de acordo com Castilho, somente se justificam serem consideradas como orações coordenadas as aditivas e adversativas, de modo que, para o autor, as explicativas e conclusivas enquadram-se entre as subordinadas, e as alternativas, entre as correlatas, como é o caso da sentença “Fazemos saber **que** o aluno **não somente** estuda **como também** aprende”, apresentada pelo autor, em que duas expressões, uma na primeira e outra na segunda oração, estabelecem a relação entre tais orações por meio da correlação.

Neves (2018) também apresenta considerações a respeito da coordenação de orações em sua obra *A gramática do português revelada em textos*. A autora, inicialmente, faz uma introdução da noção de coordenação, mostrando que, em língua portuguesa, a coordenação de segmentos pode ocorrer de duas maneiras: marcada por elementos coordenadores – as conjunções coordenativas – sem a presença dessas conjunções, que é o caso da oração coordenada assindética. Neves ressalta que “as diferentes CONJUNÇÕES COORDENATIVAS aportam diferentes significados e efeitos de sentido aos textos em que ocorrem” (NEVES, 2018, p. 803), ou seja, é importante que o estudo dessas conjunções leve em conta o papel semântico e pragmático delas.

Neves chama a atenção para o fato de as conjunções coordenativas não ocorrerem apenas entre orações, mas também entre frases e, até mesmo, entre sintagmas ou palavras; contudo, a autora assevera que “é partindo de porções maiores do enunciado que podemos compreender melhor o estatuto das CONJUNÇÕES COORDENATIVAS” (p.806).

Discorrendo a respeito das orações coordenadas, Neves afirma que cada uma das orações coordenadas “tem termos sintáticos próprios, e, também, nenhuma oração é termo sintático de outra” (p. 807) e é isso que, previamente, distingue uma oração coordenada de uma oração subordinada. Para a autora, as conjunções coordenativas são definidas pelo “efeito de marcação de exterioridade / independência sintática (marcar um segmento como externo ao anterior sem remissão) e de conseqüente avanço textual.” (p.810), ficando clara a importância do estudo dessas orações para que haja progressão textual na produção escrita dos alunos.



Não obstante, a relação semântica estabelecida pela segunda oração da coordenação pode ser designada, não por uma conjunção coordenativa, mas sim por “algum advérbio que construa com o primeiro uma relação semântica de junção temporal, causal, de contraste, ou mesmo simplesmente aditiva ou alternativa” (p. 810). Dessa forma, a autora defende que alguns elementos que tradicionalmente são reconhecidos como conjunções coordenativas (*porém, contudo, todavia, entretanto* como exemplos de adversativas e *logo, portanto, por conseguinte* como exemplos de conclusivas), na verdade, são advérbios juntivos.

Divergindo da NGB e aproximando-se do posicionamento de Bechara (2019), Neves reconhece como relações marcadas por conjunções coordenativas apenas as identificadas nas orações coordenadas aditivas, adversativas e alternativas. De acordo com a autora, as orações coordenadas explicativas configuram-se como um dos níveis de estabelecimento da relação de *causa*, pois, quando o falante explica, não deixa de expressar uma causa. Portanto, Neves enquadra o estudo das orações coordenadas explicativas no estudo das orações adverbiais causais.

Como dissemos, Neves considera formas como *logo, por conseguinte, portanto e então* (com valor de *em consequência disso*), como advérbios juntivos. Embora para a tradição gramatical, tais formas estejam entre as conjunções coordenativas e, por esse motivo, a gramática tradicional admita a existência de orações coordenadas conclusivas, Bechara (2019), como dissemos, também não reconhece a existência de conjunções explicativas e conclusivas, daí também não apresentar orações coordenadas com relações de explicação e conclusão, justificando sua postura com base na mobilidade que tais itens apresentam nas orações, retirando-lhes o caráter de conectores e aproximando-os mais do caráter adverbial. No estudo de Neves, esses advérbios juntivos, diferentemente das conjunções coordenativas, podem: não assumir a primeira posição do segundo elemento coordenado; coocorrer com outras conjunções coordenativas e ocorrer em oração reduzida; conforme verificamos nos exemplos, a seguir, apresentados por Neves:

“Diziam que o professor era um sábio ilustre, e grande futuro e portanto constituía um excelente partido para mim.

[...]

“então eles tinham que acompanhar este movimento também: e por isso eram nômades”

[...]

“Um dia minha mãe, desalentada de esperas e pedidos, solicitou uma audiência ao General Manoel Rabelo ocupando, então, a interventoria.” (NEVES, 2018, p. 390)

Com base nas declarações de Neves, é possível visualizar, por meio do quadro a seguir, as diferenças entre conjunções coordenativas e advérbios juntivos:

Quadro 2 - Diferenças entre conjunções coordenativas e advérbios juntivos segundo Neves (2018)

Conjunção coordenativa	Advérbio juntivo
Sempre é a primeira palavra do segundo segmento coordenado.	Pode ocorrer depois da primeira palavra do segundo segmento coordenado.
Não coocorre com conjunções coordenativas	Pode coocorrer com conjunções coordenativas
Não ocorre em oração reduzida	Pode ocorrer em oração reduzida

Fonte: Elaborado pela autora com base em Neves (2018)

Os advérbios juntivos operam, anaforicamente, junções de natureza adverbial, ou seja, ligam a oração em que aparecem a alguma porção anterior do texto. De acordo com Neves, essas relações estabelecidas pelos advérbios juntivos podem indicar diferença (geralmente com contraste) ou conclusão. Quando o advérbio juntivo prender-se a alguma porção anterior do texto indicando conclusão, ocorrerá o que a GT denomina oração coordenada conclusiva.

### ***2.2.1 Articulação de orações coordenadas conclusivas na perspectiva funcionalista***

Segundo Neves (2011b), o foco da análise de enunciados e do estudo da articulação de orações não deve ser pautado apenas nas estruturas dos enunciados, mas sim no conjunto de propósitos para estudar a língua em função, assim,

"Uma análise de base funcionalista penetra a organização dos enunciados para avaliá-los não apenas sob diversos níveis (predicacional; proposicional; ilocucional), mas também sob os diversos ângulos que envolvem a atividade linguística (textual/informacional; interacional), e o faz sempre com incorporação dos diversos componentes (sintático; semântico; pragmático)" (NEVES, 2011b, p.226)

Uma proposta funcionalista para o tratamento da relação entre orações contesta a rígida separação entre subordinação e coordenação no tratamento dos enunciados compostos, sendo assim,

"faz parte das propostas funcionalistas questionar o corte rígido entre subordinação e coordenação, especialmente no tratamento das frases compostas e complexas, nas quais a relação entre as orações não é de integração sintática, daquele tipo em que a oração é subparte de outra estrutura oracional." (NEVES, 2011b, p. 226)

Como vimos, a visão tradicional polariza os conceitos de coordenação e subordinação, distinguindo-os pelo critério da dependência ou independência sintática. Nessa visão, temos a coordenação quando uma oração não exerce função sintática em outra oração;

na subordinação, quando um (ou mais de um) dos termos da oração dita *oração principal* é expresso na forma de oração, exercendo uma das funções sintáticas (sujeito, objeto direto e objeto indireto, complemento nominal, predicativo, aposto, adjuntos adnominal e adverbial).

Para os pesquisadores de orientação funcionalista, entretanto, a designação da NGB para a subordinação já está esgotada, pois a tradição identifica como orações subordinadas aquelas que exercem função sintática em outra, o que nem sempre está de acordo com a caracterização das orações adverbiais, por exemplo. Neves (2011b) lembra que, de acordo com Givón (apud Neves 2011b), tais orações exercem importante papel na organização discursiva ao caracterizar-se como Fundo (*Background*) em relação à Figura (*Foreground*), e que, segundo Chafe podem entrar no discurso apenas para servir de pista e, até mesmo, podem aparecer como orações independentes. Nesse sentido, fica claro que esse rótulo de *oração subordinada* não deve ser aplicado a todas as orações que a NGB reconhece como tal.

Halliday (1985), Halliday (2004) e Halliday e Matthiessen (2014) reconhecem duas formas de articulação de cláusulas<sup>3</sup> - a parataxe e a hipotaxe. O que difere esses dois processos é o estatuto dos elementos envolvidos na articulação. A parataxe ocorre na ligação de elementos de igual estatuto (*ex.: Kukul se agachou no chão e se moveu devagar.*)<sup>4</sup>, e a hipotaxe se manifesta entre elementos com estatuto diferente, sendo um elemento dominante e o outro, dependente (*ex.: Quando ele chegou a um matagal, ele ouviu o leve farfalhar de folhas.*)<sup>5</sup>. Nesse sentido, seria possível afirmar que a parataxe subentende o fenômeno das orações coordenadas, e a hipotaxe, o das orações subordinadas.

Todavia, em Halliday (1985), Halliday (2004) e Halliday e Matthiessen (2014), distingue-se, além das relações “táticas” (parataxe e hipotaxe), o encaixamento, em que, além da dependência, a estrutura de uma oração integra a estrutura de outra, casos das orações tradicionalmente conhecidas como “subordinadas substantivas”. As orações conhecidas como subordinadas adverbiais se aproximam, mais apropriadamente, do conceito de hipotaxe em Halliday. Voltando à parataxe, apesar de serem tratadas como orações sintaticamente independentes, elas apresentam interdependência semântica, ou seja, relacionam-se pelo sentido.

Para o tratamento das relações lógico-semânticas na articulação de orações paratáticas e hipotáticas, Halliday (1985), Halliday (2004) e Halliday e Matthiessen (2014)

<sup>3</sup> O termo *cláusulas* está sendo usado aqui como sinônimo de *orações*.

<sup>4</sup> Tradução nossa de: Kukul crouched low to the ground. He moved slowly (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 339).

<sup>5</sup> Tradução nossa de: As he came to a thicket, he heard the faint rustling of leaves. (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 440).

propõem o sistema lógico-semântico, que distingue os processos de expansão e de projeção. A expansão pode ocorrer mediante uma elaboração (=), quando um elemento expande outro, reformulando-o, especificando-o em mais detalhes, comentando-o ou apresentando exemplos; de uma extensão (+), quando se acrescenta algum elemento novo, apresenta-se uma exceção ou alguma alternativa; ou de um realce ou encarecimento (x), quando é fornecido algum traço circunstancial relativo a tempo, lugar, modo, causa ou condição. A relação de projeção ocorre quando uma oração ou grupo projeta-se através de outra que a apresenta como uma locução, uma ideia ou um fato.

Matthiessen e Thompson (1988) também apresentam uma proposta para a análise da articulação de orações, com o argumento de que a avaliação do grau de interdependência das orações não pode se resolver apenas no nível interno da frase e deve levar em conta também as funções discursivas.

Nos casos de articulação ou combinação de orações, Matthiessen e Thompson reconhecem duas relações: a de listagem e a de núcleo-satélite. A relação de listagem corresponde estruturalmente à parataxe de Halliday, onde os membros têm mesmo estatuto, ou seja, nenhuma das orações é suporte para outra. Já a relação núcleo-satélite assemelha-se à hipotaxe de Halliday, em que um termo (ou oração) é dependente de outro. Nessa relação, algumas porções textuais se constituem com objetivos centrais (Núcleo) e outros se constituem como suporte para esses objetivos ou representam objetivos suplementares e somente na “interação é que se resolve a atribuição de caráter nuclear ou suplementar às partes” (NEVES 2011b p.229-230)

Com base nos teóricos referidos acima, pela condição de assimetria da construção em que se encontra uma oração conclusiva, já que a oração conclusiva não pode permutar de lugar com a oração anterior (*O céu está muito nublado, logo vai chover/ \*Portanto vai chover, o céu está muito nublado*), o que identificamos, na sintaxe tradicional, como uma oração coordenada conclusiva seria um caso de hipotaxe, mas não de encaixamento. Quanto ao tipo de articulação retórica, temos uma relação de Núcleo-Satélite, em que a oração conclusiva funciona como Satélite da oração anterior.

Em seu estudo a respeito das construções conclusivas, Pezatti (2002) alude à carência de trabalhos especializados que enfoquem a relação de conclusão, por isso busca, com sua pesquisa, estabelecer critérios para que se possa delimitar a classe das conjunções conclusivas. A autora aponta que “a conjunção conclusiva se classifica como dissimilar, pois, além de estabelecer nexos,[...] exige que a premissa anteceda sempre a conclusão”(p. 187), ou seja, deixa claro que, numa relação conclusiva, a oração conclusiva sempre deverá ocupar o

segundo lugar na sentença, caso isso não ocorra, o resultado será semanticamente diferente ou até mesmo incoerente, conforme ilustra com os exemplos: *Queres enriquecer, deves, por conseguinte, economizar. \*Deves economizar, por conseguinte, queres enriquecer* (PEZATTI, 2002, p.187). Na relação conclusiva, fica clara uma “relação hierárquica de dependência semântica” (p.188), dessa forma, a autora argumenta que as orações que compõem a relação conclusiva apresentam dependência semântica entre si, corroborando o fato de que, mesmo se encontrando sob o rótulo da coordenação, o qual implica a independência sintática das orações que compõem a relação conclusiva, as orações nessa relação dependem uma da outra sob o aspecto semântico.

Marques e Pezatti (2015) buscam encontrar as motivações pragmáticas e semânticas para a construção da relação conclusiva, que pode ser construída por meio de diversas estratégias, tais como “por meio de alguns verbos (*finalizando, concluindo*), pela simples ligação interparágrafos estabelecida por relações semânticas ou ainda por elementos denominados tradicionalmente de conjunções conclusivas”(p. 17). Porém as autoras focam seu estudo apenas nas conjunções conclusivas. Mesmo reconhecendo a falta de consenso entre linguistas e gramáticos a respeito da classificação dos termos que estabelecem a relação conclusiva, as autoras afirmam a ordem das orações nessa relação é o único critério comum, pois todos afirmam que “a conjunção/advérbio/conector/operador encontra-se na oração que segue a primeira.” (p.25) Nesse trabalho, as autoras apresentam as diferentes implicações da relação conclusiva que podem indicar uma consequência, uma conclusão propriamente dita ou o resumo de um trecho anterior. Dessa forma, as autoras formulam que a relação conclusiva se manifesta de três formas: como consequência, quando a conclusão é o resultado de uma causa: “*eu tenho uma irmã gémea, então obviamente eu não sei o que que é não ser gémea.*” (p.63); conclusão, quando a conclusão é o resultado de uma inferência: “*Vende artigos de decoração, portanto esta época agora é uma época de grande ocupação para si.*”(p.72); e resumo, quando a conclusão denota a síntese resultante de todo o discurso anterior: “*então, é essa a mensagem que eu pretendi e pretendo, pelo menos ainda, dar a conhecer às pessoas* (p.75)”.

### 2.3 Síntese conclusiva

Neste capítulo, tratamos das orações coordenadas de um modo geral e, em particular, das orações conclusivas, sob três óticas distintas, sendo elas observadas a partir da tradição gramatical, da tradição linguística, em especial da perspectiva teórica funcionalista.

De acordo com a NGB, as orações coordenadas podem ser assindéticas e sindéticas. Estas, por sua vez, são classificadas em: aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e explicativas. Ao analisarmos as gramáticas de Cunha e Cintra (2017), Rocha Lima (2020) e Evanildo Bechara (2019), percebemos que, apesar de, em alguns pontos, os gramáticos assumirem uma postura mais próxima da Linguística moderna, a força da tradição gramatical é muito grande e os faz reforçar o ensino tautológico, voltado para a memorização das conjunções coordenativas na definição das orações coordenadas sindéticas. Dentre os gramáticos que consultamos, Bechara é o único que contraria a tradição gramatical e reconhece como orações coordenadas sindéticas apenas as aditivas, adversativas e alternativas. Entretanto, mantém a postura tradicionalista de identificar as orações coordenadas pelas conjunções que as introduzem.

Quanto ao tratamento dado às orações coordenadas na tradição linguística, embasamos nossa pesquisa nos estudos de Perini (2005), Castilho (2019) e Neves (2018). Perini lembra que o processo de coordenação não é intrínseco à coordenação de orações, podendo ocorrer também entre termos (sintagmas nominais, verbos, advérbios ou adjetivos) e que a coordenação se constitui de orações que são sintaticamente equivalentes de modo que nenhum elemento seja parte de outra oração. Assim, percebemos que a coordenação se aproxima dos fenômenos discursivos, dependendo muito pouco da estrutura interna das formas linguísticas e tem relação, principalmente, com os aspectos semânticos, discursivos e cognitivos. Para Castilho, a coordenação difere da subordinação por combinar termos sintáticos equivalentes, de modo que, na coordenação, nenhum elemento modifica o outro, confirmando a independência das orações. Em consonância com o que foi declarado por Perini e Castilho, Neves reforça a independência sintática das orações coordenadas, chama a atenção para a importância das conjunções coordenativas para o avanço do texto e ressalta que relação semântica estabelecida pela segunda oração de uma estrutura coordenada também pode ocorrer por meio de advérbios, aos quais ela designa *advérbios juntivos*.

De acordo com uma abordagem funcionalista, a distinção categórica entre coordenação e subordinação deve ser questionada, por exemplo, ao classificarmos as orações como subordinadas apenas pelas funções que exercem, uma vez que orações como as advérbias nem sempre correspondem a um adjunto adverbial, mas são importantes para a organização discursiva, sendo analisadas como Fundo em relação a uma porção nuclear (Figura), a oração tradicionalmente classificada como *principal*. Vimos, nos estudos de Halliday, que na parataxe – equivalente à coordenação na tradição gramatical – apesar de as orações serem tratadas como sintaticamente independentes, elas apresentam interdependência

semântica, ou seja, correlacionam-se pelo sentido. Os funcionalistas Matthiessen e Thompson (1988) também ressaltam a importância da organização retórica do discurso para a interpretação do sentido da relação entre as orações.

Pezatti (2002) aponta que, na articulação conclusiva, há uma relação hierárquica de dependência semântica, na qual a segunda proposição sempre revelará uma conclusão do que é proferido na primeira e a inversão dessas sentenças pode acarretar resultado diferente ou incoerente. Além disso, a autora constata que, na relação conclusiva, fica clara a dependência semântica das orações que a constituem, ou seja, mesmo que sintaticamente essas orações sejam independentes, semanticamente dependem uma da outra. Por essa condição de assimetria entre as orações, preferimos identificar, nas estruturas com oração conclusiva, uma relação de hipotaxe. Trata-se de um nível intermediário entre parataxe e subordinação (encaixamento).

O trabalho de Marques e Pezatti (2015) apresenta as diferentes implicações da relação conclusiva. De acordo com as autoras a relação conclusiva pode denotar uma consequência (resultado de uma causa), uma conclusão propriamente dita (resultado de uma inferência) ou um resumo (síntese de um trecho anterior).

Podemos concluir que, em uma abordagem funcionalista, as relações semântico-discursivas das orações coordenadas assumem papel imprescindível na construção do texto, o que precisa ser considerado nas aulas de Língua Portuguesa.

### 3 AS ORAÇÕES COORDENADAS CONCLUSIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, fazemos a apresentação de como as orações coordenadas, de um modo geral, são abordadas na Educação Básica. Inicialmente desenvolvemos nossa análise sobre como essas orações são apresentadas em algumas gramáticas pedagógicas e em dois livros didáticos de indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Em seguida, passaremos à exposição do que os documentos oficiais orientam a respeito do ensino de Língua Portuguesa. Discutimos, em linhas gerais, como seria o ensino das orações segundo uma perspectiva funcionalista, apresentando os pressupostos teóricos dessa vertente linguística, bem como propostas funcionalistas para o ensino de orações coordenadas, oriundas de trabalhos do Profletras.

#### 3.1 O tratamento das orações coordenadas conclusivas em gramáticas pedagógicas e livros didáticos de Língua Portuguesa

##### 3.1.1 As orações coordenadas conclusivas nas gramáticas pedagógicas

Para verificar como se dá o tratamento das orações coordenadas, em particular, da oração conclusiva, em gramáticas pedagógicas, fizemos um recorte e elegemos três gramáticas escolares para compor esta pesquisa: *Gramática da Língua Portuguesa*, de Pasquale Cipro Neto e Ulisses Infante (1998); *Curso Prático de Gramática*, de Ernani Terra (2011) e *Gramática: teoria e atividades*, de Maria Aparecida Paschoalin e Neusa Teresinha Spadoto (2014). Dentre o vasto universo de gramáticas escolares, fizemos a opção por trabalhar com essas três em virtude da facilidade de acesso a elas, uma vez que já são as gramáticas de nosso uso cotidiano em sala de aula.

Vimos, no capítulo anterior, que as orações coordenadas são aquelas que apresentam independência sintática, já que nenhuma das orações exerce função sintática em outra. A respeito disso, Cipro Neto e Infante (1998, p. 466) também afirmam que “as orações coordenadas são sintaticamente independentes; uma não exerce função sintática em relação à outra”; igualmente, Paschoalin e Spadoto (2014, p. 267) ressaltam a independência das orações coordenadas, afirmando que tal oração é a “que se junta a outra de modo que ambas se mantenham **independentes** entre si” [grifo das autoras]; e Ernani Terra (2011, p. 237), por



sua vez, também deixa clara a independência sintática entre as orações coordenadas, entretanto ressalta que tais orações são “ligadas pelo sentido”.

As orações coordenadas são tratadas nas gramáticas, no âmbito do chamado período composto; e elas formam o que a NGB designa como *período composto por coordenação*. Dependendo da ausência ou presença de conectivos, tais orações são denominadas: orações coordenadas assindéticas ou orações coordenadas sindéticas.

No que diz respeito à definição das orações coordenadas assindéticas, as três obras em estudo as compreendem de forma semelhante, afirmando que as orações assindéticas não apresentam conectivo, e a relação entre elas é marcada por pausas.

A subclassificação das orações coordenadas sindéticas é pautada no aspecto lógico-semântico estabelecido na relação entre as orações do período composto por coordenação, e, por isso, dependendo da relação lógico-semântica, as orações coordenadas sindéticas podem ser: aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas ou explicativas.

