

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Letras

Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de  
Leitura e Produção de Texto (PROLEITURA)

Daniela Cristina Sales Portela

**UMA ANÁLISE DOS CONECTORES NA COLEÇÃO *SINGULAR E PLURAL*  
A PARTIR DA ARGUMENTAÇÃO NO DISCURSO**

**Belo Horizonte**

**2021**

Daniela Cristina Sales Portela

**UMA ANÁLISE DOS CONECTORES NA COLEÇÃO *SINGULAR E PLURAL*  
A PARTIR DA ARGUMENTAÇÃO NO DISCURSO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto (PROLEITURA) da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito para obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de texto.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Helcira Maria Rodrigues de Lima

**Belo Horizonte**

**2021**

P843a

Portela, Daniela Cristina Sales.

Uma análise dos conectores na Coleção *Singular e Plural* a partir da argumentação no discurso [manuscrito] / Daniela Cristina Sales Portela. – 2021. 1 recurso online (41 f. : il., fot., color., p&b.) : pdf.

Orientadora: Helcira Maria Rodrigues de Lima.

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto, da Faculdade de Letras, UFMG.

Bibliografia: f. 40-42.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua portuguesa – Estudo ensino. 2. Língua portuguesa – Análise do discurso. 3. Livros didáticos – Avaliação. I. Lima, Helcira Maria Rodrigues de. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS  
ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

## ATA DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DA ALUNA DANIELA CRISTINA SALES PORTELA

Realizou-se, no dia 19 de novembro de 2021, às 15:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *Uma análise dos conectores na coleção Singular e Plural a partir da argumentação no discurso*, apresentado por Daniela Cristina Sales Portela, número de registro 2020654100, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Profa. Helcira Maria Rodrigues de Lima - Orientadora (UFMG), Profa. Daniervelin Renata Marques Pereira (UFMG), Profa. Raquel Lima de Abreu Aoki (UFMG).

A Comissão considerou o Trabalho:

Aprovado

Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 19 de novembro de 2021.

Profa. Helcira Maria Rodrigues de Lima (Doutora)  
Profa. Daniervelin Renata Marques Pereira (Doutora)  
Profa. Raquel Lima de Abreu Aoki (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Daniervelin Renata Marques Pereira, Professora do Magistério Superior**, em 29/11/2021, às 20:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Raquel Lima de Abreu Aoki, Professora do Magistério Superior**, em 29/11/2021, às 20:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Helcira Maria Rodrigues de Lima, Professora do Magistério Superior**, em 29/11/2021, às 20:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1063008** e o código CRC **36E22916**.

## RESUMO

O presente trabalho trata da abordagem dos conectores nos livros didáticos da coleção *Singular e Plural*, da Editora Moderna, a partir de uma perspectiva da argumentação no discurso. O objetivo central é analisar algumas atividades propostas pelos manuais do 6º ao 9º ano, da referida coleção. O *corpus* da análise, portanto, são os livros didáticos *Singular e Plural*, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e o objeto de análise são os conectores. Esta proposta motivou-se pelo interesse em verificar como a mencionada coleção aborda os conectores, de fato, e qual a concepção adotada nas atividades, se metalinguística ou discursiva. Assim, buscamos fazer uma análise que possa contribuir para a escolha dos livros didáticos pelos professores de Língua Portuguesa, assim como para a formação da competência argumentativa dos estudantes do Ensino Fundamental. As questões que nortearam a análise apresentada neste artigo foram: como os conectores são trabalhados na coleção? A partir de qual perspectiva teórica é desenvolvida a abordagem desses elementos? Esse trabalho é feito desde o primeiro livro da coleção, 6º ano, avançando até o 9º ano? Quais os tipos de atividades são propostas para o trabalho com os conectores? É desenvolvida uma noção de conector ou a coleção limita-se à noção gramatical? Em que medida as atividades sobre conectores apresentadas nos manuais contribuem para uma reflexão sobre o uso da língua? O referencial teórico fundamenta-se, sobretudo, nos trabalhos de Ducrot (1987), Lima (2010), Amossy (2020) e Koch (2000) que adotam uma concepção de argumentação na língua.

**Palavras-chave:** conectores; argumentação no discurso; livro didático.

## ABSTRACT

The present work deals with the approach of connectors in textbooks from the Singular and Plural collection, by Editora Moderna, from a perspective of argumentation in discourse. The main objective is to analyze some activities proposed by the 6th to 9th grade manuals of the aforementioned collection. The corpus of the analysis, therefore, are the Singular and Plural textbooks, from the 6th to the 9th grade of elementary school, and the object of analysis is the connectors. This proposal was motivated by the interest in verifying how the aforementioned collection addresses connectors, in fact, and which conception was adopted in the activities, whether metalinguistic or discursive. Thus, we seek to make an analysis that can contribute to the choice of textbooks by Portuguese language teachers, as well as to the formation of argumentative competence of elementary school students. The questions that guided the analysis presented in this article were: how are connectors worked in the collection? From which theoretical perspective is the approach to these elements developed? Is this work done from the first book in the collection, 6th grade, advancing to 9th grade? What types of activities are proposed for working with connectors? Is a notion of connector developed or is the collection limited to the grammatical notion? To what extent do the activities on connectors presented in the manuals contribute to a reflection on the use of language? The theoretical framework is based, above all, on the works of Ducrot (1987), Lima (2010), Amossy (2020) and Koch (2000), who adopt a conception of argumentation in language.

**Keywords:** connectors; argumentation in speech; textbook.

## **Agradecimentos**

Agradeço por ter conseguido finalizar este curso, concluindo este trabalho, apesar das adversidades.

À minha família, especialmente à minha mãe (*in memoriam*) pela eterna inspiração e ao meu esposo Cleber, pela presença constante e apoio sempre fortalecedor.

Agradeço também às queridas colegas do curso, com quem pude compartilhar e trocar muitas experiências e conhecimentos, Eliana Maria Gomes, Márcia Libâneo Teixeira e Márcia Nunes dos Santos (*in memoriam*).

Agradecimento especial à professora Dra. Helcira Maria Rodrigues de Lima, pela confiança e orientação, sem seus direcionamentos, este trabalho não seria concluído.

Agradeço, ainda, ao corpo docente do Proleitura, pelas contribuições para meu crescimento intelectual, profissional e humano.

À Cacilda, querida secretária, sempre tão gentil e receptiva.

Muito obrigada!

“Escrever é estar no extremo de si mesmo, e quem está assim, se exercendo nessa nudez, a mais nua que há, tem pudor de que outros vejam o que deve haver de esgar, de tiques, de gestos falhos, de pouco espetacular na torta visão de uma alma no pleno estertor de criar.”

João Cabral de Melo Neto

## SUMÁRIO

Introdução.....	09
1. UMA CONCEPÇÃO DISCURSIVA DA ARGUMENTAÇÃO .....	12
2. ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA E ARGUMENTAÇÃO NO DISCURSO .....	13
3. OS CONECTORES .....	14
3.1 Os conectores e a relação com a BNCC .....	16
4. BREVE DESCRIÇÃO DOS MANUAIS DA COLEÇÃO <i>SINGULAR E PLURAL</i> .....	19
5. UMA ANÁLISE DA ABORDAGEM DOS CONECTORES NA COLEÇÃO <i>SINGULAR E PLURAL</i> .....	23
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	38
Referências .....	40

## Introdução

O presente trabalho tem o propósito de analisar os livros didáticos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, da coleção *Singular e Plural*, da editora Moderna. O objetivo da análise é observar se os livros didáticos dessa coleção, voltada para o 3º ciclo do Ensino Fundamental, abordam a noção de conector. Selecionamos essa coleção por tratar-se de material recentemente escolhido pelos professores em escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte, analisada e aprovada pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) para o trabalho no período de 2020 a 2023.

O PNLD é um programa do governo federal que tem como objetivo avaliar e fornecer materiais didáticos, pedagógicos e literários para escolas das redes públicas e para instituições educacionais comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos. Antes do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários eram contempladas pelo (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Tal decreto unificou essas ações e, conforme o MEC (Ministério da Educação), o PNLD teve ainda seu “escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias”, como, por exemplo: “obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros.”<sup>1</sup>

Além disso, a decisão de analisar esses manuais justifica-se também pelo fato de essa coleção ter sido escolhida nas duas escolas em que atuo na Rede Municipal de Belo Horizonte. A partir de minha experiência docente nessas duas escolas e em outras nas quais já atuei, ressalto a precariedade do processo de escolha dos livros didáticos nas escolas, tanto devido à escassez de tempo para análise e escolha dos livros, quanto à falta de parâmetros para a seleção dos materiais. Ou seja, os docentes não têm tempo suficiente, tampouco são fornecidos critérios claros e objetivos pela escola ou pela Secretaria de Educação para fazer uma análise aprofundada que permita a escolha de livros mais adequados ao contexto daquela comunidade escolar, considerando o perfil dos estudantes e os

---

<sup>1</sup> PNLD. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>.

objetivos que se pretende alcançar no processo de ensino-aprendizagem.

