

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA

PEDRO LUCAS CASTRO

**O ENSINO DO PAPEL DISCURSIVO DAS CONJUNÇÕES NA LEITURA DE
INTENÇÕES, VALORES E SUJEITOS**

JUIZ DE FORA

2017

PEDRO LUCAS CASTRO

**O ESTUDO DO PAPEL DISCURSIVO DAS CONJUNÇÕES NA LEITURA DE
INTENÇÕES, VALORES E SUJEITOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Thaís Fernandes Sampaio

JUIZ DE FORA

2017

Dedico este trabalho a todos os professores e professoras que já atravessaram minha vida – sobretudo minha mãe, Elizabeth – pela luz que vocês emanaram, pela coragem que inspiraram e pelo amor que nunca deixaram faltar.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais amados, Elizabeth e Pedro, pela presença constante, pela incurável preocupação, pelo suporte financeiro e afetivo e pela crença inabalável no meu sucesso. Sem os incentivos e os exemplos, eu não teria percorrido metade dessa trajetória, nem teria em mim esse ímpeto de continuar seguindo, sempre e sempre.

Às minhas irmãs queridas, Ana Letícia, Lívia, Natália e Júlia, pelo carinho e pela confiança, mas também pelos jogos de tabuleiro regados a cerveja gelada, pelas companhias cálidas e divertidas e, finalmente, pelos ouvidos e ombros quando eu estava prestes a desabar.

À família maravilhosa que eu tive a sorte de ter, por sempre me colocar pra cima, por entender meus momentos de ausência e por sempre ter alguma coisa deliciosa preparada quando eu retornava – vovó Therezinha, tia Meire, tio Dedé, Marise, Jucélio, tia Vilma, Regina, muito obrigado. Amo vocês!

À minha orientadora, Thaís, por ser um exemplo de pesquisadora e de professora; pela preocupação com a educação no Brasil; pela paciência, que, tantas vezes testada (por mim), mostrou-se infindável; por me assegurar certa liberdade no traçado desse meu percurso, sem jamais me perder de vista.

Aos caríssimos componentes da banca, Prof. Dr. Roberto Perobelli e Profa. Dra. Lucilene Bronzato, por terem aceitado ler este trabalho e fornecer suas valiosas contribuições.

Aos amigos Thalita, Lucas, Ágata e Roberta, por serem oásis de amor no ambiente frequentemente árduo e solitário que é a vida acadêmica. Muito obrigado por estarem ao meu lado sempre, aguentando com valentia seu amigo esquisito e caxias. Obrigado pelos momentos passados juntos, pois eles ficarão para sempre na memória.

À Mari, especialmente, por não me deixar sozinho nesses últimos dois anos; por ser minha companheira em tantos empreendimentos; por sempre balançar a cabeça e por being there for me.

Ao Leomar, meu novo e fiel amigo, à Renata, à Josi e à direção do meu querido Polivalente por cederem temporariamente, com muita solicitude e benevolência, os livros que serviram de *corpus* para esta pesquisa.

Aos meus colegas do GERAL-E, sobretudo as Caróis, por me ouvirem tantas vezes e sempre estarem disponíveis para conceder sugestões inestimáveis; obrigado por me ajudarem a firmar os pés no chão sem prender as minhas asas.

À Professora Margarida Salomão, por acreditar no meu potencial e abrir as portas da FrameNET ao oferecer-me a primeira oportunidade de exercer uma atividade de pesquisa, na universidade.

Às professoras Mayra e Júlia, por terem se tornado também minhas amigas e por serem lembretes sempre presentes sobre o tipo de profissional que eu quero ser no futuro.

À Professora Ana Cláudia, por ter sido tão essencial para meu amadurecimento como pesquisador e como ser humano, e aos colegas do GRUPELS por constituírem o grupo de pesquisa mais vivo de que alguém poderia fazer parte.

Aos meus colegas de turma no mestrado, Alexandre, Andressa, Henrique, Márjori, Michele e Sara, por serem grandes companheiros de batalha, por inspirarem moral, confiança e organização – e pelas nossas saudosas farras.

Ao corpo docente e administrativo do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFJF, pela assistência fornecida e pela estruturação garantida; obrigado especialmente aos professores Luciana e Luiz Fernando pelo carinho com que sempre me trataram.

À CAPES, pelo financiamento sem o qual eu nunca poderia ter seguido em frente.

À Cláudia Ciribelli, minha psicóloga, por ter me salvado.

Aos meus alunos, especialmente; a todos aqueles que eu já tive a oportunidade de ensinar, das crianças aos idosos, pois vocês foram e têm sido a maior fonte energética para as minhas revoluções.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa e para a concretização deste trabalho, vocês foram o máximo!

“Chega mais perto e contempla as palavras

Cada uma

Tem mil faces secretas sob a face neutra”

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

Este trabalho nasce a partir do incômodo representado pela permanência dos baixos níveis de alfabetismo funcional dos brasileiros, conforme revelam índices divulgados por órgãos governamentais e resultados de avaliações internacionais de letramento. Esse panorama chama a atenção, sobretudo, em um contexto pós-publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, marcado por uma significativa quantidade de publicações científicas relativas ao campo educacional. Além disso, o trabalho ganha impulso em função da percepção, inicialmente subjetiva, da fragilidade do ensino de língua portuguesa quando se trata de abranger a esfera discursiva da linguagem, o que acreditamos ter forte relação com a perpetuação da desigualdade de poder (conforme assinala DIJK, 2008).

Procurando investigar os recursos que compõem de maneira mais evidente a textualidade e que apontam para intenções e valores do enunciador, chegamos às conjunções ou marcadores discursivos, que, conforme apontam inúmeros estudos da Análise do Discurso (FIORIN, 2015; ILARI, 2015; KOCH, 2013), guardam ou produzem pressupostos, desencadeiam implicaturas e direcionam conclusões de maneira muito eficiente.

Compreendemos que, por sua natureza, as conjunções deveriam receber um tratamento diferenciado no ensino de Português, com foco em sua potencialidade para o aprimoramento do uso da língua, sobretudo na leitura de ocultos. Assim, buscamos traçar um quadro da qualidade das discussões sobre essa classe de palavras, sempre sugerindo alterações, acréscimos e retificações quando isso se mostrou necessário, nas cinco coleções de livros didáticos de Português mais distribuídas a alunos do ensino médio no país. Utilizamos a metodologia de pesquisa documental para a análise dos livros (ALMEIDA, GUINDANI e SÁ-SILVA, 2009), diante da premissa de que esses materiais, por registrarem a realidade do ensino e ajudarem a construí-la, podem auxiliar a delinear os rumos que o ensino de conjunções tem tomado. Para as sugestões de aprimoramento, levamos em conta as diretrizes levantadas em trabalhos como o de Antunes (2010), Barbosa (2008) e Mendonça (2006). Fazemos, ao fim, um balanço do que os livros nos revelam sobre o pensamento vigente acerca das conjunções e discutimos as possibilidades de trabalho com as coleções.

Palavras-chave: Leitura Crítica – Ensino – Argumentação e Discurso – Conjunções – Livros Didáticos

ABSTRACT

This work emerges from the disturbing perception of permanently low literacy levels of Brazilian citizens, as shown in the rates released by government agencies and international literacy tests. That landscape deserves our attention, especially because it hasn't changed after the National Curriculum Parameters were published, as were several education-related scientific works. Besides, this work gains its strength faced with another perception, initially subjective: that language teaching strategies have been fragile when it comes to reach the discourse level, which we believe is strongly related with the perpetuation of power inequality (according to DIJK, 2008).

Thus we've decided to investigate the elements that most clearly compose the textuality of our speeches and that point out to the enunciator's intentions and values, then we came to the conclusion that conjunctions or discourse markers are very powerful resources to this end. Those words concentrate presupposed senses, generate implicatures and lead people to conclusions in a very effective way, according to countless studies in Discourse Analysis (FIORIN, 2015; ILARI, 2015; KOCH, 2013).

We understand that conjunctions, by their nature, should be dealt more thoroughly in school, focusing in their potential to optimize language use, mainly in reading skills. Therefore, we search to draw up a table of the quality of discussions concerning this class of words, also suggesting amendments, modifications and additions when necessary, in the five most used collections of Portuguese textbooks in Brazil. We have chosen to do a documental research (ALMEIDA; GUINDANI; SÁ-SILVA, 2009) since those are traditionally the main working material of teachers in our country: they not only register the educational reality, but also they help to create it. For our suggestions, we take the guidelines offered in works such as Antunes (2010), Barbosa (2008) and Mendonça (2006) as our basis. In the end, we take stock of what has been revealed by the books with respect to the current thought about conjunctions, and we shall discuss the possibilities of working with the collections analyzed.