Entretanto, no ensino-aprendizagem desse conteúdo, vemos um incentivo à memorização das conjunções utilizadas para a introdução de cada tipo de oração coordenada. A figura 03 traz um trecho da gramática de Ernani Terra (2011) que ilustra o que afirmamos.

Figura 4 – Classificação das orações coordenadas segundo Terra (2011)

- As orações coordenadas sindéticas classificam-se, de acordo com a conjunção que as introduz, em:
- a) **aditivas:** exprimem ideia de soma, adição.
- or. coord. assind.
or. coord. sind. aditiva  
 Gabriel estuda **e trabalha.**
- As principais conjunções aditivas são: e, nem, mas também, mas ainda.  
 As aditivas iniciadas por **mas também** e **mas ainda** são chamadas de **aditivas correlativas**.  
 Pedro não só estuda, **mas também trabalha.**  
 Não apenas identificou o problema, **mas ainda apresentou a solução.**
- b) **adversativas:** exprimem ideia de adversidade, oposição, contraste.
- or. coord. assind.
or. coord. sind. adversativa  
 Pedro estuda, **mas não aprende.**
- As principais conjunções adversativas são: mas, porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto.
- c) **alternativas:** exprimem ideia de alternância, escolha. Haverá alternância quando a ocorrência de um fato implicar a não ocorrência de outro.
- or. coord. assind.
or. coord. sind. alternativa  
 Saia mais cedo de casa, **ou espere o trânsito melhorar.**
- As principais conjunções alternativas são: ou, ou... ou, ora... ora, quer... quer, já... já, seja... seja.  
 As alternativas em conjunção repetida são chamadas **alternativas correlativas**.  
**Ora** estuda, **ora** trabalha.
- d) **conclusivas:** exprimem ideia de conclusão.
- or. coord. assind.
or. coord. sind. conclusiva  
 Não saiu cedo, **logo chegou atrasado.**
- As principais conjunções conclusivas são: logo, portanto, então, pois (quando posposta ao verbo).
- e) **explicativas:** exprimem ideia de explicação, justificação, confirmação.
- or. coord. assind.
or. coord. sind. explicativa  
 Venha imediatamente, **pois sua presença é indispensável.**
- As principais conjunções explicativas são: pois (quando anteposta ao verbo), porque, que.

Como podemos observar, Ernani Terra deixa claro, em sua gramática, que a classificação das orações coordenadas sindéticas é feita com base nas conjunções introdutórias ao afirmar que “as orações coordenadas sindéticas classificam-se de acordo com a conjunção que as introduz” (TERRA, 2011). Entretanto, apesar dessa exposição simplificada que estimula um estudo centrado na memorização das conjunções e que não instiga o aluno a levar em conta o valor semântico-discursivo da articulação dessas orações no contexto de uso, o autor faz um adendo, denominado ‘A gramática no dia a dia’ e trata das diferentes relações semânticas que as conjunções podem estabelecer entre as orações.

Cipro Neto e Infante (1998) inicialmente buscam se desvencilhar da taxonomia tradicional, pois, ao descreverem as orações coordenadas, primeiramente apresentam o valor semântico de tais orações, conduzindo o leitor para o significado da nomenclatura relativa à oração coordenada em questão. Entretanto, seguindo um modelo tradicional de ensino, também acabam por conduzir o estudo para memorização, ao tratar especificamente das “conjunções coordenativas típicas” de cada oração conforme vemos na figura 04, em que, fica subentendido que as orações introduzidas pelas conjunções iguais terão igual sentido.

Figura 5 – Orações Coordenadas Conclusivas segundo Cipro Neto e Infante (1998)

**Conclusivas**

A palavra **conclusiva** é da mesma família das palavras **concluir**, **conclusão**. Evidentemente, as orações coordenadas sindéticas **conclusivas** expressam uma conclusão lógica que se obtém a partir dos fatos ou conceitos expressos na oração anterior. A conjunção mais empregada na língua falada é **por isso**. Na língua escrita, aparecem outras, como **logo**, **portanto** e **pois**, esta obrigatoriamente posposta o verbo. Também se usam **então**, **assim** e as locuções **por conseguinte**, **de modo que**, **em vista disso**. Observe:

*Não tenho dinheiro, **portanto não posso pagar.***

*“Penso, **logo existo.**”*

*Ela é paulista; **é, pois, brasileira.***

*O time venceu, **por isso está classificado.***

Fonte: Cipro Neto e Infante (1998, p. 469)

A predileção por orientar o estudo das orações coordenadas sindéticas a partir das conjunções que as introduzem se repete também na obra de Paschoalin e Spadoto, quando as autoras afirmam: “As conjunções coordenativas, que introduzem as orações coordenadas sindéticas, são classificadas conforme o sentido que exprimem [...]. As orações introduzidas por essas conjunções possuem a mesma classificação” (PASCHOALIN; SPADOTO, 2014, p.

269).”. Ao falar das orações conclusivas, as autoras afirmam que são as orações que exprimem conclusão e nos apresentam uma lista das conjunções e locuções coordenativas conclusivas, ou seja, mais uma vez, identificamos uma abordagem que limita o estudo das orações conclusivas à fixação de suas conjunções introdutórias.

Mesmo apresentando uma abordagem que parece centrada na memorização de conjunções, as autoras expõem o fato de as conjunções poderem assumir diversos sentidos, dependendo do contexto em que se encontram; também chamam a atenção para o fato de, às vezes, coordenadas assindéticas apresentarem relação de sentido semelhante às identificadas nas coordenadas sindéticas, conforme vemos na figura 06.

Figura 6 – Observações a respeito do processo de coordenação segundo Paschoalin e Spadoto (2014)

**OBSERVAÇÕES**

- Também são coordenados os termos semelhantes de uma mesma oração.  
Exemplos: O avô **e** o neto estavam sempre juntos. (coordenam-se os núcleos do sujeito)  
Comprei *banana*, *laranja* **e** *abacate*. (coordenam-se os núcleos do objeto direto)
- Os verbos transitivo direto e transitivo indireto, quando coordenados, devem estar seguidos de seus respectivos objetos.  
Exemplos: Eu amo  *você*  **e**  *preciso de você* . (e não: Eu amo e preciso de você.)  
Precisamos  *do seu voto*  **e**  *contamos com ele* . (e não: Precisamos e contamos com o seu voto.)
- Mesmo havendo conjunções específicas para cada sentido que se estabelece entre as orações coordenadas sindéticas, nem sempre essa correspondência ocorre.  
Exemplos: “É ferida que dói e não se sente.” (Camões) — o **e** tem sentido adversativo.  
Era um homem trabalhador, mas era principalmente honesto. — o **mas** tem sentido aditivo.
- Há estruturas coordenadas assindéticas cuja relação de sentido coloca-as na classificação de sindéticas.  
Exemplo: O artista chegou disfarçado; ninguém o reconheceu. (assindética com sentido conclusivo)

Fonte: Paschoalin e Spadoto (2014, p. 271)

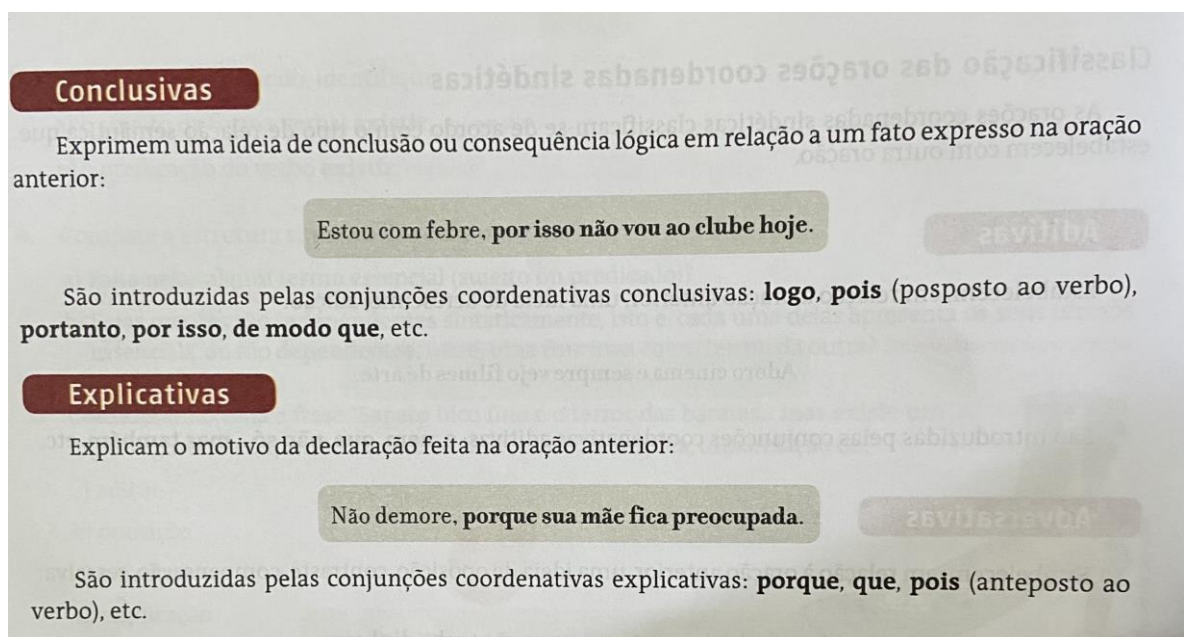
A recorrente menção aos conectivos coordenativos no estudo da classificação das orações talvez se deva à função que as gramáticas cumprem de sistematizar o acervo de recursos gramaticais disponíveis na língua. Não vemos problema em retomar um conteúdo gramatical já abordado (as conjunções) para contextualizar o ensino de outro conteúdo (a classificação das orações), havendo, inclusive, a possibilidade de serem tratados integralmente. Mas essa retomada não deveria motivar um ensino circular, tautológico, com incentivo à memorização, cabe ao professor ir além disso, procurando conduzir os alunos à observação, reflexão e discussão sobre os recursos da língua em uso em diferentes contextos.

### 3.1.2 O tratamento das orações coordenadas conclusivas em livros didáticos

A fim de verificar como se dá o tratamento das orações coordenadas em livros didáticos, resolvemos empreender a análise de dois livros disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) e utilizados em escolas da rede pública. Os livros escolhidos foram: *Português Linguagens*, de William Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães (PNLD - 2017/ 2018/ 2019) e *Português: conexão e uso*, de Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho (PNLD – 2020/ 2021/ 2022 /2023), ambos destinados ao 9º ano do Ensino Fundamental. A opção pela análise dessas obras deu-se pelo fato de serem esses os livros didáticos utilizados cotidianamente na escola onde a presente pesquisadora atua como professora.

Ao observarmos como são apresentadas as orações coordenadas no livro de Cereja e Magalhães (2015), identificamos uma seção teórica para tratar desse conteúdo. Os autores seguem o padrão das gramáticas pedagógicas, que, por sua vez, repetem a NGB, e dão ao estudo das orações coordenadas um caráter de memorização, pois, mesmo tratando primeiramente o conteúdo semântico da oração coordenada, fecham a exposição apenas com a lista de conjunções introdutórias de cada tipo de oração, conforme é possível verificar na figura 07.

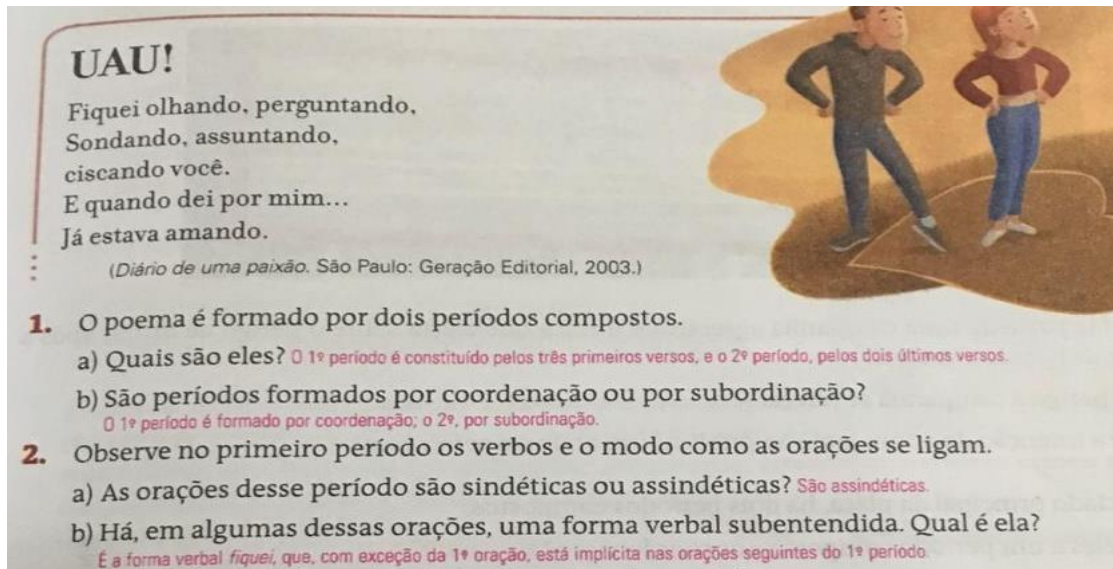
Figura 7 – Classificação das orações coordenadas sindéticas no livro *Português Linguagens*



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 100)

Quanto às atividades relativas a esse conteúdo, vimos que o livro traz, em maior número, exercícios que tratam especificamente da sintaxe e que visam apenas à classificação dos períodos ou das orações, os quais podemos conferir na figura 8.

Figura 8 – Exercícios sobre orações coordenadas no livro *Português Linguagens*



**UAU!**  
 Fiquei olhando, perguntando,  
 Sondando, assuntando,  
 ciscando você.  
 E quando dei por mim...  
 Já estava amando.

(Diário de uma paixão. São Paulo: Geração Editorial, 2003.)

**1.** O poema é formado por dois períodos compostos.  
 a) Quais são eles? *O 1º período é constituído pelos três primeiros versos, e o 2º período, pelos dois últimos versos.*  
 b) São períodos formados por coordenação ou por subordinação?  
*O 1º período é formado por coordenação; o 2º, por subordinação.*

**2.** Observe no primeiro período os verbos e o modo como as orações se ligam.  
 a) As orações desse período são sindéticas ou assindéticas? *São assindéticas.*  
 b) Há, em algumas dessas orações, uma forma verbal subentendida. Qual é ela?  
*É a forma verbal *fiquei*, que, com exceção da 1ª oração, está implícita nas orações seguintes do 1º período.*

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 101)

Apesar da abordagem descritiva de alguns exercícios, foi possível perceber que, em outros exercícios, os autores também buscam trabalhar o aspecto lógico-semântico das conjunções coordenativas e a relevância disso para o entendimento do texto em questão. Confira nas figuras a seguir.

Figura 9 – Texto para os exercícios sobre orações coordenadas no livro *Português Linguagens*



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p.102)

Figura 10 – Exercícios sobre o valor semântico das conjunções coordenativas no livro *Português Linguagens*

**3.** A conjunção **e** normalmente apresenta o valor semântico de adição. Em alguns casos, entretanto, ela pode ter outros valores semânticos. Compare as duas situações em que a conjunção **e** foi empregada:

"Bebeu e está dirigindo?"  
"Dirigir e beber é suicídio."

a) Em qual frase a conjunção **e** tem valor aditivo? *Na segunda.*

b) Que valor semântico a conjunção **e** tem na outra frase? Justifique sua resposta.  
*Na primeira frase, a conjunção e tem o sentido de oposição, pois equivale a mas ou porém; logo, ela tem valor adversativo.*

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p.102)

A proposta de trabalho no livro de Delmanto e Carvalho é de que “as práticas de leitura e escuta, oralidade, produção de textos orais, escritos e semióticos e de reflexão sobre o funcionamento da língua sejam sempre o foco na sala de aula” (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. iii), dessa forma, as autoras nos apresentam uma proposta de trabalho que pretende fazer que o aluno do Ensino Fundamental se torne um usuário competente da língua.

A obra em questão, diferentemente da anterior, não traz uma seção específica reservada à teoria gramatical. Nela, os conceitos gramaticais são apresentados aos alunos em pequenas caixas de texto à margem das questões e, para o professor, as informações complementares aparecem nas bordas em formato U, nas quais se apresentam:

“orientações didáticas para o encaminhamento e desenvolvimento de seções e de atividades em sala de aula bem como os objetivos a alcançar, as competências trabalhadas, sugestões de leituras para o professor e para os alunos. Encontra-se também a indicação das habilidades exploradas nas seções e atividades [...]” (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. v)

As autoras privilegiam uma abordagem que parte de textos de diferentes gêneros e meios de circulação, enfoque que conduz o aluno, no caso do estudo das orações coordenadas, a perceber a importância do papel das conjunções e locuções conjuntivas, como elementos articuladores, e seu papel na construção dos sentidos do texto. É de grande importância deixar claro que chamar a atenção para o papel das conjunções como articuladores textuais não é o mesmo que simplesmente listá-las como pertencentes a uma determinada classe, atribuindo-lhe um rótulo categórico (terminologia), sem considerar os contextos de uso efetivo. E isso se reflete nas atividades propostas, em que o foco se volta, principalmente, para a interpretação do texto, ao levar o aluno a perceber a relevância da articulação de orações coordenadas para o entendimento dos textos, conforme podemos conferir na atividade apresentada a seguir.

Figura 11 – Exercício sobre coordenação: contexto e sentidos no livro *Português: conexão e uso*

2. Leia o trecho de uma matéria jornalística e observe a locução conjuntiva destacada.

**Empatia, o sentimento que pode mudar a sociedade**

[...]

**Atitudes para desenvolver e treinar empatia**

- Compreenda sentimentos e emoções dos que o cercam:
- Antes de julgar e criticar, coloque-se no lugar do outro, buscando entender os motivos de tais ações. Se alguém age com agressividade, por exemplo, talvez seja uma forma de defesa de quem já foi agredido e ferido no passado.
- Concentre-se nas pessoas e aprenda a ouvir:
- Uma grande qualidade das pessoas empáticas é sua capacidade de ouvir. E isso é facilmente perceptível, já que esses indivíduos normalmente ouvem mais do que falam e, quando falam, baseiam-se **não só** no que ouviram, **mas também** em outras percepções sensoriais.

[...]

CORREIO Brasileiro. Empatia, o sentimento que pode mudar a sociedade. *Diário de Pernambuco*, 4 jan. 2017. Disponível em: <[www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/ciencia-e-saude/2017/01/04/internas\\_cienciaesaude,682928/empatia-o-sentimento-que-pode-mudar-a-sociedade.shtml](http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/ciencia-e-saude/2017/01/04/internas_cienciaesaude,682928/empatia-o-sentimento-que-pode-mudar-a-sociedade.shtml)>. Acesso em: 8 set. 2018.

a) De acordo com o trecho, o que é ser empático?  
*Compreender os sentimentos dos outros, colocar-se no lugar do outro, saber ouvir.*

b) Por que, de acordo com o título da matéria, a empatia pode mudar a sociedade? *Possibilidade: Porque, se as pessoas se colocassem no lugar dos outros, compreenderiam o sofrimento alheio e seriam mais tolerantes e solidárias.*

c) Qual é a maior qualidade das pessoas que sabem ouvir?  
*Ouvem mais do que falam e, quando falam, baseiam-se não só no que ouviram, mas também em outras percepções sensoriais.*

d) Uma locução conjuntiva tem o mesmo valor de uma conjunção. Qual a relação estabelecida pela locução destacada? *Soma ou adição.*

e) Anote no caderno o período que melhor corresponde ao seguinte fragmento: “[...] baseiam-se **não só** no que ouviram, **mas também** em outras percepções sensoriais”.

- I. As pessoas empáticas baseiam-se tanto no que ouvem como no que percebem dos sentimentos das outras pessoas.
- II. Embora consigam ouvir os outros, as pessoas empáticas não conseguem demonstrar suas emoções.
- III. As pessoas empáticas não sabem ouvir nem expressar suas emoções.

*O período que melhor corresponde é o I.*

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 96)

No exercício em questão, ao destacar as locuções conjuntivas, a atividade não se preocupa em apenas classificar as orações introduzidas por elas, efetivamente, o que recebe ênfase é a relação de sentido que essa locução estabelece entre as orações.

Podemos concluir que o ensino tradicional de gramática, principalmente nas gramáticas pedagógicas analisadas, parece incentivar a memorização das conjunções, em detrimento da relação lógico-semântica e discursiva, tornando vazio de funcionalidade o estudo das orações coordenadas. Tal limitação priva o aluno de uma aplicabilidade prática desse estudo, o que acaba por limitar a motivação para a aprendizagem desse conteúdo, associando-o apenas à necessidade de responder, numa prova, uma questão de natureza

taxonômica (classificação de oração), sem a promoção da melhoria das práticas de leitura e escrita, o que seria, de fato, pertinente e oportuno.

Mesmo percebendo que os livros didáticos acabam, às vezes, por repetir a taxonomia da gramática tradicional, não podemos deixar de identificar avanços quanto ao tratamento das orações coordenadas nas obras analisadas. Podemos constatar a busca pelo trabalho do aspecto lógico-semântico das conjunções coordenativas, demonstrando a pertinência disso para o entendimento do texto, extrapolando, assim o propósito de classificação dessas orações e conferindo maior destaque às relações de sentido estabelecidas entre as orações.

Por esse motivo, julgamos imprescindível que os professores conduzam o ensino das orações coordenadas de modo mais relevante, e que, em vez da memorização, promovam o entendimento das funções da coordenação de orações no desenvolvimento e entendimento do texto.