O processo de escolha do livro didático para os anos de 2020 a 2023 deu-se no final do ano de 2019 e aconteceu de forma muito rápida. Nós, professores de Língua Portuguesa, nos reunimos apenas uma vez para conversar sobre os manuais, folheamos alguns livros, observando se apresentavam as habilidades segundo a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), se traziam uma relativa diversidade de gêneros textuais e se havia algum trabalho com gramática contextualizada. O grupo ficou em dúvida entre *Singular e Plural* e outra coleção, mas como não tínhamos mais tempo para discussão, pois era preciso preencher um formulário com o título selecionado para entregar à coordenação pedagógica, optamos por escolher a coleção da editora Moderna.

Importante mencionar que a BNCC é um documento oficial orientador da construção de Projetos Curriculares Pedagógicos no Brasil, ou seja, um documento que orienta a construção do currículo escolar. A BNCC foi elaborada coletivamente no período de 2017 a 2019 e homologada em dezembro de 2018. A partir desse documento, os livros didáticos tiveram que se adequar à nova proposta da Base. Assim, os manuais avaliados pelo PNLD e enviados para as escolas, escolhidos em 2019 para serem utilizados no período de 2020 a 2023, dizem trazer atividades de acordo com as competências e habilidades propostas pela BNCC.

Com esse relato, justifico a eleição da coleção mencionada para objeto de análise neste trabalho. Enfim, enquanto professora que participou da escolha desses livros na escola e os utiliza no dia a dia da sala de aula, creio ser de extrema importância conhecer mais profundamente o material com o qual trabalho e se de fato ele atende aos objetivos pedagógicos a que se propõe. A opção pelo 3º ciclo do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano deu-se em virtude desse ciclo ser a etapa na qual atuo, isto é, estudantes do 6º ao 9º ano são o público com o qual trabalho na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Neste ano de 2021, estou atuando em turmas de 8º e de 9º anos, que correspondem ao 3º ciclo do Ensino Fundamental.

A proposta de análise desses manuais justifica-se, ainda, pela importância do livro didático no processo de ensino-aprendizagem em todos os anos do Ensino Fundamental. Trata-se de um recurso mais que auxiliar no trabalho dos professores, sendo, muitas vezes, o principal apoio e orientador do planejamento pedagógico dos docentes. Em muitas situações o livro didático é o único recurso pedagógico ao alcance dos estudantes e dos professores. Nesse contexto, a fundamentação

teórico-metodológica apresentada no livro didático converte-se naquela adotada pelo professor.

De maneira geral e especialmente na rede pública de ensino, o livro didático define o conteúdo a ser ensinado nas aulas de língua portuguesa, tendo em vista que grande parte dos professores, diante de condições de trabalho precarizadas, acaba elaborando seus planejamentos pedagógicos e apoiando-se muito mais nos manuais didáticos que em material elaborado por eles. Essa é uma situação problemática, porque os livros didáticos, embora aprovados pelo PNLD e em concordância com a proposta da BNCC, possuem endereçamento a sujeitos idealizados e com perfis iguais, quando, na prática, os sujeitos reais são diferentes, têm necessidades de aprendizagem distintas, o que distancia os livros didáticos das especificidades dos estudantes. Essa realidade complexa não se relaciona apenas ao uso exclusivo ou predominante do livro didático, mas passa, prioritariamente, pela formação docente, pois grande parcela dos professores não tem acesso à capacitação teórico-metodológica e, por isso, recorrem aos manuais didáticos como único ou principal apoio ao seu fazer pedagógico.

Pretendemos, no desenvolvimento da análise do material, responder às seguintes questões: como os conectores são trabalhados na coleção? A partir de qual perspectiva teórica é desenvolvida a abordagem desses elementos? Esse trabalho é feito desde o primeiro livro da coleção, 6º ano, avançando até o 9º ano? Quais os tipos de atividades são propostas para o trabalho com os conectores? É desenvolvida uma noção de conector ou a coleção limita-se à noção gramatical? Em que medida as atividades sobre conectores apresentadas nos manuais contribuem para uma reflexão sobre o uso da língua?

É relevante salientar que estamos trabalhando com uma noção mais alargada de conector, ou seja, em um sentido mais amplo, pois entendemos que conectores são elementos que, além da conexão, direcionam argumentativamente os enunciados e que, portanto, interferem na construção discursiva. Além disso, pretendemos abordar as atividades dos livros tendo em vista uma concepção discursiva e não linguística da argumentação. Assim, analisaremos não somente as marcas linguísticas, mas sua possibilidade de uso e os efeitos de sentido que poderiam ser abordados pelos professores.

Dessa maneira, para o desenvolvimento da pesquisa, apoiamos-nos nos trabalhos de Ducrot (1987), Lima (2010), Amossy (2020) e Koch (2000) que adotam

uma concepção de argumentação na língua.

## 1 UMA CONCEPÇÃO DISCURSIVA DA ARGUMENTAÇÃO

A argumentação no discurso, desenvolvida sobretudo por Ruth Amossy (2020), propõe uma ideia de argumentatividade no discurso que é consequência do dialogismo bakhtiniano. A argumentatividade seria, assim, inerente ao discurso. A autora defende a existência de uma *dimensão argumentativa*, inerente a todo discurso e uma *visada argumentativa*, presente apenas nos discursos que apresentam uma clara pretensão persuasiva (AMOSSY, 2020).

Nesse sentido, a simples presença de opinião, de pontos de vista sobre as questões em um discurso, se não há objetivo de modificar a visão do auditório, não configura um discurso com *visada argumentativa*, o qual, por sua vez, tem clara e conscientemente a intenção de persuadir o alocutário por meio de estratégias argumentativas. Dessa forma, Amossy (2020) propõe ampliar a definição de argumentação apresentada pela nova retórica de Perelman, ou seja, a argumentação diz respeito aos

meios verbais que uma instância de locução utiliza para agir sobre os seus alocutários, tentando fazê-los aderir a uma tese, modificar ou reforçar as representações e as opiniões que ela lhes oferece, ou simplesmente orientar suas maneiras de ver, ou de suscitar um questionamento sobre um dado problema. (AMOSSY, 2020. p. 47).

É essa concepção teórica acerca da argumentação que fundamenta o presente trabalho. E, nessa perspectiva, entendemos que a argumentação possui marcas linguístico-discursivas que podem funcionar como recursos ou estratégias para a construção da argumentatividade, como é o caso dos conectores, que desempenham o papel de operadores argumentativos, os quais, além de articular os enunciados, dando coerência e coesão, possuem também importante valor argumentativo.

Dessa forma, compreende-se a argumentação de uma maneira mais ampla. Entende-se, seguindo a visão de Koch, que “o uso da linguagem é inerentemente argumentativo”, uma vez que a “argumentatividade está inscrita na própria língua”.

Na verdade, ampliando um pouco essa afirmação de Koch, podemos pensar com Amossy, que a argumentação está inscrita no discurso. Nesse sentido, a gramática possui um valor argumentativo (ou retórico). Conforme Koch, “existem enunciados cujo traço constitutivo é o de serem empregados com a pretensão de orientar o interlocutor para certos tipos de conclusão” (KOCH, 2000, p. 104). Tal orientação faz-se por meio de marcas linguístico-discursivas, como alguns elementos que funcionam como operadores argumentativos ou discursivos e definem o valor argumentativo dos enunciados.

Adotar uma concepção discursiva da argumentação, portanto, significa considerar o papel dos sujeitos na construção dos argumentos, a projeção de suas imagens no discurso, seu projeto de fala, a importância do gênero discursivo, além do fato de que as condições de produção do discurso serão sempre consideradas.

## **2 ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA E ARGUMENTAÇÃO NO DISCURSO**

De acordo com a argumentação na língua de Anscombe e Ducrot, a argumentação é o “estudo das orientações semânticas e dos encadeamentos dos enunciados”, além disso, é “parte integrante da língua”. (AMOSSY, 2020, p. 33). Esse conceito é bastante distinto da tradição aristotélica, pois para a retórica de Aristóteles, a argumentação é o estudo dos meios de persuasão. Ducrot (1987) considerava que a argumentação é constituída de um componente retórico, que se refere ao sentido que o enunciado toma no contexto, ou seja, pragmático; e também de um componente semântico, que diz respeito à “significação atribuída a proposição na língua”. Entretanto, ele abandona a retórica ao se concentrar exclusivamente na estrutura da língua em escritos posteriores.