Keywords: Critical Reading – Teaching – Argumentation and Discourse – Conjunctions - Textbooks

SUMÁRIO

1. Introdução	10
2. Fundamentos Teóricos	15
2.1. Educação no Brasil: esforços multilaterais e dificuldades no caminho	15
2.2. A leitura para além da superfície na formação do cidadão protagonista	18
2.2.1. As conjunções	19
2.2.2. Bases para a reflexão – os documentos que regem a educação no Brasil	22
2.2.3. Língua é poder	27
2.3. As dificuldades no trabalho docente, o uso de livros didáticos e a necessidade de incorporar os estudos do discurso ao ensino de língua	31
2.4. A onipresença da argumentação nas atividades linguísticas	34
3. Metodologia	43
4. Análise	50
4.1. Ponto de partida	50
4.2. Analisando as coleções	52
4.2.1. Português Linguagens	52
4.2.2. Novas Palavras	59
4.2.3. Português: Contexto, Interlocução e Sentido	69
4.2.4. Língua Portuguesa: Linguagem e Interação	78
4.2.5. Português Linguagens em Conexão	86
4.3. Balanço dos dados	93
5. Considerações Finais	103
Referências	108
Anexos	111

Capítulo 1 - Introdução

O ensino de língua materna tem obtido avanços significativos proporcionalmente ao crescimento do intercâmbio entre academia e escola, teoria e prática, discussões filosóficas e experiências de campo. É cada vez mais raro, na atualidade, que os professores e professoras atuantes na educação básica não se reciclem, não perpetuem sua formação docente e não se interessem pelas inovações epistemológicas e metodológicas pensadas na universidade. Da mesma forma, a linguística tem muito a enriquecer-se com os dados reais e muitas vezes bastante significativos aportados pelos professores em exercício. Falamos aqui principalmente – mas não só – da área de ensino, na qual se faz fundamental o conhecimento sempre atualizado a respeito das práticas docentes, das necessidades do alunado e das atitudes de todos os sujeitos envolvidos com a educação diante do objeto de ensino-aprendizagem tão peculiar que é a língua materna.

Uma das necessidades apresentadas pelos alunos, provavelmente a maior e mais pungente delas, embora se verifique em todas as disciplinas, fica mais evidente nas aulas de português: trata-se da leitura. É uma experiência difícil a constatação de que, após tantas pesquisas empreendidas e publicadas, tantos livros disponíveis e tantos anos de formação profissional, o professor ainda se depare com um sem-número de problemas ao buscar desenvolver e aprimorar uma habilidade tão primordial nos estudantes. Por mais que nos preocupemos com as competências leitoras dos jovens há muitos anos e que seu desenvolvimento seja um tema muito frequente nas discussões acadêmicas e escolares, essa segue sendo a maior pedra no sapato do professor, conforme constatamos nos resultados de exames de proficiência leitora nacionais e internacionais. De maneira mais informal, esse problema também fica bastante claro nas seções de comentários em portais de notícias, colunas e blogs, nas quais os problemas de interpretação de texto saltam aos olhos, sobretudo quando o autor se vale de ironia na construção de seu texto.

Assumimos a premissa de que a leitura envolve, na verdade, um conjunto de habilidades com níveis crescentes de complexidade, desde a internalização das relações entre sons e grafemas até o reconhecimento do não dito. A leitura em um nível mais pleno e intrincado envolve operações inferenciais a respeito do título do texto, das semioses que o compõem, do nome que assina o texto, da data de publicação; envolve a compreensão das estratégias discursivas do enunciador em função das características da circulação, do suporte,

dos enunciatários, do contexto de produção linguística. Para tornar os alunos leitores competentes de fato, é preciso supri-los com ferramentas que lhes possibilitem ler e escutar textos com a atenção voltada não só para a tessitura das orações, mas também para o discurso.

Diversas vertentes dos estudos da linguagem voltam-se para a investigação de fenômenos que ultrapassam a superfície dos textos e que atingem o discurso, o social, o psíquico, o cognitivo, o humano, o biológico. Conseguimos enxergar, hoje, que toda manifestação linguística é atravessada de intenções, de necessidades – demarcação de território, preservação/construção/desconstrução de face(s) – e de outros discursos, de outras vozes. A linguística tem identificado, sobretudo a partir do declínio do paradigma estruturalista, maneiras pelas quais os indivíduos e grupos sociais constroem seu éthos discursivo nos textos que circulam em sociedade; trata-se de uma remissão aos estudos clássicos de retórica, que tiveram seu expoente na pessoa de Aristóteles.

Se a língua é o espaço para a manifestação das intenções e valores de uma pessoa, o par gramática-léxico talvez seja a maneira mais profícua pela qual eles se corporificam. Entendemos, neste trabalho, que as escolhas linguísticas são motivadas e tomadas com cautela tanto quanto o falante tenha consciência dos recursos de que dispõe, bem como dos parâmetros que regulam os diversos tipos de interação social. Mais explícitos ou mais ocultos, os aspectos extratextuais acabam aparecendo gramatical ou lexicalmente marcados na estrutura textual. Dessa forma, ler um texto é, no mais das vezes, ler também a pessoa que a escreveu ou a instituição que o encomendou.

Parece-nos, por conseguinte, justificada a necessidade de se estudar e deslindar, também na escola, as interfaces entre gramática e discurso, entre gramática e atitude do falante, entre gramática e função sociocomunicativa. Os elementos linguísticos devem ser entendidos (e o são, aqui) tanto como instrumentos para a construção de imagens quanto como sinalizadores de trilhas argumentativas que os interlocutores são estimulados a percorrer para chegarem a uma conclusão x ou y e terem uma visão tal ou tal do mundo. Para este trabalho, elegemos o estudo escolar das conjunções como foco, pois, mais do que interligar sentenças e períodos, compreendemos que essas palavras são capazes de mostrar as avaliações dos enunciadores acerca das ideias conectadas: entender seu potencial é, portanto, imprescindível para adquirir as competências leitoras mais requintadas.

Embora haja uma quantidade considerável de trabalhos que discutem o poder das conjunções de direcionar pensamentos, de sublinhar – ou, ao contrário, de disfarçar –

posicionamentos, subjetividades e ideologias, e mesmo de manipular leituras, compreensões e conclusões, pouco ou nada se tem dito sobre o direito de nossos alunos conhecerem efetivamente a dimensão discursiva das conjunções. É preciso saber em que grau a falta de trocas entre academia e escola no tocante a essa classe de palavras tem atingido os materiais didáticos e as práticas docentes. Estarão os livros e a metodologia dos professores limitados a explorar as dimensões sintática e semântica das conjunções, em suas práticas de análise linguística? Terá alguma coleção avançado no sentido de propiciar aos alunos reflexões relevantes acerca do peso argumentativo das conjunções? Esse ensino estará bem articulado com o ensino de textos ou completamente desvinculado?

Para entendermos o panorama do ensino de conjunções no Brasil, pretendemos empreender uma análise comparativa dos volumes voltados para o ensino médio entre as coleções de livros didáticos de Português mais recomendadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), no que tange o ensino de leitura. Mais propriamente, será investigado nesses livros o tratamento pedagógico dispensado à leitura do não dito, do implícito, do discursivo, por meio dos recursos gramaticais que as conjunções constituem. Essa pesquisa observará até que ponto os materiais didáticos mais utilizados nas salas de aula brasileiras incorporam, na(s) unidade(s) que versa(m) sobre as conjunções, tanto em seus quadros teóricos quanto em suas propostas de análise linguística, o caráter fundamentalmente argumentativo da língua (ANTUNES 2010; ELIAS & KOCH 2016; FIORIN 2015; KOCH 2006).

As abordagens de conjunções trazidas por esses livros serão compiladas e submetidas a uma série de critérios que estabeleceremos com base nas necessidades, aqui discutidas, de formação de leitores críticos, cômicos e autônomos. Uma a uma, essas abordagens serão avaliadas, e quando for o caso, receberão sugestões de emendas e reformulações visando ao seu aprimoramento. A pesquisa se reporta aos professores e aos produtores de material didático, buscando chamar-lhes a atenção para a funcionalidade discursiva muitas vezes ignorada das conjunções, e aposta em um ensino mais acurado desses itens gramaticais em prol da otimização das competências leitoras dos estudantes brasileiros.

No próximo capítulo, apresentaremos os fundamentos teóricos que nos orientaram nesse processo de pesquisa, começando por apontar os dados preocupantes a respeito do nível de leitura dos brasileiros, assim como as reações que têm sido suscitadas entre estudiosos e professores no sentido de reverter essa situação no nosso país (seção 2.1). Em seguida, no início da seção 2.2, defendemos as práticas escolares de análise linguística como um meio de

tornar o ensino de gramática um aliado do ensino de leitura, sobretudo da leitura do não dito, do implícito, do sujeito por trás do texto – competência que dificilmente é adquirida em sua forma plena pelos alunos da educação básica, atualmente, mas que se caracteriza pela inegável importância; também falamos de como a manipulação se verifica em certos discursos e como o conhecimento das conjunções pode vir em auxílio dos futuros cidadãos na interação com os textos em circulação. A seção 2.2.1 busca elucidar o papel discursivo das conjunções. A seção 2.2.2 traz um panorama do que os documentos reguladores da educação no Brasil concebem como prioridade para o ensino de língua materna e do que propõem em prol do aprimoramento da leitura crítica. Na seção 2.2.3, debruçamo-nos sobre a noção de língua como poder; denunciemos o uso abusivo desse poder por parte de certos setores da sociedade e discutimos brevemente o potencial de um campo de estudos para lidar com esse problema de uma forma que supere o pretensamente neutro: a Análise Crítica do Discurso.

A seção 2.3 trata das dificuldades envolvidas no trabalho docente e da importância que os livros didáticos assumem no cenário atual da educação, bem como da necessidade premente de que esses materiais passem a colocar a gramática em função da formação do leitor proficiente. A seção 2.4 propõe uma reflexão acerca da argumentatividade fundamental da língua, e de como nossa imagem e nossos valores perpassam, de modo mais explícito ou mais implícito, todos os gêneros textuais; apesar disso, enfatizamos os gêneros da tipologia argumentar como os espaços preferenciais para a manifestação de pontos de vista e para a persuasão do público, de modo a justificar um olhar mais atento a esses textos nos livros didáticos. Mais adiante, buscamos justificar a inserção do sujeito, das intenções e dos valores no ensino de leitura, insistindo em que os livros didáticos confirmem maior importância aos aspectos discursivos dos textos trabalhados.