### **3.2 O tratamento das orações segundo as diretrizes dos documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa**

A educação escolar brasileira – da educação infantil ao ensino superior, nas redes de ensino pública e privada – é regulamentada pela Lei de Diretrizes Bases da Educação (nº. 9394/96), doravante LDB. Por meio desta lei, são estabelecidos: os princípios e fins da educação nacional; os deveres do Estado para com a educação; a organização da educação brasileira; os níveis e modalidades de ensino; os recursos financeiros para a educação; além do Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE faz parte das Disposições Transitórias da LDB e institui diretrizes e metas da educação, tendo vigência de dez anos. O atual PNE foi aprovado em 2014 e terá validade até 2024.

A partir desta perspectiva jurídica, analisamos, nesta seção dois, documentos oficiais que orientam o ensino de LP, os PCN (1998) e a BNCC (2018). Por estabelecerem as normas para o ensino de língua materna, julgamos o conhecimento desses textos de fundamental importância para a formação dos professores de LP.

O documento em que se apresentam os PCN para o ensino de Língua Portuguesa se divide em duas partes. Na primeira, se faz “a apresentação da área e definem-se as linhas gerais da proposta” (BRASIL, 1998, p. 13); na segunda parte: “definem-se objetivos e conteúdos, apresentam-se orientações didáticas, especificam-se relações existentes entre o



ensino de Língua Portuguesa e as tecnologias da comunicação e, por fim, propõem-se critérios de avaliação” (BRASIL, 1998, p. 13).

Nessa primeira parte, justifica-se a criação desses parâmetros, visto que, desde a década de 70 que a melhoria do ensino da LP já era foco de discussão, reconhecendo o fraco domínio da leitura e da escrita como fator decisivo para o fracasso escolar. As críticas ao ensino de LP estabelecido só se tornaram mais consistentes quando as pesquisas linguísticas, a partir da década de 80, permitiram que aflorassem reflexões acerca da finalidade do ensino da língua materna e de seus conteúdos. Tais reflexões criticavam no ensino tradicional, principalmente:

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente
- uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada.

(BRASIL, 1998, p. 18)

Como podemos ver, conforme o presente trabalho propõe, a defesa de uma abordagem de ensino da língua que extrapole a memorização das regras gramaticais, nomenclaturas e classificações, na qual se perceba uma correspondência com o uso prático, que possa instrumentalizar os alunos para uma comunicação eficaz em situações reais de uso dos conteúdos gramaticais, já vem sendo apregoada há bastante tempo, e os PCN orientam o ensino da língua nesse sentido, uma vez que “as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas” (BRASIL, 1998, p.18)

Já na segunda parte do documento, somos apresentados à caracterização do ensino de LP. Nela são definidos “objetivos e conteúdos, apresentam-se orientações didáticas, especificam-se relações existentes entre o ensino de Língua Portuguesa e as tecnologias da comunicação e, por fim, propõem-se critérios de avaliação” (BRASIL, 1998, p. 13)

De acordo com os PCN, nesse processo, o professor assume papel de mediador cuja importância é fundamental, pois é ele quem irá

organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo intencões, valores, preconceitos

que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e linguísticos. (BRASIL, 1998, p.48)

Nesse sentido, o professor não deve se configurar como o sujeito que detém o conhecimento gramatical e que tem como função repassá-lo aos alunos; na verdade, ele deverá conduzir o processo de ensino-aprendizagem, de modo que os alunos sejam encaminhados à descoberta e consigam, de maneira crítica e reflexiva, discutir e construir o conhecimento, fazendo com que o aluno se sinta participante do processo de aprendizagem e usuário de sua língua.

O documento aponta que o aprendizado da LP deverá ocorrer com base nas práticas sociais da linguagem, de: escuta de textos orais e leitura de textos escritos; produção de textos orais e escritos; além da prática da análise linguística. Ou seja, o ensino da LP deve ser fundamentado nesses três componentes, dessa forma, os conteúdos sempre devem partir de textos, sejam eles orais ou escritos seguindo o princípio de “USO→ REFLEXÃO→ USO” (BRASIL, 1998, p. 65).

De acordo com os PCN (1998), o conteúdo referente à relação de coordenação deve ser estudado na organização sintática dos enunciados. Dentro da prática de análise linguística, os PCN focalizam a comparação dos fenômenos linguísticos observados na fala e na escrita onde apontam para a “predominância da parataxe e da coordenação sobre as estruturas de subordinação” (BRASIL, 1998, p.61); e, quando o foco se volta para a ampliação dos recursos expressivos, os PCN apontam para a “expansão mediante coordenação e subordinação de relações entre sentenças em parataxe” (BRASIL, 1998, p. 62)

Segundo a orientação dos PCN (1998), deve ser empreendido o ensino da análise linguística com vistas à melhoria da competência discursiva do aluno, sob uma perspectiva claramente vinculada ao Funcionalismo linguístico, conforme vemos seguir:

Espera-se que o aluno opere com os procedimentos metodológicos empregados na análise dos fatos da linguagem (elaboração de inventário, classificação, comparação, levantamento de regularidades, organização de registro), bem como utilize os conceitos referentes à delimitação e identificação de unidades, à compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e às funções discursivas associadas a elas no contexto, empregando uma metalinguagem quando esta se revelar funcional. (BRASIL, 1998, p.98)

Entretanto, apesar dessas orientações dos PCN, percebemos que, mesmo os livros didáticos selecionados pelo PNLCD, seguem o padrão das gramáticas tradicionais, dando ao estudo das orações um caráter de memorização, pois, muitas vezes, esses livros até trazem uma abordagem inicial que privilegia o conteúdo semântico da oração coordenada, entretanto,

acabam reduzindo tal exposição a uma lista das conjunções introdutórias de cada tipo de oração.

Importa muito que o professor conduza a prática de análise linguística de modo que tome o texto como unidade de ensino, e os alunos possam perceber os fenômenos linguísticos. O documento dos PCN determina que a “prática de análise linguística não é uma nova denominação para ensino de gramática” (BRASIL, 1998, p.78) , assim, o ensino da análise linguística vai além da dimensão gramatical, levando em conta também aspectos pragmáticos e semânticos.

Enquanto os PCN apresentavam caráter orientador, a BNCC é de caráter normativo e tem como função definir as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas por todos os alunos ao longo da Educação Básica. A BNCC assegura aos estudantes “seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).” (BRASIL, 2018, p. 7)

Ao empreendermos uma breve análise da BNCC, focamos nosso olhar no componente de Língua Portuguesa, cujos eixos de integração

são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão[...] (BRASIL, 2018, p. 71)

O estudo do processo de coordenação ocorre no âmbito do eixo de análise linguística/semiótica, focalizado no conteúdo gramatical da sintaxe. Identificamos, no quadro a seguir, as seguintes habilidades referidas na BNCC para o ensino de Língua Portuguesa (LP) no Ensino Fundamental (EF), que contemplam o estudo do período composto por coordenação.

Quadro 3 – Habilidades na BNCC para LP/EF relacionadas ao estudo dos períodos compostos por coordenação.

Ano do Ensino Fundamental	Habilidade
6º ano	(EF06LP07) Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação.
7º ano	(EF07LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções que expressem soma de sentido (conjunção “e”) ou oposição de sentidos (conjunções “mas”, “porém”).

8º ano	(EF08LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação.
8º e 9º anos	(EF89LP29) Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento.
9º ano	(EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.  (EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2018)

A partir do exame do documento, foi possível contatar que a BNCC dialoga com os PCN, reafirmando que o trabalho com a LP deve ser fundamentado nas práticas sociais da linguagem, dessa forma a BNCC assume uma “perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem” (BRASIL, 2018, p. 67). Em todas essas habilidades, há referência à presença de textos (lidos ou produzidos pelos alunos) para a contextualização dos recursos gramaticais, relacionando-os, portanto, à construção textual.

Portanto, corroborando o que já vinha sendo apregoado pelos PCN, a BNCC defende a importância de que, no Ensino Fundamental, o estudo da língua possa permitir “aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção escrita) em práticas situadas de linguagem.” (BRASIL 2018, p. 71), ou seja, a BNCC reitera o que há muito já vem sendo discutido, porém pouco praticado nas aulas de LP. Acreditamos que o estudo da língua deve se dedicar a tornar o estudante do Ensino Fundamental um usuário proficiente de sua língua, capaz de perceber a importância e a aplicabilidade prática dos estudos da sala de aula em seu cotidiano.

### 3.3 Síntese conclusiva

As gramáticas pedagógicas analisadas neste trabalho asseveram a independência sintática das orações coordenadas e, conforme a tradição gramatical, dividem tais orações em assindéticas e sindéticas, sendo as assindéticas caracterizadas pela ausência de conectivos,

tendo, pois, a sua relação com as outras orações, marcada por pausas. A subclassificação das orações coordenadas sindéticas é pautada no aspecto lógico-semântico estabelecido na relação entre as orações do período composto por coordenação, e, por isso, dependendo da relação lógico-semântica, as orações coordenadas sindéticas podem ser: aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas ou explicativas. Entretanto, quando, nessas gramáticas, observamos a abordagem para o ensino-aprendizagem da classificação das orações, o que vemos é o forte incentivo dado à memorização das conjunções utilizadas para a introdução de cada uma das orações coordenadas.

Da análise do tratamento das orações coordenadas em livros didáticos, foi possível perceber, principalmente no livro do PNLD anterior à BNCC, que, apesar de haver explicações sobre a relação lógico-semântica na articulação de orações, o foco parece ainda ser a memorização das conjunções. Já no livro do PNLD, pautado na BNCC, percebemos um estudo que extrapola essa memorização e que enfatiza a relação de sentido estabelecida entre as orações em cada contexto de uso da língua.

Ao verificarmos o que os documentos oficiais dizem a respeito do estudo das orações coordenadas, constatamos que a BNCC corrobora o que já vinha sendo apregoado pelos PCN, e defende que o estudo da língua deve ampliar a capacidade de uso dela pelos estudantes do Ensino Fundamental, ou seja, a BNCC apenas reitera o que há muito já vem sendo discutido, porém pouco praticado nas aulas de LP. O ensino da língua deve se dedicar a tornar o estudante um usuário proficiente de sua língua, sendo imprescindível que este seja capaz de perceber a importância e a aplicabilidade prática dos estudos desenvolvidos na sala de aula de língua materna.

## 4 O ENSINO DE GRAMÁTICA E DAS ORAÇÕES CONCLUSIVAS SEGUNDO UMA PERSPECTIVA FUNCIONALISTA

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos gerais do Funcionalismo linguístico, bem como o que pesquisadores funcionalistas sugerem para que o ensino da gramática e, especificamente, da articulação de orações cumpra seu papel no desenvolvimento de competências e habilidades linguístico-discursivas.

### 4.1 Os pressupostos teóricos do Funcionalismo linguístico

De acordo com Neves (1997), apesar de existirem linguistas que se autodenominam funcionalistas e, por consequência, haver versões do Funcionalismo muito diferentes umas das outras, é possível afirmar que todas essas versões distintas convergem em um mesmo ponto, no fato de conceberem a língua como instrumento de interação social:

Qualquer abordagem funcionalista de uma língua natural, na verdade, tem como questão básica de interesse a verificação de como se obtém a comunicação com essa língua, isto é, a verificação do modo como os usuários da língua se comunicam eficientemente. Todo o tratamento funcionalista de uma língua natural põe sob exame, pois, a competência comunicativa. (NEVES, 1994, p. 109)

Dessa forma, podemos concluir que os estudos funcionalistas, mesmo com tantas correntes distintas, devem se ocupar de investigar como os usuários de uma língua se utilizam dessa língua para que a comunicação ocorra de maneira eficiente, pois “uma gramática funcional considera não só a capacidade que os indivíduos têm de decodificar expressões, mas também de usar e interpretar essas expressões de maneira interacionalmente satisfatória.” (NEVES, 1994, p.113)

Baseando-nos em Neves (2011b) e Nogueira (2010b), a fim de melhor caracterizarmos o Funcionalismo linguístico, apresentamos a seguir alguns dos pressupostos teóricos desse paradigma da Linguística com base em seus principais teóricos.

De acordo com Neves (2011b), Michael Halliday centra-se na noção de função da língua, focalizando o papel que esta desempenha na vida dos indivíduos. Segundo Neves, para o teórico, “o enunciado não parte de uma estrutura profunda abstrata, mas das escolhas dos falantes, para um propósito específico e com elas produzindo significado.”<sup>6</sup>. Para Halliday (2004) , a gramática funcional deve levar em conta a língua em uso, os componentes de

---

<sup>6</sup> Ibid., p.18.

significados são funcionais e dizem respeito às funções ideacional, interpessoal e textual. Segundo o teórico, a gramática é relevante na orientação para a análise do texto, portanto, uma gramática funcional é, ao mesmo tempo, uma gramática do sistema e do texto, pois estudar o sistema nos permite entender os sentidos do texto, assim como a análise dos textos nos ajuda a conhecer o sistema.

De acordo com Neves<sup>7</sup>, Talmy Givón fixa-se na não-autonomia do sistema linguístico; na concepção da estruturação interna da gramática como um organismo que unifica sintaxe, semântica e pragmática [...] e no exame dos aspectos icônicos da gramática. E Nogueira (2010), em sua exposição dos pressupostos funcionalistas, nos diz que, para Givón (1995), a gramática é uma relação coerente entre cláusula e discurso contextualizado.

Neves também faz uma exposição da teoria funcionalista segundo a abordagem de Simon Dik, da Gramática Funcional holandesa, que investiga a competência comunicativa dos usuários de uma língua, revelada na interação verbal, em que o papel da expressão linguística é apenas de mediadora na comunicação.

#### **4.2 O ensino das orações coordenadas conclusivas segundo pesquisadores de orientação funcionalista**

De acordo com Nogueira (2010a), a proposta funcionalista de estudo das orações deve transcender os limites da sentença a fim de interpretar as relações textual-semânticas e das funções textual-discursivas provenientes do processo de construção dos sentidos do texto. No estudo da articulação de orações, o que importa é a relação que professores e alunos podem estabelecer entre gramática e construção discursiva, e não novas formas de interpretação para o exercício da metalinguagem; o importante é que se tenha o conhecimento e a sensibilidade para o uso e a interpretação das escolhas linguísticas para produção de sentidos e para o processamento da informação com maior ou menor clareza e comprometimento com o que se diz.

Nogueira (2014), ao analisar exercícios do livro didático de Sarmiento e Tufano (2010) – *Português- Literatura- Gramática- Produção de Texto* – a respeito da classificação das conjunções, constata que, embora os autores façam “rápida referência à noção de coesão, o propósito de fixação de uma terminologia é claro” (p. 145), por isso, Nogueira (2014) conclui que o livro didático enfatiza a cobrança da memorização de terminologias. Entretanto,

---

<sup>7</sup> Op. cit., p. 19

no referido trabalho, Nogueira (2014) reconhece avanços nas práticas de análise linguística nas atividades do livro didático, pelo fato de essas atividades levarem o aluno a refletir, dentro de um contexto, sobre aspectos formais e funcionais; entretanto, o exercício de se atribuir a função e pedir a forma, ou o contrário disso, pode levar o aluno ao “equivoco de que a interpretação de textos seja mera tarefa de decodificação” (p.149).

Neves (2011b) deixa claro que as relações de sentido que se estabelecem entre as orações vão muito além do uso exclusivo das conjunções, pois não são elas que estabelecem os significados das orações que introduzem. Pelo contrário, elas apenas sugerem a presença de outros elementos no texto para o estabelecimento do sentido entre essas orações.

“Trata-se na verdade de um conjunto de relações semânticas entre orações, entre complexos oracionais, entre trechos de texto, explicitados por um sem número de expedientes, não apenas pelos elementos ditos conjuntivos, como as conjunções.”.  
(NEVES, 2011b, p.223)

Ou seja, a tentativa simplória de direcionar o estudo das orações coordenadas apenas para a memorização das conjunções que introduzem tais orações, já se mostra ineficiente, uma vez que o conectivo é apenas um dos expedientes necessários ao estabelecimento das relações semânticas.

Em uma tentativa de um ensino produtivo das relações lógico-semânticas que emergem da articulação de orações, Batista (2019) afirma que, quando Pezatti e Longhin (2016) dizem que nenhum dos membros de uma oração coordenada é subordinado ou dependente, tal definição assemelha-se à definição tradicional, porém, na perspectiva funcional do tratamento das orações coordenadas, são levadas em conta não só as propriedades sintáticas e semânticas, mas também as pragmáticas.

Neves (2018), na seção em que trata do valor semântico da conjunção *mas*, afirma que:

Na marcação coordenada de desigualdade há aspectos especiais de uso do *mas*. A desigualdade é utilizada tanto para organizar a informação como para estruturar a argumentação. [...] O *mas* pode indicar desigualdades diversas [...] entre outras tantas: as relações de contraste, compensação, restrição negação de inferência” (NEVES 2018, p. 832).

Tal afirmativa confirma a necessidade de um estudo da articulação de orações que extrapole a prática de memorização dos conectivos, uma vez que, mesmo marcando *status* de desigualdade entre dois segmentos coordenados, tais desigualdades podem apresentar diferentes níveis, conforme o quadro a seguir, que traz exemplos extraídos da obra de Neves (2018).



Quadro 4 - O valor semântico de *mas* segundo Neves (2018)

<b>Contraste com oposição (entre contrários)</b>
<i>Agora aqui há um sossego cinzento e frio que talvez seja meio triste, mas me faz bem.</i>
<b>Contraste sem oposição (entre simplesmente diferentes)</b>
<i>Eles afirmam que o presidente não pode determinar o seu modo de agir com base nesses julgamentos e, por isso, vai manter a postura de tratar do assunto sem muito alarde, mas de forma constante.</i>
<b>Compensação</b>
<i>Trouxe minhas pobres, mas significativas malas.</i>
<b>Restrição</b>
<i>Ele percebeu a iminente decadência da polis. Mas como um Jeremias, encerrado na dor e no lamento.</i>
<b>Negação de inferência</b>
<i>Pessoas atiraram em sua direção, mas não o atingiram.</i>
<b>Contraposição na mesma direção</b>
<i>Os termos do acordo já não eram favoráveis, mas o pior foi o parceiro escolhido.</i>
<b>Contraposição em direção independente</b>
<i>As pessoas vivem procurando trabalhos intelectuais, mas o importante é ser útil.</i>
<b>Eliminação do primeiro segmento</b>
<i>Tremeu os lábios, ia dizer qualquer coisa, mas desistiu</i>

Fonte: Elaboração da autora com base em Neves (2018, p. 832-838)

Portanto, torna-se imprescindível um estudo das orações coordenadas que extrapole as definições que se encerram em si mesmas. É necessário que esse estudo possa tornar evidentes as diferenças semânticas que conjunções (e locuções conjuntivas) podem assumir nos diferentes contextos, sempre se levando em conta a natureza da relação que esses conectivos ajudam a explicitar entre as orações e, dessa forma, favorecer uma melhor compreensão do que se lê e mais consciência durante o ato de escrever.

### 4.3 Algumas propostas funcionalistas para o ensino das orações coordenadas

Nesta seção, apresentamos algumas abordagens didático-pedagógicas, construídas no âmbito do Profletras, que, de alguma forma, trazem propostas para o ensino de orações, as quais, notadamente, caminham para o ensino de orações coordenadas. Para tanto, fizemos um levantamento das dissertações que tratavam da coordenação de orações defendidas no Profletras. Na altura em que fizemos a busca, percebemos que apenas uma dissertação, a de Nunes (2018), discorria sobre o processo de coordenação de orações. Em virtude disso, resolvemos, pois, estender nossa busca e, assim, procurar por dissertações que

tratassem do ensino de conjunções, visto que ambos os temas se afinam. Nessa nova investigação, encontramos as dissertações de Sá (2016) e de Silva (2020), as quais propõem um ensino contextualizado das conjunções e oferecem relevante contribuição para a melhoria da compreensão leitora.

O trabalho de Nunes (2018) empenha-se em tratar do processo sintático de coordenação no português brasileiro e, com essa pesquisa, propõe-se “analisar os aspectos morfossintáticos envolvidos no fenômeno sintático tradicionalmente chamado coordenação” (NUNES, 2018). A pesquisa concentra-se nos efeitos de sentido dos usos das estruturas coordenadas.

Em sua pesquisa, Nunes (2018), tal como observamos aqui, atenta para o fato de o estudo do processo de coordenação ter ocorrido de maneira restrita à memorização das conjunções e ter esse ensino pouco contribuído para que o aluno desenvolva sua competência comunicativa, conforme conferimos nas palavras da autora:

o ponto de partida é a ideia de que o ensino do processo sintático de coordenação tal qual se apresenta na tradição gramatical pouco contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, uma vez que se limita à identificação e à classificação das conjunções e das orações coordenativas como se apresenta na NGB (...) (NUNES, 2018, p. 19)

Nunes (2018), baseando seu trabalho em Campos (2014), assevera que o estudo da coordenação de orações limitado à memorização das conjunções coordenativas ocorre tanto nas gramáticas tradicionais quanto nos livros didáticos. A autora acredita que o professor de LP deva ser capaz de promover um ensino mais significativo, o qual tenha uma “abordagem diferente, com atividades que levem os alunos a refletirem sobre os efeitos de sentido que o emprego dessas conjunções pode gerar nos textos com os quais estejam trabalhando” (NUNES, 2018, p. 83)

Reiterando a fala de Campos (2014), Nunes expõe os pontos que devem ser levados em conta no ensino do processo sintático da coordenação para que o aluno possa compreender o processo com mais segurança e possa ser capaz de melhorar seu desempenho tanto na leitura quanto na produção textual. São eles:

- existem diferentes relações de sentido entre os elementos linguísticos coordenados nas frases e nos textos;
- essas relações acontecem não só entre orações, mas também entre sintagmas, períodos, parágrafos ou até partes maiores do texto;
- as unidades coordenadas no interior das frases tendem a ter um mesmo padrão estrutural e essa simetria na forma gramatical, chamada paralelismo, é um mecanismo que torna mais coesas as ideias relacionadas. (CAMPOS, 2014, p. 189, *apud* NUNES, 2018)

A autora, em suas considerações finais, ressalta mais uma vez, a necessidade do desenvolvimento de um ensino reflexivo e produtivo da gramática com vistas à promoção de uma competência comunicativa dos estudantes.

