

O USO DE CONECTIVOS NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS ESCOLARES

Shirley Carvalho

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais

2019

Shirley Carvalho

O USO DE CONECTIVOS NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS ESCOLARES

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gramática da Língua Portuguesa: Reflexão e Ensino, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para a obtenção do título de Especialista.

Orientador: Prof. Dr. Lorenzo Vitral

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

C331u Carvalho, Shirley.
O uso de conectivos nas produções textuais escolares [manuscrito] / Shirley Carvalho. – 2019.
44 f., enc.,

Orientador: Lorenzo Vitral.

Área de concentração: Gramática e Ensino.

Linha de pesquisa: Linguística.

Monografia (especialização) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 43-44.

1. Língua portuguesa - ensino. I. Carvalho, Shirley. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 469.07



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Letras
Curso de Especialização em Gramática e Ensino: Tradição
Gramatical e Abordagens Contemporâneas

ATA DA DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Nome do aluno(a): Shirley Carvalho

Título do trabalho: O uso de conectivos nas produções textuais escolares

Às 14:30 horas do dia 28 de janeiro de 2020, reuniu-se na Faculdade de Letras da UFMG a Comissão Examinadora indicada pela coordenação do Curso de Especialização em Gramática e Ensino: Tradição Gramatical e Abordagens Contemporâneas para julgar, em exame final, os trabalhos de conclusão de curso, requisito final para obtenção do Grau de Especialista em Gramática e Ensino: Tradição Gramatical e Abordagens Contemporâneas. Abrindo a sessão, os professores da banca, após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passaram a palavra ao(à) candidato(a) para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa do(a) candidato(a). Logo após, a Comissão se reuniu sem a presença do candidato e do público para julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:

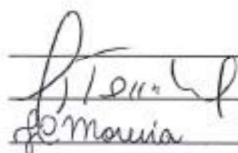
Prof. Lorenzo Teixeira Vitral indicou a aprovação do candidato;

Profa. Juliana Costa Moreira indicou a aprovação do candidato;

Pelas indicações, o(a) candidato(a) foi considerado(a) aprovada.

O resultado final foi comunicado publicamente ao candidato pela Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, a Presidente encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ATA que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

Belo Horizonte, 28 de janeiro de 2020.


J. Moreira



Obs: Este documento não terá validade sem a assinatura e carimbo da Coordenação de Curso.

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, minha fortaleza, meu guia, ao meu pai Sebastião Francisco de Carvalho (In Memoriam), minha mãe Maria das Graças Silva (In Memoriam), meu esposo, minha filha e meus irmãos.

Agradeço a Deus, aos meus professores e em especial meu orientador Prof. Dr. Lorenzo Vitral pela dedicação e orientação, minha amiga e Prof.^a Valéria de Lourdes Teixeira e aos meus colegas que colaboraram para a realização dessa monografia.

“Ama-se mais o que se conquista com esforço”.

Benjamin Disraeli

O uso de conectivos nas produções textuais escolares

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo examinar o uso de conectivos em orações empregadas na construção de textos por alunos do 6º ano da Escola Técnica Vital Brasil e da Escola Estadual Eliseu Laborne e Vale, em Belo Horizonte, Minas Gerais. Tomamos por base a hipótese de que uma parcela desses alunos utilizam recursos da oralidade na produção de seus textos escritos. Para viabilizar este estudo foi analisada uma amostra de redações, observando-se principalmente os conectivos mais utilizados. Tendo em vista a finalidade de proporcionar uma reflexão sobre o ensino, aprendizagem e uso dos conectivos ou marcadores discursivos em produções textuais, bem como verificar de que forma é tratado o tema, foram confrontados o tratamento dado a esse fenômeno pela tradição gramatical e o tratamento previsto pelos documentos oficiais que orientam o ensino de língua portuguesa, PNC (Parâmetros Nacional Curricular), BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e CBC (Currículo Básico Comum) de língua portuguesa. Por fim, examinamos se o que é preconizado pelos documentos oficiais é aplicado em livros didáticos aprovados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático).

Palavras-chave: Conectivos; Ensino de gramática; Oralidade; Produção textual.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. A ABORDAGEM TRADICIONAL SOBRE OS CONECTIVOS.....	13
2.1 Bechara (2009)	13
2.2 Celso Cunha e Luís Lindley Cintra (2009).....	15
2.3 Rocha Lima (2010)	16
2.4 Savioli (1995)	17
3. DOCUMENTOS OFICIAIS E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA NO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO.....	19
4. OS MANUAIS RECOMENDADOS PELO PNLD (PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DIDÁTICO) E O EMPREGO DOS CONECTIVOS.....	23
5. SOBRE A ABORDAGEM DAS CONJUNÇÕES NOS LIVROS DIDÁTICOS	
5.1 Português: Linguagens (Willian Cereja e Thereza Cochar).....	25
5.2 Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem (Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar, Shirley Goulart).....	28
6. O USO DOS CONECTIVOS NAS MODALIDADES FALADA E ESCRITA.....	31
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS.....	43

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Exercício do livro didático <i>Português: linguagens</i>	26
Figura 2 – Exercício do livro didático <i>Português: linguagens</i>	27
Figura 3 – Exercício do livro didático <i>Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem</i>	29
Figura 4 – Exercícios do material didático <i>Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem</i>	29
Figura 5- Produção Textual I.....	33
Figura 6 – Produção Textual II	34
Figura 7- Produção Textual III.....	35
Figura 8 – Cont. de Produção Textual III.....	36
Figura 9 – Produção Textual V.....	37
Figura 10 – Produção Textual VI.....	38

1. INTRODUÇÃO

Partindo-se do pressuposto de que a linguagem difere entre as classes sociais, pode-se afirmar que o vocabulário adquirido e cotidianamente utilizado tem conexão direta com a classe social a qual o sujeito pertence. Por ser a língua dinâmica e em variação constante, observa-se que a todo instante surgem novos recursos e novas expressões, que são incorporados ou não pelas comunidades de fala. Segundo Bortoni-Ricardo:

O comportamento linguístico é um indicador claro de estratificação social. Os grupos sociais são diferenciados pelo uso da língua. Em sociedades com histórica distribuição desigual de renda (entre as quais o Brasil pode ser considerado paradigmático), as diferenças são acentuadas e tendem a se perpetuar. Pode-se afirmar que a distribuição injusta de bens culturais, principalmente de formas valorizadas de falar, é paralela à distribuição iníqua de bens materiais e oportunidades. (Bortoni-Ricardo, 2005, p.14)

Assim, crianças que crescem em um ambiente ou em classes sociais em que é estimulada a leitura e o contato com a escrita, a probabilidade é que, ao iniciar a vida escolar, elas terão maior facilidade quanto ao aprendizado, adequando-se ao que é demandado na escola. Sobre o ensino da língua materna, Bakhtin (2000, p. 301) afirma que:

[...] a língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical - não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam, [...]

Os alunos chegam assim às escolas com uma bagagem linguística aprendida em seu meio social, que pode variar de acordo, como dissemos, com a estimulação recebida. Cabe à escola explicitar e ampliar seus recursos linguísticos de forma que consigam, ao término do processo escolar, produzir textos orais e escritos, em gêneros e tipos diferentes, que se apresentem coerentes e coesos, o que, afinal de contas, é o que é exigido durante nossa vida escolar e profissional. Segundo Murrie; Lopes e Louzada, “a escola não pode ignorar a complexidade da linguagem de qualquer criança, independentemente do meio, família de que provém e das experiências linguísticas que tenha vivenciado até então.” (MURRIE; LOPES e LOUZADA; 2001)

Desenvolver a tarefa apontada não é simples, como se sabe, uma vez que os educadores se veem diante de salas de aula heterogêneas, formadas por alunos oriundos de classes sociais diversas, cujos dialetos e idioletos também se diferenciam, de maneira que dependendo do grau de consciência dos alunos das distinções entre as modalidades falada e

escrita, há uma tendência de recursos da modalidade oral se fazer presentes na escrita discente. Diante de tais fatos, o modo como o professor conduzirá o ensino-aprendizagem será determinante para a escolarização e socialização do aluno.

O presente estudo tem o intuito, assim, de descrever e analisar o uso de conectivos nos textos produzidos pelos discentes, mais especificamente a utilização de articuladores em orações coordenadas. Nossa hipótese de trabalho é de que há uma tendência do aparecimento nos textos escritos discentes de articuladores mais típicos ou esperados da modalidade oral. Como exemplos, podem-se citar os itens que ocorrem nos seguintes enunciados, os quais são trechos retirados de redações produzidas em sala de aula, pelos alunos do 7º Ano da Escola Vital Brasil e do 6º Ano da Escola Estadual Eliseu Laborne e Vale sobre diversos temas.

(1) [...] temos que dar um basta **nisso, pois já já** não teremos todo esse conforto que temos [...]

(2) Hoje, **sim**, as pessoas de baixas rendas podem ter sua casa própria e viver melhor.

(3) Muitos brasileiros vivem fazendo serviços **dali**, serviços **daqui**, apenas para poder sustentarem a família, para ter o que comer quando acordar [...]

As formas destacadas em negrito nos trechos supracitados parecem-nos reproduzir recursos que são mais encontrados em textos falados: a duplicação de **já já** após conjunção; a presença do afirmativo **sim** que poderia ser dispensado num texto escrito normatizado e a imprevisão da referência dos dêiticos que caracterizam muitos dos textos falados.

Faz parte assim do processo da aquisição do código escrito, o emprego adequado dos elementos conectivos. O uso correto dos conectivos é imprescindível e a escolha para cada situação requererá um tipo de conector, podendo exprimir, como é conhecido: adição, afirmação, conclusão, explicação, oposição, finalidade, causa, opinião, e outras noções, já que são elas que possibilitam um texto coeso e coerente.

Desse modo, percebemos que, em geral, alguns alunos utilizam-se de recursos da oralidade na escrita, ou seja, transferem a fala para a escrita, apresentando pontuações inadequadas, jargões e expressões que não são esperados de acordo com a normatização pretendida pela escola.

O trabalho está exposto em 6 (seis) seções, com vistas a estruturar-se e expor de forma adequada a análise realizada.

Na primeira seção, trata-se dessa introdução, que apresenta de forma sucinta a presente pesquisa.

Na segunda seção, comentamos de forma resumida a contribuição de alguns manuais tradicionais sobre o tema do emprego das conjunções e dos conectivos de maneira geral; as obras selecionadas foram *Moderna Gramática Portuguesa* (BECHARA, 2009); *Gramática Normativa da Língua Portuguesa* (ROCHA LIMA, 2010); *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (CUNHA; CINTRA, 2009); *Gramática Em 44 Lições Com Mais de 1700 Exercícios* (SAVIOLI, 1995).

Na terceira seção, examinamos o que propõem sobre nosso tema alguns dos documentos oficiais, tais como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais); a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o CBC (Currículo Básico Comum) de língua portuguesa-ensino fundamental e médio (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais), que fornecem diretrizes acerca do ensino de língua materna no sistema público de ensino.

Na quarta seção, analisamos dois dos manuais recomendados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático), os livros *Português: Linguagens de Willian Cereja e Thereza Cochar* (2006) e *Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem de Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar, Shirley Goulart* (2015).

Discutindo se de fato levam em consideração o que preconizam os documentos oficiais a respeito da abordagem do uso dos conectivos nas produções textuais discentes.

Na quinta seção, desenvolvemos uma breve descrição a respeito do uso dos conectivos quando se observam as propriedades diferentes das modalidades falada e escrita da língua.

Nossas conclusões estão expostas na seção 7.

Incluimos anexos nos quais se encontram as redações analisadas, cuja utilização neste trabalho foi autorizada pelas Escolas citadas e pelos pais dos alunos.

2. A ABORDAGEM TRADICIONAL SOBRE OS CONECTIVOS

2.1 Bechara (2009)

Comentemos, em primeiro lugar, a obra de Bechara (2009), a qual, como é sabido, é uma gramática elaborada de acordo com os cânones tradicionais; sua finalidade, portanto, não é científica e sim pedagógica, já que elenca os fatos recomendados como modelares da exemplaridade idiomática para serem utilizados em circunstâncias específicas do convívio social.

De acordo com Perini (2005, p.15)

“uma gramática é obra de síntese e, como tal, depende do estado da pesquisa em cada uma das áreas consideradas. O resultado, portanto, é desigual: em certos pontos, é possível incluir na descrição, resultados de pesquisas relevantes e razoavelmente completas; em outros casos, é preciso contentar-se com indicações mais programáticas; às vezes, nada mais se pode fazer do que definir o problema e clamar por maiores pesquisas”.

Diante de novas perspectivas por um ensino mais atual, verificamos que Bechara optou por subdividir sua *Moderna Gramática Portuguesa* em cinco itens: os temas de Fonética e Fonologia, Gramática Descritiva e Normativa, Pontuação, Estilística e Versificação. A abordagem das conjunções foi inserida no capítulo II nomeado *Gramática descritiva e Normativa – As unidades no enunciado*, na página 319.

Bechara utiliza-se basicamente da classe das conjunções que são conceituadas como “unidades que têm por missão reunir orações em um mesmo enunciado”, ou seja, são as chamadas tradicionalmente de conjunções, que se repartem em dois tipos: coordenadas e subordinadas.

As conjunções coordenadas reúnem orações que pertencem ao mesmo nível sintático: dizem-se independentes umas das outras, e por isso mesmo podem aparecer em enunciados separados. (Bechara 2009, p. 319).

Para Bechara, as orações coordenadas exercem funções de ligar duas orações independentes entre si, as quais sozinhas já possuem significados suficientes, como no exemplo seguinte:

(4) Pedro fez concurso para medicina e Maria se prepara para a mesma profissão.

Sendo assim, ainda segundo Bechara (2009, p.319), seria possível dizer o enunciado em (4) por meio de “dois enunciados independentes”:

- (5) a. Pedro fez concurso para medicina.
- b. Maria se prepara para a mesma profissão.

Bechara define ainda a conjunção coordenativa como um conector. O trecho seguinte retirado de sua gramática confirma a definição (Bechara, 2009, p.319):

Como sua missão é reunir unidades independentes, pode também “conectar” duas unidades menores que a oração, desde que do mesmo valor funcional e, dentro do mesmo enunciado.

Bechara exemplifica o emprego da conjunção nesses casos com os seguintes enunciados:

- (6) a. Pedro e Maria (dois substantivos)
- b. Ele e Ela (dois pronomes)
- c. Ele e Maria (um pronome e um substantivo)
- d. Rico e inteligente (dois adjetivos)
- e. Ontem e hoje (dois advérbios)
- f. Saiu e voltou (dois verbos)
- g. Com e sem dinheiro (duas preposições)

Ao contrário da maior parte dos gramáticos, para os quais a classificação das conjunções coordenadas é, muitas vezes, mais ampla, classificou-as em três categorias, “conforme o significado que envolve a relação das unidades que unem: *aditivas*, *alternativas*, e *adversativas*.” (Bechara, 2009, p.322) (itálicos do autor).

Por outro lado, Bechara dá ênfase em sua gramática aos advérbios que, em sua definição, não são conjunções coordenadas, mas que “marcam relações textuais e não desempenham o papel de conector das conjunções coordenativas”. As justificativas dadas são as seguintes Bechara (2009, p.322),

Unidades adverbiais que não são conjunções coordenativas – Levada pelo aspecto de certa proximidade de equivalência semântica, a tradição gramatical tem incluído entre as conjunções coordenativas certos advérbios que estabelecem relações interoracionais ou intertextuais. É o caso de *pois*, logo, *portanto*, *entretanto*, *contudo*, *todavia*, *não obstante*. Assim, além das conjunções coordenativas já assinaladas, teríamos as *explicativas* (*pois*, *porquanto*, etc.) e *conclusivas* (*pois* [posposto], logo, portanto, então, assim, por conseguinte, etc.), sem contar *contudo*, *entretanto*, *todavia* que se alinham junto com as adversativas. Não incluir tais palavras entre as conjunções coordenativas já era lição antiga na gramaticografia de língua portuguesa; vemo-la em Epifânio Dias [ED.1] e, entre brasileiros, em Maximino Maciel, nas últimas versões de sua *Gramática* [M.Ma.1]. Perceberam que tais advérbios marcam relações textuais e não desempenham o papel conector das conjunções coordenativas, apesar de alguns manterem com elas certas aproximações ou mesmo identidades semânticas. (itálicos do autor)

Ao contrário de muitos dos gramáticos tradicionais, Bechara atribuiu à sua gramática um estilo de modernidade, adotando uma forma contextualizada de abordar algumas das novas diretrizes do ensino, afirmando a necessidade de uma gramática reflexiva e atualizada, com a qual os discentes possam ir além de apenas consultar e seguir regras gramaticais.

2.2 Celso Cunha e Luís Lindley Cintra (2009)

Em conformidade com o que já foi mencionado sobre a função das conjunções, Cunha e Cintra, definem “conjunções como vocábulos gramaticais que servem para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração” (Cunha e Cintra, 2009, p. 593).

Um dos pontos divergentes entre a obra de Bechara e a de Cunha e Cintra, está na classificação das conjunções coordenadas que as categorizam em aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e explicativas, enquanto, como mostramos, Bechara considera apenas as três primeiras classificações como conjunções coordenadas, definindo as duas últimas como advérbios.

Cunha e Cintra, no entanto, reconhecem certas particularidades dos termos classificados como advérbios por Bechara, o que varia de acordo com o contexto em que são empregados.

Assim, Cunha e Cintra (2009, p. 595-596) as descrevem da seguinte forma:

Posição das conjunções coordenativas, apenas o *mas* aparece obrigatoriamente no começo da oração; porém, *todavia*, *contudo*, *entretanto* e no entanto podem vir no início da oração ou após um dos seus termos: [...] **Valores particulares** - Certas CONJUNÇÕES COORDENATIVAS podem, no discurso, assumir variados matizes significativos de acordo com a relação que estabelecem entre os membros (palavras e orações) coordenados. (negrito dos autores)

A diferença, portanto, entre os autores é que Cunha e Cintra não as definem claramente como advérbios, embora admitam que apresentam valores específicos. Em relação

à descrição e análise das conjunções, e no que tange aos conceitos e temas abordados, os autores seguem a padronização das gramáticas tradicionais de cunho normativo, que ditam regras e conceitos, afirmando que essas normas prescritas são a única forma correta de expressar a escrita em qualquer contexto e portando é o padrão a ser seguido por todos os falantes da língua portuguesa.

2.3 Rocha Lima (2010)

Em *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, Rocha Lima abordou o tema apropriando-se de uma linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento.

Contrapondo-se à gramática de Cunha e Cintra, os conceitos estão expostos de maneira mais transparente, conforme se observa no seguinte trecho:

CONCEITO DE CONJUNÇÃO

Conjunções são palavras que relacionam entre si:

- a) Dois elementos da mesma natureza (substantivo + substantivo, adjetivo + adjetivo, advérbio + advérbio, oração + oração, etc.).
- b) Duas orações de natureza diversa, das quais a que começa pela conjunção completa a outra ou lhe junta uma determinação. Rocha Lima (2010, p.234 - 239).

Apresenta também uma lista extensa de conjunções coordenadas, não diferindo, nesse ponto, dos outros gramáticos. Conforme Rocha Lima, (2010, p. 234) “as conjunções do primeiro tipo chamam-se coordenativas; as do segundo, subordinativas”. Segundo sua classificação, “conjunções coordenativas se distribuem por cinco classes: aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas, explicativas”, o que não difere a visão do autor da de Cunha e Cintra (2009).

Rocha Lima (2010) integra os advérbios que marcam relações textuais às conjunções coordenadas e não se pronuncia a respeito de tal particularidade, fato esse não explicitado por muitos gramáticos, que preferem adotar alguma uniformidade em suas definições.