Amossy (2020) explica que para Ducrot e Anscombe, a argumentação é um fato de língua, entendida como um “encadeamento de enunciados que levam a uma conclusão determinada” e que possui uma força argumentativa, enquanto para Aristóteles trata-se de um “conjunto de estratégias verbais que visam a persuadir”. Nesse sentido, Ducrot opõe-se à retórica aristotélica, pois considera a ideia de “argumentativismo integral”, considerando os conectores como encadeadores dos enunciados.

Contudo, de acordo com Amossy (2020), a definição da argumentação

proposta por Ducrot e Anscombe é restritiva e distante da pragmática contemporânea. Distintamente, pode-se destacar diversas correntes que situam a análise da argumentação centrada nas interações. São as correntes que utilizam os enfoques conversacionais, como a proposta por Moeschler (1985) e Christian Plantin, que têm em comum o fato de “situarem a argumentação num quadro dialógico que os insere na perspectiva retórica proveniente de Aristóteles”. (AMOSSY, 2020, p. 33). Moeschler, segundo a autora, analisa a relação entre fatos argumentativos e fatos conversacionais, a coação e a argumentação nas interações verbais. Plantin, por sua vez, propõe um modelo dialogal, centrado na situação de confronto sobre determinado ponto (proponente, oponente, terceiro). Para esse autor, a situação argumentativa ocorre numa oposição de discursos existindo “graus de argumentatividade”.

Finalmente, para nossos objetivos, acreditamos que a abordagem da análise argumentativa do discurso seria a mais adequada no momento, por considerar as categorias linguísticas em uma perspectiva discursiva. A argumentação no discurso se aproxima, assim, da argumentação na língua, por se voltar para a análise da materialidade linguístico-discursiva, mas se distancia dela ao entender que argumentação não é um fato da língua, mas do discurso e que, portanto, o analista deve se ater à construção discursiva. É nessa abordagem que a análise dos livros didáticos proposta neste trabalho irá fundamentar-se.

### **3 OS CONECTORES**

Os conectores são elementos que pertencem a diferentes classes gramaticais (conjunção, preposição, advérbio, pronome). No entanto, a gramática tradicional adota a perspectiva de conectores como conjunção, cuja função é ligar termos e orações.

Koch (2000) entende os conectores como operadores argumentativos, “responsáveis pelo encadeamento de enunciados, estruturando-os em textos e determinando a sua orientação discursiva”. (KOCH, 2000, p. 36). Segundo a autora, os operadores, assim como outros elementos linguísticos inscrevem-se no discurso como “marcas linguísticas”. Com base em Ducrot, Koch (2000) afirma que a argumentatividade está inscrita na língua, isto é, ela defende que “o uso da

linguagem é inerentemente argumentativo”. Na concepção da autora, a gramática tem um valor retórico (argumentativo). Logo, podemos entender que os conectores são categorias gramaticais que orientam o sentido nos discursos, são, portanto, “elementos que determinam o valor argumentativo dos enunciados, constituindo-se, pois, em marcas linguísticas importantes da enunciação”. (KOCH, 2000, p. 105). Entretanto, como já afirmamos, adotaremos a posição de que a argumentatividade se inscreve no discurso e não na língua.

De acordo com Amossy (2020, p. 20), “o dito e o não dito se inscrevem em enunciados que podem se desenvolver na argumentação somente com a ajuda de ferramentas de ligação: os conectores.” Amossy, portanto, entende os conectores como elementos de ligação, de conexão. Na perspectiva da autora, “os conectores concernem diretamente à análise argumentativa pelo fato de que acrescentam à sua função de ligação uma função de construção de uma relação argumentativa.” (AMOSSY, 2020, p. 185)

Bronckart (2007), por sua vez, designa os conectores como mecanismos de conexão que explicitam “as relações existentes entre os diferentes níveis de organização de um texto”, desempenhando “uma função de ligação (justaposição, coordenação) ou de encaixamento (subordinação).” Para esse autor, os conectores “pertencem às categorias gramaticais diferentes”, as quais se organizam em “sintagmas” e assumem “funções específicas no quadro da micro ou macrossintaxe” (BRONCKART, 2007, p. 205-206).

Partindo de perspectiva semelhante, Liberali (2013, p. 78) também concebe os conectores como mecanismos de conexão, no entanto, para ela, são elementos que “se relacionam aos modos de encadeamento das ideias no texto e podem ocorrer como referência intratexto ou intertexto”. Para essa autora, esses mecanismos de conexão expressam ideias de tempo, espaço, consequência, causa, restrição/concessão, oposição/contraposição, finalidade, explicação, justificação, conclusão, enumeração, analogia. E seu uso “permite entrelaçar ideias no texto por meio de diferentes formas de vinculações que geram aprofundamento e complexificação do conteúdo do tema.” (LIBERALI, 2013, p. 79).

Lima (2010), ao analisar o conector *mas* nos discursos produzidos no e pelo Tribunal do Juri, defende uma posição discursiva, uma vez que se vale da argumentação na língua, mas se direciona a uma visão mais ampla, pautada na

argumentação no discurso. Nessa perspectiva, o *mas*, analisado pela autora, desempenha o papel de auxiliar na construção do ato da refutação e na construção das imagens de si e do outro no discurso.

Santos (2010), em seus estudos sobre o conector *daí*, entende que o uso desse conector em contextos argumentativos “indicaria uma relação entre parte do texto e não exploraria simplesmente o sentido de advérbio de lugar e de tempo” (p. 11). Santos (2010) define conectores como “elementos que atuam na conexão textual-discursiva”, que “passam da referenciação dêitica para a fórica e desta à articulação lógica-textual.” (SANTOS, 2020, p. 12). O conector *daí* é analisado como articulador discursivo na língua escrita.

É interessante observar que sob uma perspectiva gramatical, os conectores são entendidos como elementos com funções e sentidos específicos, como as conjunções e os advérbios. No entanto, adotando-se uma concepção discursiva, pode-se perceber que os sentidos dos conectores vão além de seus papéis gramaticais, que atuam na superfície textual ou como elementos de ligação entre orações e períodos. Um mesmo conector pode expressar diferentes sentidos e desempenhar distintos papéis a depender do contexto, como nota-se nos trabalhos de Lima (2010), com o conector *mas* e de Souza (2010), com o conector *daí*.

### **3.1 OS CONECTORES E A RELAÇÃO COM A BNCC**

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é um documento oficial orientador da construção de projetos curriculares pedagógicos no Brasil. Foi elaborada no período de 2017 a 2019. A Base tem como finalidade ser um suporte ou sustentação para a construção de um Currículo, no sentido de um conjunto de conhecimentos e experiências. Nesse documento, todos os conhecimentos são contemplados. Os documentos anteriores à Base, ou seja, os planos, as diretrizes e os PCN foram referências importantes para a elaboração da BNCC.

As bases legais que fundamentam a BNCC são a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação. A BNCC, em tese, surge como a articulação de todos os documentos legais para efetivar o ensino na Educação Básica. Seu ponto de partida é a definição das habilidades essenciais

para todos os alunos da Educação Básica, tanto da rede pública quanto da rede privada de ensino. A Base propõe a integração de conhecimentos, habilidades e atitudes. E o foco está no desenvolvimento de competências. Os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os valores são apresentados como elementos de aprendizagem essenciais para a vida.

Conforme expresso na BNCC, competências dizem respeito à

mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2018, p. 10).

A Base entende competências, portanto, como valores, habilidades e atitudes para a vida e para o mundo do trabalho, visando ao desenvolvimento contínuo e gradual do estudante ao longo da Educação Básica. A BNCC apresenta dez competências gerais, dentre elas a argumentação. São competências gerais da Educação Básica, segundo a BNCC:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Percebe-se, portanto, que para a Base, o estudante deve aprender a argumentar a partir de fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, baseados em direitos humanos, consciência socioambiental, consumo responsável e ética.

Considerando-se a concepção que adotamos neste artigo sobre conectores, a partir da perspectiva da argumentação no discurso, ou seja, conectores como elementos importantes na construção da argumentatividade dos discursos, de operadores argumentativos que orientam conclusões; acreditamos que seria interessante que a BNCC trouxesse uma abordagem mais clara e específica acerca dessa categoria, pois, em certa medida, a ausência de uma fundamentação teórica mais explícita para os docentes da Educação Básica acaba por contribuir para a reprodução do ensino da Língua Portuguesa com foco nas estruturas linguísticas descontextualizadas.