No capítulo 3, fundamentamos nossa decisão de trabalhar com os livros didáticos e de analisá-los a partir da metodologia da pesquisa documental, por meio da qual podemos entender melhor um recorte da realidade de um determinado período com as informações encontradas em livros, textos, registros em geral. Detalhamos os procedimentos envolvidos, que consistiram na escolha do corpus de análise, na elaboração das perguntas de pesquisa a que submeteríamos os volumes de cada coleção e na decisão de propor sugestões para o aperfeiçoamento de cada abordagem. Explicamos também o tipo de tratamento a que os dados seriam submetidos tão logo coletados, isto é, explicitamos que eles passarão por uma análise mista – quantitativa e qualitativa.

No capítulo 4, apresentamos as coleções a serem analisadas e, nas seções 4.2.1, 4.2.2, 4.2.3, 4.2.4 e 4.2.5, analisamo-las uma a uma quanto ao modo de apresentar as conjunções. Fazemos isso com base no tipo de divisão com que são estruturadas, nas escolhas feitas por cada abordagem quanto à ordem, aos exercícios, à exemplificação, ao tipo de categorização e à nomenclatura; discutimos quão atrelados estão o ensino das conjunções e o estudo dos textos, em cada abordagem, além do grau de aproveitamento do potencial discursivo das conjunções. Ao fim desse capítulo, na seção 4.3, fazemos um balanceamento dos dados de modo a comparar os pontos positivos e negativos de cada abordagem no âmbito do ensino das conjunções e de seu papel discursivo, além de apontar possíveis maneiras de usar as coleções de maneira mais crítica e ativa. No capítulo 5, apresentamos nossas considerações finais, chamando a atenção especialmente para a agenda que se nos apresenta quanto à incorporação do discurso ao ensino de língua materna – mais especificamente, quanto ao ensino de conjunções. Finalmente, seguem-se ao capítulo 5 as referências de leitura e os arquivos anexos.

Capítulo 2 – Fundamentos teóricos

Neste capítulo, apresentaremos os pressupostos teóricos que guiaram este trabalho, bem como as percepções e os ideais que justificam sua realização. Começaremos ressaltando alguns problemas que assolam a educação brasileira e sobretudo o ensino de língua materna; em contrapartida, apresentaremos alguns dos esforços que têm sido feitos no sentido de superar tal conjuntura. Mostraremos a associação desses problemas com um ensino de leitura que não ultrapassa a superfície dos textos, e também as possibilidades que o ensino de gramática oferece para a formação de cidadãos aptos a lidarem com os discursos persuasivos e manipuladores em circulação. Nesse momento, começamos a ressaltar as conjunções como recursos linguísticos de grande potencial para sinalizar as visões de mundo do enunciador e o percurso argumentativo por ele visado.

Traremos à discussão as diretrizes apontadas pelos documentos governamentais para os professores de língua materna, para entendermos até que ponto as entidades responsáveis por regulamentar o ensino já internalizaram essa preocupação com um ensino menos restrito aos limites do texto. Justificaremos, em seguida, a necessidade de que a preocupação se concretize em atos, baseados em uma concepção de língua enquanto instrumento para o exercício do poder, assim como na perspectiva dos Estudos Críticos do Discurso, com vista a combater situações de abuso por parte de setores privilegiados. Naturalmente, será preciso reconhecer as dificuldades que se interpõem no caminho do professor que deseja abarcar essa concepção; nesse momento, trataremos dos livros didáticos como as ferramentas que, sendo as mais difundidas entre a classe docente, mais urgentemente precisam se transformar para dar conta da realidade discursiva da língua – com o auxílio dos recursos gramaticais. Tratamos da argumentatividade nas linhas seguintes, a qual, embora intrínseca à língua, se manifesta de forma mais significativa nos textos da tipologia argumentar propriamente ditos, o que explicará certa seletividade na catalogação dos dados. Mais adiante, reiteramos a importância da leitura de intenções, valores e sujeitos para a formação cidadã.

2.1. Educação no Brasil: esforços multilaterais e dificuldades no caminho

A educação atual funda-se prioritariamente no princípio de que o saber potencializa as capacidades individuais e possibilita, assim, o progresso coletivo e a validação dos direitos humanos fundamentais, como a liberdade de expressão e de pensamento e a justiça social. A democratização do ensino ocorrida no Brasil a partir de meados do século XX, obviamente tem seu papel nesse projeto, mas o que se verifica realmente é a execução, por parte de nossos políticos, de um conjunto de ações “tapa buraco” que pouco fazem além de maquiagem a cara da educação do Brasil ao apostar unicamente na massificação do acesso às cadeiras escolares.

Prova disso é o contingente cada vez maior de analfabetos e analfabetos funcionais que vemos portando diplomas de ensino fundamental, de ensino médio e, em casos mais específicos e mais graves, até mesmo de ensino superior. Um quadro como esse não é exatamente uma surpresa, especialmente se pensamos nas influências mercadológicas que atingem o Estado no gerenciamento das políticas públicas desde tempos remotos e que acabaram levando a um sucateamento da educação sem precedentes. A tabela abaixo resume alguns dos dados coletados em um relatório feito em 2016 pelo Índice Nacional de Alfabetismo Funcional, em parceria com o Instituto Paulo Montenegro, no qual ficou demonstrada a quantidade acentuada das taxas de analfabetismo e de alfabetismo funcional rudimentar no Brasil:

Tabela 1: Distribuição da população por grupo de alfabetismo

Grupo	%	N ° de respondentes
Analfabeto	4%	88
Rudimentar	23%	457
Elementar	42%	843
Intermediário	23%	453
Proficiente	8%	161
Total	100%	2002
Analfabeto + rudimentar: analfabetos funcionais	27%	545
Elementar, intermediário e proficiente: alfabetizados funcionalmente	73%	1.457

Faz-se preciso, por conseguinte, questionar o que tem sido feito dos anos que os alunos passam na escola pública. É necessário que nos indaguemos como, ao cabo de um período tão longo e exaustivo, uma parte significativa desses alunos continua mal sabendo ler e escrever mais do que uma sentença simples por vez, a julgar pelos resultados dos relatórios do INAF e pela própria definição de analfabetismo funcional levada em conta pelo instituto. Ao observarmos a porcentagem baixíssima de pessoas com alfabetismo funcional proficiente

(8% da população), acabamos nos confrontando de maneira mais premente com o fracasso escolar: qual será a parcela de estudantes que chegam ao fim de seus estudos sem saberem atribuir significado ao que leem, sem conseguirem captar pressupostos e produzir inferências? E mais, quantos alunos de diploma de ensino médio na mão serão capazes de entender implícitos e ideologias em textos escritos e orais?

O cenário acadêmico brasileiro, em contrapartida, vem alcançando um nível de produção no mínimo satisfatório, no âmbito das relações entre linguística e ensino de língua. Um dos motivos para esse *boom* na literatura acadêmica nesse campo específico da Linguística Aplicada parece ter sido, de fato, o fracasso escolar evidenciado em nosso país. Nos textos de apresentação da maior parte dos livros escritos a professores de português e estudantes de Letras e Pedagogia, podemos identificar uma motivação para a escrita fortemente atrelada à necessidade de se lançar luz sobre os problemas concernentes à disciplina de língua portuguesa na educação; também se busca, conseqüentemente, encontrar soluções para esses problemas, nos mais diversos âmbitos. Certas noções, em particular, acabaram recebendo grande enfoque dentre os campos que o ensino precisaria abraçar, como foi o caso do letramento (posteriormente letramentos, no plural), dos gêneros textuais e da pedagogia da variação linguística.

As competências envolvidas na prática leitora, em seus diversos níveis, também foram tema de muitas publicações voltadas à formação continuada dos professores (veja-se *Multiletramentos na Escola*, de Moura e Rojo, 2012; *Letramento: um tema em três gêneros*, de Soares, 1998; *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*, de Marcuschi, 2008; entre muitos outros). Nada mais natural, considerando-se que a leitura constitui, historicamente, com menores ou maiores mudanças de abordagem, a operação mais básica e o objetivo primal do ensino de língua portuguesa, mesmo se comparada às outras habilidades trabalhadas na disciplina. Por outro lado, se os alunos têm demonstrado tamanha inépcia nessa capacidade de uso linguístico, é muito importante, com efeito, que compreendamos as dimensões cognitiva, social, cultural e política da leitura e que esse tema seja colocado em pauta ainda mais frequentemente do que já tem sido. Desse modo, talvez sejamos capazes de traçar estratégias multilaterais que deem conta de propiciar, aos estudantes de todos os níveis, experiências efetivas e eficazes de aprendizagem e de vivência das práticas leitoras.

Este trabalho se insere na linha de muitos outros que investigam os aspectos envolvidos na atividade de leitura, elegendo para si, contudo, um foco preterido pela maioria

das pesquisas brasileiras na área, sobretudo por sua complexidade e pelo que soa como certo descrédito com a possibilidade de alcançarmos tal patamar de ensino de língua na educação básica. Trataremos de um possível caminho para otimizar o desenvolvimento, entre os alunos, da leitura crítica e consciente dos textos que circulam em nossa sociedade, de uma leitura que desvele intenções manipuladoras e que possa pesar com mais argúcia e discernimento a força dos argumentos e a qualidade das ideias.