Já deixando de lado a visão de Rocha Lima, podemos comentar o seguinte exemplo que nos permite esclarecer a questão da classificação das conjunções e de seu papel também como advérbio:

(7) Maria não foi à escola e, portanto, não nos encontramos.

O item *e* como conjunção exerce o papel de reunir as orações, quanto ao *portanto* como advérbio, marca a relação semântica entre as duas orações. Se retirarmos a conjunção *e* e colocarmos uma vírgula ou ponto e vírgula teríamos uma coordenação assindética.

(8) Maria não foi à escola; portanto, não nos encontramos.

Segundo definição da maioria dos gramáticos o *portanto* é uma conjunção conclusiva, mas se mudarmos o *portanto* de posição, poderemos verificar que ele poderá exercer o papel de advérbio, modificando toda a oração, como no exemplo a seguir.

(9) Portanto, Maria não foi à escola e não nos encontramos.

São fatos como esses que parecem levar os gramáticos citados à discussão sobre o estatuto adverbial ou conjuncional de certas formas.

2.4 Savioli (1995)

Savioli é também um gramático que merece ser destacado. Sua obra *Gramática em 44 lições com mais 1700 exercícios*, menciona as conjunções utilizando-se de uma linguagem clara e objetiva. Além disso, sua definição apresenta uma classificação mais detalhada que a dos demais autores, abordando, explicitamente, os pontos de vista sintático, morfológico e semântico. Savioli (1995, p.381) define conjunção da seguinte maneira:

Conjunção é a classe de palavras que:

- do ponto de vista sintático, estabelece relação entre duas orações
- do ponto de vista mórfico, é invariável;
- do ponto de vista semântico, estabelece relações de vários sentidos entre as orações que liga.

Exemplo: Saiu de casa / porque / começou um terremoto.
 Oração 1 conjunção oração 2

Para ele, as conjunções coordenativas, em conformidade com as obras de Cunha e Cintra (2009) e Rocha Lima (2010), subclassificam-se em cinco classes, aditiva, adversativa,

alternativa, conclusiva e explicativa. Savioli não faz referência ao fato de alguns advérbios serem classificados como conjunções, como Bechara menciona em sua gramática.

No entanto, constatamos que Savioli, do ponto de vista pedagógico, apresenta uma abordagem comparável à da gramática de Bechara na medida em que os dois autores disponibilizam, aos seus leitores, diversos exercícios, possibilitando a prática das teorias apresentadas, o que as difere das demais gramáticas comentadas. Essa característica demonstra que de fato o foco dos autores é no aprendizado por meio da reflexão e não somente na memorização de regras e teorias.

3. Documentos Oficiais e o Ensino da Língua Materna no Sistema Público de Ensino.

Sabendo que a educação desempenha uma função essencial no desenvolvimento e crescimento de uma sociedade e conscientes das dificuldades que permeiam a educação brasileira, principalmente em se tratando do sistema público de ensino, seja nas áreas socioeconômica, política ou no ambiente escolar, os vários governos brasileiros, visando proporcionar um ensino de qualidade ou, atualmente por questões ideológicas, elaboram documentos que balizam o ensino de língua materna. Um desses documentos são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997).

Uma das demandas é a necessidade da formação continuada dos professores, buscando sempre atualizações acerca de novas teorias linguísticas e práticas metodológicas aplicadas em sala de aula, tal qual proposto pelo (PCN, 1997, p. 25)

Além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho.

Em conformidade com o exposto, outro documento oficial, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vislumbrou a necessidade de reformular suas orientações às escolas, visando proporcionar um ensino-aprendizagem que fosse ao encontro das expectativas atuais, sugestionando assim conteúdos que possam motivar e promover um maior interesse dos discentes pelas atividades escolares, a fim de possibilitar um aprendizado condizente com a realidade dos alunos.

Dentre essas mudanças pode-se destacar, além das habituais habilidades da linguagem, como a leitura, a escrita, oralidade e análise linguística, a análise semiótica, que abrange as linguagens verbais e não verbais com o intuito de oferecer aos estudantes uma maior reflexão mediante o uso das múltiplas linguagens. Conforme preconiza a BNCC (p.70):

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos,

podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, podem-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente.

Essas reformulações da BNCC apresentam novas perspectivas de ensino e aprendizagem, cabendo aos professores elaborar novas práticas de ensino, desempenhando o papel de mediadores, fazendo interferências quando necessário, propiciando aos alunos meios para o uso de uma linguagem adequada às diversas realidades nas quais estejam inseridos; seja ela formal ou coloquial, fazendo uso de gêneros variados em sala de aula que possibilitem o desenvolvimento de habilidades que envolvam a fala, a escuta e a produção textual de forma contemporânea, proporcionando um aprendizado efetivo.

A BNCC (p. 132) propõe ainda que:

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

O PCN já se referia a essa premência por novas orientações didáticas pedagógicas no estudo da língua portuguesa, reafirmando a importância de uma metodologia que abrangesse o âmbito do uso e reflexão da língua, através de atividades interdisciplinares voltadas à realidade que os alunos vivenciam dentro e fora da escola, podendo assim conceber conhecimentos que aliados à teoria possam colocá-las em prática. Conforme assim o PCN (1997, p. 20);

As condições atuais permitem repensar sobre o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolinguística quanto da sociolinguística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso. No que se refere à linguagem oral, algo similar acontece: o avanço no conhecimento das áreas afins torna possível a compreensão do papel da escola no desenvolvimento de uma aprendizagem que tem lugar fora dela. Não se trata de ensinar a falar ou a fala “correta”, mas sim as falas adequadas ao contexto de uso.

Diante desses princípios, fica explícito que, no ensino da língua materna, para se obter resultados significativos quanto ao aprendizado, é necessário que os professores adotem práticas de ensino reflexivas, contextualizadas, abrangendo todas as formas possíveis de comunicação, conduzindo os alunos a desenvolver os mecanismos da linguagem de forma correta, adequando-a a cada contexto específico. Isso porque, segundo Travaglia (2016, p.107),

[...] aprender a língua, seja de forma natural no convívio social, seja de forma sistemática em uma sala de aula, implica sempre reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses e verificação do acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua.

Ainda sobre os documentos oficiais, outro que merece destaque é o CBC - Currículo de Base Comum, do Governo do Estado de Minas Gerais, que orienta os professores quanto às aplicações didáticas e traz sugestões para planejamento de aulas, roteiros de atividades e indicações de textos didáticos, aplicados ao ensino fundamental e ensino médio, enfatizando ainda a necessidade de ensinar a língua padrão, porém sem abandono da conscientização da questão da variação linguística.

Esse documento também insiste na necessidade dos professores utilizarem-se de diversos gêneros numa perspectiva reflexiva. Sobre isso o CBC (2014, p. 25) afirma, que

[...] a gramática não fica abolida da aula de Língua Portuguesa, mas apenas realocada e redimensionada. A partir dessa perspectiva, as situações de ensino devem levar o aluno a rever o conceito de gramática, considerando as várias significações desse termo e o fato de existirem diferentes práticas discursivas orais e escritas, variedades diversas de língua (dialetos e registros), cada qual com sua gramática e com suas situações de uso. Isso significa que, ao ensinar Língua Portuguesa, é preciso lembrar que ela não é uma só. Não se pode negar que é tarefa da escola ensinar o português padrão, já que esse, geralmente, o aluno não domina. Sendo, porém, a língua um fator de interação social, é preciso que a sala de aula seja um ambiente sem preconceitos e, mais que isso, que seja um laboratório verdadeiramente científico, que acolha os fatos lingüísticos com o objetivo de análise e reflexão. (CBC, p.12)

Com base nesses princípios, observamos que os documentos oficiais apontam caminhos que podem direcionar as habilidades necessárias acerca do ensino e aprendizagem da língua materna. Entretanto, acerca do nosso tema do uso de conectivos e conjunções pertencentes à oralidade empregados na escrita, não é mencionada nenhuma orientação específica; o uso dos conectivos é tratado de forma integrada aos conteúdos textuais, o que pode ser verificado no CBC (Currículo Básico Comum) (p. 41),

Tópicos e subtópicos de conteúdo

9. Textualização do discurso de relato

- Coesão Verbal

Habilidades e detalhamento das habilidades.

[...] 9.4. Reconhecer e usar mecanismos de coesão verbal em um texto ou sequência de relato. 9.5. Reconhecer e usar marcas linguísticas e gráficas de conexão textual em um texto ou sequência de relato. (negrito do autor)

Também os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais não propõem abordagens específicas quanto ao uso dos conectivos e conjunções. Trazem, porém, orientações mais genéricas a respeito da questão do uso da língua (1998, p. 36):

Os conteúdos do eixo REFLEXÃO, desenvolvidos sobre os do eixo USO, referem-se à construção de instrumentos para análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução, na escuta, leitura e produção, privilegiando alguns aspectos linguísticos que possam ampliar a competência discursiva do sujeito. São estes: 1. variação linguística: modalidades, variedades, registros; 2. organização estrutural dos enunciados; 3. léxico e redes semânticas; 4. processos de construção de significação; 5. modos de organização dos discursos.

Diante do exposto, concluímos que cabe aos próprios docentes, em conformidade com as orientações gerais dos documentos oficiais, buscar formular práticas abrangentes de linguagens, voltadas para as produções textuais, nas quais seja explorado o uso dos conectivos e de suas diferenças nas duas modalidades, isto é, a oral e a escrita, o que pode impulsionar o progresso gradual no aprendizado dos alunos.

4. Os manuais recomendados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro e Didático) e o emprego dos conectivos

A respeito do uso de conectivos a serem utilizados na escrita pelos alunos, podemos verificar que o guia do PNLD também não aborda especificamente o tema. No entanto, abordam a oralidade e a escrita de forma que o professor utilize os diversos gêneros de textos e a diversidade de vocabulários empregados na oralidade e na escrita já que as duas modalidades caminham juntas, sendo interdependentes.

Assim o PNLD também enfatiza a importância de levarmos para a sala de aula as práticas da oralidade, o que pode ser verificado em;

Oralidade

As crianças praticam e desenvolvem a oralidade – a fala e a escuta – de forma natural e espontânea fora da escola. Ela antecede a escolaridade, pois se desenvolve desde muito cedo por meio das interações familiares e sociais. Contudo, na escola, a oralidade torna-se objeto de conhecimento (características, usos, diferenças em relação à língua escrita) e também objeto de desenvolvimento de habilidades de uso diferenciado em situações que requerem diferentes graus de formalidade ou atendimento a convenções sociais. Assim, o eixo Oralidade inclui conhecimentos sobre as diferenças e semelhanças entre língua oral e língua escrita e os usos adequados da oralidade nas mais diversas interações comunicativas formais e convencionais. Esse eixo inclui também o conhecimento das variedades linguísticas da língua oral e a criação de uma atitude de respeito frente a essas variedades, desenvolvendo uma atitude fundamental para o enfrentamento e desconstrução de preconceitos linguísticos.

(PNLD, 2019, p.14-15)

Diante das sugestões apresentadas tanto pelos documentos oficiais e pelos guias do PNLD, podemos afirmar que o PNLD, de fato considera o que preconiza os documentos oficiais em questões relacionadas ao ensino da língua materna, o que pode ser ainda constatado pelos trechos seguintes:

Relativos à natureza do material textual

o conjunto de textos que uma coleção oferece para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa deve justificar-se pela qualidade da experiência de leitura que possa propiciar ao aluno, contribuindo para sua formação como leitor proficiente, inclusive como leitor literário. Uma coletânea deve, portanto:

1. estar isenta tanto de fragmentos sem unidade de sentido quanto de pseudotextos, redigidos com propósitos exclusivamente didáticos;
2. ser representativa da heterogeneidade própria da cultura da escrita – inclusive no que diz respeito à autoria, a registros, estilos e variedades (sociais e regionais) linguísticas do Português –, permitindo ao aluno a percepção de semelhanças e diferenças entre tipos de textos e gêneros diversos pertencentes a esferas socialmente mais significativas de uso da linguagem;
3. ser adequada – do ponto de vista da extensão, da temática e da complexidade linguística – ao nível de escolarização em jogo;

4. incluir, de forma significativa e equilibrada em relação aos demais, textos da tradição literária de língua portuguesa (especialmente os da literatura brasileira);
5. incentivar professores e alunos a buscarem textos e informações fora dos limites do próprio livro didático. (Guia de Livros Didáticos, PNLD 2014, Língua Portuguesa - Ensino fundamental – Anos Finais p.17)

O PNLD (2019, p. 14) cita ainda um dos documentos oficiais, apesar desses não focarem especificamente nosso tema, dizendo-nos que;

No ensino de Língua Portuguesa, o texto deve ser compreendido como centro das práticas de linguagem, e a BNCC considera o texto em seus múltiplos gêneros: os gêneros textuais verbais e não verbais, mas igualmente as variedades de textos que se apresentam nas esferas publicitárias, jornalísticas, religiosa, jurídica, acadêmica etc e, conseqüentemente, considera também os vários suportes em que esses textos se apresentam: livros didáticos, jornais impressos, TV, revistas, blogs, outdoor, etc. Na contemporaneidade, a multimodalidade de linguagens se vale de uma variedade de composição de textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro.

Compatível com o nosso ponto de partida de que os alunos fazem uso de recursos da oralidade, o PNLD menciona o fato de devermos levar em consideração o uso da língua em vários contextos sociais, abarcando as diversas formas da fala e variações linguísticas,

Desta forma, concluímos que o ensino tradicional, transmissivo, em que o professor preocupa-se apenas com conceitos e regras prontas, memorizações e aprendizados mecanicamente produzidos, não cabe mais no atual âmbito escolar. As práticas e as metodologias devem ser adequadas às novas propostas em que o processo de ensino/aprendizagem envolva as práticas de leitura e escrita, que envolvam o sujeito em registros formais e informais, expressos dentro e fora do ambiente escolar.

5. Sobre a abordagem das conjunções nos livros didáticos

Ensinar gramática nunca foi tarefa fácil para o professor, o que evidentemente impõe a busca de novas formas de ensino da língua materna, como já afirmado. Segundo Neves (2002, p. 231),

O mínimo que se espera da escola é que ela se esforce para prover à criança toda a apropriação de vivências e de conhecimentos que lhe assegure um domínio linguístico capaz de garantir a produção de textos adequados às situações, de modo que ela possa ocupar posições na sociedade. Por outro lado, também se espera da escola que ela não crie um cotejo entre registros que constitua estigmatização e banimento para o lado do aluno. Esse é um ponto em que já se obtiveram grandes avanços. Tanto teorias como práticas atuais têm comprovado e têm mostrado que nenhum registro linguístico é melhor ou pior do que o outro, embora haja registros poucos prestigiados, e que só são adequados e eficientes em tipos de situação. (NEVES, 2002, p. 231).

Diante disso, o professor deve selecionar materiais que motivem seus alunos, como propõe, por exemplo, Falavigna (2009, p.83):

[...] é muito importante o uso de meios e recursos didáticos variados como alternativas criativas dos professores na apresentação e desenvolvimento de determinados temas em sala de aula, proporciona ao aluno melhores condições de aprendizagem.

De fato, o material didático deve ser escolhido de acordo com o que se pretende aplicar em sala de aula, diante da perspectiva de que os livros didáticos reflitam as orientações previstas pelos documentos oficiais.

Selecionamos para análise dois livros didáticos, recomendados pelo PNLD. São os livros *Português: Linguagens de Willian Cereja e Thereza Cochar* (2006) e *Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem de Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar, Shirley Goular* (2015).

5.1 Português: Linguagens (Willian Cereja e Thereza Cochar)

A questão das modalidades da língua é abordada por Cereja e Cochar (2006) na seção nomeada *Do oral para o escrito* em que tratam de contos e de suas versões tomando em consideração o conto do Chapeuzinho Vermelho.

Em outra seção, *Do escrito para o oral*, a leitura de contos é trabalhada, após uma atividade em que o aluno reconta a narrativa para seu professor ou colega.

O livro de Cereja e Cochar não apresenta um capítulo dedicado especificamente ao estudo das conjunções; o estudo dos conectivos é mencionado com base nas produções textuais dos alunos.

Apesar de o gênero dos contos infantis não ser significativo para que o aluno faça uso em seu cotidiano, é uma forma leve de praticar a fala e a escrita, que através da imaginação e da criatividade em criar novas versões, podem levar o aluno a se conscientizar dos recursos da língua.

Cereja e Cochar abordam superficialmente, na seção denominada *Planejamento do texto oral*, o uso da oralidade, mas não tratam especificamente do emprego de recursos, como as conjunções ou conectivos, o que pode ser verificado no trecho seguinte:

Figura 1 – Exercício do livro didático *Português: linguagens*

Planejamento do texto oral

Ao produzir contos orais, leve em conta o perfil do seu público. Procure empregar uma linguagem de acordo com a norma-padrão, mas buscando espontaneidade e informalidade. Para isso, tente:

- não interromper a história, falando **ahn**;
- não empregar gírias;
- não usar **né?** nem as expressões **aí** ou **daí**, substituindo-as por outras equivalentes, como **em seguida**, **mais tarde**, **tempos depois**, **por causa disso**, **por consequência**, etc.;
- utilizar nomes e verbos no plural, quando necessário.

Procure também valorizar as pausas, os sinais de pontuação e dar uma inflexão de voz diferente para a fala do narrador e a fala das personagens.

Além disso, fale olhando para o público em geral ou para um ponto no fundo da sala, e não para um único espectador.

Quando estiver com a história memorizada, faça um ensaio e conte o conto primeiramente a um colega. Depois, no dia combinado com o professor, conte-o para toda a classe.



CamScanner

Fonte: CEREJA E COCHAR, 2006, p. 54

Observa-se, por outro lado, a defesa, como não poderia deixar de ser, que os autores fazem do emprego da norma padrão e a recomendação para que os alunos evitem o emprego de recursos da oralidade como as formas *né?*, *aí* e *daí*. Nesse trecho, talvez os autores tenham perdido a ocasião de fazer uma reflexão com os alunos apontando recursos que são

tipicamente da oralidade e contrastá-los com aqueles que se espera que ocorram na escrita padrão.

No que diz respeito à conceitualização e utilização das conjunções, no capítulo 2 do livro, direcionado ao ensino de coerência e coesão textuais, enfatiza-se somente o uso da conjunção *mas*, aplicada a uma atividade que reproduz os moldes do ensino gramatical tradicional:

Figura 2 – Exercício do livro didático *Português: linguagens*

1. O texto lido apresenta coerência, isto é, conexão de ideias? Por quê?
2. A coerência textual está diretamente ligada à coesão textual, isto é, à conexão entre palavras e partes do texto. Observe o 1º parágrafo do texto.
 - a) A que palavra ou expressão empregada anteriormente se referem a expressão **este nome** e a palavra **elas**?
 - b) A palavra **mas** liga duas ideias do texto: o fato de as plantas digerirem seres vivos e a possibilidade de o leitor ter medo das plantas. Que sentido a palavra **mas** expressa nesse contexto? Indique, em seu caderno, a melhor opção:
 - adição
 - oposição
 - causa
 - consequência
3. No 2º parágrafo do texto, as expressões **dessas plantas, as primeiras, a maioria** e a palavra **algumas** retomam uma expressão do 1º parágrafo. Qual é ela?
4. Observe o 3º parágrafo. A que palavra ou expressão se refere(em):
 - a) a palavra **suas**?
 - c) as palavras **algumas** e **outras**?
 - b) a palavra **los**, em “prendê-los”?

Você notou que as palavras do texto “Nhaaac!!!” não estão soltas. Elas se referem, se retomam e se ligam umas às outras, formando uma espécie de tecido textual, ou seja, formando o **texto**. Essas conexões são chamadas de **coesão textual**.

Coesão textual são as conexões gramaticais existentes entre palavras, frases, parágrafos e partes maiores de um texto.