Em relação ao ensino dos conectores, nosso objeto de estudo neste artigo, entendemos que a BNCC, por ser o principal documento norteador do ensino, deveria apresentar um suporte teórico-metodológico coerente com seus pressupostos de desenvolver competências essenciais nos estudantes. Pensando-se na competência de argumentar e considerando-se que os conectores são recursos linguísticos e discursivos essenciais na construção da argumentação, essa

categoria deveria ocupar um lugar de destaque nas orientações sobre o trabalho com a língua na escola.

Conforme Travaglia (2018, p. 1337), “todos os recursos da língua funcionam em textos de uma dada categoria e esse funcionamento pode ou não ser dependente dessa categoria”. Logo, não se pode conceber o trabalho com os conectores desvinculados dos textos, pois são recursos da língua e do discurso que operam na construção dos sentidos e do que se pretende dizer.

#### **4 BREVE DESCRIÇÃO DOS MANUAIS DA COLEÇÃO *SINGULAR E PLURAL***

A coleção *Singular e Plural* para o ensino fundamental II pertence à Editora Moderna. É composta de quatro volumes (6º, 7º, 8º e 9º anos). Cada livro é organizado em quatro unidades, cada uma com três capítulos. O manual do professor traz uma sintética explicitação acerca dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentaram a coleção. De acordo com esses pressupostos, a proposta pedagógica da coleção é,

enfocar a leitura e a produção de textos variados - orais, escritos e multimodais - dos quatro campos de atuação propostos pela BNCC (campo de atuação na vida pública, artístico-literário, jornalístico/midiático e práticas de estudo e pesquisa) e o estudo linguístico gramatical. (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. XVI)

Nesse sentido, a proposta dos manuais parece estar centrada no trabalho com os gêneros textuais e, progressivamente, com os conceitos gramaticais. Considerando-se que cada capítulo trata de um tema e, ao final de cada capítulo é apresentada uma breve sistematização sobre os conteúdos, a partir de perguntas sobre o que o estudante aprendeu naquele capítulo, percebemos nesse momento uma tentativa de conduzir o estudante a refletir sobre o conteúdo estudado.

Os temas são atuais e nos parecem adequados ao público adolescente. Já em relação à diversidade linguística, os autores dos manuais citam Bakhtin e Volóchinov para afirmar que reconhecem que a “diversidade é constitutiva de qualquer língua” e para defender que a escola, “nas aulas de Língua Portuguesa, assumam uma postura menos normativa, aceitando as diferentes formas de expressão oriundas de diferentes contextos sociais” (p. XV). Ao analisar as atividades, buscaremos verificar se os exercícios propostos estão, de fato, coerentes com esses

pressupostos teóricos assumidos pelos autores da coleção.

Em relação à leitura, à escuta e à produção de textos, os autores explicam que, nos manuais, “assume-se (...) a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)” (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. VIII). Os manuais explicam, para o professor, a estrutura da obra e traz breves orientações metodológicas sobre as atividades e as respostas. A coleção adaptou seus manuais aos requisitos do PNL D e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, para cada atividade proposta é apresentado o código da habilidade favorecida (retirada da BNCC).

Em relação ao aspecto gráfico e à multimodalidade, os livros da coleção *Singular e Plural* trazem gêneros multissemióticos, coloridos, como charges, tirinhas, cartazes, infográficos; os textos são apresentados em letra preta sobre um fundo branco ou de cor clara. Acerca disso Bocchini (2008), ao discutir sobre legibilidade visual e projeto gráfico de livros didáticos, salienta que

Nos livros didáticos para o ensino fundamental, o texto é sempre apresentado numa dada disposição visual (diagramação) ladeado, complementado ou interrompido por imagens (fotos, ilustrações), gráficos e tabelas, elementos que serão tomados em conta, ao lado da leitura do texto, para a recepção mais geral das mensagens. (BOCCHINI, 2008, p.4)

A disposição dos textos da coleção confirma a constatação de Bocchini, pois, de fato, são dispostos mais lateralmente na página e a seu lado são apresentados glossários, informações e fotos dos escritores. Bocchini (2008, p. 9) destaca que “embora elementos da apresentação do texto e do arranjo visual das páginas possam desfavorecer a leitura e, por consequência, a aprendizagem, o PNL D não tem critérios classificatórios ou de qualificação”. A autora ainda ressalta que “a depender do arranjo produzido pelo editor de arte, o resultado será um texto fácil de ler ou um texto com baixa legibilidade visual, que retarda e dificulta a leitura” (BOCCHINI, 2008, p 13.).

No que se refere às atividades sobre conhecimentos linguísticos, depois do texto é apresentado um quadro “Converse com a turma”, que propõe apenas duas ou três perguntas sobre o texto. Embora nos pressupostos teórico-metodológicos a coleção explicitar que

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

Observamos, em realidade, que o texto não é utilizado como elemento central nas atividades. Ao contrário, parece ser tratado como um pretexto para o trabalho com a gramática normativa e não como elemento a ser verdadeiramente analisado. Isso será melhor observado e discutido na seção de análise das atividades. Dessa forma, o aluno não conseguirá desenvolver a capacidade de reflexão crítica esperada pelos documentos oficiais, uma vez que as atividades propostas no livro didático, de fato, não conduzem o estudante à reflexão.

É possível notar, em relação às questões da multimodalidade e da multissemiose, uma ausência de abordagem fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos assumidos pelos manuais. A atividade a seguir ilustra essa situação:

■ Leia a tirinha:

HAGAR



BROWNE, Dik. *O melhor de Hagar, o horrível 8*. Porto Alegre: L&PM, 2018. p. 117.

**Converse com a turma**

1. Com quem Hagar provavelmente está conversando?
2. Ele e essa pessoa têm pontos de vista diferentes sobre o espinafre. Explique a diferença.
3. Explique como os assuntos do primeiro e do segundo quadrinho contrastaram e como isso ajuda a produzir um efeito humorístico na tira.

Fonte: *Singular e Plural*, 9º ano, manual do professor, p. 65.

O que se percebe, portanto, é que o texto não é explorado em sua multimodalidade e em seus aspectos semióticos, ou seja, a linguagem não-verbal não é abordada e muito menos a argumentatividade construída por meio da linguagem sincrética do gênero tirinha.

A multimodalidade dessa tirinha poderia ser trabalhada com uma atividade que explorasse a relação dos textos verbal e não-verbal para a construção do sentido do texto, por meio de questões que levassem o aluno a refletir sobre os elementos que compõem esse gênero, como, por exemplo, as perguntas a seguir:

1. Nessa história, as expressões faciais do personagem Hagar são importantes? Por quê?
2. A partir das expressões faciais e gestos de Hagar, que características poderiam ser atribuídas a ele?
3. Que emoções o personagem parece estar sentindo nesse momento?
4. Onde o personagem está? Que elementos do texto permitiram a você chegar a essa conclusão?
5. Observe o último quadrinho. Explique a reação de Hagar à fala de seu interlocutor. Qual linguagem contribuiu mais para você chegar a tal conclusão: a linguagem verbal ou a linguagem não-verbal? Justifique sua resposta.

As questões de 1 a 5 são algumas possibilidades que propomos para se explorar a linguagem sincrética que compõe a tirinha em questão e, assim, tentar conduzir o estudante a refletir sobre a importância da imagem em textos tão frequentemente trabalhados na escola, como as tirinhas, as histórias em quadrinhos e as charges, mas que, muitas vezes, não têm seu aspecto multimodal devidamente explorado pelos manuais didáticos.

Conforme a proposta da BNCC,

no que diz respeito aos textos multissemióticos, a análise levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas.

No entanto, reiteramos que as atividades analisadas neste trabalho, retiradas dos manuais da coleção *Singular e Plural*, não exploram adequadamente a multimodalidade e as multissemoses dos textos.

## **5 UMA ANÁLISE DA ABORGAGEM DOS CONECTORES NA COLEÇÃO SINGULAR E PLURAL**

Neste capítulo, pretendemos analisar algumas atividades apresentadas nos manuais da coleção *Singular e Plural*, do 6º ao 9º ano, e, assim, observar como essa coleção, válida para os anos 2020 a 2023, aborda os conectores, se o faz a partir de uma abordagem discursiva, conforme assumem os autores nos pressupostos teórico-metodológicos (p. VI-XVIII), utilizando atividades epilinguísticas ou se limita-se a apresentar atividades apenas linguísticas e metalinguísticas. É relevante destacar que o conhecimento metalinguístico é importante, no entanto, as atividades devem também levar o aluno a refletir sobre o uso da língua. Sobre o papel da atividade metalinguística, Geraldi (1991, p. 190-191 *apud* Mazocco e Wachowicz, 2017, p. 193)<sup>2</sup> explica que considera

as atividades metalinguísticas como uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos. Assim, essas atividades produzem uma linguagem (a metalinguagem) mais ou menos coerente que permite falar sobre a linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais e, no interior destas, o léxico, as estruturas morfossintáticas e entoacionais.