O trabalho de Sá (2016) pretende suscitar uma breve reflexão sobre questões gerais do ensino de Língua Portuguesa no Brasil e busca trazer uma proposta de trabalho para o ensino contextualizado das conjunções, pautado em reflexões e práticas fundamentadas em teorias e estudos mais recentes da Linguística, objetivando sobrepujar a perspectiva reducionista da memorização das conjunções.

Sá (2016) intenta, com o seu trabalho, superar a tradição gramatical, importada para os livros didáticos, de apenas classificar as conjunções e apresentá-las de maneira isolada. Esse modo de trabalho, de acordo com Sá (2016), explora “muito pouco as incontáveis conexões que elas são capazes de estabelecer nos textos” (SÁ, 2016, p. 74 e 75), por isso sua proposta procura “balizar uma sugestão de ensino de gramática contextualizada, isto é, uma reflexão linguística numa perspectiva textual, observando como os itens gramaticais concorrem para a coesão e a coerência do texto.” (p. 112).

A dissertação de Silva (2020) também discorre a respeito das conjunções, entretanto, a autora privilegia, em seu trabalho a análise de como a apreensão das conjunções ajuda os alunos na compreensão leitora de textos impressos. Por meio da técnica do teste cloze, a autora busca verificar “se o uso adequado das conjunções influencia na compreensão leitora durante a leitura de textos feita por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental” (SILVA, 2020, p.21)

Ao final de seu trabalho, Silva (2020) chega à conclusão de que, caso as conjunções sejam trabalhadas de maneira efetiva os alunos serão capazes de melhorar o nível de compreensão leitora. A respeito da compreensão das conjunções, Silva afirma que

“os alunos serão capazes de classificarem-nas sem precisar recorrer sempre aos manuais, pois é mais fácil depreender o sentido do todo, ou seja, do texto como um todo, e não isoladamente, em frases ou orações, como bem costumam ser apresentadas em livros didáticos e gramáticas.” (SILVA, 2020, p. 97)

Dado o exposto, depreende-se que não só o estudo das orações coordenadas ou das conjunções, mas o ensino de gramática nas aulas de LP deve ultrapassar os limites da memorização e, assim, tornar-se um estudo que revele as diferenças semânticas nos diferentes contextos de uso desses recursos e que ofereça aos alunos do Ensino Fundamental um ensino que pretenda promover, de maneira reflexiva e produtiva, leitura e escrita mais efetivas.

#### 4.4 Síntese conclusiva

Uma perspectiva funcionalista para o ensino de orações leva-nos a primeiramente retomar os pressupostos funcionalistas com base em seus principais teóricos. Dessa forma podemos afirmar que, para esse ensino: a língua em uso deve ser levada em conta; a concepção da estruturação interna da gramática deve ser vista como um organismo que unifica sintaxe, semântica e pragmática; a gramática é uma relação coerente entre cláusula e discurso contextualizado; a expressão linguística exerce papel como mediadora na comunicação; a investigação linguística (e, por inspiração, o ensino de língua) deve ter o intuito de explicar como os indivíduos comunicam-se uns com os outros de maneira eficiente por meio da expressão linguística, como afirma Dik (1997).

De acordo com Neves (2011b), as relações de sentido que se estabelecem entre as orações vão muito além do uso exclusivo das conjunções, pois não são elas que estabelecem os significados das orações que introduzem, mas sim o contexto. Assim, as pesquisas e teorias de orientação funcionalista mostram-nos que é imprescindível um estudo das orações coordenadas que extrapole as definições que se encerram em si mesmas, é necessário que esse estudo possa tornar evidentes as diferenças semânticas que conjunções (e locuções conjuntivas) podem assumir nos diferentes contextos.

As propostas funcionalistas para o ensino das orações coordenadas, corroborando o exposto nas teorias e pesquisas funcionalistas, apontam para um estudo que ultrapasse os limites da memorização tornando-se um estudo que instigue a reflexão sobre as diferenças semânticas nos diferentes contextos de uso dos recursos linguísticos e que viabilize, aos alunos do Ensino Fundamental, um ensino em que se pretenda promover, de maneira reflexiva e produtiva, leitura e escrita mais efetivas.

## 5 METODOLOGIA

No presente capítulo, fazemos uma caracterização da pesquisa que desenvolvemos, expondo os motivos que nos levaram, inicialmente, a optar pela metodologia da pesquisa-ação, bem como a restringir, posteriormente, o seu propósito à formulação de uma proposta pedagógica a ser avaliada e reformulada, se necessário, pelos professores.

Conforme dissemos anteriormente, esta pesquisa se centra no ensino das orações coordenadas conclusivas, visando desenvolver habilidades de leitura e escrita de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Portanto, objetivamos propor atividades segundo orientação teórica do Funcionalismo linguístico e, para tanto, apresentamos, nesta seção, também a natureza das atividades que propomos quanto aos tipos de atividade, tipos de ensino e quanto aos eixos de ensino de gramática contemplados.

### 5.1 Caracterização da pesquisa

A metodologia inicial desta pesquisa, que se caracterizava como uma pesquisa-ação, previa as etapas de sondagem, intervenção e avaliação junto a uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Fortaleza. No entanto, em virtude da realidade imposta pela pandemia da Covid-19 às escolas, que tiveram de suspender, por longo período, as aulas presenciais, e, seguindo as instruções da coordenação geral do Profletras, a presente pesquisa não fez concretamente uma intervenção no ensino com aplicação e avaliação da proposta por nós formulada. O foco encontra-se, portanto, na elaboração de uma proposta de atividades que poderão ser aplicadas e avaliadas, futuramente, pelos professores de LP da Educação Básica.

É importante salientar que, mesmo não empreendendo uma intervenção no ensino a partir de aplicação e avaliação da proposta aqui formulada, esta pesquisa incentiva a metodologia da pesquisa-ação pelo fato de propor um conjunto de atividades que futuramente podem ser aplicadas e avaliadas por outros professores de LP, pois a “pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo.” (THIOLLENT, 1986, p. 15)

Como prevemos que os envolvidos na execução das atividades aqui propostas sejam professores e alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, buscando estratégias para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita a partir do ensino das orações coordenadas à luz do Funcionalismo Linguístico, empreendemos tal pesquisa de

acordo com parâmetros de uma pesquisa-ação, uma vez que todos os envolvidos exercerão papel ativo na busca da solução dos problemas de leitura e escrita identificados na turma.

Baseando-nos em Thiollent (1996), como parâmetros da pesquisa-ação, podemos ressaltar a resolução de um problema coletivo com envolvimento dos pesquisadores de modo cooperativo e participativo; o planejamento de estratégias para resolução do problema encontrado, além da participação dos envolvidos no problema. Portanto, na presente pesquisa, planejamos a realização de uma pesquisa-ação com a intenção de que os professores da educação básica pudessem ajudar os alunos a elevarem os níveis de compreensão leitora e capacidade de escrita.

## **5.2 Natureza das atividades propostas**

### **5.2.1 Quanto ao tipo de atividade**

Com a análise do tratamento dado às orações coordenadas no ensino de gramática nas aulas de LP, principalmente nas abordagens feitas nos LD e nas gramáticas pedagógicas, facilmente chegamos à conclusão de que as atividades apresentadas nesses manuais didáticos tendem a propor exercícios que se fixam na capacidade de memorização das classificações das conjunções introdutórias dessas orações, ou, na tentativa de um ensino contextualizado, exercícios que focam no reconhecimento pelo aluno de informações explícitas do texto.

Portanto, por entendermos que o ensino das orações coordenadas deve ser empreendido de maneira mais significativa para os nossos alunos da última série do Ensino Fundamental, orientando-nos pelos trabalhos de Franchi (1991) e Geraldi (1997), procuramos propor atividades de três tipos: linguística, epilinguística e metalinguística, enfatizando principalmente os dois primeiros, pois, de acordo com Franchi (1991), tais atividades devem estar “necessariamente presentes no estudo de qualquer língua” (FRANCHI, 1991,p.05), o que infelizmente não tem sido a realidade das aulas de LP.

Geraldi (1997) afirma que “As atividades linguísticas são aquelas que, praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta "vão de si", permitindo a progressão do assunto.” (GERALDI, 1997, p.20). Franchi (1991) diz que tais atividades são “nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem.” (FRANCHI, 1991, p.35), ou seja, a atividade linguística baseia-se na capacidade comunicativa própria dos seres humanos, é a atividade que se materializa nas situações reais de uso da linguagem, logo, para que essas atividades aconteçam no âmbito da sala de aula,

devem ser criadas “as condições para o desenvolvimento dos recursos expressivos mais variados e exigentes que supõem a escrita, o exercício profissional, a participação na vida social e cultural.” (FRANCHI, 1991, p. 35)

As atividades epilinguísticas constituem-se das atividades que, durante os momentos de interação, promovem reflexões acerca da língua, ou seja, são as atividades que “resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto” (GERALDI, 1997, p. 23), são as atividades que conduzem os alunos a formularem hipóteses sobre a língua. Franchi expõe seu pensamento sobre o que são atividades epilinguísticas da seguinte maneira:

Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. Não se pode ainda falar de "gramática" no sentido de um sistema de noções descritivas, nem de uma metalinguagem representativa como uma nomenclatura gramatical. Não se dão nomes aos bois nem aos boiadeiros. O professor, sim, deve ter sempre em mente a sistematização que lhe permite orientar e multiplicar essas atividades. (FRANCHI, 1991, p.36 e 37)

Conforme vimos na citação acima, ao trabalhar com as atividades epilinguísticas, não cabe aos alunos o uso da nomenclatura gramatical. Nesse sentido, o professor deve ser o mediador que conduzirá o aluno à formulação das próprias hipóteses a respeito da “natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções linguísticas” (Franchi, 1991, p. 37)

Geraldi corrobora o pensamento de Franchi e assevera a importância da reflexão a respeito dos recursos linguísticos, assim:

“poderíamos caracterizar as atividades Epilinguísticas como atividades que, independentemente da consciência ou não, tomando as próprias expressões usadas por objeto, suspendem o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando.” (GERALDI, 1997, p. 24)

Como podemos perceber, inicialmente, o aluno não tem obrigação alguma de lançar mão das nomenclaturas gramaticais, o professor não deve pautar o ensino da língua na memorização das terminologias gramaticais, da metalinguagem. Esse ensino, pautado nas atividades de natureza metalinguística, em que o aluno é levado a descrever a própria linguagem, poder vir a acontecer, mas apenas depois das atividades que o conduziram à refletir sobre a linguagem,

“Porque é somente sobre fatos relevantes de sua língua (relevantes = carregados de significação) que o aluno de gramática pode fazer hipótese sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções linguísticas, e pode um dia falar

da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico. Uma atividade metalinguística. (FRANCHI, 1991, p. 37)

Fato é que o ensino de orações coordenadas tem se pautado principalmente nas atividades de natureza metalinguística, pois, na maioria das vezes, esse conteúdo é tratado com base na memorização das conjunções introdutórias e na classificação das orações iniciadas por elas. Não queremos aqui condenar ou excluir o ensino da metalinguagem, mesmo porque, de acordo com Geraldí, a depender

“do nível de escolaridade dos sujeitos intervenientes no processo interativo, é possível detectar nele a presença de certos conceitos gramaticais e portanto uma atividade metalinguística, cuja pertinência, em cada ocasião, é definir parâmetros mais ou menos estáveis para decidir sobre questões como erro/acerto no uso, pronúncia etc. de expressões; na construção de sentenças ou na significação dos recursos linguísticos utilizados. (GERALDI, 1997,p.25)

Portanto, defendemos que não só o ensino de orações coordenadas, no 9º ano do EF, mas também o da gramática e de análise linguística como um todo deve apresentar atividades desses três tipos, pois esse uso é capaz de mostrar, ao aluno que está saindo do EF e caminhando para o Ensino Médio, que “a reflexão sobre a linguagem não é ocupação exclusiva de especialistas” (GERALDI, 1997, p.25-26), tornando esse aluno um usuário consciente e eficiente de sua língua materna.

Pretendemos deixar claro que as atividades aqui propostas, embora não descartem as atividades metalinguísticas, priorizam as atividades linguísticas e epilinguísticas, pois acreditamos, assim como os autores, que as atividades linguísticas são praticadas nos processos interacionais, e a sala de aula pode ser o ambiente adequado para promoção desses processos e as atividades epilinguísticas, subsidiarão as reflexões a respeito dos usos linguísticos. Dessa forma, quanto à ordem de aplicação dessas atividades, sugerimos que se iniciem com as atividades mais voltadas para o uso (linguísticas) para, progressivamente, introduzirem-se a reflexão sobre o uso (epilinguísticas) e, por último, dada a pertinência enfocada, alguma metalinguagem do conteúdo gramatical sobre as orações conclusivas (metalinguísticas).

### ***5.2.2 Quanto aos tipos de ensino***

Iniciaremos esta seção com a seguinte citação:

“Deveríamos ter vergonha de deixar que alguém saia de nossas escolas secundárias conhecendo tão pouco o modo como a sua língua funciona e o papel que desempenha na vida dos homens. Não é culpa deles se a imagem principal da “língua inglesa” é esta: ‘Indique o que está errado nas seguintes frases.’” (HALLIDAY, McINTOSH e STREVENSON, 1974, p.264)



A realidade descrita pelos autores poderia ser o desabafo de qualquer professor de português da educação básica brasileira do ano corrente, mas ela foi proferida no fim do século passado por autores que almejavam revolucionar o ensino de língua inglesa. A despeito da influência de Halliday, McIntosh e Stevens (1974) sobre o ensino de línguas de um modo geral, podemos dizer que, apesar do tempo transcorrido entre esse estudo e os dias atuais, ainda não priorizamos o objetivo de ensinar o uso eficiente da língua materna, pois “Na verdade, o estudo da língua materna não somente é importante, mas é central.” (p. 266)

Apresentamos, a seguir, a caracterização que os autores fazem dos tipos de ensino de língua materna relacionando-os à natureza das atividades por nós propostas. Halliday, McIntosh e Stevens (1974) apresentam três abordagens distintas para o ensino de línguas. São elas: a prescritiva, a descritiva e a produtiva.

No ensino prescritivo, busca-se selecionar os padrões favorecidos pelos mais influentes da sociedade e fazer que os estudantes sigam esses padrões. Essa abordagem é ainda comum no ensino tradicional de gramática, mais especificamente na parte que ficou conhecida como *gramática normativa*. De acordo com os autores, esse ensino é superestimado e foca em “corrigir os aspectos formais da linguagem escrita” (p.262). O problema dessa abordagem é que o uso de prescrições é de “natureza inteiramente arbitrária” (p. 264), ou seja, é imposta aos alunos sem que lhes sejam “oferecidos quaisquer critérios gerais” (p.262).

Já o ensino descritivo consiste em mostrar como a língua funciona mediante à exposição à língua, considerando-se que os falantes já usam, sem o objetivo de uma alteração das habilidades adquiridas, mas mostrando como podem ser utilizadas. Dessa forma, o ensino descritivo busca levar o aluno a aprender o funcionamento de sua língua em uso; nesse ensino, a observação do funcionamento da língua se sobrepõe a prescrições. Como observam os estudiosos: “Não é necessário dizer as crianças o que devem dizer. O que tem importância é que elas observem o resultado do que dizem e lhes seja mostrado, pela introdução de variantes, qual a causa que conduz a esse resultado.” (p. 271) – dessa maneira, o ensino é conduzido para que o aluno possa ter noção do seu próprio uso da língua.

Para Halliday, McIntosh e Stevens, o ensino de língua mais adequado é o de uma abordagem produtiva, visto que é capaz de trazer mais benefícios à aprendizagem, uma vez que não visa retirar os padrões já adquiridos pelos alunos, mas pretende levá-los a usar a linguagem da maneira mais adequada, com maior potencialidade e em situações de necessidade concretas, pois o ensino produtivo visa aumentar os recursos comunicativos que o aluno já possui “e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para o uso adequado, a maior

escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas.” (p.276)

O ensino produtivo capacita o aluno para o uso prático e cotidiano da língua, promove um treinamento na aula de língua para ajudar o aluno a amplificar o uso de sua língua materna e, o mais importante, de maneira mais eficiente, enfim, “o ensino de língua materna deve relacionar-se, e ser visto relacionar-se, com o modo como usamos a linguagem para viver.” (p.280)

Diante do exposto, entendemos que a abordagem produtiva do ensino de línguas deve tomar mais espaço na sala de aula, não só pelo fato de o ensino produtivo se mostrar mais útil, mas pelo fato de que “o ensino prescritivo que tem sido feito não tem conseguido nem mesmo seu objetivo de levar os alunos a terem uma competência que se considere satisfatória no uso das variedades culta e escrita da língua” (TRAVAGLIA, 2001, p. 40).

É importante salientar que o estudo de Halliday, McIntosh e Stevens (1974) deixa claro que essas abordagens de ensino não se excluem umas às outras, os três tipos de ensino podem “ter o seu lugar nas aulas de língua materna desde que sejam razoavelmente equilibrados e compreendidos seus diferentes propósitos” (p.260)

As atividades aqui propostas priorizam as abordagens produtiva e descritiva, pois acreditamos que essas atividades enfatizam uma ampliação das habilidades linguísticas e discursivas no que diz respeito ao uso e à reflexão sobre o uso/funcionamento da língua. No entanto, corroborando o pensamento dos autores, atividades prescritivas podem ser formuladas, por exemplo, para abordar a variação no uso de palavras ou expressões relacionais (conjunções, advérbios) nos diferentes gêneros das modalidades oral e escrita.

### ***5.2.3 Quanto aos eixos de ensino de gramática***

Corroborando o exposto na seção anterior e em consonância com o objetivo do presente trabalho, acreditamos que o ensino, não só das orações coordenadas, mas da língua como um todo, deva ter como objetivo principal o desenvolvimento das habilidades de leitura e de produção de texto de nossos alunos. Por acreditar, assim como nós também acreditamos, que o propósito do ensino de LP deve ser “preservar sempre o interesse maior de colaborar com a qualidade das aulas e com o crescimento da competência comunicativa dos alunos – como receptores ou produtores de textos – nas diversas fases de sua formação” (VIEIRA 2017, p. 79), Vieira, no contexto do fórum de discussão para formulação do programa da

disciplina *Gramática, Variação e Ensino*, disciplina obrigatória do Profletras, apresentou uma proposta de ensino de gramática em três eixos. Achamos relevante apresentá-la nesta seção.

Ao fazer referência às recomendações oficiais para o ensino de gramática, Vieira (2017) constata que, a partir da apresentação das diretrizes oficiais dos PCN,

“fica clara a submissão dos conteúdos gramaticais – seja no âmbito teórico-descritivo (com a natural categorização dos objetos linguísticos), seja no âmbito das estruturas em uso (muitas delas em situação de variação linguística) – ao desenvolvimento de atividades discursivas no plano da interação a partir de textos, orais ou escritos.” (VIEIRA, 2017, p.83)

Diante disso, concluímos que os PCN orientam para um ensino de língua produtivo não apenas para o âmbito da sala de aula, mas para todas as situações em que o aluno possa fazer o uso de sua competência comunicativa.

Vieira aponta que a escola deve trabalhar com a gramática:

- i) considerando o funcionamento de recursos linguísticos em diferentes níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-discursivo);
- ii) permitindo o acesso às práticas de leitura e de produção de textos orais e escritos, de modo a fazer o aluno reconhecer e utilizar os recursos linguísticos como elementos fundamentais à produção de sentidos; e, ainda,
- iii) propiciando condições para que o aluno tenha acesso a variedades de prestígio na sociedade, segundo os contínuos de variação (BORTONI-RICARDO, 2005), que configuram uma pluralidade de normas de uso sem desmerecer outras variedades apresentadas pelo aluno e/ou nos diversos materiais usados. (VIEIRA, 2014, p. 85-86)

Com base nos pressupostos elencados acima, Vieira (2017) estabelece os três eixos para o ensino de gramática: Eixo I – Ensino de gramática e atividade reflexiva; Eixo II – Ensino de gramática e produção de sentidos e Eixo III - Ensino de gramática, variação e normas.

No eixo I – Ensino de gramática e atividade reflexiva – a autora faz uma breve apresentação das propostas de Franchi (2006), Foltran (2013) e Costa (2013); a fim de sustentar a defesa de uma abordagem reflexiva da gramática e conduzir-nos à percepção de que esse primeiro eixo perpassa os outros dois. Assim, para a autora

“Não se trata de aulas descontextualizadas de (meta)linguagem, tampouco de um contato com o componente linguístico puramente intuitivo e desplanejado. Antes, entende-se que o trabalho com as estruturas gramaticais – por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas – decorre naturalmente do reconhecimento das construções linguísticas como matéria produtora de sentido, elementos que permitem significar e fazem a tessitura textual acontecer.” (VIEIRA, 2017, p. 89)

Dessa forma, a aula de gramática não deve se pautar no ensino descontextualizado de uma metalinguagem, como vem ocorrendo há muito tempo, mas deve ser conduzida de

modo que as atividades desenvolvidas, sejam de natureza linguística, epilinguística ou metalinguística, permitam a utilização consciente dos recursos, ou seja, as atividades reflexivas permitirão a manipulação dos elementos linguísticos de maneira consciente.

Para elaborar o eixo II – Ensino de gramática e produção de sentidos – a autora baseia sua proposta nos estudos de Neves (2006), para uma interpretação funcionalista da gramática, e em Pauliukonis (2011), para uma abordagem da Análise Semiolingüística do Discurso.