Para que um texto seja um todo significativo, e não um amontoado de frases soltas, sem conexão, é necessário que ele tenha **textualidade**. A **coesão** e a **coesão textuais** são dois dos elementos fundamentais que conferem textualidade a um texto.

Fonte: CEREJA; COCHAR, 2006, P.54

Como conclusão, pode-se afirmar que não é desenvolvido um tratamento dos conectivos na perspectiva que julgamos necessária. Ainda que inove mencionando e explorando, em alguma medida, a dicotomia das modalidades da língua, não desenvolve uma tratamento do tema dos conectivos de forma explícita, o que estaria mais em conformidade com o que preconiza os documentos oficiais que estudamos.

5.2 Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem (Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar, Shirley Goulart)

O livro de Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015) não apresenta um estudo específico referente às conjunções em nenhum de seus capítulos.

O foco do livro é a descrição e criação de atividades de ensino com base na distinção dos gêneros textuais, o que é um dos aspectos ressaltados pelos documentos oficiais, como se vê na citação seguinte.

Nessa condição, o professor deve preocupar-se com a diversidade das práticas de recepção dos textos: não se lê uma notícia da mesma forma que se consulta um dicionário; não se lê um romance da mesma forma que se estuda. Boa parte dos materiais didáticos disponíveis no mercado, ainda que venham incluindo textos de diversos gêneros, ignoram a diversidade e submetem todos os textos a um tratamento uniforme. (PCN, 1998)

Os gêneros explorados estão de acordo com a realidade dos alunos, possibilitando a utilização do aprendizado em seu convívio social.

Dessa forma, cabe ao professor explorar o livro didático, verificar a necessidade de complementá-lo, de interferir nas propostas apresentada no livro, de tal forma que o concilie. Essa sugestão está em conformidade com realidades percebidas no âmbito escolar, segundo LAJOLO, (1996, p.8)

[...] além do livro didático se faz necessário que o professor utilize outros recursos pedagógicos, para o desenvolvimento de suas aulas, pois nem um livro por melhor que seja deve ser utilizado sem adaptações e complementações.

Observe-se a seguir um exemplo das atividades propostas no livro de Figueiredo, Balthasar e Goulart:

Figura 3 – Exercício do livro didático Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem.

Primeiras impressões

- O texto que você leu aparece em uma coluna fixa denominada “Ficadas e rolos”, de uma revista feminina para adolescentes.
 - Qual é o assunto eleito para a coluna neste número?
 - Considerando o conteúdo do texto, e levando em conta o título da coluna, qual é o objetivo que se dá para ela?
 - Será que o título da coluna, considerando o seu objetivo, seria o mesmo se estivesse em uma revista masculina? Explique.
- Na matéria, a repórter aponta cinco atitudes importantes para esquecermos alguém de quem ainda gostamos.
 - Essas atitudes indicam algumas outras indesejáveis ou inadequadas que temos a tendência de ter nesta fase. De acordo com o texto, quais são as atitudes indesejadas?
 - Você concorda com os cinco conselhos dados para evitar essas atitudes e esquecer alguém? Teria algum outro para apresentar?
- Você diria que esses conselhos para esquecer são válidos para garotos e garotas? Seria dito o mesmo se a matéria estivesse em uma revista masculina? Explique.
- Como você resumiria em uma frase o que, segundo a matéria, deve ser feito para esquecer uma pessoa de quem se gosta?
- Você acredita que esquecer alguém de quem se gosta – seja um ex-namorado ou ex-namorada, seja um ou uma “ficante” – é mais fácil para os garotos do que para as garotas? Explique.

Fonte: FIGUEIREDO, BALTHASAR E GOULART, 2015, p.47

Os exercícios propostos abordam com pouca frequência os temas gramaticais, ficando assim a cargo do educador explorá-los com os estímulos fornecidos no livro.

É apenas no seu chamado quarto caderno que os autores apresentam temas gramaticais. Observe-se o seguinte exercício proposto por eles:

Figura 4 – Exercício do material didático Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem

- Observe a constante repetição da conjunção e no trecho inicial desse mesmo parágrafo.

“Sozinha, no banco de trás do carro, eu olhava a paisagem do lago, do mato, da lua que brilhava no céu [...] e eu me vi correndo no mato, desabalada como se fugisse, enquanto ouvia as batidas da bola na quadra batendo batendo pá pá pá repetidamente, e eu chegava à beira do lago, e me jogava na água prateada, e pensava na prova de matemática amanhã e eu não tinha estudado a matéria e ia precisar aguardar o gramado pá pá pá [...]”

 - Qual é a função e o significado dessa conjunção nesse trecho do texto? Se necessário, consulte um dicionário.
 - Levando-se em conta sua resposta anterior, que efeito de sentido a repetição dessa conjunção produz, considerando a situação narrativa?

Fonte: Fonte: FIGUEIREDO, BALTHASAR E GOULART, 2015, p.22

Como se vê, apesar de seguir muitas das diretrizes propostas nos documentos oficiais, o tema do emprego das conjunções, no livro analisado, limita-se a chamar a atenção do aluno para a interpretação da conjunção e no texto utilizado como estímulo.

Diante do exposto na análise dos livros selecionados, podemos concluir que há ainda uma lacuna muito grande em relação à descrição formal e semântica do tema das conjunções, relacionando-as com seu emprego nas modalidades oral e escrita. O professor é chamado assim a produzir seu próprio material didático a respeito dos conectivos que, no entanto, são cruciais no que se refere à coesão e coerência textuais.

6. O uso dos conectivos nas modalidades falada e escrita

Em vista do exposto sobre o ensino da língua materna, em consonância com a perspectiva preconizada pelos documentos oficiais, é relevante, como reconhecido por todos, explorar as diferenças e as semelhanças entre a fala e a escrita. O trecho seguinte de Marcuschi, (2001, p.17) reforça essa ideia:

Não obstante isso, sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve. Entretanto, isto não significa que a oralidade seja superior à escrita, nem traduz a convicção, hoje tão generalizada quanto equivocada, de que a escrita é derivada e a fala é primária. A escrita não pode ser vista como uma representação da fala [...]

O seguinte trecho de Cano (2016, p.65-66) vai na mesma direção:

A fala e escrita apresentam relações, mas não são exatamente iguais, já que são modalidades diferentes de uso da língua e cada uma tem seu funcionamento próprio. Assim, por exemplo, quanto ao estilo de linguagem, tanto a fala quanto a escrita apresentam formas-padrão e não padrão. Dito de outra forma, essas duas modalidades apresentam linguagem formal e informal; na escrita, o gênero ofício apresenta linguagem formal, assim como na fala, uma audiência judicial apresenta linguagem formal. Por outro lado, um bilhete tende a ser escrito em linguagem informal. No entanto, como se pode depreender por esses exemplos de gêneros textuais (na escrita: ofício e bilhete; na fala: audiência judicial e conversa), o funcionamento da linguagem é específico em sua modalidade oral ou escrita.

Apesar disso, muitas vezes, como é notório, a ênfase é dada ao ensino de conceitos gramaticais fora do contexto de uso. O texto está presente em sala de aula, mas com o intuito de emprego nas práticas gramaticais isoladas.

Contudo, é importante que se atente aos mecanismos que unem a sintaxe, a semântica e os enunciados uns aos outros, que são os conectivos, responsáveis pelo efeito de sentido comunicativo, tanto na oralidade ou na escrita. Sobre esses mecanismos, Vitral, (2017, p. 175), explica que

[...] as conjunções têm uma função muito importante num texto ou discurso, escrito ou falado, porque são elas que deixam claro a relação entre as ideias e os pensamentos que encadeamos ao utilizarmos a língua e, além disso, o fato de encadearmos as ideias que queremos expor por meio de conjunções acaba tendo grande relevância na argumentação que elaboramos.[...]

Pouco se explora como vimos o estudo dos conectivos ou marcadores discursivos no ensino escolar, numa perspectiva reflexiva, que o aborde de acordo com os efeitos de sentidos

que provocam na escrita ou na fala. A respeito ainda desse tema, Travaglia, (2009, p. 180)

[...] Como elemento auxiliar estudam-se as conjunções normalmente definindo-as e levando a memorização de listas de conjunções coordenativas e subordinativas e divididas pelos subtipos (aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas, explicativas, temporais, causais, consecutivas, concessivas, finais etc.). Assim é importante salientar que “o que se observa é que, com frequência, os alunos não sabem que esses nomes de subtipos identificam relações que se podem estabelecer entre proposições, que essas relações podem ser lógicas ou discursivo-argumentativas”. Consequentemente eles “não sabem o que exatamente significam essas relações”.

Conscientes dessa necessidade, levamos adiante uma análise do uso dos conectivos em redações de alunos de uma escola privada e de uma escola pública, mencionadas na nossa introdução, tentando examinar a influência de recursos da oralidade que se fazem presentes na escrita discente.

Foram analisadas uma amostra de 10 (dez) produções textuais da escola privada, de alunos do 7º ano e 15 (quinze) da escola pública de alunos do 6º ano, totalizando 25 (vinte e cinco) produções textuais.

Constatamos que formas com função conectiva, de uso frequente da oralidade (MARTELOTTA et Alii, 1996), surgiram nos textos dos alunos. As mais frequentes foram as seguintes: “*aí, que nem, pois já já, dali e hoje sim*”. Essas expressões são típicas da linguagem falada, funcionando assim como marcas de linguagem coloquial ou informal.

Percebeu-se também que os alunos ainda não possuem domínio dos mecanismos da escrita que encadeiam um texto, ocorrendo assim muitos erros no que se refere ao português padrão formal, sobretudo, quanto ao uso de pontuação e também de vocabulário. A maioria dos alunos, portanto, não fazem uso das conjunções esperadas na língua escrita padrão.

Analisando algumas expressões empregadas como conectivos em redações produzidas pelos alunos, constatamos o emprego de “**aí** - expressão muito usada na linguagem coloquial – que aparece em duas redações.

A primeira redação, conforme se pode verificar na figura 5, apresenta ainda inadequações textuais tais como: estruturação do texto, pontuação, concordância, domínio do uso de letras maiúsculas e minúsculas, uma vez que aparecem palavras escritas com letras maiúsculas no meio da frase.

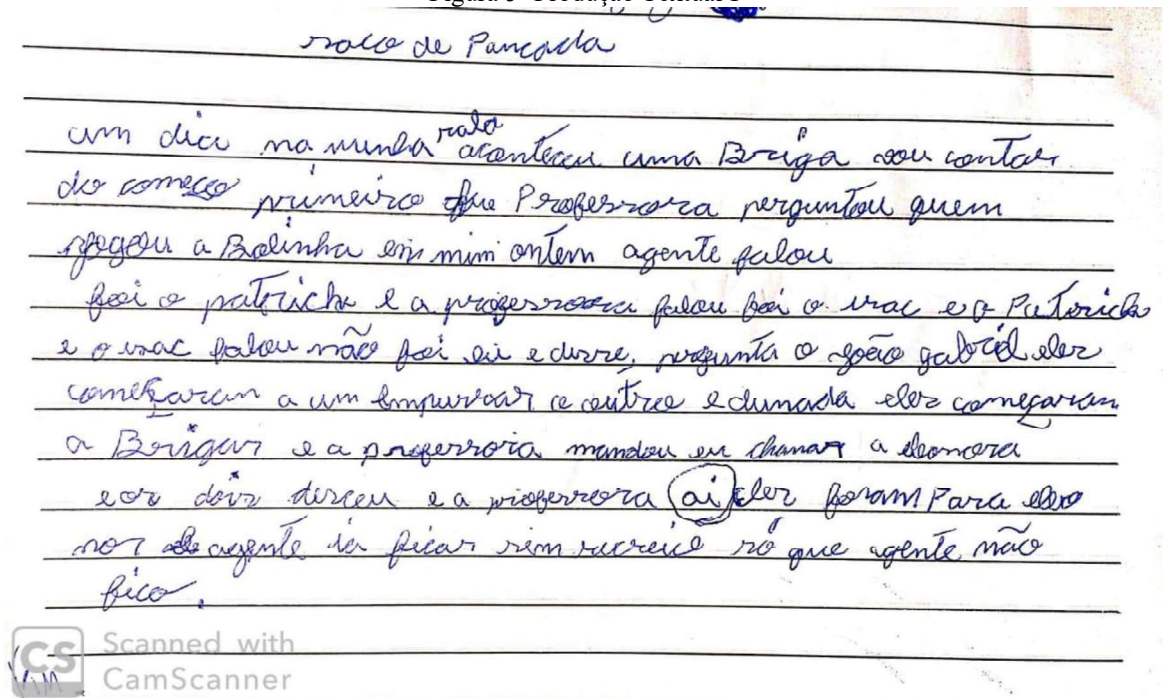
Veja-se o exemplo de “*aí*” no trecho seguinte da redação, com valor de conectivo. (itálico nosso)

(10) “[...] eles começaram a Brigar e a professora mandou eu chamar a Eleonora e os dois desceu e a professora *ai* eles foram para a Eleonor[...]” (itálico nosso)

Pode-se observar que a oração que precede o “*ai*” conclui que realmente após os alunos brigarem e a professora mandar chamar a Leonor, realmente eles foram para a sala da Leonor (Supervisora da Escola).

Desta forma, caso fossem usados conectivos indicados pela norma padrão, poder-se-ia fazer uso de formas como as seguintes: *então, por essa razão ou por isso*, representando, assim, as classes das conjunções causais.

Figura 5- Produção Textual I



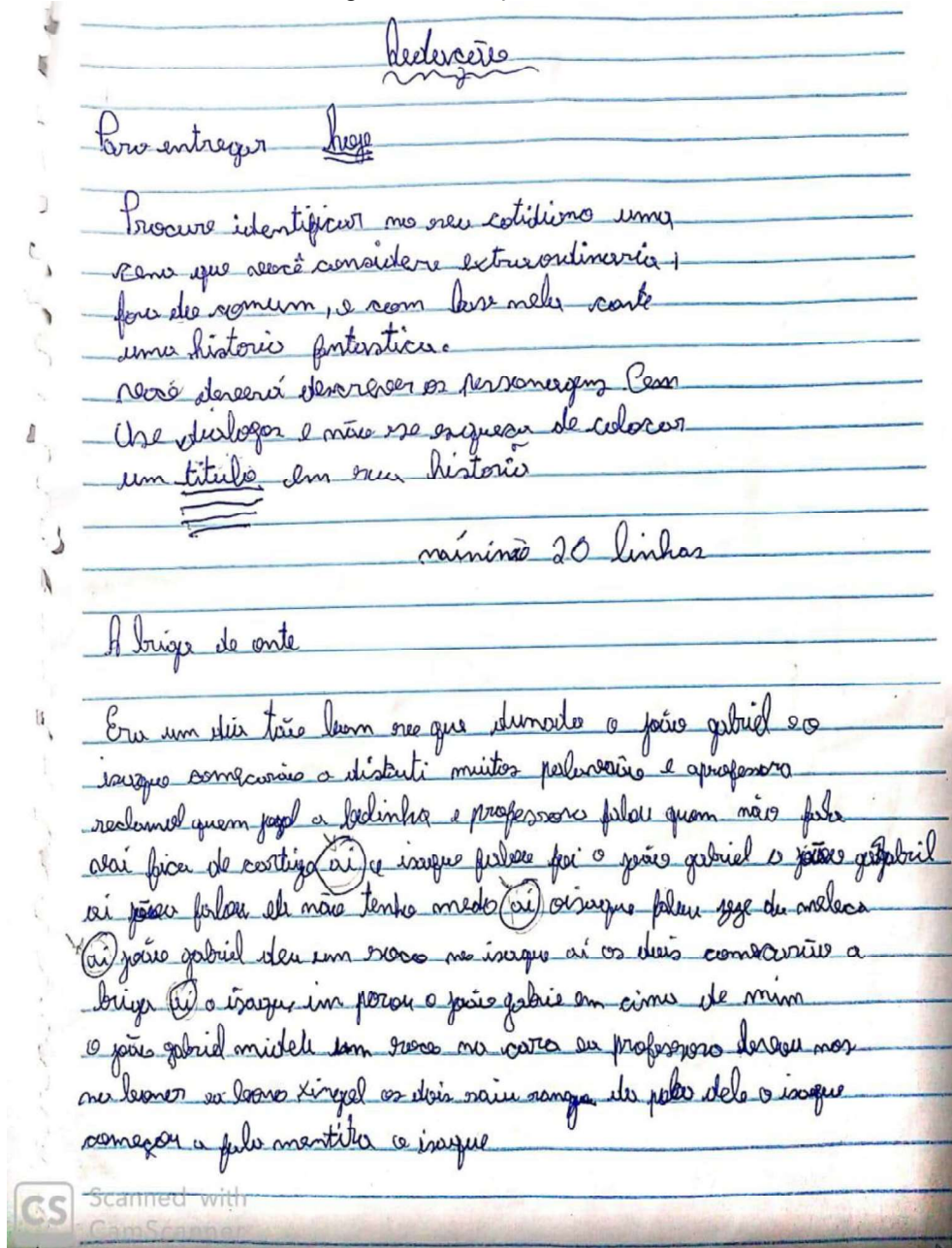
Fonte: ESCOLA ESTADUAL ELISEU LABORNE, 2019.

Na segunda seguinte, conforme se pode verificar na figura 6, o aluno não apresenta os mecanismos textuais, como : compreensão para identificar recursos utilizados na composição textual, mecanismos argumentativos, utilização de pontuação adequada, ortografia, e caligrafia que aumente a legibilidade do texto. Utiliza-se também da forma “*ai*” em seis ocasiões, o que é, como dissemos, expressão da oralidade.

Observe-se o seguinte trecho dessa redação:

(11) “[...] professora falou quem não falar vai ficar de castigo *ai* o isaque falou foi o joão gabriel *ai* joão falou eu não tenho medo *ai* oisaque falou zeze de meleca *ai* joão gabriel deu um soco no isaque *ai* os dois começaram a briga *ai* o isaque im porou o joão gabrie em cima de mim [...]” (itálicos nosso)

Figura 6 – Produção Textual II



Na redação acima, o conectivo “ai” parece assumir uma função meramente sequencial, permitindo ao aluno dar encadeamento aos fatos narrados, o que o coloca com um valor apenas aditivo. Não se pretende discutir um ponto de vista ou argumentar acerca de alguma ideia ou proposta.

Passemos agora a nos ater à redação que aparece nas figuras 7 e 8. O aluno exibe as mesmas dificuldades já comentadas em relação às redações anteriores: com a ortografia, concordância e acentuação, e fazem também uso de expressões da oralidade; o “ai” aparece no texto por 1 (uma) vez.

(12) “[...] Chegou a hora de voltar nos fomos passar por uma porteira é meio estreita de pedras, e na hora que passamos essa porteira, meu cavalo foi o ultimo e ele assustou com a pedra que tinha *ai* ele foi olhar pro lado e tropeçou” [...] (itálico nosso)

Nesse trecho, o termo “**ai**” parece também, além de indicar sequência, ter um valor causal, ou seja, o cavalo tropeçou porque olhou para o lado.