Entretanto, como afirmamos, as atividades puramente metalinguísticas não são suficientes para conduzir o estudante à reflexão sobre a língua e assim desenvolver sua competência comunicativa.

Também iremos observar em que medida as atividades dos livros *Singular e Plural* atendem à proposta da BNCC e qual a relação dessas atividades com as orientações do documento. A partir daí, tentaremos responder aos questionamentos formulados na introdução deste trabalho, os quais são: como os conectores são trabalhados na coleção? A partir de qual perspectiva teórica é desenvolvida a

---

<sup>2</sup> GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

abordagem desses elementos? Esse trabalho é feito desde o primeiro livro da coleção, sexto ano, avançando até o nono ano? Quais tipos de atividades são propostas para o trabalho com os conectores? É desenvolvida uma noção de conector ou operador argumentativo ou a coleção limita-se à noção gramatical? Em que medida as atividades sobre conectores apresentadas nos manuais contribuem para uma reflexão sobre o uso da língua?

Como mencionado anteriormente, o *corpus* de análise deste trabalho é constituído pela coleção *Singular e Plural*, da editora Moderna, voltada para o ensino fundamental, do 6º ao 9º ano. Para fins de análise, optamos por escolher uma atividade que trate de conectores, representativa de cada ano, do 6º ao 9º. Contudo, no decorrer desse processo de escolha, verificamos que nos manuais do 6º e do 7º ano não há nenhuma atividade que aborde, de alguma maneira, os conectores.

Diante de tal constatação, já podemos responder a um dos questionamentos apresentados na introdução: O trabalho é feito desde o primeiro livro da coleção, 6º ano, avançando até o 9º ano? A resposta a essa pergunta, portanto, é não, já que a categoria dos conectores começa a ser trabalhada apenas a partir do 8º ano. É relevante destacar que o fato de os manuais não abordarem os conectores nos 6º e 7º anos constitui um entrave para a aprendizagem dos conhecimentos linguísticos pelos estudantes.

Afinal, partindo da concepção que adotamos neste trabalho sobre os conectores, como elementos linguísticos cuja função vai além da conexão e da construção da coesão textual, pois além de auxiliar na coerência do texto são essenciais para que o dito e o não dito se inscrevam em enunciados que podem se desenvolver na argumentação (AMOSSY, 2020, p. 184), defendemos que o trabalho com essa categoria nas aulas de Língua Portuguesa, desde as séries iniciais do ensino fundamental faz-se absolutamente necessário, tanto para o ensino da argumentação, quanto para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita dos diversos gêneros discursivos que circulam na sociedade. Dito de outro modo, os conectores não apenas estabelecem a ligação entre orações, mas também constroem uma relação argumentativa e, nesse sentido, saber utilizá-los e compreender seus sentidos e funcionamento nos textos são habilidades primordiais para um produtor e leitor proficiente de textos diversos.

Logo, entendemos que limitar o trabalho com os conectores apenas às séries finais do ensino fundamental, 8º e 9º anos, é prejudicial à formação do conhecimento linguístico e discursivo dos estudantes, já que se trata de uma categoria linguística indispensável para o encadeamento das ideias no texto, uma vez que são aspectos da materialidade dos textos e mecanismos de composição dos discursos (LIBERALI, 2013). O desenvolvimento das competências leitora e escrita é um processo gradual e contínuo e, por isso, o ensino das categorias enunciativas, discursivas e linguísticas para a compreensão, tanto da argumentação quanto da argumentatividade inerente aos discursos, deve também ser gradual e contínuo desde as séries iniciais da Educação Básica.

Sobre essa questão, a própria BNCC, em sua proposta, traz, desde as séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) a proposta de introdução das noções de conjunções e as relações de sentido que elas podem estabelecer, assim como dos articuladores de sentido nos textos, em um grau de informatividade, segundo o documento, adequado às séries iniciais. Por essa ausência, justificamos a reprodução e análise de atividades apenas do 8º e do 9º anos, respectivamente.

## Atividade

1

**Tópico 2 — Período composto por coordenação |**  
**Orações coordenadas sindéticas e assindéticas**

■ Leia a história em quadrinhos.

NIK. Gaturro, 2. Cotia: Vergara & Riba, 2008.

**Converse com a turma**

1. Por que o homem parecia estar feliz com seu novo celular?
2. O que causou certo desequilíbrio nessa felicidade inicial?

1. Releia:

“Posso tirar fotos, posso imprimir-las, posso mandar e-mails, posso navegar na web, posso baixar músicas, jogos, ringtones, posso armazenar tudo no chip, posso ver TV...”.

58

Destaque as locuções verbais do período e separe as orações que o compõem.

1) Quem é o sujeito das orações? Como é possível identificá-lo?

2) Os sentidos das orações são independentes ou dependentes entre si?

3) Há alguma conjunção ligando as orações?

Observe este período:

Orapaz está feliz porque ele comprou um celular.

A B C D E F

a) Na primeira oração, que nomes damos aos termos representados pelas letras A, B e C?

b) E na segunda oração, as letras D, E e F representam quais termos da oração?

c) É possível dizer que as duas orações são autônomas e têm sentido completo?

d) Qual é o papel da segunda oração em relação ao fato declarado na primeira? Copie no caderno a resposta adequada.

- Evidencia uma oposição – mostra que o que é declarado nas orações se opõe.
- Traz uma explicação – justifica o porquê de o rapaz estar feliz.

e) Qual conjunção liga as duas orações para estabelecer esse sentido?

Comparando as frases analisadas nas duas atividades anteriores, responda:

a) As orações coordenadas sempre são acompanhadas por conjunções?

b) Quando são usadas para articular as orações, as conjunções têm papel neutro ou ajudam a construir o sentido da frase?

Fonte: Singular e Plural, 8º ano, manual do professor, p. 58-59.

A atividade 1 abre o tópico 2, “Período composto por coordenação I”, do capítulo 3, “Período composto por coordenação e subordinação”, o qual compõe a unidade 1. Essa atividade apresenta uma tirinha do personagem *Gaturro* para que os estudantes identifiquem as locuções verbais, o sujeito e se há conjunção ligando as orações. A atividade nos parece coerente com os objetivos gerais apresentados no início do capítulo (p. 54), que são

Levar o(a) estudante a compreender que em uma frase, pode haver a existência de períodos simples e de períodos compostos, bem como a perceber relação de dependência (subordinação) ou não (coordenação) entre as orações do período composto. Além disso, serão trabalhadas as noções de oração coordenada assindética e oração coordenada sindética (aditivas e adversativas). *Singular e Plural* (p. 54)

Contudo, essa atividade se reduz ao trabalho com a nomenclatura gramatical e com a sintaxe desvinculada da semântica. A atividade centra-se na gramática,

todavia uma gramática descontextualizada, ou, nas palavras de Antunes (2003), uma gramática “amorfa, da língua como potencialidade; desvinculada, portanto, dos usos reais da língua escrita ou falada na comunicação do dia-a-dia” (ANTUNES, 2003, p. 31). A tirinha apresentada nesta atividade não é explorada, tanto em relação ao gênero quanto em relação à argumentatividade. Logo, o texto é usado apenas como pretexto para um trabalho com a gramática. Ainda citando Antunes (2003, p. 31), “uma gramática da irrelevância, com primazia em questões sem importância para a competência comunicativa dos falantes”.

Também na p. 54 são explicitadas as habilidades da BNCC que o capítulo propõe-se a desenvolver nos estudantes: (EF08LP11)<sup>3</sup> e (EF69LP56)<sup>4</sup>. Portanto, a finalidade dessa atividade é a identificação de elementos sintáticos e a distinção entre oração coordenada sindética e assindética, tratando-se, conforme já mencionamos, de uma atividade predominantemente metalinguística. As questões apresentadas nesta atividade demonstram a intenção de que o estudante entenda o que são orações coordenadas assindéticas, tanto que no texto verbal que constitui a história em quadrinhos não há conectivos.

Problematizando esse fato, podemos questionar se essa atividade realmente leva o estudante a desenvolver sua competência comunicativa, uma vez que está voltada para a nomenclatura das categorias gramaticais, focando nas classes e subclasses das unidades, sem explorar o gênero tirinha e os discursos que a constituem, nem propor reflexões sobre os usos reais da língua. Além disso, não levam o aluno a refletir sobre a língua em uso. Como afirmam Mazocco e Wachowicz (2017, p. 194), “as unidades gramaticais não se limitam à – nem se definem pela – sua função textual de construção de sentido discursivo”. Logo, é fundamental que se entenda que as categorias gramaticais “podem funcionar como pistas para construções argumentativas” (MAZOCCO e WACHOWICZ, 2017, p. 194). E esse é um aspecto das categorias gramaticais trabalhadas que não é explorado na atividade.