2.2. A leitura para além da superfície na formação do cidadão protagonista

Formar pessoas capazes de ler e capturar os sentidos, dos mais superficiais aos menos perceptíveis, é uma tarefa que acompanha o professor de português desde as séries iniciais até quantos forem os níveis de ensino existentes. Pesquisadores renomados na área da linguística (tais como Marcos Bagno, Irandé Antunes, Ingedore Koch, Carlos Alberto Faraco e Sírio Possenti, para citar alguns) dedicaram muito de suas carreiras a desmitificar a tradição gramatical enquanto objeto de ensino e aprendizagem produtivo no ensino de língua materna – como ela de fato foi durante muito tempo –, constatando em suas pesquisas a existência de outras variedades linguísticas tão estruturadas e válidas quanto a norma padrão apregoada nas gramáticas normativas, bem como apontando a necessidade de se eleger novas estratégias para possibilitar o desenvolvimento das competências de uso: leitura, escrita, fala e escuta. Em fins dos anos 1980 e durante a década seguinte, então, proliferaram os debates acerca das possibilidades da análise linguística como conjunto de práticas mais propícias para substituir os exercícios de nomeação, classificação e memorização no currículo de língua portuguesa. Trata-se de entender e de usar os recursos gramaticais como ferramentas que contribuem para a expressão dos sentidos do texto, sempre contextualizados; trata-se de comutá-los, retirá-los, dissecá-los, formular regras e testá-las, lidar com a língua viva e colocá-la cada vez mais a favor dos cidadãos que formamos.

Antunes (2010), Barbosa (2008) e Mendonça (2006) elucidam esse conceito e esmiúçam as estratégias nele compreendidas, discutindo, cada uma à sua maneira e com seus respectivos objetivos, os passos para usar a análise linguística a favor do ensino de português e a favor dos interesses do alunado, demarcando os tipos de atividades mais adequados para desencadear reflexões sobre a língua e o domínio de seu potencial. Esses trabalhos exploram, mais especificamente, as possibilidades da análise linguística enquanto metodologia de ensino possibilitadora do estudo dos sentidos, das intenções e das posturas argumentativas presentes

nos textos. Antunes e Mendonça chegam a abordar em específico as conjunções ou operadores argumentativos como sendo sinalizadores, “pedras no caminho”, marcas do raciocínio e da teia persuasiva a que o enunciador de certos textos procura nos afixar.

Em outras palavras, entre os muitos passos necessários para alçar os alunos à condição plena de leitores autônomos, conscientes e críticos, encontra-se a competência de identificar em um texto quais sejam os pressupostos assumidos pelo enunciador, bem como – em nível mais aprofundado – suas crenças, ideais e valores. É preciso, para além da decodificação dos grafemas em fonemas e da tradução desses fonemas em partes significativas, que esse leitor que queremos ajudar a formar seja alçado, em algum momento de sua formação básica, ao nível da linha argumentativa. Isso significa ensinar-lhe quais sejam as estratégias mais refinadas de convencimento de que lança mão um enunciador, reconhecendo suas representações do mundo e seus objetivos. Esse aluno, certamente, será capaz de empreender leituras reflexivas e muito mais produtivas, ao tornar-se capaz de resistir à ideia vendida no texto e – em um cenário mais otimista – estará prevenido do poder manipulador e reproduzidor de desigualdade de certos discursos (sobre os quais trata o trabalho de van Dijk, 2008).

2.2.1. As conjunções

Muitas vezes, argumentos que são puramente baseados em uma única linha de pensamento, ou que são até mesmo falaciosos, aparecem em textos (não necessariamente argumentativos em sua estrutura) maquiados como argumentos lógicos. Se formos mais a fundo, vemos a que ponto estruturas de pensamento e esquemas cognitivos alicerçados em visões de mundo preconceituosas, segregacionistas e mercadológicas subjazem à escrita de muitos textos que circulam em nossa sociedade. Existem diferentes aspectos linguísticos que vêm em auxílio do enunciador mais astuto quando este precisa tornar seu enunciatário mais passivo e menos resistente ao ponto de vista defendido. Van Dijk (2008) coloca:

As estruturas do discurso não são em si manipuladoras; elas somente possuem tais funções ou efeitos em situações comunicativas específicas e na maneira pela qual essas são interpretadas pelos participantes em seus modelos de contexto. O sentido manipulador (ou a avaliação crítica) do texto e da fala depende dos modelos de contexto dos receptores – incluindo seus modelos de falantes ou escritores e os objetivos e intenções a eles atribuídos. Algumas dessas estruturas podem ser mais eficientes que outras durante o processo de influenciar as mentes dos receptores, de acordo com os próprios interesses dos falantes ou escritores. (p. 56)

Alguns dos recursos mais eficientes nesse sentido são as conjunções ou os operadores discursivos, como também são chamadas. Tradicionalmente conhecidas como palavras de

classe fechada, itens gramaticais de função conectora e à parte da estrutura argumental do predicado, as conjunções muitas vezes são consideradas diferentes das preposições unicamente por se aplicarem a sentenças. Esses e alguns outros pontos acerca dessas palavras são problematizados por Ilari (2015), que se vale de exemplos reais oriundos de um compilado de textos orais naturalmente produzidos por brasileiros(as), o NURC. O autor mostra que essas palavras têm funcionamentos que transgridem os limites aos quais têm sido impostas nos discursos normativos, tais como o sincretismo de noções que uma mesma conjunção pode aportar para o enunciado ao qual ela é designada. Outro ponto muito importante apresentado em contraste à tradição gramatical é o valor tipicamente argumentativo que um conectivo pode desenvolver, em paralelo a um valor denotativo (2015, p. 326). O pesquisador avalia que as conjunções, além do papel sintático-semântico de “juntar sentenças”, desempenham o papel argumentativo de sinalizar a “orientação” e o peso que essas mesmas sentenças detêm enquanto argumentos para as conclusões que são objeto de negociação verbal entre os interlocutores.

Dentre sua fonte muito rica de exemplos, Ilari cita a conjunção “então”, que pode indicar não só consequências factuais, como também – ou apenas – conclusões do falante; cita também a conjunção “embora”, cujo uso sugere que as duas ideias devem ser tomadas como direcionadoras de conclusões opostas. Aqui, destacamos alguns grupos de conjunções que acabam tendo um papel argumentativo mais acentuado na tessitura dos discursos: a) aquelas que marcam oposição de ideias, chamadas tradicionalmente de adversativas, no caso de ideias coordenadas, ou concessivas, quando é o caso de subordinação sintática: “mas”, “porém”, “contudo”, “apesar de [que]”, “embora” etc; b) aquelas que introduzem um comentário que se objetiva ser uma causa para o evento contido na sentença adjacente (anterior, na maioria das vezes, mas também posterior, no caso da conjunção “como”, por exemplo), ou uma justificativa para aquilo que se expressa na sentença coordenada: “porque”, “visto que”, “que”, “pois”, “tendo em vista que”, “já que” etc; c) aquelas que sinalizam para uma conclusão dedutível do que foi enunciado anteriormente: “então”, “logo”, “por isso”, “portanto”, “por conseguinte”, “pois” (posposto ao verbo) etc.

Ora, é inegável que as conjunções têm o papel primordial de estabelecer vínculos lógicos entre eventos ou estados de coisas no mundo, e não defendemos que se pense o contrário; contudo, é por terem esse papel que as conjunções frequentemente fazem prova da interpretação que um enunciador teve/tem dos fatos e ideias. Pelo emprego de uma conjunção que exprima causa ou consequência entre uma oração e outra, consegue-se ter alguma noção

sobre a visão de mundo de uma pessoa, assim como pelo emprego de uma concessiva, através da qual se pode antever a maneira do enunciador de categorizar o mundo. Sobretudo nas estruturas subordinativas, em que uma ideia aparece como dada dentro de uma proposição, é fácil enunciar sem efetivamente dizer. A escolha das conjunções vai marcando de maneira bem elucidativa a rede textual, sempre visando a envolver o leitor e guiá-lo na direção mais proveitosa para os objetivos do enunciador. Conforme assinala Antunes (2010):

A relevância dessa classe de palavras, se decorre de sua função conectiva, não deixa de fundar-se também nas relações semânticas e nas pretensões argumentativas que elas estabelecem entre os segmentos textuais. Enquanto ligam, vão marcando a orientação das argumentações, vão dando pistas da sequência de sentidos ou dos atos de linguagem efetivados. São como pedrinhas que vão indicando por onde vai o caminho, em que direção vai a argumentação... Não se pode deixar de prestar atenção a elas. (p. 136)

Ao mesmo tempo em que esses recursos são bastante proveitosos para a argumentação, que se torna mais cativante (cf. FIORIN, 2015), uma teia da qual não conseguimos nos livrar tão facilmente, elas podem constituir poderoso recurso nas mãos do enunciatário. Isso acontece quando este chega a conhecer e entender as sinalizações dadas pelo enunciador para obter cumplicidade, isto é, um consenso proveitoso para a realização de suas intenções. Em outras palavras, estamos relativamente protegidos desses discursos quando sabemos identificar tais recursos e não nos deixamos levar por eles, isto é, não aceitamos obrigatoriamente os pressupostos com que o argumentador visa nos amarrar a seu ponto de vista. Uma formação eficaz de leitores críticos poderá levar os produtores de conteúdo a terem de organizar um quadro argumentativo, no mínimo, mais honesto.