Figura 7- Produção Textual III

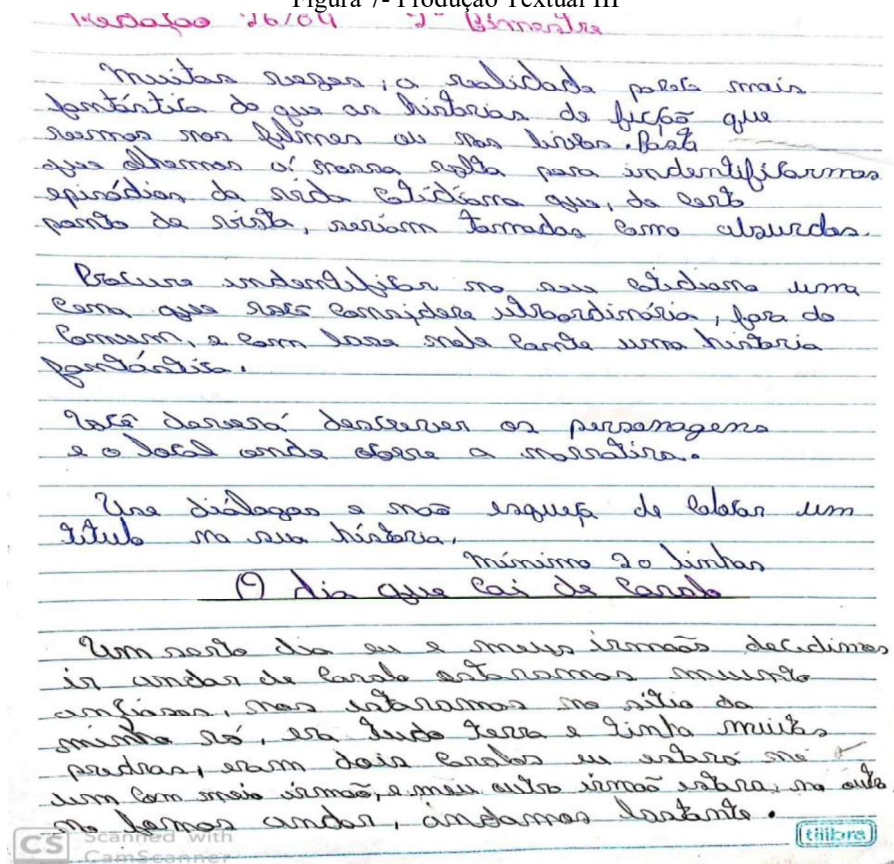
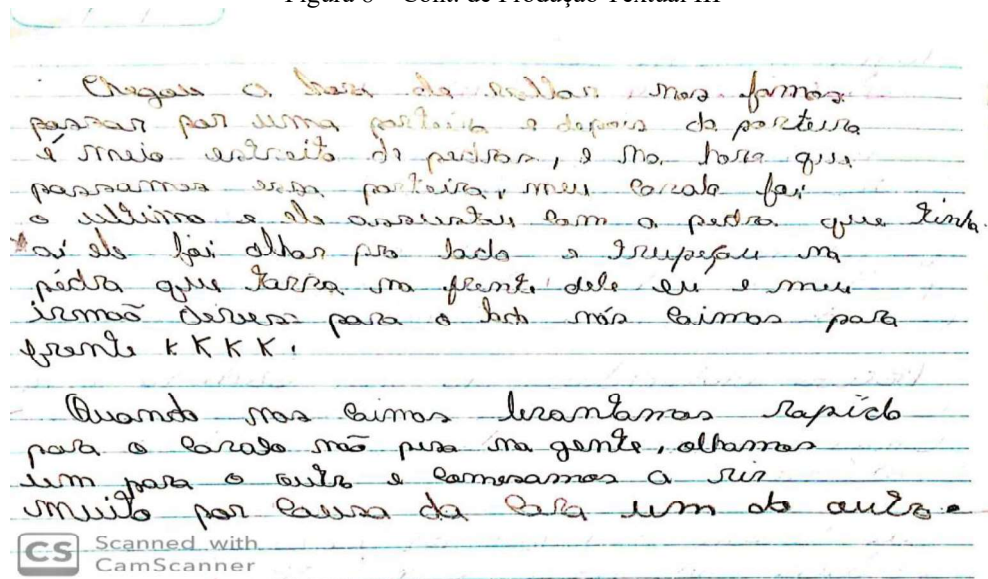


Figura 8 – Cont. de Produção Textual III



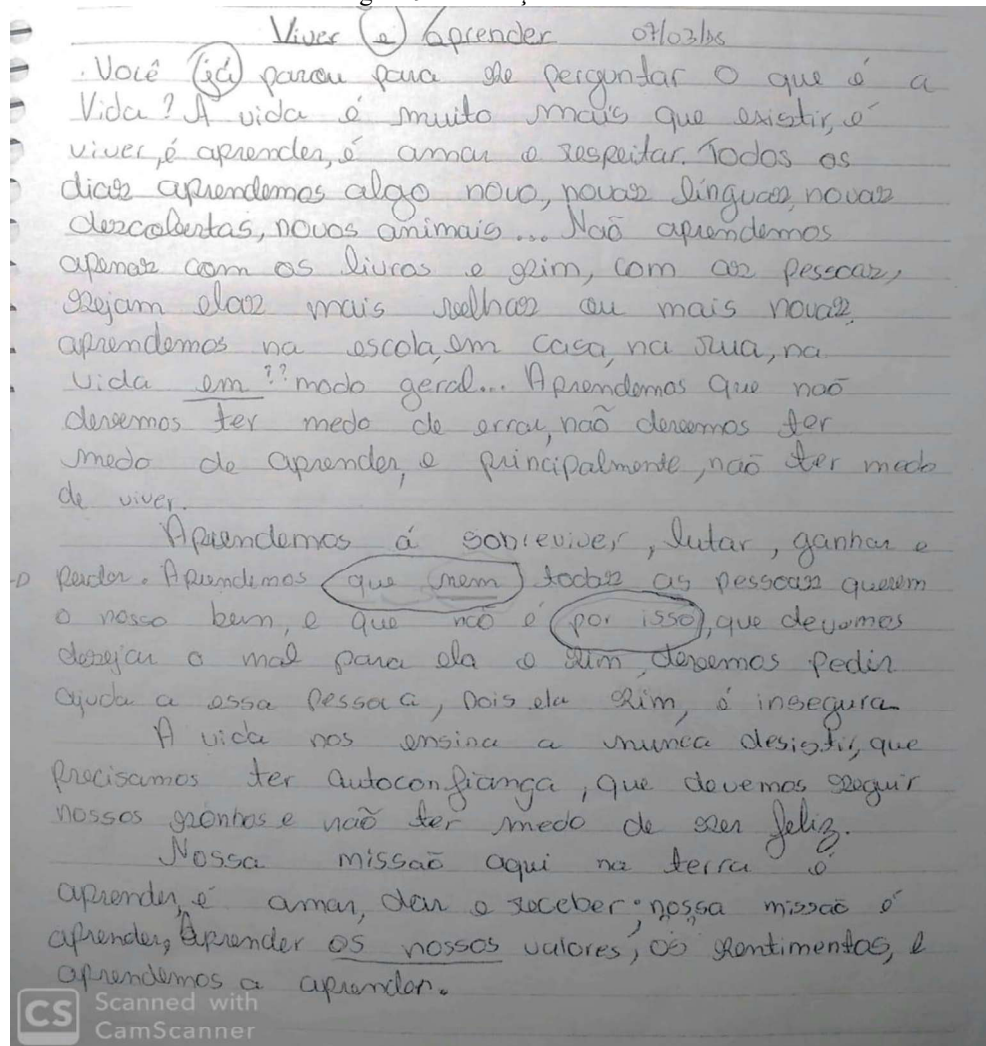
Fonte: Escola Estadual ELISEU LABORNE E VALE, 2019

Na redação que aparece na figura 9, o aluno apresenta, diferentemente dos demais, melhor domínio ortográfico, conhecimento dos mecanismos da linguagem, de pontuação, acentuação, caligrafia de fácil entendimento e vocabulário diversificado. Porém, também faz uso de vocábulos da oralidade na escrita. A expressão “*que nem*” aparece conectando as orações. Neste caso o “*nem*” aparece ligado a uma conjunção subordinante, o “*que*” formando assim, uma locução conjuntiva com valor de negação. Na maioria dos casos o “*que nem*”, quando juntos, exibem significado de comparação, mas neste caso, analisando o contexto, sem atentar ao valor idiomático de cada vocábulo, mas à locução propriamente dita, verificamos que o “*nem*” possui o valor de negação:

(13) [...] “Aprendemos *que nem* todas as pessoas querem o nosso bem” [...] (itálicos nossos)

Diante de tal ocorrência, entendemos que o vocabulário está em constante renovação; aparecem novas formas de falas, e cabe ao professor mostrar ao aluno os diversos gêneros em que é possível utilizá-lo.

Figura 9 – Produção Textual V



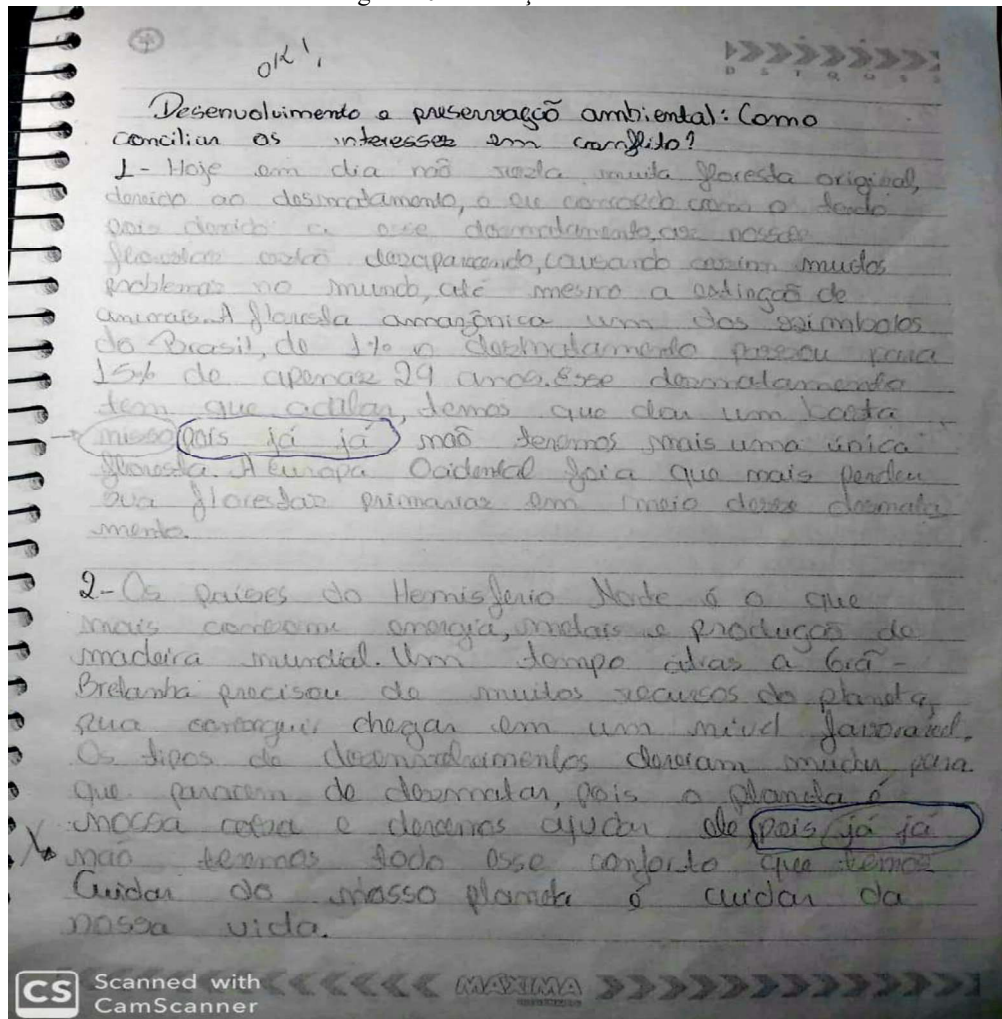
Fonte: ESCOLA TÉCNICA VITAL BRASIL, 2018

Na redação que aparece na figura 10, O aluno apresenta domínio do tema, vasto vocabulário, conhecimento dos mecanismos que compõem o texto. No entanto, aparece por 2 (duas) vezes, a locução da oralidade “*pois já já*”, que se apresenta como uma conjunção conclusiva. Veja-se o trecho:

(14) “[...] temos que dar um basta nisso, *pois já já* não teremos mais uma única floresta.[...]” (itálicos nossos)

Analisando o contexto da frase, a segunda oração introduz uma consequência do que pode haver se não acabar o desmatamento. Chama a atenção à repetição do vocábulo *já* nesse ambiente.

Figura 10 –Produção Textual VI



Fonte: ESCOLA TÉCNICA VITAL BRASIL, 2018

As redações analisadas dão uma ideia ao leitor das características principais das redações que analisamos. A título de resumo, vimos, na análise das 25 (vinte e cinco) produções textuais analisadas, a predominância da forma “*ai*” que foi empregada em 09 (nove) produções textuais e as demais expressões próprias da linguagem oral encontradas foram empregadas uma ou duas vezes em cada produção textual, conforme informado nos comentários das redações aqui exposta.

Verificamos que o termo “*ai*” prevaleceu nas produções textuais dos alunos que redigiram textos em que a proposta era narrativa; nos textos em que a proposta era dissertativa argumentativa, o emprego da oralidade foi menos comum e os termos mais comuns foram, como exposto acima, as formas *pois já, já* e *que nem*.

Concluimos, portanto que o uso da oralidade em redações escolares se apresenta com maior frequência nas produções textuais em que o gênero solicitado é o narrativo. A amostra aqui comentada, embora muito reduzida, parece fortalecer essa conclusão.

Diante do que foi apresentado podemos dizer que, em uma linguagem informal geralmente os alunos, ou nós mesmos, se expressamos dessa forma, ou seja, com uma linguagem que utilizamos no cotidiano, que não requer que se fale conforme as normas gramaticais. Assim, Vitral (2017, p. 175) diz que “[...] posso garantir que, numa fala comum, pouco planejada, é dessa maneira que falamos”. Vitral (2017, p.175) explica ainda que

[...] Outro exemplo, muito usado na fala, é o da expressão *tipo assim*. A palavra *tipo*, sozinha, é um nome usado, por exemplo, da seguinte maneira: “João Carlos é o tipo da pessoa que me agrada”, já a palavra *assim*, sozinha, é um advérbio que significa dessa ou daquela maneira em orações como a seguinte: “Agindo assim, você poderá chegar onde quer”. No entanto, *tipo assim* pode funcionar como conjunção nos seguintes exemplos, que foram retirados de falas reais.

- (1) Minha tia é homem... tipo assim... ela é troncuda.
- (2) Meu pai não sabe o que fazer com Zé Ernesto...tipo assim...ele é cunhado dele.(itálicos do autor)

Nessa perspectiva, as práticas metodológicas com exercícios tradicionais, aplicadas ao estudo das conjunções, em que geralmente as escolas usam gêneros contextualizados, enfatizando os conceitos gramaticais, subdividindo-os em leitura e atividades mecânicas em que induza o aluno somente a retirar do texto lido, verbos, pronomes, artigos e etc., deveriam deixar de ser valorizadas. Fica evidente que é necessário o entendimento entre gramática e texto; a percepção para o que contribui para a formação de sentido em um texto e a identificação dos recursos utilizados para a composição do texto se torna imprescindível. Para Travaglia (2009, p. 180)

[...] Muitas vezes não é explicitado ao aluno que esses nomes de subtipos identificam relações que se estabelecem entre as proposições e que elas podem ser do tipo lógico-discursivas; muitas vezes, eles não reconhecem e não usam produtivamente em seus textos essas mesmas relações, sobretudo no âmbito da redação de texto.[...]

De acordo com o que foi analisado, podemos dizer que o contexto é que determinará a escolha dos recursos linguísticos de uma frase ou oração, encadeando o discurso. Assim, é coerente que uma avaliação textual feita pelo professor/mediador compreenda uma análise minuciosa, reflexiva, considerando os efeitos de sentido e o significado do contexto. Estamos assim de acordo com Costa Val et al. (2009, p. 69) quando diz que:

um aluno que sempre recebe de volta suas redações apenas com os erros gramaticais marcados, certamente vai se preocupar com um maior aprimoramento formal,

enquanto que outro aluno que recebe comentários sobre o conteúdo irá se preocupar com o sentido de seus textos. (COSTAVAL et al. 2009, p. 69).

Portanto, entende-se que o professor possui as ferramentas capazes de disponibilizar meios para que seus discentes possam expandir o uso da língua, tanto na fala quanto na escrita, dispondo de variados recursos linguísticos, que poderão ser aplicados por eles em diferentes interações comunicativas.

7. Considerações Finais

Em virtude do que foi exposto, entendemos que há muito que ser trabalhado no ensino quanto ao uso dos conectivos; o trabalho é árduo, pois podemos verificar nas produções textuais dos alunos, principalmente os das escolas públicas, pelo fato da maioria ter pouco acesso à leitura e convívio com a norma culta, dificuldades de compreensão dos domínios da linguagem como: ortografia, mecanismo lógico-discursivo, pontuações, vocabulários próprios a cada gênero e as variações que compõem os tipos de comunicação.

Percebemos que muitos fazem uso de recursos da modalidade oral na escrita; não possuem ferramentas próprias da escrita para escolher a forma adequada de acordo com as necessidades dos textos que estão a elaborar, o que compromete como mostramos a qualidade dos textos produzidos, dificultando assim a comunicação efetiva a depender da função do texto produzido.

Um dos aspectos que podemos apontar como conclusão é que o que é proposto pelos documentos oficiais que balizam o ensino de língua materna, ou seja, PCN, BNCC, CBC e PNLD são propostas que devem ser analisadas de acordo com a realidade escolar com qual nos deparamos no dia-a-dia, o que inclui o tipo de escola, se pública ou privada, as características do nosso alunado e os recursos materiais e pessoais disponíveis.

São conhecidas as dificuldades que professores enfrentam, como falta de estrutura, materiais didático-pedagógicos, indisciplina e a falta de estímulo, devido a razões variadas, por parte dos discentes, sobretudo de escolas públicas. Esses fatores podem interferir nos resultados esperados, dificultando a formação de alunos capacitados a escreverem de forma argumentativa, crítica e adequada a cada situação vivenciada.

Assim, não se pode afirmar que todas essas competências serão de fato aplicadas, e terão resultados eficazes. Porém, diante de experiências bem sucedidas de professores que inovam e usam a criatividade como aliada, podemos dizer que essa é uma tarefa possível, pois podemos usar em nossas práticas metodológicas ministradas nas aulas de língua portuguesa atividades que abrangem as orientações dos PCN - Parâmetro Curriculares Nacionais (p. 28), que diz que

A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É, a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que

escutam ou leem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalinguística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos.

Entretanto, no que se refere ao nosso tema específico, é necessário ampliar os estudos acerca dos conectivos, considerando a gramática tradicional juntamente com conceitos teóricos contemporâneos vindos de teorias linguísticas, proporcionando um uso gramaticalmente reflexivo nas aplicações textuais para que o ensino não seja apenas a proposta de memorização de exceções e listas.

De acordo com o que foi analisado sobre o ensino das conjunções, constatamos que, quanto à conceituação, há pouca divergência entre os vários autores, importando assim implementar um tratamento reflexivo do tema em que os alunos se utilizem de textos e atividades de fixação que possam analisar, refletir e identificá-las em conjunto, e não como termos isolados, envolvendo o uso de preposição, advérbio e os outros elementos linguísticos.

Dessa forma os alunos poderão desenvolver seus conhecimentos pré-concebidos sem precisar recorrer aos manuais no intuito apenas de memorização de informações, mas entendendo como os elementos gramaticais e linguísticos funcionam em relação à engrenagem de uma língua.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**, Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso: 6 de junho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. BNCC. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso: 28 de fevereiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. CBC. (2014). Disponível em: <<https://srefabricianodivep.wordpress.com/curriculo-basico-comum-cbc-e-propostas-curriculares/>>. Acesso em: 12 de outubro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. PNDL (2018)<http://portal.mec.gov.br/pnld/index.php?option=com_content&view=article&id=13658>. Acesso em: 26 de abril de 2019.