Na questão 2 é apresentado um exemplo de um período formado por duas orações ligadas pela conjunção “porque” e é solicitado aos alunos que identifiquem

---

<sup>3</sup> Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação

<sup>4</sup> Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada

essa conjunção. Ainda que em algumas questões seja solicitada a identificação do papel das conjunções (letra d e b das questões 2 e 3 respectivamente) nas orações, mais uma vez os estudantes não são levados a refletir sobre a discursividade e a argumentatividade da língua, limitando-se a trabalhar com uma noção gramatical dos elementos linguísticos.

Outro ponto que merece ser discutido é que a atividade não explora, em nenhuma medida, a multisssemiose do texto, limitando-se ao estudo dos elementos da linguagem verbal, sob uma perspectiva gramatical. Essa é uma questão problemática também, considerando-se que o texto utilizado, uma tirinha, é um gênero multimodal, aspecto não abordado na atividade, que se mostra como um exercício centrado no reconhecimento de categorias gramaticais (as conjunções) e sintáticas (sujeito e orações).

A atividade também não atende à proposta da BNCC em relação ao desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos para as séries finais do ensino fundamental:

nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa. Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade. (BRASIL, 2018, p. 139)

Em suma, a atividade 1 limita-se às abordagens linguística, segundo uma perspectiva mais estrutural, e metalinguística, não apresentando, assim, uma proposta que possibilite aos estudantes uma reflexão sobre o uso real e concreto da língua, tendo em conta o gênero discursivo e suas condições de produção. Sendo assim, podemos afirmar que os conectores não são abordados a partir da perspectiva da argumentação no discurso.

## **Atividade 2**

• Compare, por exemplo, estas ocorrências da conjunção **e** nos textos 1 e 2.

"[...] o corpo se intoxicou e [...] as duas cabeças morreram." (I)

"Muitos ladrões haviam passado pelas casas e as pessoas tinham medo de me dar dinheiro." (II)

"A cabeça direita podia sempre alimentar-se à vontade, e a esquerda ficava sempre com fome." (III)

a) Na frase I, a conjunção **e** expressa seu sentido usual. Explique por quê.

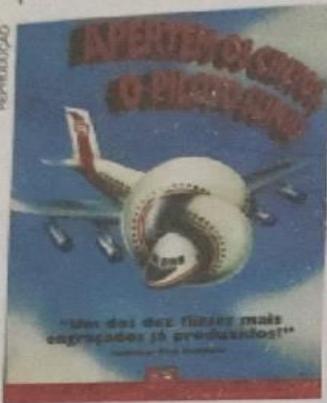
b) Copie no caderno o item que melhor descreve o sentido que a conjunção **e** expressa, respectivamente, nas ocorrências II e III:

- Causa-consequência e oposição.
- Oposição, nos dois casos.
- Explicação, nos dois casos.

c) Copie as frases II e III no caderno, substituindo a conjunção **e** por outra que preserve o sentido original.

3. Às vezes, as orações coordenadas estão justapostas sem conjunção, mas a relação lógica entre elas fica evidente pelo contexto. É o que ocorre nos títulos destes filmes:

REPRODUÇÃO



"Um dos dez filmes mais coproduzidos!"

REPRODUÇÃO



TARCISO MEIRA  
**não se preocupe,  
nada vai dar certo!**

REPRODUÇÃO



Nunca Siga

a) Copie os títulos no caderno, inserindo, entre as orações, uma conjunção que expresse o sentido adequado ao contexto.

b) Explique por que escolheu cada conjunção no item anterior.

4. Neste capítulo, você viu que os pares de conjunções **ora... ora**, **quer... quer** e **seja... seja** são do tipo alternativo. Vamos conhecê-los melhor? Observe estas ocorrências destacadas nos textos.

A atividade 2 está no capítulo 6 “Períodos compostos por coordenação” e faz parte da unidade 2 do manual. Trata-se de um exercício sobre as conjunções, no qual os estudantes devem identificar os sentidos expressos pelas conjunções em destaque. Assim como a atividade 1, a atividade 2 mostra-se com foco metalinguístico, não trabalhando a noção de conector, nem explorando a argumentatividade.

Embora a atividade explore o sentido das conjunções, o objetivo principal é muito mais trabalhar as relações sintáticas que as semânticas, pois o foco não está nos sentidos construídos pelas conjunções na articulação dos textos, mas em sentidos pré-determinados pelos tipos de conjunções que ligam orações e determinam os significados dos períodos, tanto que é apresentada a tipologia das orações (coordenativas ou subordinativas) e os sentidos determinados por essa tipologia (adição, explicação, oposição, etc). Em uma das orientações metodológicas do capítulo 6, na p. 119, o manual recorda aos professores que

Os(as) estudantes podem construir os conceitos na tabela inicialmente e, só depois, responder as questões finais do capítulo. É importante verificar se eles(as) compreenderam as várias possibilidades de organização das orações coordenadas, a fim de observar (1) que pode haver cinco tipos de relações entre elas: oposição, adição, explicação, alternância e conclusão; (2) que a conjunção coordenativa é fundamental, pois é a partir dela que é possível apreender as significações dos períodos. (*Singular e Plural*, p. 119)

Na mesma perspectiva, na abertura do capítulo 6, são explicitados como objetivos gerais o aprofundamento do “estudo das orações coordenadas sindéticas, de forma que os(as) estudantes compreendam as orações que exercem a função de explicação (explicativas), de alternância (alternativas) e de conclusão (conclusivas)”. Também são apontadas as habilidades da BNCC a serem desenvolvidas (EF08LP11) e (EF69LP56), as mesmas habilidades pretendidas no capítulo 3, do qual retiramos a atividade 1.

Podemos notar, portanto, que a atividade 2 cumpre o objetivo a que se propõe, que é apresentar a noção de oração coordenada e trabalhar as categorias de conjunções coordenativas, a partir de um viés mais gramatical que discursivo.

Entretanto, vale destacar que tanto a atividade quanto às orientações ao professor não conduzem a uma análise argumentativa dos elementos linguísticos, tampouco desenvolvem a noção de conector na perspectiva da argumentação no discurso, limitando a ideia de conjunção como elemento que liga orações e estabelece sentido entre elas. A atividade não auxilia o estudante a refletir sobre qual tipo de conexão os conectores estabelecem e como orientam os pontos de vista construídos nos textos, muito menos como usar essa categoria em seus textos.

Embora a BNCC não apresente uma perspectiva teórica clara sobre os conectores, em específico, ela explicita que, a respeito do ensino da Língua Portuguesa, “assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem” (BNCC, p. 67), perspectivas tais que não observamos na atividade 2. Ainda conforme a BNCC

os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. (BRASIL, 2018, p. 139)

Nesta atividade, assim como na atividade 1, analisada anteriormente, não é explorada a multimodalidade do texto. As cores, as imagens, por exemplo, não são consideradas para a construção do sentido do texto. A atividade permanece centrada nos elementos gramaticais. Não há, portanto, um trabalho com os textos, o qual é utilizado como pretexto, evidenciando, assim, uma desarticulação entre texto e gramática. Logo, podemos afirmar que essa atividade, assim como a atividade 1, não atende, de fato, à proposta da BNCC e também não faz uma abordagem dos conectores fundada nos estudos da argumentação no discurso. Dessa maneira, não contribuem com o desenvolvimento de uma leitura crítica e com a capacidade de argumentar dos alunos.

### **Atividade 3**

### Conjunção: articulação entre ideias

- Releia algumas frases da fábula e observe os termos destacados.

“[...] o leão se encarregou de repartir a presa e dividiu o veado em quatro partes iguais.

*Porém*, quando os outros foram pegar seus pedaços, o leão falou:

— Calma, meus amigos. Este primeiro pedaço é meu, *porque* é o meu pedaço. [...]”

1. O leão realizou duas ações: repartir e dividir o veado. A conjunção **e** usada para ligar essas duas informações evidencia uma ideia de soma ou de contraste entre as ações?
2. Há duas conjunções marcadas no texto: **porém** e **porque**.
  - a) Qual delas introduz uma explicação?
  - b) E qual evidencia uma oposição entre as ideias expressas?

Fonte: Singular e Plural, 8º ano, manual do professor, p. 178.