É com esse entendimento, portanto, que nos perguntamos, nesse trabalho, quais estratégias seriam mais pedagogicamente adequadas para ajustar as aulas de português a essa necessidade tão urgente dos alunos em prol de um exercício mais pleno de sua cidadania. Aqui, nosso foco recairá, conforme já anunciado, sobre o papel discursivo das conjunções: discutiremos e avaliaremos certas táticas – propostas por livros didáticos – pensadas para ajudar o professor de português a ensinar aos alunos que essas palavras, muito mais que meras encadeadoras de sentenças, escondem em si intenções e ideias. Ao mesmo tempo, procuraremos sugerir maneiras de levá-los a se apropriarem dessas táticas discursivas com ainda mais eficiência para usá-las em seus próprios textos, de forma a manusear “porque”, “logo”, “embora” e muitas outras com consciência da força argumentativa que têm essas palavras.

2.2.2. Bases para a reflexão – os documentos que regem a educação no Brasil

Este trabalho de pesquisa busca muito de suas bases teóricas nos estudos tidos como fundadores dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, um texto já consolidado como determinante para os rumos do ensino no país. Nós nos reportaremos a esse documento governamental – bem como às pesquisas que colaboraram para sua elaboração – considerando-o como a regulamentação fundamental e, mais que isso, a bússola a que os professores de português do ensino básico podem recorrer e têm recorrido para mediar suas ações pedagógicas.

Visamos primeiramente a argumentar a favor da importância da formação de indivíduos autônomos, críticos e capazes de lidar ativa e atentamente com os discursos que circulam nas diversas esferas sociais de atividade linguística, todos embebidos de intenções veladas em maior ou menor grau. Procuraremos delimitar em que patamar se encontram os esforços de alguns dos agentes e elementos relacionados à educação – mais especificamente, os materiais didáticos distribuídos e utilizados nas escolas – no sentido de propiciar, aos alunos, o desenvolvimento de algumas das habilidades necessárias para interagir com textos da maneira adequada a cidadãos reivindicadores e conscientes. Buscamos entender esse objetivo de maneira realista, considerando-o em toda sua complexidade. Entendemos que se trata de uma longa trajetória até que os alunos passem da decodificação dos sons e dos sentidos dos textos e comecem a questioná-los, desvendando seus efeitos de sentido, comunicando-o com outros textos, averiguando a veracidade de suas informações, pondo em perspectiva a figura do autor e as condições contextuais.

Nossa meta mais específica está imbricada com esse debate de caráter mais amplo, concentrando-se na demonstração de que as palavras tradicionalmente chamadas de conjunções possuem forte potencial não só no âmbito semântico-sintático, ao ligar duas unidades de um texto e sinalizar a relação lógica de sentido entre as duas, mas também no plano discursivo. Defenderemos, a partir da análise de textos encontrados em livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental, que as conjunções constituem indicadores potenciais da linha argumentativa assumida pelo sujeito do texto (cf. ILARI, 2015); guias para acessar as ideias e premissas que não estão colocadas diretamente na superfície de suas palavras. Em vista disso, proporemos que as conjunções recebam uma abordagem diferenciada nas aulas de Português na educação básica, complementar àquela já oferecida a essas palavras. Proporemos que elas sejam tratadas como chaves – mais do que possíveis, necessárias – para

uma compreensão mais profunda e mais tenaz dos textos com que os alunos possam vir a se deparar.

Para chegar a esse que é o foco das nossas reflexões neste trabalho, precisamos empreender discussões importantes acerca das orientações oficiais para o ensino de língua materna, que, no Brasil, se materializam nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) e, em escala ainda bem menor, na Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), documentos com quase duas décadas de diferença de “idade”, porém ambos muito convergentes. A BNCC, ainda não efetivamente consolidada enquanto documento parametrizador, não pode ser considerada tão requisitada como bússola para o trabalho dos professores quanto os PCN, embora exista um prospecto sólido de que venha a ocupar esse lugar em breve. Por isso, vamos nos deter na persistência da validade dos PCN, em especial, por nos mostrar justamente a consistência e a atualidade dos conhecimentos que lhes deram origem. É por isso que bastante do que propomos com o presente trabalho é alicerçado nas orientações desse documento, e é por isso também que começamos por ele este debate.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa imergiram nos anos finais da década de 1990, vindos de trabalhos contemporâneos e, em certo grau, humanizados e reflexivos no campo da educação, imbuídos do objetivo de estabelecer objetivos para o ensino de Português e de pontuar alguns critérios para o trabalho do professor. Os docentes, após a publicação dos PCN, são levados a perceber, com efeito, a importância de selecionar conteúdos disciplinares mais necessários e interessantes, a fim de ajudar os alunos a se tornarem “cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade” (BRASIL, 1998). Como afirma o próprio documento, em suas primeiras linhas, sua publicação se dá com o fim primordial de fornecer um auxílio ao professor na execução de suas atividades e, diríamos, em nível mais profundo, no modo de conceber língua e ensino.

No caso do docente de Português, o texto aponta diretrizes de pensamento sobre a linguagem e a língua, além de caminhos possíveis para o trabalho em sala, como nas passagens que buscam nos convencer a propor exercícios de reflexão que partam do uso linguístico real e sejam orientados também para o uso efetivo, inscrito em atividades concretas de interação sociodiscursiva. Chamamos a atenção, em primeiro lugar, para a compreensão (explicitada nos PCN) de linguagem enquanto atividade interativa e intersubjetiva, guiada por um objetivo e alocada em uma prática social, existente, por sua vez, em determinado grupo de uma sociedade num dado momento de sua história. De mãos dadas

com a concepção de linguagem, vem a concepção de língua presente no documento, a qual transcrevemos diretamente:

Língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (1998, p. 20)

Fundado em concepções de língua e de linguagem que extrapolam a comunicação pura e simples e, ainda mais, a noção de sistema autossuficiente e atemporal, o documento alcança a dimensão extralinguística da própria língua sem deixar de considerar os signos que a compõem; toca nos âmbitos lexical, semântico e morfossintático sem ignorar que a situação específica de comunicação, a história e a cultura compõem o modo como significamos a nós mesmos e as coisas ao nosso redor.

Tal posicionamento se reflete diretamente na maneira como os PCN tratam do ensino e da aprendizagem de língua na escola. Sempre partindo da premissa de que o uso linguístico merece ser o ponto de partida e o ponto de chegada de quaisquer atividades empreendidas nas aulas de português – e considerando que a reflexão sobre a linguagem precisa permear essa trajetória –, os escritos oficiais estabelecem como unidades de ensino os gêneros textuais, já que a interação pela linguagem se materializa em textos, orais ou escritos. Por conseguinte, uma prática pedagógica que priorize o aperfeiçoamento da prática social das interações linguísticas (por meio do desenvolvimento das competências diversas que têm os alunos) deve tomar como unidade básica o texto, levando em conta suas finalidades, seu contexto de produção, suas funções e as sequências linguísticas que se concatenam para estruturá-los: é aí que ganha força, então, a noção de gênero, a ser discutida com mais atenção em breve neste trabalho.

Tomando o texto como objeto e o uso como foco do ensino, os PCN, como já dissemos, concentram orientações e estipulam metas para as aulas de língua portuguesa. Estas, do modo como foram concebidas no documento, parecem convergir no intuito de propiciar condições necessárias para que os alunos se tornem cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel dentro de nossa sociedade, “participativos, reflexivos e autônomos” (1998, p.4). É possível dizer que, muito em decorrência da divulgação do documento, isso se tornou uma espécie de “chavão” que permeia discussões sobre ensino de língua em diversas esferas. Tal fenômeno é bastante indicativo de que essa prioridade para o

ensino de português poderia já estar bastante incorporada nas preocupações dos professores, tanto quanto no processo de elaboração dos materiais didáticos ou das avaliações de aprendizagem em larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio.

É possível, igualmente, identificar as concepções teóricas que dão corpo ao texto da BNCC com os estudos mais recentes em linguística e ensino de língua. O documento, embora surgido da necessidade de se estabelecer um currículo educacional comum em âmbito nacional, compartilha com os PCN o mérito de não ignorar as especificidades de cada região, de cada comunidade, de cada escola e de cada profissional da educação. A BNCC, ao mesmo tempo em que mapeia os objetivos primais da escola na formação dos alunos e os justifica a partir de uma reflexão sobre o papel da escola mesmo enquanto instituição social – reflexão essa que vai permeando todo o texto do documento –, dá margem e incentivo à autonomia do professor para, de acordo com as necessidades e peculiaridades das turmas, dos recortes temporais e geográficos, eleger seus objetivos específicos de trabalho e montar suas aulas com base neles.

A área de linguagens da BNCC articula-se também com o atual ideal de integração ou multiconexão de conhecimentos que atravessa a ampla maioria das discussões acadêmicas. Neste caso, estamos falando da Língua Portuguesa, da Língua Estrangeira Moderna, da Arte e da Educação Física. Tal ideal, propagado também nos PCN e na grande maioria dos cursos e livros voltados para a capacitação dos docentes, tem se tornado uma preocupação cada vez mais significativa dentre as que são imputadas à escola. De um lado, os professores e a direção veem-se despreparados para tal reformulação do modelo de ensino; do outro, há a pressão da universidade e o Exame Nacional do Ensino Médio – prova nacional de acesso ao ensino superior, conhecida, entre outros aspectos, por seu caráter interdisciplinar –, que se fixou como meta última e essencial do trabalho escolar na maioria das escolas públicas e privadas do país e, mesmo, como índice de qualidade do ensino oferecido nas instituições de educação básica. Vale conceder destaque à plausibilidade da explicação dada pela BNCC para essa escolha de estruturação curricular que o documento sugere, apontando a necessidade de que busquemos romper com uma lógica de organização escolar que reforça tanto a dissociação quanto a hierarquia entre as linguagens.