CANO, Márcio Rogério de Oliveira. **A reflexão e a prática no ensino médio. Língua Portuguesa: sujeito, leitura e produção**. Vol. 1. 1ª ed. digital Edgard Blucher Ltda, 2018.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens, 7º ano : língua portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Atual, 2006.

COSTA VAL, Maria da Graça [et. al]. **Avaliação do texto escolar: Professor leitor/ Aluno-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CUNHA, e LINDLEY CINTRA. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

FALAVIGNA, Roberto. **Didática da Geografia**. São Paulo: Editorial Base, 2009.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular e Plural: Leitura, produções e estudos da linguagem. 6º ano**. São Paulo: Moderna, 2015.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Em Aberto. Brasília, n. 69, v. 16, jan./mar. 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTELOTTA, M. E. T. et al. (orgs.) **Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

MURRIE, Zuleika de Felice; LOPES, Harry Vieira Lopes; LOUZADA, Maria Silvia Olivi. **O ensino de português: do primeiro grau à universidade**. 5. Ed.- São Paulo: Contexto, 2001.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: UNESP, 2002.

PERINI, Mário. **Gramática Descritiva do Português**. São Paulo: Ática, 2005.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 49º ed. rev. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

SAVIOLI, Francisco. Platão. **Gramática em 44 Lições**. São Paulo: Ática, 1995.

TRAVAGLIA, Luiz. Carlos. **Ensino Plural**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14º ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VITRAL, Lorenzo. **Gramática Inteligente do Português Do Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2017

**O USO DE CONECTIVOS NAS
PRODUÇÕES TEXTUAIS
ESCOLARES**

Shirley Carvalho

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais

2019

Shirley Carvalho

O USO DE CONECTIVOS NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS ESCOLARES

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gramática da Língua Portuguesa: Reflexão e Ensino, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para a obtenção do título de Especialista.

Orientador: Prof. Dr. Lorenzo Vitral



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Letras
Curso de Especialização em Gramática e Ensino: Tradição
Gramatical e Abordagens Contemporâneas

ATA DA DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Nome do aluno(a): Shirley Carvalho

Título do trabalho: O uso de conectivos nas produções textuais escolares

Às 14:30 horas do dia 28 de janeiro de 2020, reuniu-se na Faculdade de Letras da UFMG a Comissão Examinadora indicada pela coordenação do Curso de Especialização em Gramática e Ensino: Tradição Gramatical e Abordagens Contemporâneas para julgar, em exame final, os trabalhos de conclusão de curso, requisito final para obtenção do Grau de Especialista em Gramática e Ensino: Tradição Gramatical e Abordagens Contemporâneas. Abrindo a sessão, os professores da banca, após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passaram a palavra ao(à) candidato(a) para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa do(a) candidato(a). Logo após, a Comissão se reuniu sem a presença do candidato e do público para julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:

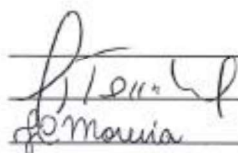
Prof. Lorenzo Teixeira Vitral indicou a aprovação do candidato;

Profa. Juliana Costa Moreira indicou a aprovação do candidato;

Pelas indicações, o(a) candidato(a) foi considerado(a) aprovada.

O resultado final foi comunicado publicamente ao candidato pela Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, a Presidente encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ATA que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

Belo Horizonte, 28 de janeiro de 2020.


J. Moreira



Obs: Este documento não terá validade sem a assinatura e carimbo da

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, minha fortaleza, meu guia, ao meu pai Sebastião Francisco de Carvalho (In Memoriam), minha mãe Maria das Graças Silva (In Memoriam), meu esposo, minha filha e meus irmãos.

Agradeço a Deus, aos meus professores e em especial meu orientador Prof. Dr. Lorenzo Vitral pela dedicação e orientação, minha amiga e Prof.^a Valéria de Lourdes Teixeira e aos meus colegas que colaboraram para a realização dessa monografia.

“Ama-se mais o que se conquista com esforço”.

Benjamin Disraeli

O uso de conectivos nas produções textuais escolares

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo examinar o uso de conectivos em orações empregadas na construção de textos por alunos do 6º ano da Escola Técnica Vital Brasil e da Escola Estadual Eliseu Laborne e Vale, em Belo Horizonte, Minas Gerais. Tomamos por base a hipótese de que uma parcela desses alunos utilizam recursos da oralidade na produção de seus textos escritos. Para viabilizar este estudo foi analisada uma amostra de redações, observando-se principalmente os conectivos mais utilizados. Tendo em vista a finalidade de proporcionar uma reflexão sobre o ensino, aprendizagem e uso dos conectivos ou marcadores discursivos em produções textuais, bem como verificar de que forma é tratado o tema, foram confrontados o tratamento dado a esse fenômeno pela tradição gramatical e o tratamento previsto pelos documentos oficiais que orientam o ensino de língua portuguesa, PNC (Parâmetros Nacional Curricular), BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e CBC (Currículo Básico Comum) de língua portuguesa. Por fim, examinamos se o que é preconizado pelos documentos oficiais é aplicado em livros didáticos aprovados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático).

Palavras-chave: Conectivos; Ensino de gramática; Oralidade; Produção textual.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. A ABORDAGEM TRADICIONAL SOBRE OS CONECTIVOS.....	13
2.1 Bechara (2009)	13
2.2 Celso Cunha e Luís Lindley Cintra (2009).....	15
2.3 Rocha Lima (2010)	16
2.4 Savioli (1995)	17
3. DOCUMENTOS OFICIAIS E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA NO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO.....	19
4. OS MANUAIS RECOMENDADOS PELO PNLD (PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DIDÁTICO) E O EMPREGO DOS CONECTIVOS.....	23
5. SOBRE A ABORDAGEM DAS CONJUNÇÕES NOS LIVROS DIDÁTICOS	
5.1 Português: Linguagens (Willian Cereja e Thereza Cochar).....	25
5.2 Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem (Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar, Shirley Goulart).....	28
6. O USO DOS CONECTIVOS NAS MODALIDADES FALADA E ESCRITA.....	31
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS.....	43

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Exercício do livro didático <i>Português: linguagens</i>	26
Figura 2 – Exercício do livro didático <i>Português: linguagens</i>	27
Figura 3 – Exercício do livro didático <i>Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem</i>	29
Figura 4 – Exercícios do material didático <i>Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem</i>	29
Figura 5- Produção Textual I.....	33
Figura 6 – Produção Textual II	34
Figura 7- Produção Textual III.....	35
Figura 8 – Cont. de Produção Textual III.....	36
Figura 9 – Produção Textual V.....	37
Figura 10 – Produção Textual VI.....	38

1. INTRODUÇÃO

Partindo-se do pressuposto de que a linguagem difere entre as classes sociais, pode-se afirmar que o vocabulário adquirido e cotidianamente utilizado tem conexão direta com a classe social a qual o sujeito pertence. Por ser a língua dinâmica e em variação constante, observa-se que a todo instante surgem novos recursos e novas expressões, que são incorporados ou não pelas comunidades de fala. Segundo Bortoni-Ricardo:

O comportamento linguístico é um indicador claro de estratificação social. Os grupos sociais são diferenciados pelo uso da língua. Em sociedades com histórica distribuição desigual de renda (entre as quais o Brasil pode ser considerado paradigmático), as diferenças são acentuadas e tendem a se perpetuar. Pode-se afirmar que a distribuição injusta de bens culturais, principalmente de formas valorizadas de falar, é paralela à distribuição iníqua de bens materiais e oportunidades. (Bortoni-Ricardo, 2005, p.14)

Assim, crianças que crescem em um ambiente ou em classes sociais em que é estimulada a leitura e o contato com a escrita, a probabilidade é que, ao iniciar a vida escolar, elas terão maior facilidade quanto ao aprendizado, adequando-se ao que é demandado na escola. Sobre o ensino da língua materna, Bakhtin (2000, p. 301) afirma que:

[...] a língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical - não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam, [...]

Os alunos chegam assim às escolas com uma bagagem linguística aprendida em seu meio social, que pode variar de acordo, como dissemos, com a estimulação recebida. Cabe à escola explicitar e ampliar seus recursos linguísticos de forma que consigam, ao término do processo escolar, produzir textos orais e escritos, em gêneros e tipos diferentes, que se apresentem coerentes e coesos, o que, afinal de contas, é o que é exigido durante nossa vida escolar e profissional. Segundo Murrie; Lopes e Louzada, “a escola não pode ignorar a complexidade da linguagem de qualquer criança, independentemente do meio, família de que provém e das experiências linguísticas que tenha vivenciado até então.” (MURRIE; LOPES e LOUZADA; 2001)

Desenvolver a tarefa apontada não é simples, como se sabe, uma vez que os educadores se veem diante de salas de aula heterogêneas, formadas por alunos oriundos de classes sociais diversas, cujos dialetos e idioletos também se diferenciam, de maneira que dependendo do grau de consciência dos alunos das distinções entre as modalidades falada e

escrita, há uma tendência de recursos da modalidade oral se fazer presentes na escrita discente. Diante de tais fatos, o modo como o professor conduzirá o ensino-aprendizagem será determinante para a escolarização e socialização do aluno.

O presente estudo tem o intuito, assim, de descrever e analisar o uso de conectivos nos textos produzidos pelos discentes, mais especificamente a utilização de articuladores em orações coordenadas. Nossa hipótese de trabalho é de que há uma tendência do aparecimento nos textos escritos discentes de articuladores mais típicos ou esperados da modalidade oral. Como exemplos, podem-se citar os itens que ocorrem nos seguintes enunciados, os quais são trechos retirados de redações produzidas em sala de aula, pelos alunos do 7º Ano da Escola Vital Brasil e do 6º Ano da Escola Estadual Eliseu Laborne e Vale sobre diversos temas.

(1) [...] temos que dar um basta **nisso, pois já já** não teremos todo esse conforto que temos [...]

(2) Hoje, **sim**, as pessoas de baixas rendas podem ter sua casa própria e viver melhor.

(3) Muitos brasileiros vivem fazendo serviços **dali**, serviços **daqui**, apenas para poder sustentarem a família, para ter o que comer quando acordar [...]

As formas destacadas em negrito nos trechos supracitados parecem-nos reproduzir recursos que são mais encontrados em textos falados: a duplicação de **já já** após conjunção; a presença do afirmativo **sim** que poderia ser dispensado num texto escrito normatizado e a imprevisão da referência dos dêiticos que caracterizam muitos dos textos falados.

Faz parte assim do processo da aquisição do código escrito, o emprego adequado dos elementos conectivos. O uso correto dos conectivos é imprescindível e a escolha para cada situação requererá um tipo de conector, podendo exprimir, como é conhecido: adição, afirmação, conclusão, explicação, oposição, finalidade, causa, opinião, e outras noções, já que são elas que possibilitam um texto coeso e coerente.

Desse modo, percebemos que, em geral, alguns alunos utilizam-se de recursos da oralidade na escrita, ou seja, transferem a fala para a escrita, apresentando pontuações inadequadas, jargões e expressões que não são esperados de acordo com a normatização pretendida pela escola.

O trabalho está exposto em 6 (seis) seções, com vistas a estruturar-se e expor de forma adequada a análise realizada.

Na primeira seção, trata-se dessa introdução, que apresenta de forma sucinta a presente pesquisa.

Na segunda seção, comentamos de forma resumida a contribuição de alguns manuais tradicionais sobre o tema do emprego das conjunções e dos conectivos de maneira geral; as obras selecionadas foram *Moderna Gramática Portuguesa* (BECHARA, 2009); *Gramática Normativa da Língua Portuguesa* (ROCHA LIMA, 2010); *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (CUNHA; CINTRA, 2009); *Gramática Em 44 Lições Com Mais de 1700 Exercícios* (SAVIOLI, 1995).

Na terceira seção, examinamos o que propõem sobre nosso tema alguns dos documentos oficiais, tais como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais); a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o CBC (Currículo Básico Comum) de língua portuguesa-ensino fundamental e médio (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais), que fornecem diretrizes acerca do ensino de língua materna no sistema público de ensino.

Na quarta seção, analisamos dois dos manuais recomendados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático), os livros *Português: Linguagens de Willian Cereja e Thereza Cochar* (2006) e *Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem de Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar, Shirley Goulart* (2015).

Discutindo se de fato levam em consideração o que preconizam os documentos oficiais a respeito da abordagem do uso dos conectivos nas produções textuais discentes.

Na quinta seção, desenvolvemos uma breve descrição a respeito do uso dos conectivos quando se observam as propriedades diferentes das modalidades falada e escrita da língua.

Nossas conclusões estão expostas na seção 7.

Incluimos anexos nos quais se encontram as redações analisadas, cuja utilização neste trabalho foi autorizada pelas Escolas citadas e pelos pais dos alunos.

2. A ABORDAGEM TRADICIONAL SOBRE OS CONECTIVOS

2.1 Bechara (2009)

Comentemos, em primeiro lugar, a obra de Bechara (2009), a qual, como é sabido, é uma gramática elaborada de acordo com os cânones tradicionais; sua finalidade, portanto, não é científica e sim pedagógica, já que elenca os fatos recomendados como modelares da exemplaridade idiomática para serem utilizados em circunstâncias específicas do convívio social.

De acordo com Perini (2005, p.15)

“uma gramática é obra de síntese e, como tal, depende do estado da pesquisa em cada uma das áreas consideradas. O resultado, portanto, é desigual: em certos pontos, é possível incluir na descrição, resultados de pesquisas relevantes e razoavelmente completas; em outros casos, é preciso contentar-se com indicações mais programáticas; às vezes, nada mais se pode fazer do que definir o problema e clamar por maiores pesquisas”.

Diante de novas perspectivas por um ensino mais atual, verificamos que Bechara optou por subdividir sua *Moderna Gramática Portuguesa* em cinco itens: os temas de Fonética e Fonologia, Gramática Descritiva e Normativa, Pontuação, Estilística e Versificação. A abordagem das conjunções foi inserida no capítulo II nomeado *Gramática descritiva e Normativa – As unidades no enunciado*, na página 319.

Bechara utiliza-se basicamente da classe das conjunções que são conceituadas como “unidades que têm por missão reunir orações em um mesmo enunciado”, ou seja, são as chamadas tradicionalmente de conjunções, que se repartem em dois tipos: coordenadas e subordinadas.

As conjunções coordenadas reúnem orações que pertencem ao mesmo nível sintático: dizem-se independentes umas das outras, e por isso mesmo podem aparecer em enunciados separados. (Bechara 2009, p. 319).

Para Bechara, as orações coordenadas exercem funções de ligar duas orações independentes entre si, as quais sozinhas já possuem significados suficientes, como no exemplo seguinte:

(4) Pedro fez concurso para medicina e Maria se prepara para a mesma profissão.

Sendo assim, ainda segundo Bechara (2009, p.319), seria possível dizer o enunciado em (4) por meio de “dois enunciados independentes”:

- (5) a. Pedro fez concurso para medicina.
- b. Maria se prepara para a mesma profissão.

Bechara define ainda a conjunção coordenativa como um conector. O trecho seguinte retirado de sua gramática confirma a definição (Bechara, 2009, p.319):

Como sua missão é reunir unidades independentes, pode também “conectar” duas unidades menores que a oração, desde que do mesmo valor funcional e, dentro do mesmo enunciado.

Bechara exemplifica o emprego da conjunção nesses casos com os seguintes enunciados:

- (6) a. Pedro e Maria (dois substantivos)
- b. Ele e Ela (dois pronomes)
- c. Ele e Maria (um pronome e um substantivo)
- d. Rico e inteligente (dois adjetivos)
- e. Ontem e hoje (dois advérbios)
- f. Saiu e voltou (dois verbos)
- g. Com e sem dinheiro (duas preposições)

Ao contrário da maior parte dos gramáticos, para os quais a classificação das conjunções coordenadas é, muitas vezes, mais ampla, classificou-as em três categorias, “conforme o significado que envolve a relação das unidades que unem: *aditivas*, *alternativas*, e *adversativas*.” (Bechara, 2009, p.322) (itálicos do autor).

Por outro lado, Bechara dá ênfase em sua gramática aos advérbios que, em sua definição, não são conjunções coordenadas, mas que “marcam relações textuais e não desempenham o papel de conector das conjunções coordenativas”. As justificativas dadas são as seguintes Bechara (2009, p.322),

Unidades adverbiais que não são conjunções coordenativas – Levada pelo aspecto de certa proximidade de equivalência semântica, a tradição gramatical tem incluído entre as conjunções coordenativas certos advérbios que estabelecem relações interoracionais ou intertextuais. É o caso de *pois*, logo, *portanto*, *entretanto*, *contudo*, *todavia*, *não obstante*. Assim, além das conjunções coordenativas já assinaladas, teríamos as *explicativas* (*pois*, *porquanto*, etc.) e *conclusivas* (*pois* [posposto], logo, portanto, então, assim, por conseguinte, etc.), sem contar *contudo*, *entretanto*, *todavia* que se alinham junto com as adversativas. Não incluir tais palavras entre as conjunções coordenativas já era lição antiga na gramaticografia de língua portuguesa; vemo-la em Epifânio Dias [ED.1] e, entre brasileiros, em Maximino Maciel, nas últimas versões de sua *Gramática* [M.Ma.1]. Perceberam que tais advérbios marcam relações textuais e não desempenham o papel conector das conjunções coordenativas, apesar de alguns manterem com elas certas aproximações ou mesmo identidades semânticas. (itálicos do autor)

Ao contrário de muitos dos gramáticos tradicionais, Bechara atribuiu à sua gramática um estilo de modernidade, adotando uma forma contextualizada de abordar algumas das novas diretrizes do ensino, afirmando a necessidade de uma gramática reflexiva e atualizada, com a qual os discentes possam ir além de apenas consultar e seguir regras gramaticais.

2.2 Celso Cunha e Luís Lindley Cintra (2009)

Em conformidade com o que já foi mencionado sobre a função das conjunções, Cunha e Cintra, definem “conjunções como vocábulos gramaticais que servem para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração” (Cunha e Cintra, 2009, p. 593).

Um dos pontos divergentes entre a obra de Bechara e a de Cunha e Cintra, está na classificação das conjunções coordenadas que as categorizam em aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e explicativas, enquanto, como mostramos, Bechara considera apenas as três primeiras classificações como conjunções coordenadas, definindo as duas últimas como advérbios.

Cunha e Cintra, no entanto, reconhecem certas particularidades dos termos classificados como advérbios por Bechara, o que varia de acordo com o contexto em que são empregados.

Assim, Cunha e Cintra (2009, p. 595-596) as descrevem da seguinte forma:

Posição das conjunções coordenativas, apenas o *mas* aparece obrigatoriamente no começo da oração; porém, *todavia*, *contudo*, *entretanto* e no entanto podem vir no início da oração ou após um dos seus termos: [...] **Valores particulares** - Certas CONJUNÇÕES COORDENATIVAS podem, no discurso, assumir variados matizes significativos de acordo com a relação que estabelecem entre os membros (palavras e orações) coordenados. (negrito dos autores)

A diferença, portanto, entre os autores é que Cunha e Cintra não as definem claramente como advérbios, embora admitam que apresentam valores específicos. Em relação

à descrição e análise das conjunções, e no que tange aos conceitos e temas abordados, os autores seguem a padronização das gramáticas tradicionais de cunho normativo, que ditam regras e conceitos, afirmando que essas normas prescritas são a única forma correta de expressar a escrita em qualquer contexto e portando é o padrão a ser seguido por todos os falantes da língua portuguesa.

2.3 Rocha Lima (2010)

Em *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, Rocha Lima abordou o tema apropriando-se de uma linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento.