Sintetizando os dois estudos em que se pauta para a elaboração do eixo II, Vieira afirma reconhecer

os elementos gramaticais – dos vocábulos formais, com sua constituição morfofonológica, passando pela construção sintagmática e oracional, até a construção e inter-relação de períodos – como matérias produtoras de sentido permite reafirmar a desejável articulação entre o ensino de gramática e as atividades de leitura e produção de textos (VIEIRA, 2017, p. 92)

Assim, as atividades para o eixo II devem capacitar o aluno para o uso dos elementos gramaticais como meios para a construção textual e interpretação dos textos conferindo-lhes maior consciência dos elementos acionados na escrita ou interpretação, portanto, fazendo o aluno perceber a importância dos conteúdos gramaticais para a leitura e a produção de textos, promovendo essas habilidades a partir do uso e da reflexão sobre o uso dos expedientes linguísticos.

Na elaboração do eixo III – Ensino de gramática variação e normas – Vieira (2017) evoca o quanto o ensino de gramática (entendido aqui como o conjunto de regras naturais que nos permitem produzir e interpretar enunciados que façam sentido) está, na prática escolar, profundamente ligado ao ensino de norma-padrão (conjunto de regras linguísticas a serem seguidas que representam as estruturas de prestígio, principalmente em situações formais orais e escritas) e em virtude dessa íntima ligação é que se torna necessário que “as aulas de Língua Portuguesa propiciem reflexões sobre as estruturas que não são do conhecimento do aluno por motivo de não pertencerem à variedade que ele domina” (VIEIRA, 2017, p. 92 )

Para o trabalho com o ensino de gramática, variação e norma, Vieira (2017) apresenta os seguintes pressupostos:

- (i) de fato, existem, no plano do uso, muitas normas/variedades (usos normais, objetivos) usualmente pertencentes ao que se identifica como variedades cultas versus variedades populares;
- (ii) as variedades cultas e populares fundem-se numa rede complexa de usos variáveis, com muitas estruturas comuns, mas com algumas que as diferenciam

fortemente por serem estigmatizadas socialmente e capazes de identificar ausência ou presença de escolaridade (como, por exemplo, o uso das marcas de plural); e

(iii) os falantes, de forma consciente ou inconsciente, avaliam constantemente as variantes linguísticas, elegendo aquelas que caberiam nas normas por eles idealizadas como prestigiosas, ou até “corretas” (normativas, subjetivas, comumente identificadas como norma-padrão) para determinado contexto e modalidade. Assim, o conceito de norma-padrão acaba por constituir um postulado sociolinguístico inegável e muito atuante nas diversas sociedades contemporâneas. (VIEIRA, 2017, p. 93 e 94)

Diante disso, em uma metodologia que privilegie o eixo III, importa que, ao trabalhar com a variação em sala de aula, o professor leve os alunos a conhecerem não apenas as estruturas gramaticais presentes nos livros, por vezes ininteligíveis para eles, mas também a “conhecer as estruturas que pertencem às normas/variedades efetivamente praticadas por indivíduos escolarizados, [...] de modo a permitir que se avalie a proximidade ou a distância dessas normas” (VIEIRA, 2017, p.94)

Dessa forma, concordando com Vieira (2017), reconhecemos que o ensino de variação nas aulas de LP deve considerar um “*continuum* da variação, o reconhecimento e/ou o domínio do maior número possível de variantes linguísticas, praticadas efetivamente pelos alunos ou não” (p. 96) e, em vista disso, seremos capazes de tornar o aluno consciente dessas variedades, reconhecendo-as e produzindo-as conforme seus interesses.

As atividades por nós propostas para o ensino de orações conclusivas devem se caracterizar da seguinte maneira: quanto ao eixo I - Ensino de gramática e atividade reflexiva - devem instigar, nos alunos, uma reflexão sobre a relação de conclusão, explicitada ou não por uma palavra ou expressão coesiva, bem como sobre as funções textual-discursivas das chamadas orações coordenadas conclusivas e seus subtipos (consequência, conclusão propriamente dita ou resumo); quanto ao eixo II - Ensino de gramática e produção de sentidos, as atividades buscam levar o aluno a interpretar, em cada contexto de uso das orações conclusivas, com ou sem expressão coesiva, os sentidos que emergem e as funções textual-discursivas por elas desempenhadas na construção dos sentidos do texto, a manipular os recursos linguísticos ligados à natureza semântica dos conteúdos, à ordem das orações etc, e a perceber diferenças de sentidos resultantes e quanto ao eixo III – Ensino de gramática, variação e normas, as atividades buscam levar os alunos a observar diferenças nos tipos de escolhas linguísticas, tais como a expressão conjuntiva, em diferentes gêneros e tipos textuais, considerados os três contínuos da variação (rural/urbano; oral/escrito; coloquial/monitorado).

### 5.3 Síntese conclusiva

Este trabalho caracterizava-se, metodologicamente, como uma pesquisa-ação, planejada com etapas de *sondagem, intervenção e avaliação*, por meio de um conjunto de atividades, elaboradas à luz do Funcionalismo linguístico, para o ensino das orações coordenadas conclusivas, buscando-se a melhoria dos níveis de leitura e escrita dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Com as mudanças impostas pela pandemia da Covid-19, dedicamo-nos à elaboração de tais atividades, que podem ser aplicadas e avaliadas por professores em salas de aula de LP. De certa forma, com a possibilidade de futuras aplicações e reformulações das atividades por nós propostas, esta pesquisa segue um dos principais parâmetros da pesquisa-ação, visto que os envolvidos exercem papel ativo na conquista da solução dos problemas.

Entendemos que o ensino das orações conclusivas deve se fazer de modo mais significativo e por isso resolvemos pautar nosso trabalho pelos trabalhos de Franchi (1991) e Geraldi (1997), propondo atividades de três tipos: linguística, epilinguística e metalinguística, com ênfase, principalmente, nos dois primeiros tipos.

Quanto às abordagens de ensino, pautamos nossa proposta nos textos de Halliday, McIntoshi e Stevens (1974) e Travaglia (2001), em defesa de um ensino que se pautar, principalmente, pelas abordagens produtiva e reflexiva, procurando distanciar-se um pouco do ensino prescritivo, porém sem excluir o tratamento da variação.

De acordo com o trabalho de Vieira (2017), o ensino de gramática deve orientar-se em três eixos. Priorizamos os dois primeiros eixos citados pela autora com atividades que buscam a reflexão sobre a relação de conclusão (Eixo I – Ensino de gramática e atividade reflexiva) e que levam o aluno a interpretar os sentidos que emergem da relação conclusiva e as funções textual-discursivas por elas desempenhadas na construção dos sentidos do texto (Eixo II – Ensino de gramática e produção de sentidos).

## **6 ATIVIDADES PARA O TRATAMENTO DAS ORAÇÕES COORDENADAS CONCLUSIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Neste capítulo, apresentamos as atividades que propomos para o ensino das orações coordenadas conclusivas. Fazemos, inicialmente, uma sugestão de planejamento dos encontros, onde expomos os objetivos a serem buscados por parte de professores e alunos, e, em seguida, descrevemos cada uma das atividades propostas.

### **6.1 Planejamento dos encontros**

Sugerimos que as atividades que propomos aqui sejam aplicadas em cinco encontros com duas aulas geminadas cada, portanto, tendo cada encontro a duração de 100 minutos. Ao final dos encontros, esperamos que os alunos sejam capazes de compreender os aspectos lógico-semânticos e discursivos que emergem da relação conclusiva.

A cronologia de aplicação das atividades foi pensada numa gradação ascendente de dificuldade. Inicialmente, a relação conclusiva é apresentada em nível mais básico, de uma maneira mais concreta, com o sentido de consequência de um fato ou ação e, em seguida, expressando uma conclusão propriamente dita, de um modo mais abstrato como resultado de uma dedução. Essas atividades conduzem os alunos à percepção dos tipos de relação de sentido no uso de conjunções identificadas, nas gramáticas, como conclusivas, de acordo com as funções dessa relação em cada contexto – consequência, conclusão e resumo. Na penúltima atividade, essa relação ocorre no nível conversacional, sendo percebida a partir da interação entre dois atos de fala, sem o uso explícito de conectivo. Por fim, como forma de verificar o emprego da relação conclusiva para uma produção textual escrita coerente e coesa, a última atividade se constitui de uma proposta de redação.

É bom ressaltar que, nessa perspectiva de trabalho, o aluno deve ser conduzido à interação, assumindo postura ativa no processo de aprendizagem. O professor deverá conduzir os alunos ao entendimento da relação de conclusão e, para tanto, é desnecessário dizer que o professor deverá dominar esse “conteúdo”, mas não para “repassar”, aos seus alunos, conceitos fechados. Antes deve conduzi-los à reflexão e à construção do sentido dessa relação em textos concretos.

## 6.2 Descrição das atividades

Nesta seção fazemos a descrição das atividades propostas para o ensino das orações conclusivas. Conforme dissemos no capítulo 5, as atividades aqui propostas são de natureza linguística, epilinguística e metalinguística, priorizando os dois primeiros tipos; quanto às abordagens de ensino, centramos nosso trabalho nos ensinamentos reflexivo e produtivo e, quanto aos eixos de ensino de gramática, buscamos focalizar o nosso trabalho nos eixos I (Ensino de gramática e atividade reflexiva) e II (Ensino de gramática e produção de sentidos).

### 6.2.1 Atividade 1

Esta atividade tem o objetivo de levar o aluno a refletir a respeito da relação conclusiva de modo que ele seja capaz de inferir que a conclusão está ligada semanticamente ao conteúdo expresso na oração anterior, daí, entender que as orações conclusivas ocupam a segunda posição dos períodos em que ocorrem. Com esta atividade os alunos também conhecerão os conectores que contribuem para a construção da relação conclusiva, sem que sejam incentivados à memorização deles. Por fim, a atividade conduz o aluno à observação de que a relação conclusiva tanto pode se manifestar como resultado de uma causa (consequência), quanto como resultado de uma inferência (conclusão).

#### Atividade 1

1. Provérbios ou ditados populares fazem parte da nossa cultura. Eles nos trazem a sabedoria popular na forma de ensinamentos, conselhos, em frases breves, facilmente memorizadas e usadas no nosso cotidiano. Leia os provérbios a seguir e reflita sobre a mensagem que eles trazem. Em seguida, com base no conhecimento repassado nessa mensagem, formule um novo enunciado como no modelo.

- a) “Quem fala o que quer ouve o que não quer.”  
Resposta – *Você falou o que quis, logo ouviu o que não quis.*
- b) “Quem semeia vento colhe tempestade.”
- c) “Quem não é visto não é lembrado.”
- d) “Quem cala consente.”
- e) “Quem compra o que não precisa venderá o que precisa.”
- f) “Quem quer a rosa aguenta o espinho.”
- g) Quem anda à chuva molha-se.

2. Com base em seu conhecimento de mundo, complete os pares de enunciados a seguir com uma conclusão adequada.

- a) Se eu ligo para você e você não atende o telefone, eu concluo que\_\_\_\_\_.
- ☞ Eu ligo para você e você não atende o telefone, logo\_\_\_\_\_.
- b) Se o rapaz é estudioso, responsável e um bom filho, eu concluo que\_\_\_\_\_.



- ☞ O rapaz estuda, trabalha e é um bom filho, portanto \_\_\_\_\_  
 c) Se você planejou e preparou a festa com antecedência, eu concluo que \_\_\_\_\_  
 ☞ Você planejou e preparou a festa com antecedência, por isso \_\_\_\_\_

3. Este exercício é semelhante ao anterior, porém, agora você deverá apresentar com base em que informação você concluiria o que se encontra a seguir.

- a) Se \_\_\_\_\_, eu concluo que o namorado passou a noite na farra.  
 ☞ \_\_\_\_\_, logo o namorado passou a noite na farra.
- b) Se \_\_\_\_\_, eu concluo que ela é muito educada.  
 ☞ \_\_\_\_\_, portanto ela é muito educada.
- c) Se \_\_\_\_\_, eu concluo que ele poderá ficar resfriado.  
 ☞ Se \_\_\_\_\_, por isso poderá ficar resfriado.

Leia a fábula a seguir.

#### O CORVO E A RAPOSA

Um corvo pousou em uma árvore, com um bom pedaço de queijo no bico. Atraída pelo cheiro do queijo, aproximou-se da árvore uma raposa. Com muita vontade de comer aquele queijo, e sem condições de subir na árvore, afinal, não tinha asas, a raposa resolveu usar sua inteligência em benefício próprio.

— Bom dia amigo Corvo! – Disse bem matreira a raposa.

O corvo olhou-a e fez uma saudação balançando a cabeça.

— Ouvi falar que o rouxinol tem o canto mais belo de toda a floresta. Mas eu aposto que você, meu amigo, acaso cantasse, o faria melhor que qualquer outro animal.

Sentindo-se desafiado e querendo provar seu valor, o corvo abriu o bico para cantar. Foi quando o queijo lhe caiu da boca e foi direto ao chão.

A raposa apanhou o queijo e agradeceu ao corvo:

— Da próxima vez amigo, desconfie das bajulações!

Moral da história: Desconfie dos bajuladores, esses sempre se aproveitam da situação, para tirar vantagem sobre você.

Fonte: <https://www.portalsaofrancisco.com.br>  
 Último acesso em: 20/04/2021

4. Leia os enunciados em cada alternativa procurando interpretar a relação de sentido entre eles.

- a) A raposa estava com muita vontade de comer o queijo do corvo e não tinha condições de voar. Resolveu usar a sua inteligência em benefício próprio.  
 b) O corvo sentiu-se desafiado e quis provar o seu valor. Abriu o bico e começou a cantar.  
 c) O corvo abriu o bico a cantar. O corvo derrubou o queijo e a raposa rapidamente o apanhou.  
 d) A raposa fez muitos elogios ao corvo. O corvo sentiu-se lisonjeado.  
 e) A raposa usou sua inteligência em seu próprio benefício e enganou o corvo. A raposa é matreira.  
 f) A raposa fez muitos elogios ao corvo, mas o enganou. Desconfie dos bajuladores, que se aproximam para tirar vantagens sobre você.

logo assim então portanto por isso
--

5. Selecione um conector do quadro ao lado para unir os dois enunciados de cada um dos itens da questão anterior. Escolha um conector que explicita a relação de sentido que você identificou entre eles. Caso julgue necessário, faça ajustes.

6. Você foi capaz de perceber qual é a relação de sentido que surge da interação entre os enunciados da questão

anterior? Explique como ocorre tal relação.

7. Apesar de os enunciados da questão anterior compartilharem a mesma relação de sentido, é possível observar diferenças. Para tanto, considere as seguintes definições:

( I ) Consequência é o resultado de uma causa.

*Ex.: A raposa sentiu o cheiro do queijo, então ficou com vontade de comê-lo.*

( II ) Conclusão é o resultado de uma inferência (dedução).

*Ex.: O corvo não canta melhor do que o rouxinol, logo a raposa estava enganando o corvo.*

Utilizando o código das definições acima, identifique se a relação estabelecida entre os enunciados a seguir sugere consequência ou conclusão.

( ) A raposa estava com muita vontade de comer o queijo do corvo e não tinha condições de voar. Resolveu usar a sua inteligência em benefício próprio.

( ) O corvo sentiu-se desafiado e quis provar o seu valor. Abriu o bico e começou a cantar.

( ) O corvo abriu o bico a cantar. O corvo derrubou o queijo e a raposa rapidamente o apanhou.

( ) A raposa fez muitos elogios ao corvo. O corvo sentiu-se lisonjeado.

( ) A raposa usou sua inteligência em seu próprio benefício e enganou o corvo. A raposa é matreira.

( ) A raposa fez muitos elogios ao corvo, mas o enganou. Desconfie dos bajuladores, que se aproximam para tirar vantagens sobre você.

### 6.2.2 Atividade 2

Esta atividade foca nas relações de sentido envolvidas na articulação conclusiva: consequência, resumo e conclusão. A leitura e interpretação dos textos das questões devem ser conduzidas de modo que os alunos sejam despertados para o entendimento da relação conclusiva no nível mais concreto, que é a conclusão no sentido de consequência como resultado de uma causa. Com esta atividade, também pretendemos chamar a atenção para os elementos da língua que contribuem para explicitar a relação lógico-semântica e discursiva de conclusão, os conectivos conclusivos, entretanto, sem uso de nomenclaturas. Por fim, o aluno deverá ser apresentado aos sentidos da relação conclusiva e incentivado a diferenciá-los.

#### Atividade 2

1. Leia, a seguir, o miniconto de Jacira Fagundes.

**Corta!**

Os quatro amigos em torno da mesa. A grana correndo solta e as perdas se acumulando.

Corta! – ele escutou a voz do parceiro o acordando para a próxima cartada. Irritou-se.

Corta! – o outro repetiu, desta vez, aos gritos.

Com o baralho na mão direita e a cachaça na cabeça, entendeu a ordem às avessas. Então obedeceu ao chamado – desferiu o golpe fatal no peito do companheiro. Cortava!

Lágrimas corriam-lhe pela face enquanto, surpreso, acompanhava o esguicho de sangue espalhando as cartas da mesa até o piso.

Fonte: <http://www.minicontos.com.br>  
Último acesso em: 20/04/2021

- a) O vocábulo *então* apresenta o conteúdo do enunciado “Então obedeceu ao chamado— desferiu o golpe fatal no peito do companheiro.” como:
- ( ) uma conclusão lógica da ideia anterior.
  - ( ) um resumo dos fatos apresentados antes.
  - ( ) uma consequência dos eventos descritos antes.
  - ( ) uma condição para realização da ação narrada.
- b) Identifique, no texto, as razões que levaram ao desfecho narrado a partir do vocábulo *então* em: *Então obedeceu ao chamado – desferiu o golpe fatal no peito do companheiro.*
- c) Após a leitura do texto e reflexão sobre a fatalidade nele apresentada, formule uma lição que pode ser extraída desse texto.
- d) A relação de conclusão estabelecida no texto é semelhante à relação estabelecida no trecho:
- ( ) O jogador já estava muito bêbado, então não media mais as consequências de seus atos.
  - ( ) O jogador não media mais as consequências de seus atos, então já estava muito bêbado.

Texto para as questões 2 e 3



Fonte: <https://brainly.com.br/tarefa/23588723>  
Último acesso em: 20/04/2021

2. Com base na leitura da tirinha responda.

a) O que o conteúdo da pergunta de Mafalda, no último quadrinho, representa em relação ao que foi dito por seu amigo?

b) Apresente essa relação completando as lacunas a seguir:

Se a vaca \_\_\_\_\_

Então a vaca \_\_\_\_\_

c) Substitua a expressão *quer dizer* no início da frase do último quadrinho por outra que explicita melhor essa relação de sentido.

\_\_\_\_\_

3. A relação conclusiva envolve três tipos de relação de sentido: consequência; conclusão e resumo. Confira o trecho a seguir:

“consequência é o resultado de uma causa; conclusão, o resultado de uma inferência, e resumo, a síntese resultante de todo o discurso anterior.”  
(MARQUES e PEZATTI, 2015,p. 58)

Com base na leitura do trecho acima, identifique se a relação conclusiva apresentada em cada um dos excertos abaixo é de: consequência, conclusão ou de resumo.

- O céu está muito nublado, portanto teremos muita chuva hoje.
- O chão do quarto está todo molhado, logo choveu e a janela estava aberta.
- Está chovendo muito, por isso adiamos nossa partida de futebol.
- Choveu muito, o trânsito ficou congestionado, foi um transtorno atrás do outro, então hoje foi um dia difícil.
- Choveu durante todo o dia, por conseguinte as plantas ficaram encharcadas.

### 6.2.3 Atividade 3

A atividade que segue centra-se na análise de um cartaz que visa incentivar os leitores a não tomarem refrigerante, comparando, implicitamente, os malefícios do consumo da bebida aos malefícios do fumo, que, socialmente, já carrega o rótulo de prejudicial à saúde. Com essa atividade, o aluno deverá ser levado a fazer inferências sobre os motivos que levam o autor do cartaz a concluir que o leitor não quer ler sobre o assunto apresentado. Na última questão, os alunos devem ser conduzidos ao reconhecimento das expressões que contribuem para a noção de conclusão.

#### Atividade 3

Observe o cartaz abaixo e depois responda às questões.

**ESTE ANÚNCIO É PRA VOCÊ NÃO TOMAR REFRIGERANTE, ENTÃO VOCÊ NÃO VAI LER. MAS E SE FOSSE PRA VOCÊ NÃO FUMAR?**



O QUE HÁ EM COMUM ENTRE CIGARRO E REFRIGERANTE? AMBOS FAZEM MAL À SAÚDE.

SABE COMO REDUZIMOS O CONSUMO DE CIGARROS? AUMENTANDO IMPOSTO.

É ISSO QUE QUEREMOS TAMBÉM PARA OS REFRIGERANTES. REFRIGERANTE TEM MUITO AÇÚCAR E POUCO IMPOSTO. #TRIBUTOSAÚDEVEL

**ACT** Promoção da Saúde

Para mais informações, visite o site: [www.tributosaudavel.org.br](http://www.tributosaudavel.org.br)

1. O anúncio informa que o objetivo é “você não tomar refrigerante”. Com base em que inferências, o anúncio conclui, após essa informação, que “você não vai ler”?

2. Na sua opinião, essas inferências são verdadeiras? Discuta.

3. Se forem verdadeiras, as inferências do anúncio conduzem realmente à conclusão de que você não vai ler? Discuta.

Fonte: <https://www.janela.com.br>  
Último acesso em: 20/04/2021

4. O anúncio não diz o que o leitor faria se o objetivo fosse fazer o leitor não fumar, mas lança a pergunta ao leitor. Que inferência ele parece fazer sobre uma possível reação do leitor?
5. Qual o propósito do anúncio ao relacionar as atitudes do leitor em relação aos anúncios de refrigerantes e de cigarros?
6. A seguir, o enunciado inicial do cartaz foi reescrito trocando-se apenas a palavra que liga as duas orações que o compõem. Assinale apenas a(s) alternativa(s) em que o sentido inicial se mantém.
- a) ( ) Este anúncio é pra você não tomar refrigerante, logo você não vai ler.
- b) ( ) Este anúncio é pra você não tomar refrigerante, mas você não vai ler.
- c) ( ) Este anúncio é pra você não tomar refrigerante, portanto você não vai ler.
- d) ( ) Este anúncio é pra você não tomar refrigerante, porque você não vai ler.
- e) ( ) Este anúncio é pra você não tomar refrigerante, consequentemente você não vai ler.
- f) ( ) Este anúncio é pra você não tomar refrigerante, porém você não vai ler.