Consideramos importante destacar que, de acordo com o posicionamento da BNCC, a atuação na sociedade moderna passa não só por essa integração dos conhecimentos sobre as linguagens enquanto partes do currículo escolar, como também pela formação da autonomia

dos novos leitores nos diversos campos e suportes. Passa ainda pelo preparo desses cidadãos e cidadãs para produzir textos em modalidades diversas, com adequação devida aos propósitos e às situações comunicativas nas quais eles/elas se engajem.

O texto do documento não deixa dúvidas de que todas as experiências de aprendizagem das linguagens – e aqui, muito sabiamente, são separadas leitura e produção de fruição e criação, de modo a conceder um espaço especial para as vivências de literatura – devem ser mediadas por um trabalho reflexivo. A finalidade dessa intermediação reflexiva é bem fundamentada e tem a ver diretamente com aquela que vimos ser a grande meta estipulada pelos PCN. Trata-se de possibilitar aos alunos a compreensão da multiplicidade de representações da realidade por parte dos indivíduos e grupos sociais, as quais se constroem com percepções, perspectivas e entendimentos diferentes das coisas do mundo. Trata-se também de mostrar-lhes que as linguagens configuram as relações de poder, funções e responsabilidades, valores e ideias, interesses pessoais e institucionais inclusos nessas diferentes perspectivas da realidade. A ideia é possibilitar, com isso, a reflexão sobre nossas vivências a fim de poder questionar, experimentar de outro modo, expressar, escolher, negociar – tudo isso de maneira mais autônoma e confiante.

Erigem-se da leitura de ambos os documentos, não obstante, as indagações: o que significa tornar o aluno um participante ativo, crítico e cômico, pronto para se apropriar dos conhecimentos e habilidades necessários para interagir efetiva e competentemente com a vida social e cultural do país? O que se entende por formar um usuário atento e eficiente da língua, um produtor de bons textos e um leitor interessado e perspicaz? Quais habilidades estão envolvidas nesse ganho que nós pretendemos aportar para os nossos alunos? Que meios utilizar? Que objetivos específicos é preciso contemplar para chegar ao objetivo macro que se espera que os alunos atinjam? Esses objetivos específicos têm sido contemplados, de fato, nas aulas de português? Os professores contam com materiais teóricos nos quais se amparar para montarem suas aulas nesse sentido? E os livros didáticos, principais instrumentos de trabalho dos docentes, alcançam o ideal de despertar o tal cidadão crítico e pensante?

São muitas questões levantadas, uma conduzindo à outra, todas pertinentes à luta por um ensino de português que de fato atenda às necessidades dos alunos. No entanto, nem todas vão poder receber o espaço merecido neste trabalho devido à necessidade de se estabelecer um foco para as discussões. De todo modo, parece-nos que devemos começar por enfatizar o pretendido objetivo macro tanto dos PCN de língua portuguesa quanto da BNCC na área de

linguagens: a formação do cidadão capaz de usar a língua em diversas situações sociocomunicativas de maneira a atingir seus objetivos na interação, lendo, ouvindo, interpretando e produzindo textos com um olhar atento e crítico às condições contextuais e estruturais de materialização dos discursos e às suas intencionalidades, produzindo os seus próprios com eficácia na realização de seus objetivos comunicativos.

2.2.3. Língua é poder

É primordial justificar a importância dessa meta estabelecida nas diretrizes governamentais para o ensino. Quando se entende língua como forma de ser, de poder e de fazer no mundo, isto é, quando observamos que é a partir de nossa língua que nos constituímos como seres sociais, percebemos quão imbricados de ideologia, de crenças e valores estão nossos discursos. Todo o tempo, estamos a demarcar território, a mostrar nosso lugar e nossa identidade com os textos que produzimos, orais, escritos, multimodais. Da mesma forma, esse modo de ver a linguagem abre nossos olhos para as atitudes abusivas e danosas tomadas por determinados indivíduos e setores sociais (destacadamente aqueles ligados às camadas privilegiadas no país, a elite e a alta burguesia) com o fim de manipular as massas em favor de seus próprios interesses de acumulação de capital e de manutenção de poder político, econômico, social e cultural.

Os estudos críticos do discurso constataam a existência de grupos específicos que, presentes na sociedade, detêm o poder de controlar os modelos mentais e a postura emocional com que se encaram e se recebem os eventos públicos; grupos capazes de guiar o sentido comum para a direção que lhes apraz e de influenciar massivamente as atitudes sobre questões controversas, ideologias e valores que organizam as representações do público. O grande poder social desses grupos parece ter sido firmado (e continuar sendo reiterado) graças a seu acesso preferencial ou a seu controle absoluto sobre certos recursos materiais, como o capital e a terra, e/ou recursos simbólicos, como o conhecimento, a educação e até mesmo a força física – em tempos não tão remotos como poderíamos pensar (van DIJK, 2008).

Esse poder se reproduz e se alimenta constantemente, na medida em que os poderosos possuem acesso a inúmeras estratégias que lhes possibilitam exercer controle sobre a produção material e simbólica nas modalidades escrita e falada do uso da língua. Dessa forma, tais setores dominam o conhecimento existente sobre os processos cognitivos e sobre a

fabricação de consenso entre os menos poderosos. Quando analisamos as diversas situações concretas nas quais, em nossa sociedade, as ações reais ou potenciais de um indivíduo ou grupo exercem controle sobre as condições cognitivas das ações de outro indivíduo ou grupo – tais como desejos, planos e crenças –, somos levados a pensar, como van Dijk (2008), que “as relações de poder se manifestam, tipicamente, na interação” (p. 18). Ora, nas sociedades democráticas, em que a coerção e o uso da força física normalmente são reservados aos momentos mais críticos para o exercício do poder, o discurso figura como o elemento crucial no processo de forjamento do consenso.

A necessidade de coagir e de fazer valer a lei do mais forte termina, ou talvez transmuta-se, à proporção que o homem vai conquistando poder de acesso em relação ao discurso público e às suas convenções (FIORIN, 2015). Se o discurso controla mentes, como assinalam os estudos críticos do discurso, e mentes controlam ação, é essencial para aqueles que estão no poder controlar o discurso em primeiro lugar. Os poderosos podem se preocupar menos com ofensivas e uso de recursos bélicos quando começam a dominar os conhecimentos requeridos para persuadir, seduzir, doutrinar ou manipular as pessoas.

Em nenhum momento, frisamos, este trabalho ou aqueles nos quais nos apoiamos negam a importância do poder na sociedade. Quer analisemos os menores grupamentos humanos, quer os maiores, o poder acaba se fazendo imprescindível para o funcionamento da sociedade. Não poderia haver ordem, controle, relações de peso e contrapeso sem as relações legítimas de poder. O que ocorre é que nem sempre se pode falar em legitimidade, no que se refere aos exercícios de poder por parte de certos setores. Destarte, passa a ser necessário diferenciar os conceitos de “persuasão” e de “manipulação”, como o faz van Dijk:

A manipulação é uma prática comunicativa e interacional na qual um manipulador exerce controle sobre outras pessoas, normalmente contra a vontade e interesse delas. É ruim, porque viola as normas sociais. [...] Sem as associações negativas, a manipulação poderia ser uma forma de (legítima) persuasão. A diferença crucial neste caso é que, **na persuasão, os interlocutores são livres para acreditar ou agir como desejarem, dependendo se eles aceitam ou não os argumentos do persuasor**; já na manipulação, aos receptores é dado, tipicamente, um papel mais passivo: eles são vítimas da manipulação. Essa consequência negativa do discurso manipulador ocorre tipicamente quando **os receptores são incapazes de entender as intenções reais ou de perceber todas as consequências das crenças e ações defendidas pelo manipulador**. Esse pode ser especialmente o caso quando os receptores não têm o conhecimento específico do que poderia ser usado para resistir à manipulação. (2008, pp. 234-235. Grifos nossos)

A se considerar a distinção feita por van Dijk, não podemos negar o caráter negativo e nocivo da manipulação. Mas é preciso que nos debruçemos um pouco mais detidamente sobre

essa prática e sobre a prática da persuasão, de modo a não nos perdermos em nosso debate. A manipulação está presente na grande maioria das nossas esferas de uso linguístico, destacadamente nas públicas, mas ela não depende apenas da iniciativa de um indivíduo ou grupo: trata-se de uma via de mão dupla. Isso significa que, se por um lado, ela se dá a partir das escolhas linguísticas e paralinguísticas do lado manipulador, por outro, ela só se concretiza de fato em um contexto que a propicie, no qual haja favorecimento de acesso ao discurso público por parte desse lado, e desprovemento de recursos cruciais para resistir, detectar ou evitar a manipulação, por parte do outro lado.