Contrapondo-se à gramática de Cunha e Cintra, os conceitos estão expostos de maneira mais transparente, conforme se observa no seguinte trecho:

CONCEITO DE CONJUNÇÃO

Conjunções são palavras que relacionam entre si:

- a) Dois elementos da mesma natureza (substantivo + substantivo, adjetivo + adjetivo, advérbio + advérbio, oração + oração, etc.).
- b) Duas orações de natureza diversa, das quais a que começa pela conjunção completa a outra ou lhe junta uma determinação. Rocha Lima (2010, p.234 - 239).

Apresenta também uma lista extensa de conjunções coordenadas, não diferindo, nesse ponto, dos outros gramáticos. Conforme Rocha Lima, (2010, p. 234) “as conjunções do primeiro tipo chamam-se coordenativas; as do segundo, subordinativas”. Segundo sua classificação, “conjunções coordenativas se distribuem por cinco classes: aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas, explicativas”, o que não difere a visão do autor da de Cunha e Cintra (2009).

Rocha Lima (2010) integra os advérbios que marcam relações textuais às conjunções coordenadas e não se pronuncia a respeito de tal particularidade, fato esse não explicitado por muitos gramáticos, que preferem adotar alguma uniformidade em suas definições.

Já deixando de lado a visão de Rocha Lima, podemos comentar o seguinte exemplo que nos permite esclarecer a questão da classificação das conjunções e de seu papel também como advérbio:

(7) Maria não foi à escola e, portanto, não nos encontramos.

O item *e* como conjunção exerce o papel de reunir as orações, quanto ao *portanto* como advérbio, marca a relação semântica entre as duas orações. Se retirarmos a conjunção *e* e colocarmos uma vírgula ou ponto e vírgula teríamos uma coordenação assindética.

(8) Maria não foi à escola; portanto, não nos encontramos.

Segundo definição da maioria dos gramáticos o *portanto* é uma conjunção conclusiva, mas se mudarmos o *portanto* de posição, poderemos verificar que ele poderá exercer o papel de advérbio, modificando toda a oração, como no exemplo a seguir.

(9) Portanto, Maria não foi à escola e não nos encontramos.

São fatos como esses que parecem levar os gramáticos citados à discussão sobre o estatuto adverbial ou conjuncional de certas formas.

2.4 Savioli (1995)

Savioli é também um gramático que merece ser destacado. Sua obra *Gramática em 44 lições com mais 1700 exercícios*, menciona as conjunções utilizando-se de uma linguagem clara e objetiva. Além disso, sua definição apresenta uma classificação mais detalhada que a dos demais autores, abordando, explicitamente, os pontos de vista sintático, morfológico e semântico. Savioli (1995, p.381) define conjunção da seguinte maneira:

Conjunção é a classe de palavras que:

- do ponto de vista sintático, estabelece relação entre duas orações
- do ponto de vista mórfico, é invariável;
- do ponto de vista semântico, estabelece relações de vários sentidos entre as orações que liga.

Exemplo: Saiu de casa / porque / começou um terremoto.
 Oração 1 conjunção oração 2

Para ele, as conjunções coordenativas, em conformidade com as obras de Cunha e Cintra (2009) e Rocha Lima (2010), subclassificam-se em cinco classes, aditiva, adversativa,

alternativa, conclusiva e explicativa. Savioli não faz referência ao fato de alguns advérbios serem classificados como conjunções, como Bechara menciona em sua gramática.

No entanto, constatamos que Savioli, do ponto de vista pedagógico, apresenta uma abordagem comparável à da gramática de Bechara na medida em que os dois autores disponibilizam, aos seus leitores, diversos exercícios, possibilitando a prática das teorias apresentadas, o que as difere das demais gramáticas comentadas. Essa característica demonstra que de fato o foco dos autores é no aprendizado por meio da reflexão e não somente na memorização de regras e teorias.

3. Documentos Oficiais e o Ensino da Língua Materna no Sistema Público de Ensino.

Sabendo que a educação desempenha uma função essencial no desenvolvimento e crescimento de uma sociedade e conscientes das dificuldades que permeiam a educação brasileira, principalmente em se tratando do sistema público de ensino, seja nas áreas socioeconômica, política ou no ambiente escolar, os vários governos brasileiros, visando proporcionar um ensino de qualidade ou, atualmente por questões ideológicas, elaboram documentos que balizam o ensino de língua materna. Um desses documentos são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997).

Uma das demandas é a necessidade da formação continuada dos professores, buscando sempre atualizações acerca de novas teorias linguísticas e práticas metodológicas aplicadas em sala de aula, tal qual proposto pelo (PCN, 1997, p. 25)

Além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho.

Em conformidade com o exposto, outro documento oficial, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vislumbrou a necessidade de reformular suas orientações às escolas, visando proporcionar um ensino-aprendizagem que fosse ao encontro das expectativas atuais, sugestionando assim conteúdos que possam motivar e promover um maior interesse dos discentes pelas atividades escolares, a fim de possibilitar um aprendizado condizente com a realidade dos alunos.

Dentre essas mudanças pode-se destacar, além das habituais habilidades da linguagem, como a leitura, a escrita, oralidade e análise linguística, a análise semiótica, que abrange as linguagens verbais e não verbais com o intuito de oferecer aos estudantes uma maior reflexão mediante o uso das múltiplas linguagens. Conforme preconiza a BNCC (p.70):

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos,

podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, podem-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente.

Essas reformulações da BNCC apresentam novas perspectivas de ensino e aprendizagem, cabendo aos professores elaborar novas práticas de ensino, desempenhando o papel de mediadores, fazendo interferências quando necessário, propiciando aos alunos meios para o uso de uma linguagem adequada às diversas realidades nas quais estejam inseridos; seja ela formal ou coloquial, fazendo uso de gêneros variados em sala de aula que possibilitem o desenvolvimento de habilidades que envolvam a fala, a escuta e a produção textual de forma contemporânea, proporcionando um aprendizado efetivo.

A BNCC (p. 132) propõe ainda que:

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

O PCN já se referia a essa premência por novas orientações didáticas pedagógicas no estudo da língua portuguesa, reafirmando a importância de uma metodologia que abrangesse o âmbito do uso e reflexão da língua, através de atividades interdisciplinares voltadas à realidade que os alunos vivenciam dentro e fora da escola, podendo assim conceber conhecimentos que aliados à teoria possam colocá-las em prática. Conforme assim o PCN (1997, p. 20);

As condições atuais permitem repensar sobre o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolinguística quanto da sociolinguística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso. No que se refere à linguagem oral, algo similar acontece: o avanço no conhecimento das áreas afins torna possível a compreensão do papel da escola no desenvolvimento de uma aprendizagem que tem lugar fora dela. Não se trata de ensinar a falar ou a fala “correta”, mas sim as falas adequadas ao contexto de uso.

Diante desses princípios, fica explícito que, no ensino da língua materna, para se obter resultados significativos quanto ao aprendizado, é necessário que os professores adotem práticas de ensino reflexivas, contextualizadas, abrangendo todas as formas possíveis de comunicação, conduzindo os alunos a desenvolver os mecanismos da linguagem de forma correta, adequando-a a cada contexto específico. Isso porque, segundo Travaglia (2016, p.107),

[...] aprender a língua, seja de forma natural no convívio social, seja de forma sistemática em uma sala de aula, implica sempre reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses e verificação do acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua.

Ainda sobre os documentos oficiais, outro que merece destaque é o CBC - Currículo de Base Comum, do Governo do Estado de Minas Gerais, que orienta os professores quanto às aplicações didáticas e traz sugestões para planejamento de aulas, roteiros de atividades e indicações de textos didáticos, aplicados ao ensino fundamental e ensino médio, enfatizando ainda a necessidade de ensinar a língua padrão, porém sem abandono da conscientização da questão da variação linguística.

Esse documento também insiste na necessidade dos professores utilizarem-se de diversos gêneros numa perspectiva reflexiva. Sobre isso o CBC (2014, p. 25) afirma, que

[...] a gramática não fica abolida da aula de Língua Portuguesa, mas apenas realocada e redimensionada. A partir dessa perspectiva, as situações de ensino devem levar o aluno a rever o conceito de gramática, considerando as várias significações desse termo e o fato de existirem diferentes práticas discursivas orais e escritas, variedades diversas de língua (dialetos e registros), cada qual com sua gramática e com suas situações de uso. Isso significa que, ao ensinar Língua Portuguesa, é preciso lembrar que ela não é uma só. Não se pode negar que é tarefa da escola ensinar o português padrão, já que esse, geralmente, o aluno não domina. Sendo, porém, a língua um fator de interação social, é preciso que a sala de aula seja um ambiente sem preconceitos e, mais que isso, que seja um laboratório verdadeiramente científico, que acolha os fatos lingüísticos com o objetivo de análise e reflexão. (CBC, p.12)

Com base nesses princípios, observamos que os documentos oficiais apontam caminhos que podem direcionar as habilidades necessárias acerca do ensino e aprendizagem da língua materna. Entretanto, acerca do nosso tema do uso de conectivos e conjunções pertencentes à oralidade empregados na escrita, não é mencionada nenhuma orientação específica; o uso dos conectivos é tratado de forma integrada aos conteúdos textuais, o que pode ser verificado no CBC (Currículo Básico Comum) (p. 41),

Tópicos e subtópicos de conteúdo

9. Textualização do discurso de relato

- Coesão Verbal

Habilidades e detalhamento das habilidades.

[...] 9.4. Reconhecer e usar mecanismos de coesão verbal em um texto ou sequência de relato. 9.5. Reconhecer e usar marcas linguísticas e gráficas de conexão textual em um texto ou sequência de relato. (negrito do autor)

Também os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais não propõem abordagens específicas quanto ao uso dos conectivos e conjunções. Trazem, porém, orientações mais genéricas a respeito da questão do uso da língua (1998, p. 36):

Os conteúdos do eixo REFLEXÃO, desenvolvidos sobre os do eixo USO, referem-se à construção de instrumentos para análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução, na escuta, leitura e produção, privilegiando alguns aspectos linguísticos que possam ampliar a competência discursiva do sujeito. São estes: 1. variação linguística: modalidades, variedades, registros; 2. organização estrutural dos enunciados; 3. léxico e redes semânticas; 4. processos de construção de significação; 5. modos de organização dos discursos.

Diante do exposto, concluímos que cabe aos próprios docentes, em conformidade com as orientações gerais dos documentos oficiais, buscar formular práticas abrangentes de linguagens, voltadas para as produções textuais, nas quais seja explorado o uso dos conectivos e de suas diferenças nas duas modalidades, isto é, a oral e a escrita, o que pode impulsionar o progresso gradual no aprendizado dos alunos.

4. Os manuais recomendados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro e Didático) e o emprego dos conectivos

A respeito do uso de conectivos a serem utilizados na escrita pelos alunos, podemos verificar que o guia do PNLD também não aborda especificamente o tema. No entanto, abordam a oralidade e a escrita de forma que o professor utilize os diversos gêneros de textos e a diversidade de vocabulários empregados na oralidade e na escrita já que as duas modalidades caminham juntas, sendo interdependentes.

Assim o PNLD também enfatiza a importância de levarmos para a sala de aula as práticas da oralidade, o que pode ser verificado em;

Oralidade

As crianças praticam e desenvolvem a oralidade – a fala e a escuta – de forma natural e espontânea fora da escola. Ela antecede a escolaridade, pois se desenvolve desde muito cedo por meio das interações familiares e sociais. Contudo, na escola, a oralidade torna-se objeto de conhecimento (características, usos, diferenças em relação à língua escrita) e também objeto de desenvolvimento de habilidades de uso diferenciado em situações que requerem diferentes graus de formalidade ou atendimento a convenções sociais. Assim, o eixo Oralidade inclui conhecimentos sobre as diferenças e semelhanças entre língua oral e língua escrita e os usos adequados da oralidade nas mais diversas interações comunicativas formais e convencionais. Esse eixo inclui também o conhecimento das variedades linguísticas da língua oral e a criação de uma atitude de respeito frente a essas variedades, desenvolvendo uma atitude fundamental para o enfrentamento e desconstrução de preconceitos linguísticos.

(PNLD, 2019, p.14-15)

Diante das sugestões apresentadas tanto pelos documentos oficiais e pelos guias do PNLD, podemos afirmar que o PNLD, de fato considera o que preconiza os documentos oficiais em questões relacionadas ao ensino da língua materna, o que pode ser ainda constatado pelos trechos seguintes:

Relativos à natureza do material textual

o conjunto de textos que uma coleção oferece para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa deve justificar-se pela qualidade da experiência de leitura que possa propiciar ao aluno, contribuindo para sua formação como leitor proficiente, inclusive como leitor literário. Uma coletânea deve, portanto:

1. estar isenta tanto de fragmentos sem unidade de sentido quanto de pseudotextos, redigidos com propósitos exclusivamente didáticos;
2. ser representativa da heterogeneidade própria da cultura da escrita – inclusive no que diz respeito à autoria, a registros, estilos e variedades (sociais e regionais) linguísticas do Português –, permitindo ao aluno a percepção de semelhanças e diferenças entre tipos de textos e gêneros diversos pertencentes a esferas socialmente mais significativas de uso da linguagem;
3. ser adequada – do ponto de vista da extensão, da temática e da complexidade linguística – ao nível de escolarização em jogo;

4. incluir, de forma significativa e equilibrada em relação aos demais, textos da tradição literária de língua portuguesa (especialmente os da literatura brasileira);
5. incentivar professores e alunos a buscarem textos e informações fora dos limites do próprio livro didático. (Guia de Livros Didáticos, PNLD 2014, Língua Portuguesa - Ensino fundamental – Anos Finais p.17)

O PNLD (2019, p. 14) cita ainda um dos documentos oficiais, apesar desses não focarem especificamente nosso tema, dizendo-nos que;

No ensino de Língua Portuguesa, o texto deve ser compreendido como centro das práticas de linguagem, e a BNCC considera o texto em seus múltiplos gêneros: os gêneros textuais verbais e não verbais, mas igualmente as variedades de textos que se apresentam nas esferas publicitárias, jornalísticas, religiosa, jurídica, acadêmica etc e, conseqüentemente, considera também os vários suportes em que esses textos se apresentam: livros didáticos, jornais impressos, TV, revistas, blogs, outdoor, etc. Na contemporaneidade, a multimodalidade de linguagens se vale de uma variedade de composição de textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro.

Compatível com o nosso ponto de partida de que os alunos fazem uso de recursos da oralidade, o PNLD menciona o fato de devermos levar em consideração o uso da língua em vários contextos sociais, abarcando as diversas formas da fala e variações linguísticas,

Desta forma, concluímos que o ensino tradicional, transmissivo, em que o professor preocupa-se apenas com conceitos e regras prontas, memorizações e aprendizados mecanicamente produzidos, não cabe mais no atual âmbito escolar. As práticas e as metodologias devem ser adequadas às novas propostas em que o processo de ensino/aprendizagem envolva as práticas de leitura e escrita, que envolvam o sujeito em registros formais e informais, expressos dentro e fora do ambiente escolar.

5. Sobre a abordagem das conjunções nos livros didáticos

Ensinar gramática nunca foi tarefa fácil para o professor, o que evidentemente impõe a busca de novas formas de ensino da língua materna, como já afirmado. Segundo Neves (2002, p. 231),

O mínimo que se espera da escola é que ela se esforce para prover à criança toda a apropriação de vivências e de conhecimentos que lhe assegure um domínio linguístico capaz de garantir a produção de textos adequados às situações, de modo que ela possa ocupar posições na sociedade. Por outro lado, também se espera da escola que ela não crie um cotejo entre registros que constitua estigmatização e banimento para o lado do aluno. Esse é um ponto em que já se obtiveram grandes avanços. Tanto teorias como práticas atuais têm comprovado e têm mostrado que nenhum registro linguístico é melhor ou pior do que o outro, embora haja registros poucos prestigiados, e que só são adequados e eficientes em tipos de situação. (NEVES, 2002, p. 231).

Diante disso, o professor deve selecionar materiais que motivem seus alunos, como propõe, por exemplo, Falavigna (2009, p.83):

[...] é muito importante o uso de meios e recursos didáticos variados como alternativas criativas dos professores na apresentação e desenvolvimento de determinados temas em sala de aula, proporciona ao aluno melhores condições de aprendizagem.

De fato, o material didático deve ser escolhido de acordo com o que se pretende aplicar em sala de aula, diante da perspectiva de que os livros didáticos reflitam as orientações previstas pelos documentos oficiais.

Selecionamos para análise dois livros didáticos, recomendados pelo PNLD. São os livros *Português: Linguagens de Willian Cereja e Thereza Cochar* (2006) e *Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem de Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar, Shirley Goular* (2015).

5.1 Português: Linguagens (Willian Cereja e Thereza Cochar)

A questão das modalidades da língua é abordada por Cereja e Cochar (2006) na seção nomeada *Do oral para o escrito* em que tratam de contos e de suas versões tomando em consideração o conto do Chapeuzinho Vermelho.

Em outra seção, *Do escrito para o oral*, a leitura de contos é trabalhada, após uma atividade em que o aluno reconta a narrativa para seu professor ou colega.

O livro de Cereja e Cochar não apresenta um capítulo dedicado especificamente ao estudo das conjunções; o estudo dos conectivos é mencionado com base nas produções textuais dos alunos.

Apesar de o gênero dos contos infantis não ser significativo para que o aluno faça uso em seu cotidiano, é uma forma leve de praticar a fala e a escrita, que através da imaginação e da criatividade em criar novas versões, podem levar o aluno a se conscientizar dos recursos da língua.

Cereja e Cochar abordam superficialmente, na seção denominada *Planejamento do texto oral*, o uso da oralidade, mas não tratam especificamente do emprego de recursos, como as conjunções ou conectivos, o que pode ser verificado no trecho seguinte:

Figura 1 – Exercício do livro didático *Português: linguagens*

Planejamento do texto oral

Ao produzir contos orais, leve em conta o perfil do seu público. Procure empregar uma linguagem de acordo com a norma-padrão, mas buscando espontaneidade e informalidade. Para isso, tente:

- não interromper a história, falando **ahn**;
- não empregar gírias;
- não usar **né?** nem as expressões **aí** ou **daí**, substituindo-as por outras equivalentes, como **em seguida**, **mais tarde**, **tempos depois**, **por causa disso**, **por consequência**, etc.;
- utilizar nomes e verbos no plural, quando necessário.

Procure também valorizar as pausas, os sinais de pontuação e dar uma inflexão de voz diferente para a fala do narrador e a fala das personagens.

Além disso, fale olhando para o público em geral ou para um ponto no fundo da sala, e não para um único espectador.

Quando estiver com a história memorizada, faça um ensaio e conte o conto primeiramente a um colega. Depois, no dia combinado com o professor, conte-o para toda a classe.



Fonte: CEREJA E COCHAR, 2006, p. 54

Observa-se, por outro lado, a defesa, como não poderia deixar de ser, que os autores fazem do emprego da norma padrão e a recomendação para que os alunos evitem o emprego de recursos da oralidade como as formas *né?*, *aí* e *daí*. Nesse trecho, talvez os autores tenham perdido a ocasião de fazer uma reflexão com os alunos apontando recursos que são

5.2 Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem (Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar, Shirley Goulart)

O livro de Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015) não apresenta um estudo específico referente às conjunções em nenhum de seus capítulos.

O foco do livro é a descrição e criação de atividades de ensino com base na distinção dos gêneros textuais, o que é um dos aspectos ressaltados pelos documentos oficiais, como se vê na citação seguinte.

Nessa condição, o professor deve preocupar-se com a diversidade das práticas de recepção dos textos: não se lê uma notícia da mesma forma que se consulta um dicionário; não se lê um romance da mesma forma que se estuda. Boa parte dos materiais didáticos disponíveis no mercado, ainda que venham incluindo textos de diversos gêneros, ignoram a diversidade e submetem todos os textos a um tratamento uniforme. (PCN, 1998)

Os gêneros explorados estão de acordo com a realidade dos alunos, possibilitando a utilização do aprendizado em seu convívio social.