#### 6.2.4 Atividade 4

A atividade que se segue objetiva trabalhar a relação de conclusão propriamente dita, ou seja, aquela que é resultado de uma inferência. Nessa atividade, a relação conclusiva é trabalhada no nível conversacional, o aluno deverá ser conduzido a observar que a relação conclusiva é o resultado da interação entre as duas orações que compõem o cartaz. Após o entendimento de que, entre as duas orações, há relação de conclusão, o aluno deverá ser capaz de unir as orações de modo que essa relação de conclusão seja explicitada claramente. Nesse momento, o aluno deverá usar palavras ou expressões da língua que contribuem para a explicitação da articulação conclusiva (conjunções conclusivas, advérbios conclusivos).

#### Atividade 4

Observe o cartaz abaixo e responda às questões a seguir.



1. Que ação está sendo promovida por meio do cartaz?
2. Essa sugestão de ação está explicitamente apresentada em alguma das orações do cartaz? Qual?
3. Para persuadir o leitor a realizar essa ação, o cartaz procura convencê-lo de uma ideia que se encontra em alguma das orações ou na relação entre as duas?
4. Que relação de sentido se estabelece entre essas orações?
5. De que forma esse cartaz está persuadindo o público a realizar a ação promovida por ele?
6. Quais elementos verbais e não verbais contribuem para o entendimento da ideia promovida pelo cartaz?
7. Reescreva o que diz o cartaz de modo que a relação de sentido identificada por você entre as duas orações seja explicitamente apresentada.
8. Que palavra ou expressão você utilizou para explicitar a relação de sentido entre essas orações? Você conhece outras palavras ou expressões possíveis para explicitar essa mesma relação?

### **6.2.5 Atividade 5**

Visando empregar os conhecimentos sobre a relação conclusiva na escrita, a atividade a seguir se constitui de uma proposta de redação, na qual os alunos deverão ser incentivados a escreverem um relato pessoal como se fossem o famoso detetive Sherlock Holmes e apresentarem como as provas encontradas permitiram as conclusões e a elucidação do caso. Esta atividade tem como objetivo verificar como os alunos utilizam o conhecimento sobre a relação conclusiva na produção de um texto coerente e coeso. O texto de Arthur Conan Doyle, que motiva a esta proposta de redação, pode ser lido integralmente no manual didático apresentado como apêndice deste trabalho.

#### **Atividade 5**

#### **PROPOSTA DE REDAÇÃO**

Agora que você já leu o trecho, viu que Sherlock Holmes analisou provas que o levaram a conclusões e, por isso, foi capaz de descobrir os verdadeiros responsáveis pelo roubo da joia da Condessa Morcar. Como se você fosse o Sherlock Holmes, escreva um relato pessoal contando como você foi capaz de concluir quem eram os verdadeiros ladrões da pedra preciosa.

### **6.3 Síntese Conclusiva**

Apresentamos, nesta seção, propostas de atividades que visam levar os alunos do 9º ano a compreenderem a relação de conclusão levando em conta os aspectos lógico-semânticos e discursivos. Propomos que as atividades sejam aplicadas na ordem em as dispusemos, uma vez que buscamos uma gradação no nível de dificuldade, desde a conclusão num nível mais concreto (uma consequência, resultado de uma causa) até seu nível mais abstrato (resultado de uma inferência). Almejamos que a aplicação dessas atividades possa elevar os níveis de compreensão leitora e melhore a capacidade escrita de nossos alunos.

## 7 CONCLUSÃO

Acreditamos que o ensino da gramática deva ser desenvolvido para capacitar o aluno para a melhor compreensão dos diversos textos com os quais têm contato em seu cotidiano e para que esse aluno seja capaz de produzir textos coerentes e coesos. Em virtude dessa convicção, defendemos um ensino que não priorize a memorização de recursos linguísticos e sua categorização metalinguística. Reconhecemos que as práticas linguísticas se configuram como o caminho mais efetivo para conduzir a reflexão sobre o funcionamento e o uso eficiente da língua, por isso, neste trabalho, trouxemos uma proposta de ensino contextualizado das orações conclusivas, tendo em vista a importância da apreensão dessa relação para o entendimento e a produção de textos.

Com a orientação de uma abordagem funcionalista, buscamos, com as atividades por nós elaboradas, provocar os alunos a perceberem as informações que são articuladas numa relação conclusiva, promovendo um ensino que substitua o incentivo à memorização das conjunções apontadas, nas gramáticas pedagógicas, como introdutórias das orações coordenadas conclusivas pela reflexão sobre o valor semântico e discursivo da articulação conclusiva.

Pelo fato de a pandemia de Covid-19 ter afastado alunos e professores do ambiente físico da sala de aula e seguirmos a orientação nacional do Profletras, nosso trabalho não se constituiu de uma efetiva intervenção no ensino de língua materna para alunos de uma turma do nono ano do Ensino Fundamental, como pretendíamos fazer no início do curso. Portanto, focamos o nosso trabalho na elaboração de propostas de atividades que podem ser aplicadas, com ou sem possíveis reformulações, por professores de Língua Portuguesa.

Iniciamos o nosso trabalho com a observação do tratamento das orações coordenadas de um modo geral e, em particular, das orações conclusivas, pela tradição gramatical, a tradição linguística, e a perspectiva teórica funcionalista. Com a análise das gramáticas de Cunha e Cintra (2017), Rocha Lima (2020) e Evanildo Bechara (2019), pudemos perceber que, em alguns momentos, os gramáticos assumem uma postura mais próxima da Linguística moderna, porém o ensino tautológico ainda é reforçado na tradição gramatical. Ao analisarmos a coordenação na tradição linguística, embasamos nossa pesquisa nos estudos de Perini (2005), Castilho (2019) e Neves (2018) e vimos que esses autores concordam na análise de que, no processo de coordenação, há uma independência sintática das orações, embora alguns gramáticos, como Castilho (2019), chamem a atenção para a dependência semântica entre elas, sobretudo no caso das orações conclusivas. Também nos



estudos de orientação funcionalista, fica clara a dependência semântica entre os conteúdos dessas orações. Os trabalhos de Pezatti (2002) e Marques e Pezatti (2015) chamam a atenção para a dependência semântica de orações coordenadas em uma relação de conclusão e apresentam as diferentes implicações dessa relação. Dessa forma, podemos concluir que, em uma abordagem funcionalista, as relações semântico-discursivas identificadas entre orações coordenadas, em particular no caso das orações conclusivas, assumem papel imprescindível que precisa ser considerado nas aulas de Língua Portuguesa.

Nossa pesquisa também se ocupou de verificar como as orações coordenadas são tratadas no ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, analisamos as gramáticas pedagógicas de Cipro Neto e Infante (1998); Paschoalin e Spadoto (2014) e Ernani Terra (2011); em dois livros didáticos indicados pelo PNLD, de Cereja e Magalhães (2015) e Delmanto e Carvalho (2018), também identificamos o que os documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa recomendam a respeito do ensino dessas orações. Percebemos que as gramáticas escolares se fixam na apresentação dos conectivos, porém acreditamos que o professor deva ir além disso e conduzir os alunos à reflexão sobre a articulação conclusiva, mesmo em contextos em que tais conectivos não são usados. Os livros didáticos também tendem ao reforço da taxonomia, entretanto não passaram despercebidos os avanços do tratamento das orações nessas obras, uma vez que propõem exercícios que dão destaque às relações de sentido estabelecidas entre as orações. Quanto à análise dos PCN e da BNCC, constatamos que os documentos oficiais corroboram o que buscamos alcançar com este trabalho: tornar os nossos alunos proficientes em sua língua.

Neste trabalho, as atividades se caracterizam como linguísticas e epilinguísticas, seguindo a descrição de Franchi (1991) e Geraldi (1997). De acordo de Halliday, McIntoshi e Strevens (1974), defendemos, principalmente, as abordagens de ensino produtiva e reflexiva, porém sem excluir o ensino prescritivo definitivamente. E assumimos, com Vieira (2017), que o ensino de gramática deva se pautar nesses três eixos: Ensino de gramática e atividade reflexiva; Ensino de gramática e produção de sentidos e Ensino de gramática, variação e normas.

Retomando a nossa crença de que os conteúdos das aulas de LP na educação básica devam se pautar na capacitação dos nossos alunos para o uso produtivos dos recursos linguísticos, apresentamos a caracterização das atividades que criamos para o ensino das orações conclusiva, com o objetivo de que essas atividades permitam o entendimento da relação de conclusão e, conseqüentemente, a melhoria da compreensão leitora e da produção

de textos escritos. As orientações mais específicas para o trabalho em sala de aula estão dispostas em um manual didático apresentado como um apêndice desta dissertação.

Desejamos que, com este trabalho, possamos inspirar outros professores da educação básica a assumir o papel de professor-pesquisador e a buscar lançar mão de todos os recursos possíveis para a condução de seus alunos à proficiência no uso dos recursos linguísticos disponíveis. Almejamos que o ensino das orações conclusivas, e de gramática como um todo, ultrapasse os limites da memorização e seja capaz de refletir sobre as diferenças semânticas nem sempre evidentes em diversos contextos de uso da língua. Ansiamos que o aluno concludente do Ensino Fundamental seja capaz de conhecer e usar, de modo eficiente, sua língua materna, e a valorizar o papel que ela desempenha em sua vida.

## REFERÊNCIAS

- BATISTA, Francisco Cleiton Cardoso. **O ensino das relações lógico-semânticas e discursivas**. 2019. 187f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://www.repositoriobib.ufc.br>. Acesso em: 24 jun. 2019.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 39. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação infantil e ensino fundamental. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CAMACHO, Roberto Gomes. Estruturas coordenadas aditivas. *In*: NEVES, Maria Helena de Moura (org.). **Gramática do português falado**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1999. p.351-405.
- CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. **Português linguagens**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- CHIARELLI, Glauca Andrioli. A relevância do contexto na mudança por gramaticalização tempo>conclusão do juncor *então*. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 39, n.1, p. 132-141, maio/ago. 2010.
- CIPRO NETO, Pasquale; INFANTE, Ulisses. **Gramática da língua portuguesa**. 1. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1998.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.
- DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Lais B. de. **Português: conexão e uso**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.
- FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SEE/CENP, 1991.
- GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 2 ago. 2020.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. Londres: Hodder Arnold, 2004.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. Baltimore: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's introduction to functional grammar**. 4. ed. London, New York: Routledge, 2014

HALLIDAY, M. A. K.; MCINTOSH, A.; STREVEN, P. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis: Vozes, 1974.

LONGHIN-THOMAZI, Sanderléia Roberta. **Gramaticalização de conjunções coordenativas: a história de uma conclusiva**. Niterói, n. 21, p. 59-72, jul/dez. 2006.

MARQUES, N. B. N.; PEZATTI, E. G. **A relação conclusiva na língua portuguesa: funções resumo, conclusão e consequência**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. 118 p. ISBN 978-85-7983-699-2. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 2 ago. 2020.

MATTHIESSEN, C; THOMPSON, S. A. The structure of discourse and “subordination”. In: **Clause combining in grammar and discourse**. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p. 275-329. 1988.

MATTOSO CAMARA Jr, Joaquim. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 1970.

MORALIS, Edileusa Gimenes. Evanildo Bechara: entre a tradição gramatical e a nova corrente moderna. **Sínteses**, Campinas, v.13, p. 227-247, 2008. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/sinteses/article/view/833> Acesso em: 13 jun. 2020.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática do português revelada em textos**. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2018.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2011a.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2011b.

NEVES, Maria Helena de Moura. Uma visão geral da gramática funcional. **Revista Alfa**, São Paulo, v. 38, p. 109-127, 1994.

NOGUEIRA, Márcia Teixeira. A aula de análise linguística no contexto dos gêneros textuais. In: JORNADA GELNE, 20., João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: GELNE, 2004.

- NOGUEIRA, Márcia Teixeira. Contribuições da descrição e análise linguística ao ensino de língua materna. *In*: LIMA, M. A. F.; ALVES FILHO, F.; DA COSTA, C. S. S. M. (org.). **Reflexões linguísticas e literárias aplicadas ao ensino**. Teresina, EDUFPI, 2010a. p. 209-230.
- NOGUEIRA, Márcia Teixeira. O Ensino de gramática como reflexão sobre o uso linguístico. *In*: MATTES, M.; THEOBALD, P. **Ensino e cultura contemporânea**. Fortaleza: Edições UFC, p. 197-212. 2010 b.
- NOGUEIRA, Márcia Teixeira. Reflexões sobre o tratamento da relação texto e gramática no ensino de língua. *In*: RODRIGUES, M. G. S.; ALVES, M. P. C.; CAMPOS, S. F. **Ensino de língua portuguesa: gêneros, textos, leitura e gramática**. Natal, EDUFRN, 2014. p. 141-150.
- NUNES, Maria Gorete Lima. **Processo sintático de coordenação em gramáticas brasileiras contemporâneas do português: sistematização e implicações pedagógicas**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32624>. Acesso em: 24 set. 2020.
- PASCHOALIN, Maria Aparecida; SPADOTO, Neusa Teresinha. **Gramática: teoria e atividades**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2014.
- PERINI, Mário de A. **Gramática descritiva do português**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- PEZATTI, Erotilde Goreti. Construções conclusivas no português falado. *In*: ABAURRE, Maria Bernadete M.; RODRIGUES, Angela C. S. (org.). **Gramática do português falado**. Campinas: Editora da Unicamp, 2002. p. 185-225.
- PEZATTI, Erotilde Goreti. Estruturas coordenadas alternativas. *In*: NEVES, Maria Helena de Moura (org.). **Gramática do português falado**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1999. p. 407- 441.
- ROCHA LIMA, C. H. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 56. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2020.
- SÁ, Tiago Tavares de. **O ensino de gramática nos anos finais do Ensino Fundamental II: uma proposta de ensino contextualizado das conjunções**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016. Disponível em: <http://www2.ufac.br/profletras/menu/dissertacoes>. Acesso em: 24 set. 2020.
- TERRA, Ernani. **Curso prático de gramática**. 6. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2011.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Pulo: Cortez, 1986.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. *In*: NORONHA, C. A.; SÁ JR., L. A. de. **Escola, ensino e linguagem**. Natal: EDUFRN, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br>. Acesso em: 2 ago. 2020.

**APÊNDICE – MANUAL DIDÁTICO**



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

# UMA PROPOSTA FUNCIONALISTA PARA O ENSINO DA ARTICULAÇÃO CONCLUSIVA

ROZILÂNIA DE SOUZA CASTRO SALES

CONTO

FORTALEZA - CE | 2021

# APRESENTAÇÃO

---

Acreditamos que os conteúdos das aulas de Língua Portuguesa na educação básica devam ter como objetivo central a capacitação dos nossos alunos para o uso produtivo dos recursos linguísticos de que dispõem.

Nosso trabalho tem como foco o ensino das orações conclusivas. Diante do que nos é apresentado, de maneira recorrente, a cerca desse conteúdo, ficou claro para nós o quanto ele se pauta no ensino tautológico, limitando a aprendizagem das orações conclusivas à capacidade de classificação apoiada na memorização das conjunções que as introduzem.

Encontramos a motivação necessária para a elaboração das atividades aqui propostas na crença de que o estudo das orações conclusivas deve ir muito além da “decoreba” e no objetivo de propor atividades que permitam o entendimento da dependência semântica entre as orações que se articulam nessa relação de conclusão e dos diferentes aspectos lógico-semânticos e discursivos nela envolvidos.

Por extensão, desejamos que, como consequência do entendimento da relação conclusiva, também possam ser alcançadas melhorias na compreensão leitora e na produção de textos escritos.

Almejamos que o ensino das orações conclusivas, e da análise linguística como um todo, ultrapasse os limites da memorização e seja capaz de tornar as diferenças semânticas evidentes em diversos contextos de uso da língua. É nosso propósito que o aluno concludente do Ensino Fundamental seja capaz de conhecer a sua língua materna, usá-la de modo interacionalmente satisfatório, sendo consciente e leve em conta o papel que ela desempenha em sua vida.





# SUMÁRIO

---

Palavras Iniciais	04
As orações coordenadas conclusivas no ensino de língua portuguesa	05
Caracterização das Atividades	08
Encontro 1	10
Encontro 2	16
Encontro 3	20
Encontro 4	23
Encontro 5	26
Palavras Finais	31
Referências	32

Conteúdo

## PALAVRAS INICIAIS

---

Caro(a) colega professor(a),

Este manual didático é uma proposta de ensino desenvolvida, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Teixeira Nogueira, no contexto de produção do trabalho de conclusão do curso de mestrado do PROFLETRAS, o qual visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no nosso País. Nossa proposta destina-se ao trabalho com as turmas do último ano do Ensino Fundamental.

Resolvemos elaborar esta proposta por percebermos que, no ensino tradicional de gramática, os conteúdos relativos ao estudo das orações coordenadas ainda se encontram ligados à exigência de classificação das orações e ao domínio de uma metalinguagem, sem que se considere a relação entre essas orações e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos alunos.

Acreditamos que a aula de análise linguística deva levar o aluno a desenvolver sua competência comunicativa de forma plena, capacitando-o para a compreensão dos diversos textos com os quais se depara em seu cotidiano, dentro e fora da escola, como também a tornar-se produtor de textos coerentes e coesos, servindo-se sempre dos recursos linguísticos para tanto.

Entendemos que o ensino de orações coordenadas, sob uma abordagem funcionalista, contribui para que os alunos possam se apropriar desse conteúdo de maneira prática e produtiva. Resolvemos privilegiar, neste trabalho, o estudo das orações coordenadas conclusivas, porque a articulação dessas orações parece apresentar maior grau de dificuldade para os alunos do Ensino Fundamental.

Em razão disso, buscamos formular uma proposta de trabalho relacionada ao ensino da articulação de orações conclusivas de tal forma que seja relevante para buscar a melhoria nos níveis de leitura e de escrita dos alunos do último ano do Ensino Fundamental a partir do uso reflexivo e eficiente dessas orações, levando-se em conta os valores semântico-discursivos dessas estruturas.

Desejamos que este manual possa ser modelo e estímulo para o tratamento desse conteúdo e para o desenvolvimento das habilidades a ele relacionadas nas aulas de Língua Portuguesa. Almejamos que você também possa desenvolver outros materiais e outras atividades que tragam relevância para o estudo da Língua Portuguesa.

Bom trabalho para você e seus alunos.

## AS ORAÇÕES COORDENADAS CONCLUSIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

---

Para tratarmos da articulação de orações conclusivas verificamos como as orações coordenadas são tratadas na tradição gramatical, na tradição linguística e sob uma perspectiva funcionalista, bem como também fizemos a análise do tratamento dado a essas orações em gramáticas pedagógicas e livros didáticos.

De acordo com a NGB, as orações coordenadas podem ser assindéticas e sindéticas. Estas, por sua vez, são classificadas em: aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e explicativas. Ao analisarmos as gramáticas de Cunha e Cintra (2017), Rocha Lima (2020) e Evanildo Bechara (2019), e as gramáticas pedagógicas de Cipro Neto e Infante (1998) e Paschoalin e Spadoto (2014), percebemos que a classificação das orações coordenadas sindéticas se prende à memorização das conjunções coordenativas, o que permitiria “determinar” o valor semântico dessas orações. Dentre os gramáticos que consultamos, Bechara é o único que contraria a tradição gramatical e reconhece como orações coordenadas sindéticas apenas as aditivas, adversativas e alternativas.

Quanto ao tratamento dado às orações coordenadas na tradição linguística, embasamos nossa pesquisa nos estudos de Perini (2005), Castilho (2019) e Neves (2018). Perini lembra que o processo de coordenação não é intrínseco à coordenação de orações, podendo ocorrer também entre termos (sintagmas nominais, verbos, advérbios ou adjetivos) e que a coordenação se constitui de orações que são sintaticamente equivalentes de modo que nenhum elemento seja parte de outra oração. Assim, percebemos que a coordenação se aproxima dos fenômenos discursivos, dependendo muito pouco da estrutura interna das formas linguísticas e se caracterizando, principalmente, pelos aspectos semânticos, discursivos e cognitivos. Para Castilho, a coordenação difere da subordinação por combinar termos sintáticos equivalentes, de modo que, na coordenação, nenhum elemento modifica o outro, confirmando a independência das orações. Em consonância com o que foi declarado por Perini e Castilho, Neves atesta a independência sintática das orações coordenadas, além disso, a autora chama a atenção para a importância das conjunções coordenativas para o avanço do texto e ressalta que a relação semântica estabelecida pela segunda oração de uma estrutura coordenada também pode ocorrer por meio de advérbios, aos quais ela designa *advérbios juntivos*.

De acordo com uma abordagem funcionalista, a divisão entre coordenação e subordinação deve ser questionada, por exemplo, ao classificarmos as orações subordinadas apenas pelas funções que exercem. Orações como as adverbiais não funcionam como complemento de uma outra oração, portanto não são “subordinadas”, como aparecem na Nomenclatura Gramatical Brasileira, no sentido de exercerem função em outra oração, como é o caso das substantivas, mas são importantes para a organização discursiva. No Funcionalismo linguístico, mesmo as orações sintaticamente

independentes, são caracterizadas pela interdependência semântica, ou seja, pelas relações de sentido. Também caracteriza a perspectiva funcionalista no tratamento da articulação de orações a importância dada à organização discursiva do texto, já que a interdependência dessas orações extrapola o nível interno da frase para o cumprimento de funções textual-discursivas. Assim, podemos concluir que, em uma abordagem funcionalista, a análise das relações semântico-discursivas das orações coordenadas assume papel imprescindível para o entendimento da articulação dessas orações em cada contexto de uso linguístico.