A manipulação, enquanto tática de reprodução de poder, encontra seu impulso inicial no desejo por parte das elites de comunicar crenças implicitamente, ou seja, sem afirmá-las de fato, vendendo-as não como postos, mas como pressupostos, de maneira a reduzir-lhes as chances de serem questionadas. É claro que o alcance temporal e demográfico de um discurso é um critério importante para o poder, mas o que o torna realmente eficiente é a capacidade de acessar as mentes da audiência, o que se traduz por influenciar os modelos mentais, o conhecimento, as atitudes e até mesmo as ideologias dos receptores, a consciência de um grupo e a construção que ele faz de sua realidade para orientar suas práticas socioeconômicas, políticas e culturais. Para fazer um leitor/ouvinte compreender um discurso da forma como seus (re)produtores o veem, para fazê-lo formar os modelos mentais desejados, restringe-se sua liberdade de interpretação e de contestação; assim, ficam reduzidas ou aniquiladas as possibilidades de entendimento contrário aos interesses dos (re)produtores. À medida que um grupo de falantes controla mentalmente, via discurso, as ações dos receptores, pouco cientes desse controle e progressivamente dispostos a agirem contra sua total consciência e interesses, a serviço dos proprietários do discurso, falamos em vítimas sem poder, falamos em desigualdade e falamos em manipulação.

Essa prática, considerada ilegítima entre autores da linha de van Dijk, por influenciar interações e comportamentos de modo a propiciar a violação de direitos fundamentais de grupos, tem consequências mentais negativas, enumeradas pelo estudioso: desinformação, manipulação, estereótipos e preconceitos, vieses, falta de conhecimento e doutrinação. As consequências mentais, por sua vez, conduzem a consequências nas ações e atitudes; estas influenciam no sistema e podem levar à desigualdade social, à xenofobia, à misoginia, ao ódio manifesto contra a população LGBT, a ações prejudiciais contra idosos, negros, pobres, pessoas com tatuagens e piercings, populações marginalizadas, moradores de favela etc.

Em contrapartida, o convencimento também acontece por vias legítimas. Isso ocorre quando não podemos contabilizar vítimas sem poder e preparo para lidar com discursos capciosos e falaciosos, ou seja, quando há igualdade de condições em termos de uso da linguagem e de conhecimento dos recursos gramaticais-discursivos de convencimento ou quando os enunciadores se valem de uma argumentação honesta, quer fundada na lógica, quer explicitada enquanto posicionamento particular de um grupo.

A Análise Crítica do Discurso, conforme a nomeou o autor supracitado, aparece, diante desse quadro, como um tipo de investigação que estuda primordialmente as maneiras como textos orais e escritos no contexto social e político representam, reproduzem e combatem o abuso de poder, a dominação e a desigualdade. Assim, ela debruça-se sobre uma gama de propriedades semióticas do discurso, relacionadas em maior ou menor grau com as relações de poder na sociedade, tais como: entonações, certos pronomes, manchetes jornalísticas, itens lexicais e conjunções.

Diferentemente dos analistas do discurso, as pessoas que se propõem a empreender uma análise crítica do discurso adotam um posicionamento explícito em suas pesquisas; enxerga-se tanto o desequilíbrio de forças quanto a desigualdade social, fenômenos que essa vertente de estudiosos deseja compreender, desvelar e, em última instância, combater, em nome de um propósito declarado de contribuir para uma mudança social específica que possa favorecer os grupos tradicionalmente dominados. É na perspectiva desses últimos, principalmente, e segundo seus interesses que as relações de dominação são estudadas; dito de outro modo, os analistas críticos do discurso assumem o ponto de vista dos segmentos menos privilegiados da população e é a partir desse lugar que concebem os discursos como mais ou menos nocivos. Por isso, podemos dizer que os estudiosos críticos do discurso não apresentam preocupação com critérios de neutralidade.

Neste trabalho, embora não pretendamos esgotar os conceitos dos quais se valem os estudos críticos do discurso, apropriamo-nos, em certo nível, de alguns de seus aparatos teóricos e metodológicos, tanto quanto eles possam servir a uma pesquisa que se preste a estudar, de maneira crítica e colaborativa, o espaço e a abordagem que os materiais didáticos de Português dispensam ao estudo das conjunções (e, por tabela, da leitura e da argumentação). Com isso, esperamos contribuir para que esses elementos linguísticos possam ser tratados de maneira mais plena na escola. Esperamos, também, encorajar trabalhos acadêmicos e pedagógicos, conseqüentemente, que se atentem para a importância da

compreensão das relações gramática/discurso, uma vez que o valor do conhecimento dessas relações, no uso linguístico, pode fazer a diferença entre um leitor preparado para lidar ativamente com os abusos de poder reproduzidos no discurso e um leitor que se deixe manipular facilmente; pode fazer a diferença entre um professor que ensina a aceitar e um professor que ensina a conversar com o texto, confrontá-lo, averiguá-lo.

2.3. As dificuldades no trabalho docente, o uso de livros didáticos e a necessidade de incorporar os estudos do discurso ao ensino de língua

É notória a discrepância de atenção que se dá a um aspecto tão impactante da língua como as relações gramática-discurso, se analisarmos comparativamente o que se passa no meio universitário e o que incide na educação básica. Embora a Pragmática (e por vezes a Análise do Discurso, especificamente) integre o eixo curricular básico dos cursos de Letras de todo o país, assim como disciplinas que versam sobre metodologias do ensino de língua materna, em conformidade com as diretrizes curriculares do MEC, constata-se pouco intercâmbio efetivo entre as duas áreas. Isso pode ser considerado altamente prejudicial para os alunos de licenciatura. Por melhor que apreendam as noções de polidez, faces positiva e negativa, língua em interação, papéis sociais, máximas conversacionais, formas implícitas do dizer, língua como ação, entre outras, os graduandos de Letras – futuros professores em sua grande maioria – muitas vezes acabam não dando conta, sozinhos, de adaptá-las em prol da otimização do ensino de português, fazendo a transposição didática dessas ideias. Assim, acabam por deixar todo esse conhecimento guardado e inutilizado em seus cadernos, de modo que a pragmática continua uma completa desconhecida dos alunos de educação básica¹, isto é, não há preocupação efetiva em realizar boas transposições pedagógicas dessa área de conhecimento.

O que tem resultado dessa problemática são práticas didáticas que se voltam para atender objetivos outros que não a capacitação do sujeito para ser um leitor crítico do mundo à sua volta ou um participante ativo na sociedade. Em *Análise de Textos* (2010), Irandé Antunes pondera:

¹ Não nos aprofundaremos nesse ponto, tendo em vista sua amplitude e seus inúmeros desdobramentos – que caberão bem, talvez, a um trabalho futuro –, mas falaremos de alguns dos prejuízos causados pela ausência de uma ponte tal como a reivindicada, entre os estudos científicos da esfera discursiva e o ensino básico.

As exigências atuais, muito mais que noutras épocas, recaem sobre pessoas capazes de atuarem socialmente, com versatilidade, com criatividade, com fluência, com desenvoltura, com clareza e consistência, na discussão, na análise e na condução das mais diferentes situações sociais – do espaço familiar ao espaço do trabalho. Isso desloca, necessariamente, os objetivos do ensino da língua na direção da reflexão investigadora, da análise dos usos sociais da língua – escrita e falada, verbal e multimodal – e da aplicabilidade relevante do que se ensina, do que se aprende (p. 52)

Sabemos que os professores da atualidade, principalmente aqueles formados há pouco tempo, não chegam a reproduzir os velhos modelos de aula de português centrada em morfologia e sintaxe, conceitos e metalinguagem pura e simples. Tal progresso merece e precisa ser reconhecido, e o é neste trabalho. Entretanto, estariam nossas aulas sendo suficientes para promover o desenvolvimento das habilidades citadas por Antunes? Seria interessante realizar uma pesquisa que apontasse quantos dos alunos de educação básica, a partir de suas experiências com a disciplina de língua portuguesa, conseguem enxergar nessa matéria uma oportunidade para empreender qualquer espécie de “reflexão investigadora”. Poderíamos fazer outra investigação ainda, esta a respeito de quão plurais estariam sendo os usos sociais da língua tomados como objeto de ensino nas salas de aula de português, analisando inclusive a influência dessa pluralidade nas produções dos alunos. Lamentavelmente, parece pouco provável que fôssemos chegar a resultados satisfatórios.

Em razão da base insuficiente fornecida pela graduação, do diminuto incentivo para a formação continuada e da falta de tempo para o planejamento letivo, sintomas da precarização da profissão, o professor muitas vezes vê-se sem alternativas senão a utilização irrestrita e incontestada do livro didático para a montagem das aulas, conforme discutiremos no capítulo seguinte. As dificuldades também parecem advir da escassez de exemplos de transposição didática e de práticas bem-sucedidas com que os graduandos de Letras se deparam durante o curso.

É por esse motivo que, ao nos perguntarmos sobre a possível permanência das práticas textuais imanentistas e superficiais nas salas de aula, concluímos que uma análise dessas ferramentas (os livros didáticos) tão essenciais para o trabalho docente no Brasil, poderia ser útil no sentido de compreendermos as prioridades, abordagens e metodologias atualmente vigentes nesse domínio. É importante sabermos em que medida a gramática, nesses livros, tem deixado de ser o foco do ensino e o próprio objeto de aprendizado para assumir o papel a que as muitas discussões acadêmicas e documentos governamentais têm-na recomendado: o de instrumento em prol do aprimoramento do uso linguístico. Não falamos de

um uso monolítico, mas dos muitos usos aos quais as esferas de atividades humanas nos compelem, em toda sua amplitude.