Dessa forma, cabe ao professor explorar o livro didático, verificar a necessidade de complementá-lo, de interferir nas propostas apresentada no livro, de tal forma que o concilie. Essa sugestão está em conformidade com realidades percebidas no âmbito escolar, segundo LAJOLO, (1996, p.8)

[...] além do livro didático se faz necessário que o professor utilize outros recursos pedagógicos, para o desenvolvimento de suas aulas, pois nem um livro por melhor que seja deve ser utilizado sem adaptações e complementações.

Observe-se a seguir um exemplo das atividades propostas no livro de Figueiredo, Balthasar e Goulart:

Figura 3 – Exercício do livro didático Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem.

Primeiras impressões

- O texto que você leu aparece em uma coluna fixa denominada “Ficadas e rolos”, de uma revista feminina para adolescentes.
 - Qual é o assunto eleito para a coluna neste número?
 - Considerando o conteúdo do texto, e levando em conta o título da coluna, qual é o objetivo que se dá para ela?
 - Será que o título da coluna, considerando o seu objetivo, seria o mesmo se estivesse em uma revista masculina? Explique.
- Na matéria, a repórter aponta cinco atitudes importantes para esquecermos alguém de quem ainda gostamos.
 - Essas atitudes indicam algumas outras indesejáveis ou inadequadas que temos a tendência de ter nesta fase. De acordo com o texto, quais são as atitudes indesejadas?
 - Você concorda com os cinco conselhos dados para evitar essas atitudes e esquecer alguém? Teria algum outro para apresentar?
- Você diria que esses conselhos para esquecer são válidos para garotos e garotas? Seria dito o mesmo se a matéria estivesse em uma revista masculina? Explique.
- Como você resumiria em uma frase o que, segundo a matéria, deve ser feito para esquecer uma pessoa de quem se gosta?
- Você acredita que esquecer alguém de quem se gosta – seja um ex-namorado ou ex-namorada, seja um ou uma “ficante” – é mais fácil para os garotos do que para as garotas? Explique.

Fonte: FIGUEIREDO, BALTHASAR E GOULART, 2015, p.47

Os exercícios propostos abordam com pouca frequência os temas gramaticais, ficando assim a cargo do educador explorá-los com os estímulos fornecidos no livro.

É apenas no seu chamado quarto caderno que os autores apresentam temas gramaticais. Observe-se o seguinte exercício proposto por eles:

Figura 4 – Exercício do material didático Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem

- Observe a constante repetição da conjunção e no trecho inicial desse mesmo parágrafo.

“Sozinha, no banco de trás do carro, eu olhava a paisagem do lago, do mato, da lua que brilhava no céu [...] e eu me vi correndo no mato, desabalada como se fugisse, enquanto ouvia as batidas da bola na quadra batendo batendo pá pá pá repetidamente, e eu chegava à beira do lago, e me jogava na água prateada, e pensava na prova de matemática amanhã e eu não tinha estudado a matéria e ia precisar aguardar o gramado pá pá pá [...]”

 - Qual é a função e o significado dessa conjunção nesse trecho do texto? Se necessário, consulte um dicionário.
 - Levando-se em conta sua resposta anterior, que efeito de sentido a repetição dessa conjunção produz, considerando a situação narrativa?

Fonte: Fonte: FIGUEIREDO, BALTHASAR E GOULART, 2015, p.22

Como se vê, apesar de seguir muitas das diretrizes propostas nos documentos oficiais, o tema do emprego das conjunções, no livro analisado, limita-se a chamar a atenção do aluno para a interpretação da conjunção e no texto utilizado como estímulo.

Diante do exposto na análise dos livros selecionados, podemos concluir que há ainda uma lacuna muito grande em relação à descrição formal e semântica do tema das conjunções, relacionando-as com seu emprego nas modalidades oral e escrita. O professor é chamado assim a produzir seu próprio material didático a respeito dos conectivos que, no entanto, são cruciais no que se refere à coesão e coerência textuais.

6. O uso dos conectivos nas modalidades falada e escrita

Em vista do exposto sobre o ensino da língua materna, em consonância com a perspectiva preconizada pelos documentos oficiais, é relevante, como reconhecido por todos, explorar as diferenças e as semelhanças entre a fala e a escrita. O trecho seguinte de Marcuschi, (2001, p.17) reforça essa ideia:

Não obstante isso, sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve. Entretanto, isto não significa que a oralidade seja superior à escrita, nem traduz a convicção, hoje tão generalizada quanto equivocada, de que a escrita é derivada e a fala é primária. A escrita não pode ser vista como uma representação da fala [...]

O seguinte trecho de Cano (2016, p.65-66) vai na mesma direção:

A fala e escrita apresentam relações, mas não são exatamente iguais, já que são modalidades diferentes de uso da língua e cada uma tem seu funcionamento próprio. Assim, por exemplo, quanto ao estilo de linguagem, tanto a fala quanto a escrita apresentam formas-padrão e não padrão. Dito de outra forma, essas duas modalidades apresentam linguagem formal e informal; na escrita, o gênero ofício apresenta linguagem formal, assim como na fala, uma audiência judicial apresenta linguagem formal. Por outro lado, um bilhete tende a ser escrito em linguagem informal. No entanto, como se pode depreender por esses exemplos de gêneros textuais (na escrita: ofício e bilhete; na fala: audiência judicial e conversa), o funcionamento da linguagem é específico em sua modalidade oral ou escrita.

Apesar disso, muitas vezes, como é notório, a ênfase é dada ao ensino de conceitos gramaticais fora do contexto de uso. O texto está presente em sala de aula, mas com o intuito de emprego nas práticas gramaticais isoladas.

Contudo, é importante que se atente aos mecanismos que unem a sintaxe, a semântica e os enunciados uns aos outros, que são os conectivos, responsáveis pelo efeito de sentido comunicativo, tanto na oralidade ou na escrita. Sobre esses mecanismos, Vitral, (2017, p. 175), explica que

[...] as conjunções têm uma função muito importante num texto ou discurso, escrito ou falado, porque são elas que deixam claro a relação entre as ideias e os pensamentos que encadecemos ao utilizarmos a língua e, além disso, o fato de encadearmos as ideias que queremos expor por meio de conjunções acaba tendo grande relevância na argumentação que elaboramos.[...]

Pouco se explora como vimos o estudo dos conectivos ou marcadores discursivos no ensino escolar, numa perspectiva reflexiva, que o aborde de acordo com os efeitos de sentidos

que provocam na escrita ou na fala. A respeito ainda desse tema, Travaglia, (2009, p. 180)

[...] Como elemento auxiliar estudam-se as conjunções normalmente definindo-as e levando a memorização de listas de conjunções coordenativas e subordinativas e divididas pelos subtipos (aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas, explicativas, temporais, causais, consecutivas, concessivas, finais etc.). Assim é importante salientar que “o que se observa é que, com frequência, os alunos não sabem que esses nomes de subtipos identificam relações que se podem estabelecer entre proposições, que essas relações podem ser lógicas ou discursivo-argumentativas”. Consequentemente eles “não sabem o que exatamente significam essas relações”.

Conscientes dessa necessidade, levamos adiante uma análise do uso dos conectivos em redações de alunos de uma escola privada e de uma escola pública, mencionadas na nossa introdução, tentando examinar a influência de recursos da oralidade que se fazem presentes na escrita discente.

Foram analisadas uma amostra de 10 (dez) produções textuais da escola privada, de alunos do 7º ano e 15 (quinze) da escola pública de alunos do 6º ano, totalizando 25 (vinte e cinco) produções textuais.

Constatamos que formas com função conectiva, de uso frequente da oralidade (MARTELOTTA et Alii, 1996), surgiram nos textos dos alunos. As mais frequentes foram as seguintes: “*aí, que nem, pois já já, dali e hoje sim*”. Essas expressões são típicas da linguagem falada, funcionando assim como marcas de linguagem coloquial ou informal.

Percebeu-se também que os alunos ainda não possuem domínio dos mecanismos da escrita que encadeiam um texto, ocorrendo assim muitos erros no que se refere ao português padrão formal, sobretudo, quanto ao uso de pontuação e também de vocabulário. A maioria dos alunos, portanto, não fazem uso das conjunções esperadas na língua escrita padrão.

Analisando algumas expressões empregadas como conectivos em redações produzidas pelos alunos, constatamos o emprego de “**aí** - expressão muito usada na linguagem coloquial – que aparece em duas redações.

A primeira redação, conforme se pode verificar na figura 5, apresenta ainda inadequações textuais tais como: estruturação do texto, pontuação, concordância, domínio do uso de letras maiúsculas e minúsculas, uma vez que aparecem palavras escritas com letras maiúsculas no meio da frase.

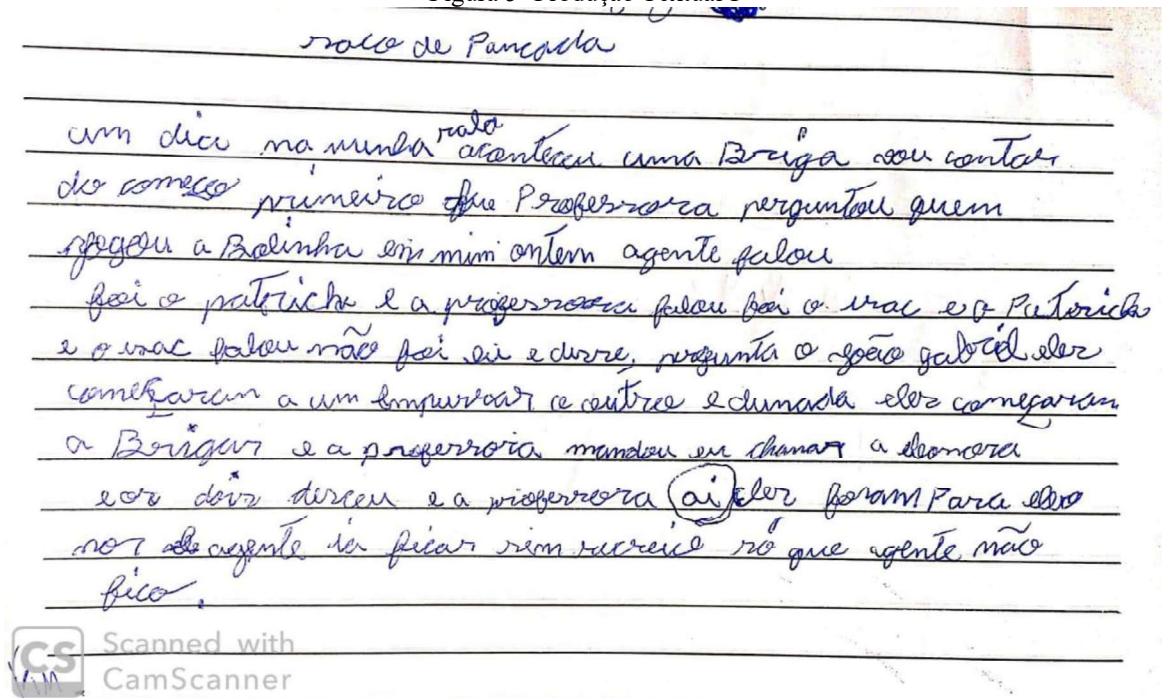
Veja-se o exemplo de “*aí*” no trecho seguinte da redação, com valor de conectivo. (itálico nosso)

(10) “[...] eles começaram a Brigar e a professora mandou eu chamar a Eleonora e os dois desceu e a professora *ai* eles foram para a Eleonor[...]” (itálico nosso)

Pode-se observar que a oração que precede o “*ai*” conclui que realmente após os alunos brigarem e a professora mandar chamar a Leonor, realmente eles foram para a sala da Leonor (Supervisora da Escola).

Desta forma, caso fossem usados conectivos indicados pela norma padrão, poder-se-ia fazer uso de formas como as seguintes: *então, por essa razão ou por isso*, representando, assim, as classes das conjunções causais.

Figura 5- Produção Textual I



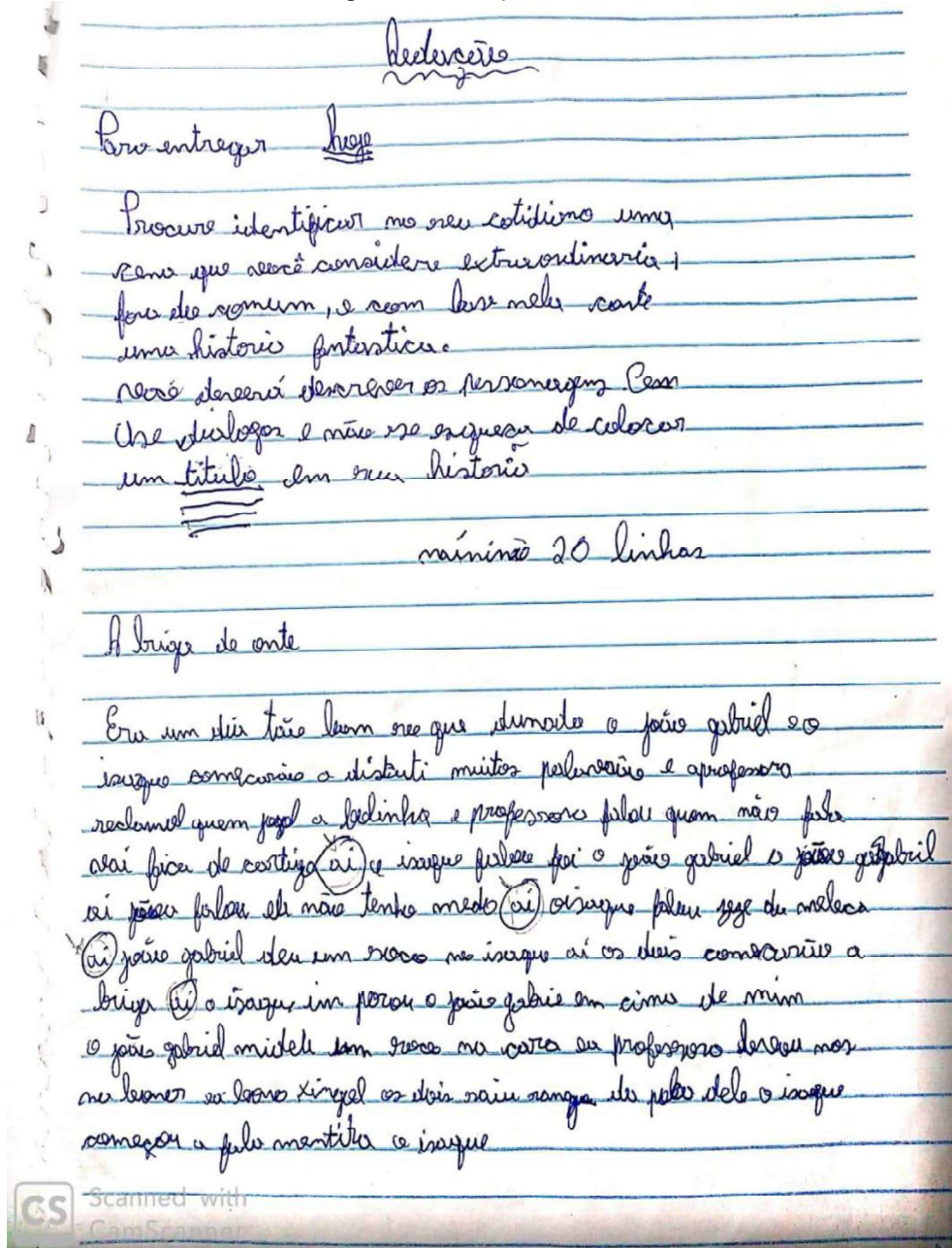
Fonte: ESCOLA ESTADUAL ELISEU LABORNE, 2019.

Na segunda seguinte, conforme se pode verificar na figura 6, o aluno não apresenta os mecanismos textuais, como : compreensão para identificar recursos utilizados na composição textual, mecanismos argumentativos, utilização de pontuação adequada, ortografia, e caligrafia que aumente a legibilidade do texto. Utiliza-se também da forma “*ai*” em seis ocasiões, o que é, como dissemos, expressão da oralidade.

Observe-se o seguinte trecho dessa redação:

(11) “[...] professora falou quem não falar vai ficar de castigo *ai* o isaque falou foi o joão gabriel *ai* joão falou eu não tenho medo *ai* o isaque falou zeze de meleca *ai* joão gabriel deu um soco no isaque *ai* os dois começaram a briga *ai* o isaque im porou o joão gabrie em cima de mim [...]” (itálicos nosso)

Figura 6 – Produção Textual II



Fonte: ESCOLA ESTADUAL ELISEU LABORNE E VALE, 2019.

Na redação acima, o conectivo “ai” parece assumir uma função meramente sequencial, permitindo ao aluno dar encadeamento aos fatos narrados, o que o coloca com um valor apenas aditivo. Não se pretende discutir um ponto de vista ou argumentar acerca de alguma ideia ou proposta.

Passemos agora a nos ater à redação que aparece nas figuras 7 e 8. O aluno exibe as mesmas dificuldades já comentadas em relação às redações anteriores: com a ortografia, concordância e acentuação, e fazem também uso de expressões da oralidade; o “ai” aparece no texto por 1 (uma) vez.

(12) “[...] Chegou a hora de voltar nos fomos passar por uma porteira é meio estreita de pedras, e na hora que passamos essa porteira, meu cavalo foi o ultimo e ele assustou com a pedra que tinha *ai* ele foi olhar pro lado e tropeçou” [...] (itálico nosso)

Nesse trecho, o termo “**ai**” parece também, além de indicar sequência, ter um valor causal, ou seja, o cavalo tropeçou porque olhou para o lado.