Pezatti (2002) aponta que, na relação conclusiva, há uma relação hierárquica de dependência semântica, na qual a segunda proposição sempre revelará uma conclusão do que é proferido na primeira, e a inversão dessas sentenças pode acarretar resultado diferente ou incoerente.

Marques e Pezatti (2015) apresentam as diferentes implicações da relação conclusiva que podem indicar uma consequência, uma conclusão propriamente dita ou o resumo de um trecho anterior. Dessa forma, as autoras formulam que a relação conclusiva se manifesta de três formas: como consequência, quando a conclusão é o resultado de uma causa: “*eu tenho uma irmã gêmea<sup>1</sup>, então obviamente eu não sei o que que é não ser gêmea.*” (p.63); conclusão, quando a conclusão é o resultado de uma inferência: “*Vende artigos de decoração, portanto esta época agora é uma época de grande ocupação para si.*” (p.72); e resumo, quando a conclusão denota a síntese resultante de todo o discurso anterior: “*então, é essa a mensagem que eu pretendi e pretendo, pelo menos ainda, dar a conhecer às pessoas*” (p.75).

Analisamos o tratamento das orações coordenadas nos livros didáticos de Cereja e Magalhães (2015) e Delmanto e Carvalho (2018) e foi possível perceber, principalmente no livro do PNLD anterior à BNCC, que, apesar de haver explicações que privilegiam a relação lógico-semântica, o foco é voltado verdadeiramente para a memorização das conjunções. Já no livro do PNLD pautado na BNCC, percebemos um estudo que extrapola a memorização e enfatiza, de fato, a interpretação da relação de sentido estabelecida entre as orações.

Os documentos oficiais da educação brasileira (PCN e BNCC) defendem que o ensino da língua deve tornar o estudante do Ensino Fundamental um usuário proficiente de sua língua, deve ser capaz de perceber a importância e a aplicabilidade prática dos estudos da sala de aula em seu cotidiano.

Uma orientação funcionalista para o tratamento da articulação de orações na sala de aula começa nos principais pressupostos teóricos desse importante paradigma da ciência Linguística. São eles: a língua em uso deve ser levada em conta; a concepção da estruturação interna da gramática deve ser vista como um organismo que unifica sintaxe, semântica e pragmática; a gramática é uma relação coerente entre cláusula e discurso contextualizado; a expressão linguística exerce papel como

---

<sup>1</sup> Grafia segundo as variedades do português falado em países lusófonos.

mediadora na comunicação; a análise linguística deve ter o intuito de explicar como os indivíduos comunicam-se uns com os outros de maneira eficiente por meio da expressão linguística.

De acordo com Neves (2011), as relações de sentido que se estabelecem entre as orações vão muito além do uso exclusivo das conjunções, pois não são elas que estabelecem os significados das orações que introduzem, mas sim o contexto. Assim, as pesquisas e teorias de orientação funcionalista mostram-nos que é imprescindível um estudo das orações coordenadas que extrapole as definições que se encerram em si mesmas, é necessário que esse estudo possa tornar evidentes as diferenças semânticas que conjunções (e locuções conjuntivas) podem assumir nos diferentes contextos.

As propostas funcionalistas para o ensino das orações coordenadas, corroborando o exposto nas teorias e pesquisas funcionalistas, apontam para um estudo que ultrapasse os limites da memorização, tornando-se um estudo que deixe evidentes as diferenças semânticas nos diferentes contextos de uso e que viabilize, aos alunos do Ensino Fundamental, um ensino no qual se promovam, de maneira reflexiva e produtiva, leitura e escrita mais efetivas.

# Conjuntivas

## CARACTERIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

---

As atividades aqui propostas encontram-se caracterizadas, a seguir, quanto ao tipo de atividade; tipo de ensino e eixo de ensino de gramática.

Quanto ao tipo de atividade, pautamo-nos nos trabalhos de Franchi (1991) e Geraldi (1997). O ensino tradicional de orações (coordenadas e subordinadas) tem, principalmente, **natureza metalinguística**, com ênfase na memorização das conjunções introdutórias e na classificação das orações iniciadas por elas. Não queremos aqui condenar ou excluir o ensino da metalinguagem. Mas as atividades, aqui propostas buscam ser, predominantemente, **linguísticas** e **epilinguísticas**. A **atividade linguística** baseia-se na capacidade comunicativa própria dos seres humanos, é a atividade que se materializa nas situações reais de uso da linguagem, logo, para que essas atividades aconteçam no âmbito da sala de aula, devem ser criadas “as condições para o desenvolvimento dos recursos expressivos mais variados e exigentes que supõem a escrita, o exercício profissional, a participação na vida social e cultural.” (FRANCHI, 1991, p. 35) As **atividades epilinguísticas** constituem-se das atividades que, durante os momentos de interação, promovem reflexões acerca da língua, ou seja, são as atividades que “resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto” (GERALDI, 1997, p. 23), são as atividades que conduzem os alunos a formularem hipóteses sobre a língua.

Quanto aos tipos de ensino de língua, **prescritivo, descritivo e produtivo**, baseamo-nos nos trabalhos de Halliday, McIntosh e Strevens (1974) e Travaglia (2001). Essas abordagens de ensino não se excluem umas às outras, os três tipos de ensino podem “ter o seu lugar nas aulas de língua materna desde que sejam razoavelmente equilibrados e compreendidos seus diferentes propósitos” (HALLIDAY; McINTOSH; STREVENES, 1974, p.260). No entanto, as atividades desta proposta buscam ser, predominantemente, **descritivas/reflexivas** (observação e reflexão sobre o uso da língua) e **produtivas** (ampliação da competência linguístico-discursiva).

E, quanto aos eixos de ensino de gramática, pautamo-nos nos estudos de Vieira (2017). Caracterizamos as atividades da seguinte maneira: quanto ao eixo I - Ensino de gramática e atividade reflexiva - devem instigar, nos alunos, uma reflexão sobre a relação de conclusão, explicitada ou não por uma palavra ou expressão coesiva, bem como sobre as funções textual-discursivas das chamadas orações coordenadas conclusivas e seus subtipos (consequência, conclusão propriamente dita ou resumo); quanto ao eixo II - Ensino de gramática e produção de sentidos, as atividades buscam levar o aluno a interpretar, em cada contexto de uso das orações conclusivas, com ou sem expressão coesiva, os sentidos que emergem e as funções textual-discursivas por elas desempenhadas na construção dos sentidos do texto, a manipular os recursos linguísticos ligados à natureza semântica dos conteúdos, à ordem das orações etc, e a perceber diferenças de sentidos resultantes dessas manipulações; e quanto ao eixo III – Ensino de gramática, variação e normas, as atividades buscam levar os alunos a observar

diferenças nos tipos de escolhas linguísticas, tais como a expressão conjuntiva, em diferentes gêneros e tipos textuais nos três contínuos da variação (rural/urbano; oral/escrito; coloquial/monitorado). Embora o trabalho com as orações coordenadas conclusivas possa ser realizado nesses três eixos, as atividades aqui propostas se voltam, principalmente, para os eixos I e II.

# Conjuntiva

# ENCONTRO 1

---

**TEMPO DE AULA SUGERIDO:** 100 minutos

## **HABILIDADES DA BNCC:**

(EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.

(EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).

## **OBJETIVOS**

- Refletir a respeito da relação conclusiva e ser capaz de inferir que a conclusão está ligada semanticamente ao conteúdo expresso na oração anterior.
- Reconhecer que as orações conclusivas ocupam a segunda posição dos períodos que apresentam tal relação.
- Apresentar os conectores que contribuem para a construção da relação conclusiva, sem que seja incentivada a memorização deles.
- Observar a manifestação da relação conclusiva como resultado de uma causa (consequência), quanto como resultado de uma inferência (conclusão).

## **RECURSOS**

- Folha xerocopiada com a atividade 1.
- Lápis e caneta.
- Quadro e pincel.

## **PROCEDIMENTOS**

1. Iniciar discussão a respeito dos provérbios, sondar o que os alunos sabem a respeito e se eles conhecem algum e, caso conheçam, anotar na lousa. O professor poderá executar a discussão com base nas seguintes perguntas: Vocês sabem o que são provérbios ou ditados populares? / Quais provérbios vocês conhecem? / Onde vocês aprenderam tais provérbios? / Quem ensinou a vocês? / Que tipo mensagem é repassada por meio dos provérbios? / Por que facilmente podemos nos lembrar dos provérbios?
2. Conduzir os alunos à noção de conclusão a partir do conteúdo dos provérbios do exercício 1 e do preenchimento das lacunas do exercício 2.
3. Fazer a leitura da fábula *O corvo e a raposa*.
4. Fazer a leitura das frases do exercício 4 conduzindo os alunos para a interpretação da relação de sentido entre elas.



5. Solicitar que os alunos resolvam os exercícios 5 e 6.
6. Chamar a atenção para a diferença de sentido entre *conclusão propriamente dita* (resultado de uma inferência) e conclusão como *consequência*.
7. Solicitar que os alunos resolvam o exercício 7.



Para melhor entendimento da diferença semântica na relação conclusiva o professor poderá fazer, previamente, a leitura de: MARQUES, NBN., e PEZATTI, EG. **A relação conclusiva na língua portuguesa: funções resumo, conclusão e consequência** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, 118 p. ISBN 978-85-7983-699-2. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

## ATIVIDADE 1

1. Provérbios ou ditados populares fazem parte da nossa cultura. Eles nos trazem a sabedoria popular na forma de ensinamentos, conselhos, em frases breves, facilmente memorizadas e usadas no nosso cotidiano. Leia os provérbios a seguir e reflita sobre a mensagem que eles trazem. Em seguida, com base no conhecimento repassado nessa mensagem, formule um novo enunciado como no modelo.

a) “Quem fala o que quer ouve o que não quer.”

*Resp. Você falou o que quis, logo ouviu o que não quis.*

b) “Quem semeia vento colhe tempestade.”

---

c) “Quem não é visto não é lembrado.”

---

d) “Quem cala consente.”

---

e) “Quem comprar o que não precisa venderá o que precisa.”

---

f) “Quem quer a rosa aguenta o espinho.”

---

g) Quem anda à chuva molha-se.

---

2. Com base em seu conhecimento de mundo, complete os pares de enunciados a seguir com uma conclusão adequada.

a) Se eu ligo para você e você não atende o telefone, eu concluo que \_\_\_\_\_  
 Eu ligo para você e você não atende o telefone, logo \_\_\_\_\_

b) Se o rapaz é estudioso, responsável e um bom filho, eu concluo que \_\_\_\_\_  
 O rapaz estuda, trabalha e é um bom filho, portanto \_\_\_\_\_

c) Se você planejou e preparou a festa com antecedência, eu concluo que \_\_\_\_\_  
 Você planejou e preparou a festa com antecedência, por isso \_\_\_\_\_

3. Este exercício é semelhante ao anterior, porém, agora você deverá apresentar com base em que informações você concluiria o que se encontra a seguir.

a) Se \_\_\_\_\_, eu concluo que o  
 namorado passou a noite na farrá.

\_\_\_\_\_, logo o namorado passou a noite na farrá.

b) Se \_\_\_\_\_, eu concluo que ela é muito educada.

\_\_\_\_\_, portanto ela é muito educada.

c) Se \_\_\_\_\_, eu concluo que ele poderá ficar resfriado.

\_\_\_\_\_, por isso poderá ficar resfriado.

Leia a fábula a seguir.

### O CORVO E A RAPOSA

Um corvo pousou em uma árvore, com um bom pedaço de queijo no bico. Atraída pelo cheiro do queijo, aproximou-se da árvore uma raposa. Com muita vontade de comer aquele queijo, e sem condições de subir na árvore, afinal, não tinha asas, a raposa resolveu usar sua inteligência em benefício próprio.

— Bom dia amigo Corvo! – Disse bem matreira a raposa.

O corvo olhou-a e fez uma saudação balançando a cabeça.

— Ouvi falar que o rouxinol tem o canto mais belo de toda a floresta. Mas eu aposto que você, meu amigo, acaso cantasse, o faria melhor que qualquer outro animal.

Sentindo-se desafiado e querendo provar seu valor, o corvo abriu o bico para cantar. Foi quando o queijo lhe caiu da boca e foi direto ao chão.

A raposa apanhou o queijo e agradeceu ao corvo:

— Da próxima vez amigo, desconfie das bajulações!

Moral da história: Desconfie dos bajuladores, esses sempre se aproveitam da situação, para tirar vantagem sobre você.

Fonte: <https://www.portalsaofrancisco.com.br/literatura-infantil/o-corvo-e-a-raposa>

Último acesso em: 20/04/2021

4. Leia os enunciados em cada alternativa procurando interpretar a relação de sentido entre elas.

- a) A raposa estava com muita vontade de comer o queijo do corvo e não tinha condições de voar. Resolveu usar a sua inteligência em benefício próprio.
- b) O corvo sentiu-se desafiado e quis provar o seu valor. Abriu o bico e começou a cantar.
- c) O corvo abriu o bico a cantar. O corvo derrubou o queijo e a raposa rapidamente o apanhou.
- d) A raposa fez muitos elogios ao corvo. O corvo sentiu-se lisonjeado.
- e) A raposa usou sua inteligência em seu próprio benefício e enganou o corvo. A raposa é matreira.
- f) A raposa fez muitos elogios ao corvo, mas o enganou. Desconfie dos bajuladores, que se aproximam para tirar vantagens sobre você.

A relação de sentido que se estabelece entre os enunciados de cada alternativa é \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Selecione um conector do quadro ao lado para unir os dois enunciados de cada um dos itens da questão anterior. Escolha o conector que explicita a relação de sentido que você identificou entre eles. Caso julgue necessário, faça ajustes.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

<p>logo</p> <p>assim</p> <p>então</p> <p>portanto</p> <p>por isso</p>
---

6. Você foi capaz de perceber qual é a relação de sentido que surge na interação entre os enunciados da questão anterior? Explique tal relação.

\_\_\_\_\_

7. Apesar de os enunciados da questão anterior de compartilharem a mesma relação de sentido, é possível observar diferenças. Para tanto, considere as seguintes definições:

( I ) - Consequência é o resultado de uma causa. Ex.: *A raposa sentiu o cheiro do queijo, então ficou com vontade de comê-lo.*

( II ) - Conclusão, o resultado de uma inferência (dedução). Ex.: *O corvo não canta melhor do que o rouxinol, logo a raposa estava enganando o corvo.*

Utilizando o código das definições acima, identifique a relação estabelecida entre os enunciados a seguir sugere consequência ou conclusão.

- ( ) A raposa estava com muita vontade de comer o queijo do corvo e não tinha condições de voar. Resolveu usar a sua inteligência em benefício próprio.
- ( ) O corvo sentiu-se desafiado e quis provar o seu valor. Abriu o bico e começou a cantar.
- ( ) O corvo abriu o bico a cantar. O corvo derrubou o queijo e a raposa rapidamente o apanhou.

- ( ) A raposa fez muitos elogios ao corvo. O corvo sentiu-se lisonjeado.
- ( ) A raposa usou sua inteligência em seu próprio benefício e enganou o corvo. A raposa é matreira.
- ( ) A raposa fez muitos elogios ao corvo, mas o enganou. Desconfie dos bajuladores, que se aproximam para tirar vantagens sobre você.

### Respostas - Atividade 1

1:

b) *Você semeou o vento, portanto colheu tempestade*

c) *Ninguém o viu, logo ninguém lembrou de você.*

d) *Você se calou, portanto consentiu.*

e) *Comprou o que não precisava, então vendeu o que precisava.*

f) *Você quis a rosa, então aguentou o espinho.*

g) *Você andou à chuva, logo se molhou.*

*Importante: As frases podem ter o sentido metafórico dos provérbios, ou o sentido literal relacionado ao entendimento dos provérbios.*

2. *Respostas pessoais.*

3. *Respostas pessoais*

4. *Deve-se esperar que os alunos sejam capazes de perceber que a relação que se estabelece é a de conclusão ou conclusiva.*

5. *Respostas pessoais. Devem ser usados diferentes conectores do quadro.*

6. *Foi possível perceber que a segunda oração de cada par apresenta uma conclusão do que foi dito na primeira.*

7. *I; I; I; I; II; II.*



## ENCONTRO 2

---

**TEMPO DE AULA SUGERIDO:** 100 minutos

**HABILIDADES DA BNCC:**

(EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.

(EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).

**OBJETIVOS**

- Identificar a relação de conclusão no nível mais concreto: consequência como resultado de uma causa.
- Reconhecer os elementos que contribuem para a relação lógico-semântica e discursiva de conclusão, sem apresentar nomenclaturas.
- Diferenciar as relações de sentido da conclusão: consequência, resumo e conclusão.

**RECURSOS**

- Folha xerocopiada com a atividade 2.
- Lápis e caneta.
- Quadro e pincel.

**PROCEDIMENTOS**

1. Fazer a leitura do texto do exercício 1 e, após a leitura, perguntar aos alunos se eles foram capazes de perceber se há relação de conclusão no texto e qual palavra explicitou essa relação.
2. Solicitar que os alunos respondam os itens do exercício 1.
3. Fazer a leitura da tirinha e solicitar que os alunos digam que relação se estabelece entre o conteúdo do último quadrinho e o restante da tirinha.
4. Solicitar que os alunos respondam os itens do exercício 2.
5. Fazer a leitura do trecho que aparece no exercício 3 e discutir os sentidos da relação conclusiva.
6. Solicitar que os alunos respondam os itens do exercício 3.

## ATIVIDADE 2

1. Leia, a seguir, o miniconto de Jacira Fagundes.

### CORTA!

Os quatro amigos em torno da mesa. A grana correndo solta e as perdas se acumulando.

Corta! – ele escutou a voz do parceiro o acordando para a próxima cartada. Irritou-se.

Corta! – o outro repetiu, desta vez, aos gritos.

Com o baralho na mão direita e a cachaça na cabeça, entendeu a ordem às avessas. Então obedeceu ao chamado – desferiu o golpe fatal no peito do companheiro. Cortava!

Lágrimas corriam-lhe pela face enquanto, surpreso, acompanhava o esguicho de sangue espalhando as cartas da mesa até o piso.

Fonte: <http://www.minicontos.com.br>  
Último acesso em: 20/04/2021

- a) O vocábulo então apresenta o conteúdo do enunciado “Então obedeceu ao chamado – desferiu o golpe fatal no peito do companheiro.” como:
- ( ) uma conclusão lógica da ideia anterior.
- ( ) um resumo dos fatos apresentados antes.
- ( ) uma consequência dos eventos descritos antes.
- ( ) uma condição para realização da ação narrada.
- b) Identifique, no texto, as razões que levaram ao desfecho narrado a partir do vocábulo então em:  
*Então obedeceu ao chamado – desferiu o golpe fatal no peito do companheiro.*
- 
- c) Após a leitura do texto e reflexão sobre a fatalidade nele apresentada, formule uma lição que pode ser extraída desse texto.
- 
- d) A relação de conclusão estabelecida no texto é semelhante à relação estabelecida no trecho:
- ( ) O jogador já estava muito bêbado, então não media mais as consequências de seus atos.
- ( ) O jogador não media mais as consequências de seus atos, então já estava muito bêbado.

Texto para as questões 2 e 3



Fonte: <https://brainly.com.br/tarefa/23588723>  
 último acesso em: 20/04/2021

2. Com base na leitura da tirinha, responda.

a) O que o conteúdo da pergunta de Mafalda, no último quadrinho, representa em relação ao que foi dito por seu amigo?

\_\_\_\_\_

b) Apresente essa relação completando as lacunas a seguir:

Se a vaca \_\_\_\_\_

Então a vaca \_\_\_\_\_

c) Substitua a expressão *quer dizer* no início da frase do último quadrinho por outra que explicita melhor essa relação de sentido.

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

3. A relação conclusiva envolve três tipos de relação de sentido: consequência; conclusão e resumo. Confira o trecho a seguir:

“consequência é o resultado de uma causa; conclusão, o resultado de uma inferência, e resumo, a síntese resultante de todo o discurso anterior.” (MARQUES; PEZATTI, 2015,p. 58)

Com base na leitura do trecho acima, identifique se a relação conclusiva apresentada em cada um dos excertos abaixo é de: consequência; conclusão ou de resumo.

a) O céu está muito nublado, portanto teremos muita chuva hoje.

\_\_\_\_\_

b) O chão do quarto está todo molhado, logo choveu e a janela estava aberta.

\_\_\_\_\_

c) Está chovendo muito, por isso adiamos nossa partida de futebol.

\_\_\_\_\_



d) Choveu muito, o trânsito ficou congestionado, foi um transtorno atrás do outro, então hoje foi um dia difícil.

---

e) Choveu durante todo o dia, por conseguinte as plantas ficaram encharcadas.

---

### Respostas - Atividade 2

1:

a) *“uma consequência dos eventos descritos antes.”*

b) *“A grana correndo solta e as perdas se acumulando.”; “Irritou-se.”; “Com o baralho na mão direita e a cachaça na cabeça, entendeu a ordem às avessas.”*

c) *O uso de bebida alcoólica pode levar as pessoas a terem atitudes extremas, as quais nunca aconteceriam caso estivessem sóbrias.*

d) *“ O jogador já estava muito bêbado, então não media mais as consequências de seus atos.”*

2:

a) *O aluno deverá interpretar , no que diz Mafalda no último quadrinho, que ela quer confirmar uma conclusão que faz a partir de tudo que o seu amigo explicou.*

b) *Se a vaca vive no campo e como pasto e depois nós a comemos\_*

*Então a vaca é um intermediário entre o pasto e nós.\_*

c) *Logo (ou então) a vaca é um intermediário entre o pasto e nós.*

3: a) *conclusão; b) conclusão; c) consequência; d) resumo; e) Consequência*

# Conclusão

## ENCONTRO 3

---

**TEMPO DE AULA SUGERIDO:** 100 minutos

### **HABILIDADES DA BNCC:**

(EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.

(EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).