A atividade do exemplo 3 faz parte do capítulo 9 “As classes de palavras na construção da coesão textual”, o qual compõe a unidade 3, penúltima unidade do livro didático *Singular e Plural* do oitavo ano. Na abertura do capítulo, o manual apresenta os objetivos gerais que são “mostrar o papel de algumas classes de palavras para a construção da coesão textual, bem como evidenciar de que forma o uso de vozes verbais diferentes pode ajudar a construir os efeitos de sentido diversos no texto”. (p. 171).

A proposta desta atividade, conforme o próprio título, “Conjunções: articulação entre ideias” é mostrar ao estudante a articulação entre as ideias por meio das conjunções. No entanto, a atividade não explora as possibilidades de significação do texto a partir dos sentidos que os conectivos podem construir, pois fica restrita à busca por um sentido pré-definido pela tipologia tradicional das conjunções, trabalhada também em outros capítulos do manual.

Essa atividade, da maneira como está orientada, não ajuda muito o estudante a pensar os conectores como uma categoria importante tanto para a leitura e compreensão de texto, quanto para a produção escrita, em práticas reais de linguagem.

## Atividade 4

**Tópico 2 — Oração subordinada adverbial**

1. Leia a declaração.  
 “As pessoas raramente crescem **quando seu único modelo são elas próprias.**”  
 (Oliver Goldsmith)  
 WAGONER, Kathy. *365 beijos para mães queridas*. São Paulo: Publifolha, 2003. p. 212.

• Você concorda com a afirmação do enunciado? Por quê?

2. Observe a oração destacada no período.  
 a) Que conjunção inicia a oração subordinada?  
 b) Que sentido essa conjunção exprime no texto? Escreva no caderno.

condição    finalidade    tempo    causa

3. Reescreva o período substituindo a oração subordinada pela expressão à *noite*.

4. Como a expressão à *noite* pode ser classificada: é uma locução verbal, uma locução adjetiva ou uma locução adverbial?

**Vamos lembrar**

Você já estudou que a palavra invariável que se relaciona ao verbo para indicar uma circunstância é chamada de **advérbio**. Os advérbios e as locuções adverbiais podem expressar circunstâncias variadas: modo, tempo, comparação, negação, lugar etc. Exemplo:

Pablo voltou <u>tarde</u> da escola.	Lisandra caminhava <u>aos pulos</u> .
advérbio que indica circunstância de <b>tempo</b>	locução adverbial que indica circunstância de <b>modo</b>

5. Comparando a oração destacada com o termo que você usou para substituí-la, é possível dizer que ambos cumprem a mesma função: indicar uma circunstância. Portanto, como a oração subordinada em destaque pode ser nomeada?

Fonte: Singular e Plural, 9º ano, manual do professor, p. 119

A atividade 4 traz a proposta de uma atividade cujo objetivo é trabalhar a oração subordinada adverbial. Essa atividade está no capítulo 6, “Períodos compostos por subordinação II”, que faz parte da unidade 2 do livro *Singular e Plural*. Nessa atividade, os conectores são abordados como elementos que conectam orações: é perguntado ao estudante qual conjunção inicia a oração e qual sentido essa conjunção exprime. Há uma preocupação com a tipologia das conjunções e das orações. Da mesma forma, é abordado o advérbio, ou seja, na mesma perspectiva das conjunções, como palavras que expressam determinados significados e possuem uma determinada função em uma oração.

Tanto o advérbio quanto as conjunções são usados nesta atividade como

objetos de análise para que o aluno compreenda o funcionamento das orações subordinadas adverbiais. É pedido ao aluno que substitua a oração subordinada pela expressão “à noite”: “As pessoas raramente crescem à noite”. Evidenciamos que a reescrita fica sem sentido. Trata-se, portanto, de uma atividade metalinguística, que não permite ao estudante avançar em reflexões sobre o papel dos conectores para além de sua função de ligação.

Esta atividade, assim como as demais analisadas neste trabalho, explora as categorias gramaticais desvinculadas do texto. Isso vai na contramão do que se propõe nos documentos legais sobre o ensino da língua, inclusive na própria BNCC, a qual os manuais *Singular e Plural* afirmam atender. Com Travaglia (2018), reconhecemos que as orientações oficiais e as recomendações da Linguística Aplicada ao ensino da Língua recomendam que se trabalhe a língua em sua dimensão textual-discursiva, trabalho esse que não verificamos nas atividades analisadas.

### Atividade 5

• Compare as expressões destacadas nas frases a seguir:

“Os monstros vão me pegar **assim que** eu botar os pés no chão.”

**Enquanto** os monstros o devoram, você passa correndo.

I. Qual das expressões destacadas indica que os fatos ocorrem simultaneamente? E qual indica que um fato ocorre imediatamente após o outro?

II. Que tipo de circunstância ambas as expressões indicam? Escreva no caderno.

finalidade tempo condição causa

Fonte: *Singular e Plural*, 9º ano, manual do professor, p. 120.

A atividade 5 também encontra-se no capítulo 6, da unidade 2 e aborda os conectivos “assim que” e “enquanto”, enfatizando o sentido que eles expressam. Esses termos aparecem em destaque em orações retiradas de uma tirinha de Bill Watterson, cujo protagonista é o menino Calvin.

## Oração subordinada adverbial temporal

### Leia a tirinha:

CALVIN



Bill Watterson

WATTERSON, Bill. *Calvin e Haroldo: Yokun ho!*. 2. ed. São Paulo: Conrad, 2010. p. 12.

### Converse com a turma

1. Por que Calvin não queria ir ao banheiro?
2. A sugestão dada por Haroldo conseguiu convencer o menino a ir ao banheiro? Explique.

Fonte: Singular e Plural, 9º ano, manual do professor, p. 120.

A tirinha é utilizada nesta atividade para o trabalho com a oração subordinada adverbial temporal, ou seja, é um pretexto para o trabalho com a gramática. De acordo com o próprio manual, o objetivo dos capítulos cujo objeto de estudo são os conhecimentos linguísticos “não é o ensino da nomenclatura ou do conceito em si, mas a compreensão do fenômeno sempre que possível no potencial que ele representa como recurso da língua na construção de nossos discursos” (*Singular e Plural*, p. XVI)

Todavia, nesta atividade, assim como nas demais mostradas anteriormente, os conectores são abordados unicamente como elementos de ligação entre as orações. O objeto central da atividade é a oração subordinada, neste caso, a adverbial temporal. Os conectores, por sua vez, são apresentados como termos indispensáveis para estabelecer sentido entre as orações, por conectar as orações dentro dos períodos. No entanto, não são exploradas as diferentes funções que esses elementos podem adotar nos textos, como a de operadores argumentativos.

Tal abordagem encontrada na atividade, portanto, não é suficiente para conduzir o estudante a compreender os conectores como recursos da língua que orientam a construção dos discursos, em grande parte devido à descontextualização da categoria, que é retirada do texto e analisada em orações fragmentadas. Assim, o aluno não é levado a realmente compreender o valor do uso desses elementos. E o ensino fica desvinculado de situações reais de uso da língua.

A perspectiva evidenciada nesta atividade reduz-se a destacar a função de ligação dos conectivos, já que eles não são concebidos como operadores argumentativos, mas apenas são considerados como ferramentas de ligação, que é uma função importante, porém não a única, pois eles são também elementos que possuem uma força argumentativa e que apontam para um determinado sentido (KOCH, 2000).

É interessante observar que, antes de pedir ao estudante que analise as expressões destacadas, os autores apresentam duas perguntas acerca da tirinha: 1. “Por que Calvin não queria ir ao banheiro?”, 2. “A sugestão dada por Haroldo conseguiu convencer o menino a ir ao banheiro? Explique.”. Essas perguntas, no entanto, não demonstram uma relação direta com a atividade proposta em seguida sobre os conectores destacados. Outro ponto que merece ser mencionado, é que não há, no manual do professor, orientações metodológicas para que o docente possa trabalhar as atividades com o intuito de desenvolver maiores reflexões com os estudantes.

Ainda sobre os conectores destacados, é perguntado apenas quais as circunstâncias que esses elementos expressam. Nessa atividade parece não haver uma preocupação em categorizar tais elementos, mas sim em conduzir o aluno a entender a ideia de tempo construída pelas palavras, afinal, o objeto de estudo é a oração subordinada adverbial temporal. Nesse sentido, podemos afirmar que esta atividade tem também um caráter mais metalinguístico e não aborda os conectores como operadores argumentativos, com base nos pressupostos da argumentação no discurso.