Figura 7- Produção Textual III

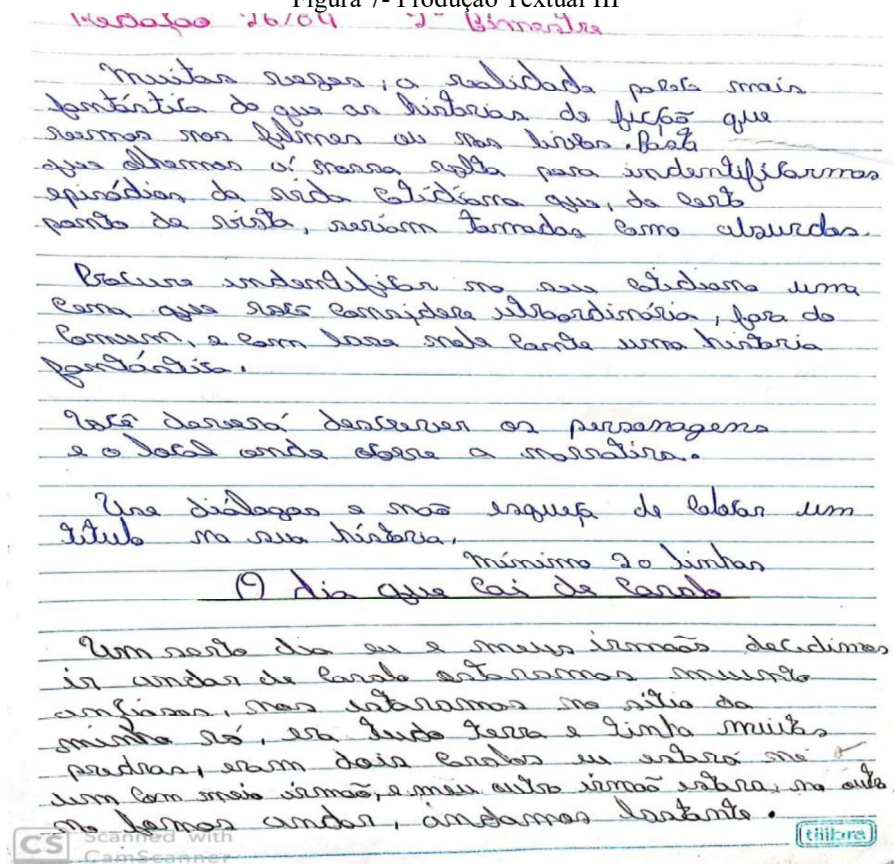
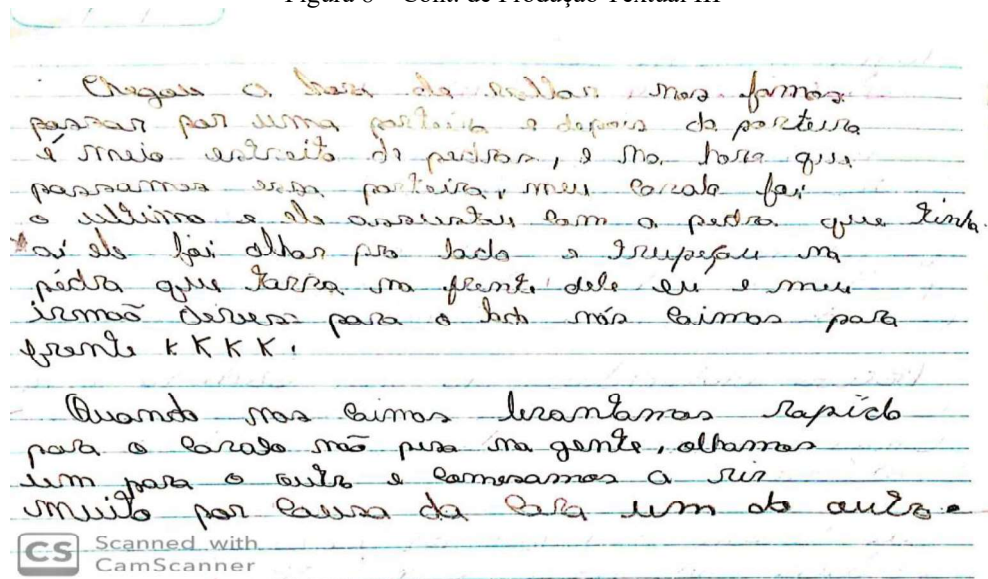


Figura 8 – Cont. de Produção Textual III



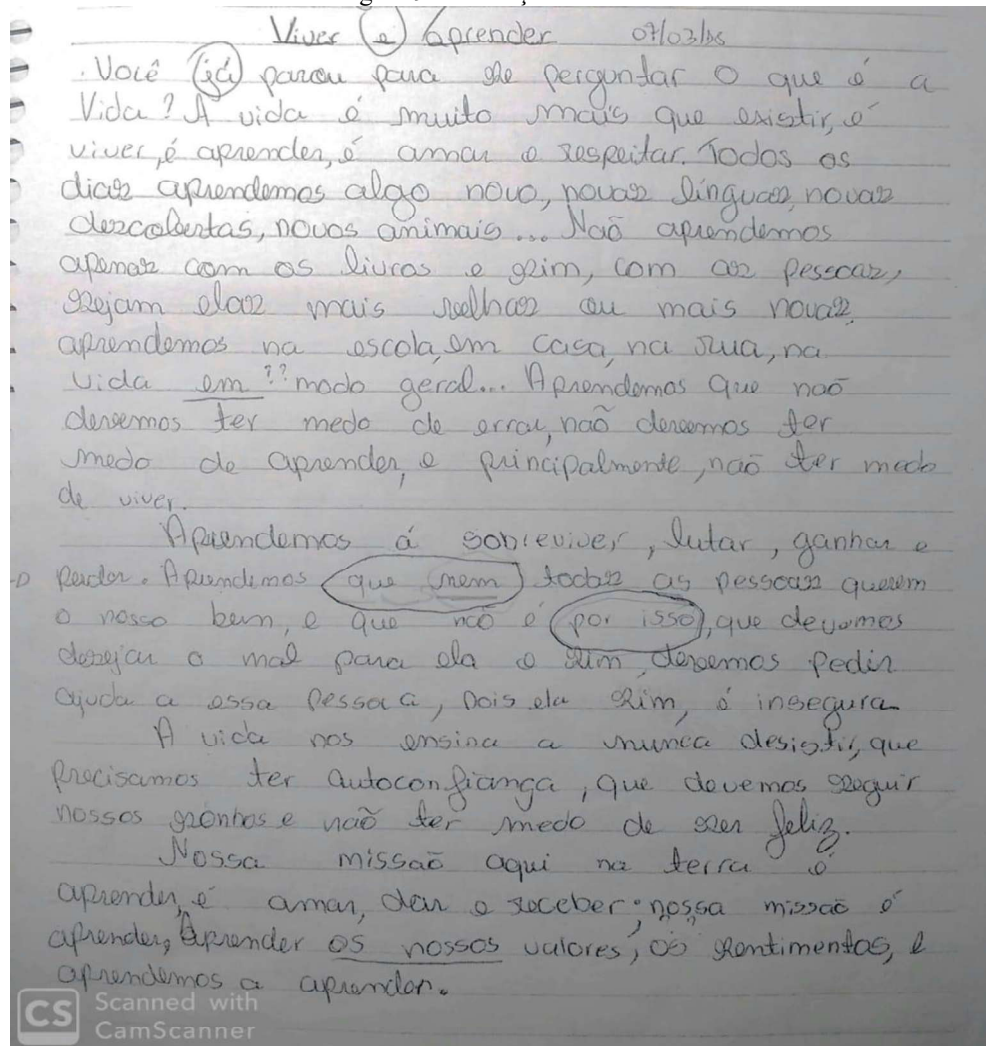
Fonte: Escola Estadual ELISEU LABORNE E VALE, 2019

Na redação que aparece na figura 9, o aluno apresenta, diferentemente dos demais, melhor domínio ortográfico, conhecimento dos mecanismos da linguagem, de pontuação, acentuação, caligrafia de fácil entendimento e vocabulário diversificado. Porém, também faz uso de vocábulos da oralidade na escrita. A expressão “*que nem*” aparece conectando as orações. Neste caso o “*nem*” aparece ligado a uma conjunção subordinante, o “*que*” formando assim, uma locução conjuntiva com valor de negação. Na maioria dos casos o “*que nem*”, quando juntos, exibem significado de comparação, mas neste caso, analisando o contexto, sem atentar ao valor idiomático de cada vocábulo, mas à locução propriamente dita, verificamos que o “*nem*” possui o valor de negação:

(13) [...] “Aprendemos *que nem* todas as pessoas querem o nosso bem” [...] (itálicos nossos)

Diante de tal ocorrência, entendemos que o vocabulário está em constante renovação; aparecem novas formas de falas, e cabe ao professor mostrar ao aluno os diversos gêneros em que é possível utilizá-lo.

Figura 9 – Produção Textual V



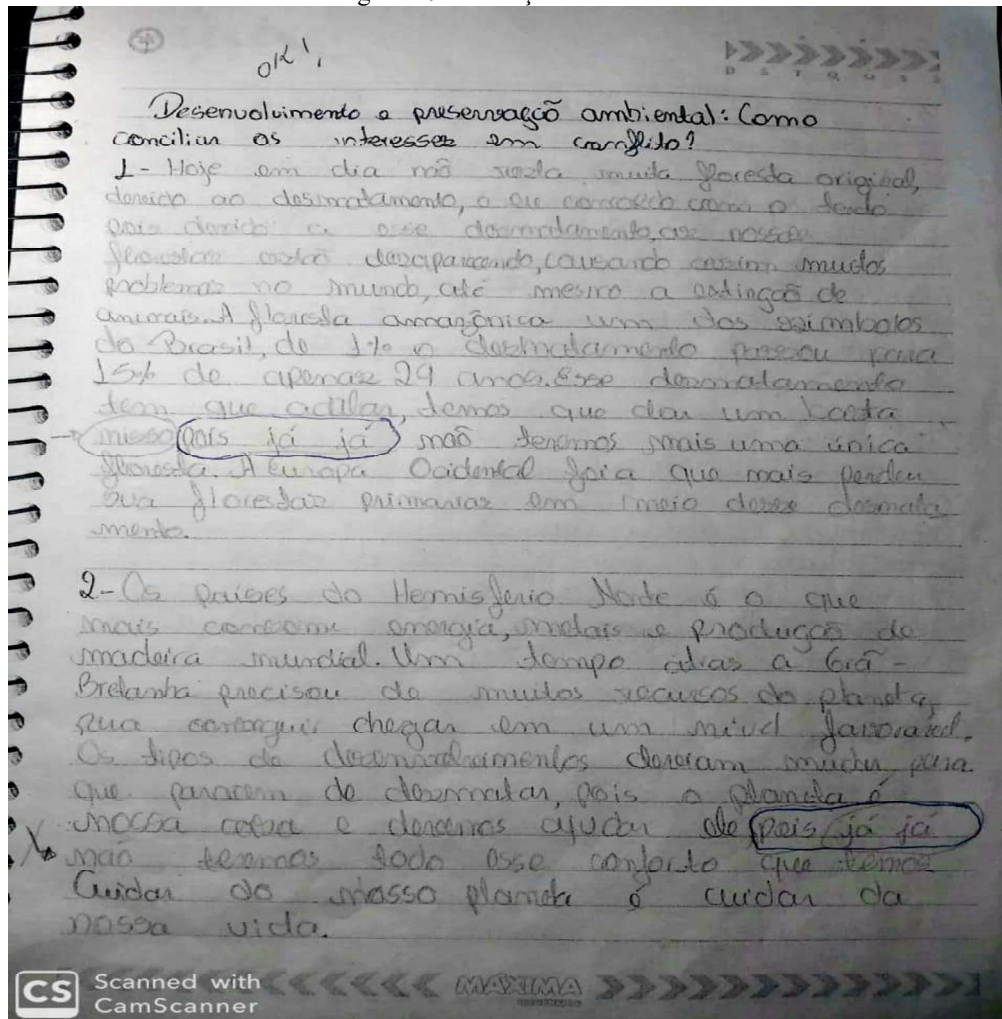
Fonte: ESCOLA TÉCNICA VITAL BRASIL, 2018

Na redação que aparece na figura 10, O aluno apresenta domínio do tema, vasto vocabulário, conhecimento dos mecanismos que compõem o texto. No entanto, aparece por 2 (duas) vezes, a locução da oralidade “*pois já já*”, que se apresenta como uma conjunção conclusiva. Veja-se o trecho:

(14) “[...] temos que dar um basta nisso, *pois já já* não teremos mais uma única floresta.[...]” (itálicos nossos)

Analisando o contexto da frase, a segunda oração introduz uma consequência do que pode haver se não acabar o desmatamento. Chama a atenção à repetição do vocábulo *já* nesse ambiente.

Figura 10 –Produção Textual VI



Fonte: ESCOLA TÉCNICA VITAL BRASIL, 2018

As redações analisadas dão uma ideia ao leitor das características principais das redações que analisamos. A título de resumo, vimos, na análise das 25 (vinte e cinco) produções textuais analisadas, a predominância da forma “*ai*” que foi empregada em 09 (nove) produções textuais e as demais expressões próprias da linguagem oral encontradas foram empregadas uma ou duas vezes em cada produção textual, conforme informado nos comentários das redações aqui exposta.

Verificamos que o termo “*ai*” prevaleceu nas produções textuais dos alunos que redigiram textos em que a proposta era narrativa; nos textos em que a proposta era dissertativa argumentativa, o emprego da oralidade foi menos comum e os termos mais comuns foram, como exposto acima, as formas *pois já, já* e *que nem*.

Concluimos, portanto que o uso da oralidade em redações escolares se apresenta com maior frequência nas produções textuais em que o gênero solicitado é o narrativo. A amostra aqui comentada, embora muito reduzida, parece fortalecer essa conclusão.

Diante do que foi apresentado podemos dizer que, em uma linguagem informal geralmente os alunos, ou nós mesmos, se expressamos dessa forma, ou seja, com uma linguagem que utilizamos no cotidiano, que não requer que se fale conforme as normas gramaticais. Assim, Vitral (2017, p. 175) diz que “[...] posso garantir que, numa fala comum, pouco planejada, é dessa maneira que falamos”. Vitral (2017, p.175) explica ainda que

[...] Outro exemplo, muito usado na fala, é o da expressão *tipo assim*. A palavra *tipo*, sozinha, é um nome usado, por exemplo, da seguinte maneira: “João Carlos é o tipo da pessoa que me agrada”, já a palavra *assim*, sozinha, é um advérbio que significa dessa ou daquela maneira em orações como a seguinte: “Agindo assim, você poderá chegar onde quer”. No entanto, *tipo assim* pode funcionar como conjunção nos seguintes exemplos, que foram retirados de falas reais.

- (1) Minha tia é homem... tipo assim... ela é troncuda.
- (2) Meu pai não sabe o que fazer com Zé Ernesto...tipo assim...ele é cunhado dele.(itálicos do autor)

Nessa perspectiva, as práticas metodológicas com exercícios tradicionais, aplicadas ao estudo das conjunções, em que geralmente as escolas usam gêneros contextualizados, enfatizando os conceitos gramaticais, subdividindo-os em leitura e atividades mecânicas em que induza o aluno somente a retirar do texto lido, verbos, pronomes, artigos e etc., deveriam deixar de ser valorizadas. Fica evidente que é necessário o entendimento entre gramática e texto; a percepção para o que contribui para a formação de sentido em um texto e a identificação dos recursos utilizados para a composição do texto se torna imprescindível. Para Travaglia (2009, p. 180)

[...] Muitas vezes não é explicitado ao aluno que esses nomes de subtipos identificam relações que se estabelecem entre as proposições e que elas podem ser do tipo lógico-discursivas; muitas vezes, eles não reconhecem e não usam produtivamente em seus textos essas mesmas relações, sobretudo no âmbito da redação de texto.[...]

De acordo com o que foi analisado, podemos dizer que o contexto é que determinará a escolha dos recursos linguísticos de uma frase ou oração, encadeando o discurso. Assim, é coerente que uma avaliação textual feita pelo professor/mediador compreenda uma análise minuciosa, reflexiva, considerando os efeitos de sentido e o significado do contexto. Estamos assim de acordo com Costa Val et al. (2009, p. 69) quando diz que:

um aluno que sempre recebe de volta suas redações apenas com os erros gramaticais marcados, certamente vai se preocupar com um maior aprimoramento formal,

enquanto que outro aluno que recebe comentários sobre o conteúdo irá se preocupar com o sentido de seus textos. (COSTAVAL et al. 2009, p. 69).

Portanto, entende-se que o professor possui as ferramentas capazes de disponibilizar meios para que seus discentes possam expandir o uso da língua, tanto na fala quanto na escrita, dispondo de variados recursos linguísticos, que poderão ser aplicados por eles em diferentes interações comunicativas.

7. Considerações Finais

Em virtude do que foi exposto, entendemos que há muito que ser trabalhado no ensino quanto ao uso dos conectivos; o trabalho é árduo, pois podemos verificar nas produções textuais dos alunos, principalmente os das escolas públicas, pelo fato da maioria ter pouco acesso à leitura e convívio com a norma culta, dificuldades de compreensão dos domínios da linguagem como: ortografia, mecanismo lógico-discursivo, pontuações, vocabulários próprios a cada gênero e as variações que compõem os tipos de comunicação.

Percebemos que muitos fazem uso de recursos da modalidade oral na escrita; não possuem ferramentas próprias da escrita para escolher a forma adequada de acordo com as necessidades dos textos que estão a elaborar, o que compromete como mostramos a qualidade dos textos produzidos, dificultando assim a comunicação efetiva a depender da função do texto produzido.

Um dos aspectos que podemos apontar como conclusão é que o que é proposto pelos documentos oficiais que balizam o ensino de língua materna, ou seja, PCN, BNCC, CBC e PNLD são propostas que devem ser analisadas de acordo com a realidade escolar com qual nos deparamos no dia-a-dia, o que inclui o tipo de escola, se pública ou privada, as características do nosso alunado e os recursos materiais e pessoais disponíveis.

São conhecidas as dificuldades que professores enfrentam, como falta de estrutura, materiais didático-pedagógicos, indisciplina e a falta de estímulo, devido a razões variadas, por parte dos discentes, sobretudo de escolas públicas. Esses fatores podem interferir nos resultados esperados, dificultando a formação de alunos capacitados a escreverem de forma argumentativa, crítica e adequada a cada situação vivenciada.

Assim, não se pode afirmar que todas essas competências serão de fato aplicadas, e terão resultados eficazes. Porém, diante de experiências bem sucedidas de professores que inovam e usam a criatividade como aliada, podemos dizer que essa é uma tarefa possível, pois podemos usar em nossas práticas metodológicas ministradas nas aulas de língua portuguesa atividades que abrangem as orientações dos PCN - Parâmetro Curriculares Nacionais (p. 28), que diz que

A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É, a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que

escutam ou leem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalinguística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos.

Entretanto, no que se refere ao nosso tema específico, é necessário ampliar os estudos acerca dos conectivos, considerando a gramática tradicional juntamente com conceitos teóricos contemporâneos vindos de teorias linguísticas, proporcionando um uso gramaticalmente reflexivo nas aplicações textuais para que o ensino não seja apenas a proposta de memorização de exceções e listas.

De acordo com o que foi analisado sobre o ensino das conjunções, constatamos que, quanto à conceituação, há pouca divergência entre os vários autores, importando assim implementar um tratamento reflexivo do tema em que os alunos se utilizem de textos e atividades de fixação que possam analisar, refletir e identificá-las em conjunto, e não como termos isolados, envolvendo o uso de preposição, advérbio e os outros elementos linguísticos.

Dessa forma os alunos poderão desenvolver seus conhecimentos pré-concebidos sem precisar recorrer aos manuais no intuito apenas de memorização de informações, mas entendendo como os elementos gramaticais e linguísticos funcionam em relação à engrenagem de uma língua.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**, Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso: 6 de junho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. BNCC. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso: 28 de fevereiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. CBC. (2014). Disponível em: <<https://srefabricianodivep.wordpress.com/curriculo-basico-comum-cbc-e-propostas-curriculares/>>. Acesso em: 12 de outubro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. PNDL (2018)<http://portal.mec.gov.br/pnld/index.php?option=com_content&view=article&id=13658>. Acesso em: 26 de abril de 2019.

CANO, Márcio Rogério de Oliveira. **A reflexão e a prática no ensino médio. Língua Portuguesa: sujeito, leitura e produção**. Vol. 1. 1ª ed. digital Edgard Blucher Ltda, 2018.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens, 7º ano : língua portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Atual, 2006.

COSTA VAL, Maria da Graça [et. al]. **Avaliação do texto escolar: Professor leitor/ Aluno-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CUNHA, e LINDLEY CINTRA. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

FALAVIGNA, Roberto. **Didática da Geografia**. São Paulo: Editorial Base, 2009.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular e Plural: Leitura, produções e estudos da linguagem. 6º ano**. São Paulo: Moderna, 2015.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Em Aberto. Brasília, n. 69, v. 16, jan./mar. 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTELOTTA, M. E. T. et al. (orgs.) **Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

MURRIE, Zuleika de Felice; LOPES, Harry Vieira Lopes; LOUZADA, Maria Silvia Olivi. **O ensino de português: do primeiro grau à universidade**. 5. Ed.- São Paulo: Contexto, 2001.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: UNESP, 2002.

PERINI, Mário. **Gramática Descritiva do Português**. São Paulo: Ática, 2005.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 49º ed. rev. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

SAVIOLI, Francisco. Platão. **Gramática em 44 Lições**. São Paulo: Ática, 1995.

TRAVAGLIA, Luiz. Carlos. **Ensino Plural**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14º ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VITRAL, Lorenzo. **Gramática Inteligente do Português Do Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2017