### **OBJETIVOS**

- Fazer inferências que permitam interpretar, no contexto discursivo e sociocultural, uma relação conclusiva entre as orações.
- Reconhecer as diferentes expressões que contribuem para a noção de conclusão.

### **RECURSOS**

- Folha xerocopiada com a atividade 3.
- Lápis e caneta.
- Quadro e pincel.

### **PROCEDIMENTOS**

1. Apresentar o cartaz e trabalhar, primeiramente, a parte não verbal. Caso julgue necessário, o professor poderá projetar a imagem do cartaz.
2. Fazer a leitura da parte verbal do cartaz.
3. Discutir os possíveis motivos que levaram o anunciante a colocar as imagens de refrigerante e cigarros juntas.
4. Chamar a atenção para a relação que se estabelece entre as orações que compõem a primeira parte do anúncio.
5. Solicitar que os alunos respondam à atividade.

### ATIVIDADE 3

Observe o cartaz abaixo e depois responda às questões.



1. O anúncio informa que o objetivo é “você não tomar refrigerante”. Com base em que inferências, o anúncio conclui, após essa informação, que “você não vai ler”?

---



---



---



---

2. Na sua opinião, essas inferências são verdadeiras? Discuta.

---



---



---



---



---



---

Fonte: <https://www.janela.com.br>  
 último acesso em: 20/04/2021

3. Se forem verdadeiras, as inferências do anúncio conduzem realmente à conclusão de que você não vai ler? Discuta.

---



---



---

4. O anúncio não diz o que o leitor faria se o objetivo fosse fazer o leitor não fumar, mas lança a pergunta ao leitor. Que inferência ele parece fazer sobre uma possível reação do leitor?

---



---



---

5. Qual o propósito do anúncio ao relacionar as atitudes do leitor em relação aos anúncios de refrigerantes e de cigarros?

---

---

---

6. A seguir, o enunciado inicial do cartaz foi reescrita trocando-se apenas a palavra que liga as duas orações que o compõem. Assinale apenas a(s) alternativa(s) em que o sentido inicial se mantém.

- a) ( ) Este anúncio é pra você não tomar refrigerante, logo você não vai ler.
- b) ( ) Este anúncio é pra você não tomar refrigerante, mas você não vai ler.
- c) ( ) Este anúncio é pra você não tomar refrigerante, portanto você não vai ler.
- d) ( ) Este anúncio é pra você não tomar refrigerante, porque você não vai ler.
- e) ( ) Este anúncio é pra você não tomar refrigerante, consequentemente você não vai ler.
- f) ( ) Este anúncio é pra você não tomar refrigerante, porém você não vai ler.

---

### Respostas - Atividade 3

1. *A inferência de que o hábito de tomar refrigerante é bastante disseminado e a população quase não tem acesso a informações sobre os males que podem causar*
2. *Para alguns leitores jovens, sim. O refrigerante está presente em festas de aniversário, em combos de lanches, sem nenhum alerta.*
3. *Se o leitor tem o hábito e gosta muito de tomar refrigerante, não tem informação sobre o mal que ele causa, não vai querer ler um anúncio de uma campanha para fazê-lo parar de consumi-lo.*
4. *A inferência de que o leitor leria anúncio, pois já tem a informação de que fumar faz mal, já está mais acostumado com anúncios com advertências contra o hábito de fumar.*
5. *Estabelecer uma comparação entre refrigerantes e cigarros quanto ao mal que fazem à saúde e chamar a atenção para a necessidade de se informar a população sobre o mal que os refrigerantes fazem, tal como já se faz no caso dos cigarros.*
6. *a; c; e.*



## ENCONTRO 4

---

**TEMPO DE AULA SUGERIDO:** 100 minutos

### **HABILIDADES DA BNCC:**

(EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.

(EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).

### **OBJETIVOS**

- Fazer inferências que permitam interpretar, no contexto discursivo e sociocultural, uma relação conclusiva não explicitada por conectivos.
- Observar a relação de conclusão sem o auxílio dos marcadores textuais dessa relação.
- Usar as palavras ou expressões da língua que contribuem para explicitar a relação conclusiva.

### **RECURSOS**

- Folha xerocopiada com a atividade 4.
- Lápis e caneta.
- Quadro e pincel.

### **PROCEDIMENTOS**

1. Apresentar o cartaz sobre a vacinação e chamar a atenção para os aspectos verbais e não-verbais, solicitar que os alunos falem quais conhecimentos prévios têm sobre o que está sendo veiculado pelo cartaz. Caso julgue necessário, o professor poderá projetar a imagem do cartaz.
2. Solicitar que os alunos identifiquem quais orações compõem o cartaz. Se possível, esquematizar na lousa.
3. Pedir que os alunos identifiquem o que o cartaz está promovendo, o professor poderá anotar as respostas na lousa.
4. Discutir se a ação promovida está descrita em alguma oração específica ou se isso ocorre da interação entre as duas.
5. Solicitar que os alunos respondam à atividade.

## ATIVIDADE 4

Observe o cartaz abaixo e responda às questões a seguir.



Fonte: <https://realguindastes.com/campanha-vacinacao-sarampo/>  
Último acesso em: 20/04/2021

1. Que ação está sendo promovida por meio do cartaz?

---



---

2. Essa sugestão de ação está explicitamente apresentada em alguma das orações do cartaz? Qual?

---

3. Para persuadir o leitor a realizar essa ação, o cartaz procura convencê-lo de uma ideia que se encontra em alguma das orações ou na relação entre as duas?

---



---

4. Que relação de sentido se estabelece entre essas orações?

---



---

5. De que forma esse cartaz está persuadindo o público a realizar a ação promovida por ele?

---



---

6. Quais elementos verbais e não verbais contribuem para o entendimento da ideia promovida pelo cartaz?

---



---

7. Reescreva o que diz o cartaz de modo que a relação de sentido identificada por você entre as duas orações seja explicitamente apresentada.

---



---

8. Que palavra ou expressão você utilizou para explicitar a relação de sentido entre essas orações? Você conhece outras palavras ou expressões possíveis para explicitar essa mesma relação?

---



---

#### Respostas - Atividade 4

1. *Vacinação contra o sarampo.*
2. *Não há sugestão explícita em nenhuma das duas orações*
3. *A ideia está sendo promovida pela relação entre as duas orações, pois se a doença está de volta, e pretendemos nos proteger, devemos nos vacinar.*
4. *A segunda oração estabelece uma conclusão que se tira do fato descrito na primeira. Se o sarampo está de volta, conclui-se que se deva proteger.*
5. *Ao afirmar que o sarampo está de volta, o cartaz induz o público a procurar a vacinação, uma vez que a prevenção por meio da vacina afasta a doença.*
6. *Verbal: a advertência com relação ao retorno do sarampo; não verbal: imagem da personagem Zé Gotinha, símbolo da vacinação no país.*
7. *“O sarampo está de volta, portanto (então; dessa forma; conseqüentemente) proteja-se”*
8. *portanto (então; dessa forma; conseqüentemente)*

## ENCONTRO 5

---

**TEMPO DE AULA SUGERIDO:** 100 minutos

**HABILIDADES DA BNCC:**

(EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.

(EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).

**OBJETIVOS**

- Empregar os conhecimentos adquiridos sobre a relação conclusiva em produção textual escrita.
- Utilizar as palavras ou expressões conclusivas para marcar a relação de conclusão em texto escrito.
- Diferenciar as premissas (provas, indícios) das conclusões.
- Avaliar se os alunos, após a aplicação das atividades 1 a 4, conseguem construir, adequadamente, uma articulação conclusiva em sua produção textual escrita.

**RECURSOS**

- Folha xerocopiada com a atividade 1.
- Lápis e caneta.
- Quadro e pincel.

**PROCEDIMENTOS**

1. Fazer a leitura do texto da proposta de redação.
2. Solicitar que os alunos verbalizem as provas, ou indícios, que encontraram no texto e escrever na lousa as respostas.
3. Solicitar que os alunos identifiquem as conclusões e escrever na lousa as respostas.
4. Fazer a leitura da proposta de redação.
5. Solicitar a escrita do gênero relato pessoal. Caso o professor julgue necessário, poderá retomar as principais características do gênero.



## ATIVIDADE 5 - PRODUÇÃO TEXTUAL

Arthur Conan Doyle foi um escritor famoso por suas histórias sobre o detetive Sherlock Holmes, consideradas uma grande inovação no campo da literatura criminal. A seguir, estão transcritas partes de um dos contos de Doyle, o conto policial “O Carbúnculo Azul”. Nesse conto é narrado o curioso caso de um ganso e um chapéu deixados para trás por um homem. O comissário de polícia levou os itens para Holmes descobrir de quem eram os objetos, porém Holmes descobriu que o ganso carregava mais do que carne, havia uma pedra preciosa em sua barriga, o carbúnculo da Condessa de Morcar que havia sido roubado do hotel onde estava hospedada.

### Leia o texto.

Fui visitar meu amigo Sherlock Holmes na segunda semana após o Natal, com a intenção de cumprimentá-lo. Estava recostado no sofá, envolto num chambre azul, o cachimbo do lado direito e os jornais espalhados, certamente consultados há pouco.

[...]

Sentei-me na poltrona e esfreguei as mãos aproximando-as da lareira enquanto por fora se formavam cristais de gelo nas vidraças. — Suponho — observei — que, como costuma acontecer, isso tem a ver com alguma história misteriosa e é a pista que vai permitir descobrir e punir o culpado...

[...] Você conhece o comissário Peterson?

— Sim.

[...]

— E o que foi que o Peterson fez?

— Ele me trouxe o chapéu e o ganso na manhã do dia de Natal, pois sabe do meu interesse pelos mais simples dos problemas. O ganso ficou guardado até hoje, mas apesar da geada, percebia-se que o ganso devia ser comido sem demora. Quem o achou tratou, portanto, de fazer e dar à ave o destino de todos os gansos, enquanto eu fico com o chapéu do cavalheiro que perdeu o seu jantar ou sua ceia de Natal.

[...]

— É tudo muito engenhoso — respondi rindo — mas, desde que você garante que não há crime e nada de grave aconteceu, senão a perda de um ganso, não acha que está perdendo muita energia com as suas investigações?

Sherlock Holmes já tinha aberto a boca para responder quando nesse instante a porta se abre com violência e o comissário Peterson entra correndo, as faces coradas, com a expressão de quem está atordoado.

— O ganso, Sr. Holmes, o ganso... — exclamou ofegante.

— Hein? O ganso? O que houve com ele? Ressuscitou e voou pela janela da cozinha? — perguntou Holmes virando-se no sofá para ver de frente o homem assustado.

— Olhe isso. Veja o que minha mulher encontrou no papo do ganso!

Estendeu a mão entreaberta exibindo uma bela pedra azul cintilante, do tamanho de um bom grão de feijão, mas com um brilho intenso como se emanasse a luz.

Sherlock Holmes sentou-se, dando um assobio.

— Ora, Peterson, isto é um tesouro de grande valor! Espero que saiba o que tem aí!

— Um diamante, Sr. Holmes! Uma pedra preciosa. Ela corta o vidro como se ele fosse massa.

— É mais do que uma pedra preciosa. É a pedra preciosa!

— Não será o carbúnculo azul da Condessa de Morcar? — explodi.

— É exatamente. Devia conhecer o tamanho e a forma, uma vez que li os anúncios no The Times, todos estes dias. É a única na espécie e seu valor inestimável

[...]

— Foi perdida, se não me engano, no Hotel Cosmopolitan — relatei.

— Isso mesmo — exclamou Holmes. — No dia 22 de dezembro, portanto, há cinco dias, John Horner, um encanador, foi acusado de ter tirado uma pedra do porta-joias da Condessa de Morcar e a evidência foi tão forte, que o caso vai ser levado ao tribunal. Acho que guardei alguma coisa por aqui — procurou as datas nos jornais empilhados até que tirou um, alisou-o enquanto o dobrava e leu o parágrafo seguinte:

#### ROUBO DE JÓIAS NO HOTEL COSMOPOLITAN

*John Horner, de 26 anos, encanador, foi acusado, no dia 22 do corrente, de ter subtraído do porta-joias da Condessa de Morcar a gema conhecida como “Carbúnculo Azul”. James Ryder, camareiro do andar superior do hotel, testemunhou, dizendo ter levado Horner ao quarto de vestir da condessa no dia do roubo para que ele soldasse a grade da lareira, que se achava solta. Permaneceu algum tempo no local e depois, sendo chamado, foi-se embora, deixando Horner sozinho. Ao voltar constatou que Horner havia se retirado, o cofre estava arrombado e o porta-joias da condessa vazio, sobre a mesa. Ryder deu logo o alarme e Horner foi preso na tarde do mesmo dia, mas a pedra não foi encontrada, nem nos bolsos, nem no quarto do indiciado. Catarina de Cusack, a empregada pessoal da condessa, declarou ter ouvido o grito angustiante de Ryder, quando ele descobriu o furto, e entrara no quarto às pressas, tendo visto as coisas como descrito pela outra testemunha. O inspetor Bradstreet, da Divisão B, depôs como prendeu Horner, que lutou e protestou inocência em altos brados. Como havia mais uma acusação de furto contra o acusado, o magistrado se recusou a tratar do caso sumariamente e transferiu-o para o tribunal. Horner, que havia dado sinais de intensa emoção durante a apresentação, desmaiou no final e foi carregado para fora da sala.*

— Hum! Isto, quanto à polícia, — disse Holmes jogando o jornal para o lado — a questão para nós agora é estabelecer a sequência dos fatos a partir do porta-joias arrombado até o papo de um ganso em Tottenham Court Road. Você vê, Watson, nossas pequenas deduções assumiram de repente um aspecto mais importante e responsável. Aqui está a pedra, a mesma pedra que vem do ganso, do ganso que vem de Sir Henry Baker, o cavalheiro do chapéu velho e todas aquelas suposições com que aborreci você. Agora precisamos nos dedicar a procurar este senhor e descobrir o que ele representa neste mistério. Para isso, vamos começar experimentando o método mais simples de todos: um anúncio em todos os vespertinos. Se nada conseguir, usaremos outros métodos.

[...]

Bem, Watson, penso que estamos terminando as nossas pesquisas, vamos hoje ou amanhã até a casa da Sra. Oakshott? Está claro que há outras pessoas interessadas nesse assunto, pelo que falou aquele mal-educado, e eu...

Parou de falar porque surgiu um tumulto na banca de onde havíamos saído. Vimos um homem, com uma cara fina como de um rato, a reclamar para Breckinridge, enquanto este, da porta da sua banca o ameaçava de punhos fechados.

— Já chega de você e seus gansos, gritou Breckinridge. — O diabo que os carregue, venha outra vez com essa história e eu solto os cachorros em cima de você! Traga aqui a Senhora Oakshott e me entenderei com ela, mas o que você tem com isso? Comprei os gansos de você?

— Não, mas um deles era meu, mesmo — choramingou o homem.

— Então peça-o à Senhora Oakshott.

— Ela me mandou falar com você.

— Bem, você pode pedir ao rei da Prússia que não me incomode. Já chega! Saia daqui! Chegou a correr atrás do homem, que sumiu na escuridão.

[...]

A passos largos, no meio da multidão, que ainda passeava pelas bancas, meu amigo logo alcançou o homenzinho e lhe tocou o ombro, que o fez voltar-se pálido, assustado, como percebi à luz de gás.

[...]

— Você? Quem é você? Como pode saber qualquer coisa sobre o assunto?

— Meu nome é Sherlock Holmes e minha obrigação é saber o que os outros não sabem.

— Mas disto você não sabe nada.

— Desculpe-me, mas sei de tudo. Você está querendo localizar os gansos que foram vendidos pela Senhora Oakshott, de Brixton Road, para um vendedor chamado Breckinridge que, por sua vez, vendeu ao Sr. Windgate da “Alfa” e por este vendido aos membros do seu clube, do qual o Sr. Henry Baker é um deles.

— Oh! É justamente com o senhor que eu precisava me encontrar — disse o homenzinho com as mãos estendidas e os dedos trêmulos. — Nem posso dizer o grande interesse que tenho nesse negócio.

[...]

— Neste caso é melhor discutir o assunto numa sala aquecida do que neste mercado frio. Diga-me, antes de mais nada, a quem tenho o prazer de ajudar?

[...]

— Bem, eis meu nome: James Ryder. — Precisamente. O camareiro-mor do Hotel Cosmopolitan. Tenha a vontade de subir neste carro e eu logo lhe direi tudo o que o senhor deseja saber.

[...]

— Pronto! Você quer saber o que aconteceu àqueles gansos?

— Sim, senhor.

— Oh! Melhor, quer saber sobre aquele ganso. Imagino que era uma ave em que você estava interessado: branca, com uma lista preta através do rabo.

Ryder tremia de emoção:

— Oh, senhor, — gritou ele, — pode-me dizer para onde é que ele foi parar?

— Veio parar aqui.

— Aqui? — Sim, era uma ave maravilhosa, não me admiro que você estivesse tão interessado nela, pois ela pôs um ovo depois de morta, o ovo mais bonito, brilhante e azul que jamais vi. Está aqui no meu museu.

Ao levantar-se acompanhando Holmes, cambaleou e apoiou-se na prateleira, ao seu lado. O cofre foi aberto e Holmes ergueu o carbúnculo, que brilhava qual uma estrela. Ryder ficou com o olhar parado, estonteado, sem saber se a reclamava, ali mesmo, ou se fingia não reconhecê-la.

— Não adianta, Ryder, acabou-se a farsa.

[...]

O homenzinho, olhava amedrontado para o seu acusador.

— Tenho todos os elos e provas que posso precisar e, portanto, não há mais quase nada que possa me contar, que eu não saiba. Contudo, esse quase nada é bom me passar para que eu possa encerrar o caso. Você sabia, desta pedra azul da Condessa de Morcar?

— Foi Catarina Cusack quem me falou dela — disse ele com voz estridente.

— Hum, sim. A aia da condessa. Bem, a tentação de ficar com riquezas obtidas com facilidade foi demais para você e tem sido assim inclusive para homens melhores do que você. Mas não teve o menor remorso no modo de obtê-la. Para mim você tem tudo para se tornar um ladrão dos mais pífios. Você sabia que aquele moço, Horner, o encanador, tinha um delito qualquer no seu passado e que a suspeita cairia sobre ele. Que fez então? Você e sua aliada, Cusack, prepararam uma armadilha nos aposentos da madame para que ele fosse chamado e ficasse sozinho lá. Então, quando ele já tinha saído você forçou o porta-joias e depois vocês fizeram os depoimentos que comprometeu o seu colega. [...]

Fonte: <http://www.alfredo-braga.pro.br/biblioteca/carbunculoazul.html>

## PROPOSTA DE REDAÇÃO

Agora que você já leu o trecho, viu que Sherlock Holmes analisou provas que o levaram a conclusões e, por isso, foi capaz de descobrir os verdadeiros responsáveis pelo roubo da joia da Condessa Morcar. Como se você fosse o Sherlock Holmes, escreva um relato pessoal contando como você foi capaz de concluir quem eram os verdadeiros ladrões da pedra preciosa.

## PALAVRAS FINAIS

---

Privilegiamos neste trabalho o estudo das orações coordenadas conclusivas, pois acreditamos que a articulação dessas orações parece apresentar maior grau de dificuldade para os alunos do nono ano do Ensino Fundamental. Acreditamos que o ensino de orações coordenadas, sob uma abordagem funcionalista, contribui para que os alunos possam se apropriar desse conteúdo de maneira prática e produtiva.

Nossa proposta de trabalho foca na melhoria nos níveis de leitura e escrita desses alunos por meio do ensino da articulação de orações conclusivas, propiciando o uso reflexivo e eficiente dessas orações, tendo em mente os valores semântico-discursivos dessas estruturas, evitando-se o incentivo à memorização de uma lista de conjunções.

Desejamos que o que apresentamos aqui possa ter ajudado e inspirado o seu trabalho, que nossa proposta seja um incentivo para um tratamento mais reflexivo e produtivo da articulação de orações na sua jornada de professor-pesquisador.

Esperamos que você identifique os problemas de aprendizagem que mais comprometem o desempenho linguístico-discursivo de suas turmas, e que você busque pesquisar alternativas para abordar as dificuldades observadas e sugestões de atividades para trabalhá-las de maneira intencional e intensiva, com vistas ao sucesso de todos.



## REFERÊNCIAS

---

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 39. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Tereza Cochar. **Português Linguagens**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CIPRO NETO, Pasquale; INFANTE, Ulisses. **Gramática da Língua Portuguesa**. 1. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1998.

CUNHA, Celso.; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

DELMANTO, Dileta & CARVALHO, Lais B. de. **Português: conexão e uso**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to functional grammar**. 3.ed. Londres: Hodder Arnold, 2004

HALLIDAY, M. A. K., MCINTOSH, A., STREVEENS, P. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis: Vozes, 1974.

MARQUES, NBN., e PEZATTI, EG. **A relação conclusiva na língua portuguesa: funções resumo, conclusão e consequência** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, 118 p. ISBN 978-85-7983-699-2. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

MATTHIESSEN, C. & THOMPSON, S. A. The structure of discourse and “subordination”. In: **Clause combining in grammar and discourse**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p.275-329, 1988.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática do português revelada em textos**. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2018.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

PASCHOALIN, Maria Aparecida & SPADOTO, Neusa Teresinha. **Gramática: teoria e atividades**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2014.

PERINI, Mário de A. **Gramática descritiva do português**. 4. Ed. São Paulo: Ática, 2005.

PEZATTI, Erotilde Goreti. **Construções conclusivas no português falado**. In: Gramática do Português Falado. Organizado por: Maria Bernadete M. Abaurre e Angela C.S. Rodrigues. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

ROCHA LIMA, C. H. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 56. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2020.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, C. A.; SÁ JR., L. A. de. (Orgs.) **Escola, ensino e linguagem** [recurso eletrônico]. Natal-RN, EDUFRN, 2017. <http://repositorio.ufrn.br>