## Atividade 6

**Oração subordinada adverbial proporcional**

1. Leia a fábula:

**A pomba e a gralha**

Uma pomba que vivia num pombal orgulhava-se de sua enorme prole. Uma gralha ouviu-a e lhe disse:

— Deixa de se vangloriar: **quanto mais filhos tiveres mais lamentarás a escravidão em que viverás.**

ESOPO. 200 fábulas de Esopo. Trad. de Antônio Carlos Viana. Porto Alegre: L&PM, 2017. p. 73 e 74.

a) Releia o período em destaque na fábula. Em seguida, reescreva esse período substituindo a locução conjuntiva sublinhada por estas outras: *à proporção que*; *à medida que* e *tanto mais*.

b) Os enunciados que você escreveu continuaram expressando o mesmo sentido do período original? Explique.

2. Considerando a estrutura “quanto mais/menos... tanto mais/menos...”, que sentido se constrói entre as duas orações? Escreva a resposta em seu caderno.

I. Consequência – a oração principal exprime uma causa e a subordinada, uma consequência.

II. Proporção – a oração subordinada evidencia que um fato aumenta ou diminui à mesma medida do fato declarado na oração principal.

Fonte: Singular e Plural, 9º ano, manual do professor, p. 121.

A atividade 6, também retirada do capítulo 6, unidade 2, apresenta uma proposta para o estudo da oração subordinada adverbial proporcional. Os autores utilizam uma fábula para trabalhar a estrutura “quanto mais...”. De tal forma, o texto não é explorado discursivamente, já que são propostas apenas duas perguntas no tópico “Converse com a turma”: 1. “Que relação existe entre ‘ter muitos filhos’ e ‘viver na escravidão’; 2. “Para a pomba, ter muitos filhos é motivo de alegria; para a gralha, motivo de tristeza. Com qual dessas visões você concorda?”. Embora essas sejam questões pertinentes e interessantes para estabelecer um diálogo com a turma e para discutir pontos de vista, essas perguntas mostram-se insuficientes para desenvolver reflexões mais profundas acerca dos sentidos desse texto, sobretudo sobre a argumentatividade presente nesta fábula.

O texto é usado, mais uma vez, como objeto de análise sintática e semântica, porque a proposta não vai além de identificação da expressão destacada (“quanto

mais”), substituição dessa expressão por outra expressão de igual valor semântico e verificação de qual sentido essa expressão estabelece ao ligar as orações retiradas da fábula.

O gênero fábula não é explorado, pois a atividade limita-se a apontar as características da superfície textual, desconsiderando o conteúdo temático, a estrutura composicional, o estilo, a função e as condições de produção desse texto. De acordo com Travaglia (2018, p. 1379), “o uso de conectores e de tipos de relações entre cláusulas tem se revelado ligado ao tipo de texto”, no entanto tal relação não é apontada nesta e nas demais atividades analisadas.

Dessa forma, podemos constatar que todas as atividades analisadas neste trabalho demonstram um caráter metalinguístico, com foco em conhecimentos gramaticais e nomenclatura de categorias. Além disso, o texto não é utilizado como elemento central, sendo usado como um pretexto para abordagem da gramática normativa. Nesse mesmo sentido, os conectores são abordados como ferramentas de ligação, que conectam orações e estabelecem sentidos pré-determinados pela tipologia das categorias. Logo, podemos afirmar que os conectores não são analisados nas atividades propostas nos manuais da coleção *Singular e Plural* a partir de uma concepção de argumentação no discurso.

## **6 Considerações finais**

A partir das atividades analisadas, concluímos que a coleção *Singular e Plural*, 6º ao 9º ano, da Editora Moderna, não trabalha os conectores a partir de uma perspectiva argumentativa. As atividades analisadas desenvolvem a ideia de conectores como elementos de ligação de orações, limitando-os à categoria das conjunções, adotando, portanto, uma perspectiva metalinguística. As atividades não conduzem os estudantes a refletirem sobre a “função de construção de uma relação argumentativa” (AMOSSY, 2020, p. 185) dos conectivos.

Não há também, nos manuais do professor, orientações e suporte metodológico para que os docentes possam ir além do que é proposto nas atividades. Os livros didáticos não abordam os conectores para além de suas funções gramaticais, deixando de lado outras funções importantes desses elementos, como sua atuação como operadores argumentativos. O foco está na

gramática, na nomenclatura e no sentido de cada elemento, como se esse sentido fosse único. O texto torna-se pretexto para o trabalho com a gramática, não sendo explorado discursivamente. E, assim, não é considerada a força argumentativa dos conectores, suas especificidades e seu papel de operadores argumentativos.

A sociedade atual, marcada cada vez mais pelas tecnologias da informação e da comunicação, que possibilitam a circulação de textos em velocidade e quantidade imensuráveis, demanda dos sujeitos as capacidades de compreender e de produzir textos diversos que circulam em práticas sociais de leitura e de escrita, tanto no meio virtual, quanto no impresso. Nesse contexto, os leitores precisam saber identificar as estratégias e mecanismos utilizados na produção de um determinado texto e, da mesma forma, saber produzir textos eficientes, seja em resposta aos textos lidos/ouvidos ou para a produção de conteúdo próprio. Desse modo, as aulas de Língua Portuguesa devem converter-se em espaços nos quais os estudantes possam lidar com textos de gêneros diversificados e analisar as diversas categorias que compõem, estruturam e constroem o sentido desses textos, assim como perceber a construção da argumentação em textos cuja finalidade é convencer e persuadir. O aluno deve compreender a visada argumentativa que alguns textos possuem e entender a dimensão argumentativa inerente a muitos discursos. É nesse sentido que defendemos a importância de se trabalhar a língua em uso e não se limitar a um trabalho puramente metalinguístico, que não adota o texto como elemento realmente central no ensino da língua.

Reconhecemos, também, a importância da BNCC, enquanto documento norteador do ensino, sobretudo pelos pressupostos teóricos que adota, fundamentais para a Educação Básica. Contudo, na prática, o que observamos é que o ensino continua baseado nos livros didáticos, os quais, embora apresentem-se adaptados à proposta da Base, seguem promovendo um ensino mais metalinguístico, com foco nas estruturas gramaticais desvinculadas dos textos, conforme pudemos verificar nas atividades analisadas da coleção *Singular e Plural*.

Enfim, as atividades que foram objetos de análise deste trabalho não exploram os conectores como elementos que colaboram para a construção de pontos de vista e que orientam argumentativamente a leitura, apontando, para o leitor, a conclusão ou a tese defendida. Na língua em ação, ou seja, em uso, os conectores funcionam, sobretudo, como operadores argumentativos. “Esse

conhecimento gera para o professor um compromisso de fazer um tratamento argumentativo da língua e ter uma base para isso” (TRAVAGLIA, 2018, p. 1343).

Entretanto, tendo em vista que os livros didáticos são a principal ferramenta metodológica dos professores e que não adotam uma concepção discursiva em relação aos conectores, como observamos nas atividades da coleção *Singular e Plural*, o ensino da língua segue sendo, em grande medida, metalinguístico apenas.

Enfim, respondendo as questões que nortearam este trabalho, podemos afirmar que os conectores, em uma concepção discursiva, não são trabalhados na coleção analisada; a perspectiva teórica que fundamenta a abordagem desses elementos na coleção é da gramática normativa e não discursiva, como os autores dos livros didáticos apontam; o trabalho não é realizado desde o 6º até o 9º ano, como já mencionamos, restringe-se ao 8º e 9º anos apenas; as atividades propostas são predominantemente metalinguísticas, limitando-se à noção gramatical de conector. Assim, podemos observar que as atividades sobre conectores apresentadas na coleção *Singular e Plural* não contribuem para a reflexão sobre o uso da língua.

## Referências

- AMOSSY, Ruth. *A Argumentação no discurso*. São Paulo: Editora Contexto, 2020.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. *Singular e Plural*. Manual do Professor. São Paulo: Moderna, 2018.
- BOCCHINI, Maria Otilia. *Legibilidade visual e projeto gráfico na avaliação de livros didáticos pelo PNL D*. Disponível em <http://www.abrale.com.br/wp-content/uploads/legibilidade-visual-grafico-pnld.pdf>. Acesso em 22 ago 2021.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 1999.
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas. São Paulo: Pontes, 1987.
- KOCH, Ingedore Villaça. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBERALI, Fernanda Coelho. *Argumentação em contexto escolar*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

LIMA, Helcira. *Implicações do uso do conector mas em sustentações orais do Tribunal do Juri*. In: . Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MAZOCCO, Denise Miotto; WACHOWICZ, Teresa Cristina. *As pistas gramaticais da argumentação*. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2017v18n2p192>. Acesso em 24 set. 2021.

SANTOS, Cleidiane Novais Ferreira. *O conector daí na língua escrita: uma abordagem modular*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Tipologia textual e ensino de língua*. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/41612>. Acesso em 23 set. 2021.