Um olhar de rememoração para a maioria dos livros que utilizamos enquanto alunos da educação básica nos traz à mente todas as diversas explicações que poderiam facilmente ter sido retiradas das gramáticas mais antigas e conservadoras; não estimulam o pensamento, a dedução, a pesquisa, a comparação, a análise; não dão espaço para a variabilidade dos usos, ou, se o dão, é mínimo e raso. Estarão os livros didáticos da atualidade no mesmo caminho? É preciso averiguar se esse material, o principal a que os professores têm acesso para a montagem das aulas, de fato continua deixando a desejar na questão da formação crítica do aluno e, se for o caso, torna-se preciso urgentemente repensar as prioridades e as estratégias de ensino presentes nesses materiais.

A ausência de “reflexão investigadora” e de “análise sobre os usos sociais da língua” tende a gerar homens e mulheres incapazes de ler além da superfície de qualquer texto, despreparados para enxergar os implícitos e os efeitos de sentido de um texto, dispostos a acreditar piamente em qualquer discurso que pareça mais tocante e forte, mesmo que impregnado de sofismas. De um lado, temos a mídia falaciosa a serviço dos grupos no poder; de outro, políticos com suas campanhas eleitorais que não fazem mais que apelar para a emoção do povo, sem sequer se preocuparem em basear seus projetos com fundamentos sólidos e racionais; podemos até mesmo apontar os discursos pretensamente religiosos de alguns indivíduos, donos de vozes potentes o suficiente para arrebataram multidões de fiéis, muitos dos quais, pessoas desesperadas por um guia e dispostas a se agarrarem à primeira mão que lhes aparecer, independentemente de quão (in)coerentes sejam as palavras a elas dirigidas.

Não é razoável acreditarmos que as pessoas possam adquirir espontaneamente as competências básicas exigidas para o exercício pleno de sua cidadania, sendo capazes de impedir que outros façam delas massa de manobra, apenas com as vivências experimentadas no decorrer do amadurecimento. Por isso, insiste-se tanto em que tais competências sejam sistematizadas como objeto de ensino, sobretudo – mas não só – na disciplina de língua portuguesa. A escola precisa se reinventar no sentido de promover práticas que levem os alunos a lidar de maneira bem diversa com os textos do que aquela com que eles têm lidado, superficial, desinteressada, passiva – o que a configura como um espaço muito próximo do que poderíamos chamar de inócuo. Não podemos permitir que a escola seja uma fábrica de

repetidores do senso comum, de alvos tão fáceis para os setores tradicionalmente detentores de poder. Estes só têm a ganhar com o número de pessoas em desvantagem nos combates argumentativos que constituem por completo as nossas atividades de linguagem, como apontamos logo acima e continuaremos reiterando. Conforme pontua Ducrot (1987), a argumentatividade está inscrita na própria língua.

Assim, não é só nos domínios acima mencionados que se vê argumentação, manipulação e ideologia. Em todo e qualquer texto, mesmo nos mais insuspeitos – como uma receita culinária ou um artigo expositivo sobre a descoberta de um fóssil –, existe intencionalidade, existe a intenção de ganhar o aval e a adesão do(s) interlocutor(es). A argumentatividade está inscrita na própria língua: é ingênuo tratar como neutra uma atividade de linguagem. A diferença está, pois, no modo, mais claro e explícito ou mais velado e discreto, como os textos manifestam esse seu caráter argumentativo (ANTUNES, 2010). Faz-se necessário, então, promover uma breve discussão sobre gêneros e tipos textuais e sobre o modo como todos estão, mais explicitamente ou mais implicitamente, repletos da argumentatividade que caracteriza as manifestações linguísticas humanas.

2.4. A onipresença da argumentação nas atividades linguísticas

Na grande arena que é a interação verbal, sempre temos objetivos a serem atingidos. Queremos atuar sobre o outro, traçar pontes, destruir pontes, formar relações, arrebanhar, causar efeitos e desencadear comportamentos, conforme assevera Ingedore Koch, em *A interação pela linguagem* (1992). A autora pondera que os enunciados que produzimos são orientados no sentido de conduzir a determinadas conclusões, o que, pela lógica, leva à exclusão de outras.

Embora essas não sejam, como insistimos aqui, características exclusivas dos textos considerados “argumentativos”, é notável que eles são o lócus onde elas se manifestam mais claramente. Os textos da tipologia argumentativa são aqueles nos quais a argumentatividade fundamental da língua, clamada por Ducrot (1987), é evidenciada e posta diretamente em função dos interesses do enunciador. Por isso, nós os consideraremos os materiais mais profícuos para o empreendimento que propomos aqui, isto é, a análise das abordagens de conjunções nos livros didáticos de língua portuguesa e, simultaneamente, sempre que necessário, a sinalização de abordagens, metodologias e estratégias alternativas. Lançada a luz

sobre a necessidade de formação de leitores comparadores e analíticos, e sinalizado o papel da gramática de subsidiar o uso da língua, almejamos buscar nas práticas de análise linguística o caminho para o estudo do papel discursivo das conjunções nos textos.

Nos textos chamados de argumentativos, dão-se de maneira muito clara certas operações extremamente reveladoras de estruturas de pensamento, valores e crenças, como por exemplo a contrastação de ideias, a revelação de divergências em relação a outras vozes. Adam (2004) explica que sempre há contra-argumentação nos textos, de maneira mais ou menos explícita. Normalmente, porém, como esclarece van Dijk, quando se abre espaço à voz do outro na grande mídia, sempre ocorre refutação e/ou limitação dessa voz.

Os textos argumentativos também são espaços que facilitam o aparecimento de outras operações interessantes, tais como a explicação de um dado fenômeno em função de outro, a afirmação de conclusões que se pretendem dedutíveis dos argumentos apresentados, a comparação, entre outras, que vêm a servir, de certa forma, a um mesmo propósito: a demonstração de que a voz do Eu que fala é mais lúcida ou mais correta ou melhor do que a voz do Outro que invariavelmente ecoa na voz do Eu, mais ou menos explicitamente. Essa condição dos textos argumentativos faz deles uma arena propícia para o uso de elementos articuladores de ideias, elementos que ajudem argumentos a parecerem mais consistentes e que ajudem conclusões e justificativas a parecerem plausíveis, ou mesmo óbvias. É por esse motivo que nossa análise dos livros didáticos vai priorizar a busca de discussões acerca das conjunções não só em capítulos abertamente gramaticais que os livros didáticos porventura venham a apresentar, mas também nas seções, capítulos e unidades que se proponham a tratar de gêneros da tipologia argumentar. Ainda assim, caso o livro se mostre promissor neste sentido, não nos privaremos de analisar os capítulos concernentes a gêneros compostos por outras tipologias de linguagem.

4.1. Gêneros e tipos textuais – a argumentatividade intrínseca

Ao falarmos de textos argumentativos, aqui, estamos trabalhando com os mesmos critérios de tipologização a que se remetem Santos e Hack (2009), isto é, consideramos que uma tipologia de texto – ou de discurso – deve considerar os esquemas conceituais-cognitivos que constituem a produção verbal, bem como suas características formais e convencionais e

os recursos linguísticos que, face a face com o contexto sociocomunicativo, contribuem para a realização das intenções dos interlocutores.

Assim, é possível distinguir sequências linguísticas – unidades textuais coesas e coerentes (SANTOS; HACK, 2009) – que sejam notadamente esquematizadas de modo a envolver o interlocutor em um raciocínio lógico e consistente, provido de argumentos lúcidos e plausíveis (ou no mínimo verossímeis), de outras nas quais a ideia é “vendida” de maneira mais sutil, disfarçada na forma de outros interesses mais explícitos, como o de contar uma história, o de fornecer instruções ou o de expor os resultados de uma pesquisa. Quando, em uma unidade textual ou uma sequência linguística, conseguimos divisar a identificação e a situação de um tema (comumente polêmico em uma dada época, atravessado por vozes antagônicas), a formulação de uma tese a seu respeito, a apresentação de argumento(s) em seu favor e uma conclusão que ou reafirme o posicionamento tomado ou, o que é pouco usual, o refute e construa um novo posicionamento, estamos diante de uma sequência argumentativa.

Embora elas sejam a substância de nossos discursos, as sequências, por si, não são suficientes para explicar a eficácia da comunicação humana. A fim de que não precisemos sempre recorrer à criatividade para textualizar nossas intenções e propósitos comunicativos no dia-a-dia, dispomos de um repositório gigantesco de conhecimentos que nos auxiliam a moldar nossos discursos da maneira que mais convém aos objetivos de cada momento. Esse repertório, chamado de intertexto por Jean-Paul Bronckart (2006), tem uma dimensão sócio-histórica muito acentuada; bastante plástico, cresce a cada novo texto posto em circulação. Ele está disponível de modos diferentes para cada grupo e até para cada indivíduo, em função de suas vivências, de modo que, de maneira mais ou menos consciente, quando produzimos qualquer texto, acabamos nos reportando a esse repositório de modelos indexados de produções linguísticas a que chamamos gêneros do discurso, cuja construção precisa ser melhor entendida.

As sequências linguísticas – narrativa, argumentativa, descritiva, injuntiva, expositiva – podem ser consideradas como conjuntos de movimentos psicológicos e estruturas que se estabilizaram, sendo facilmente identificáveis pelos falantes e constituindo os recursos composicionais dos vários gêneros existentes. Consideradas homogêneas e fixas, elas se cruzam e se entrelaçam das maneiras mais diversas para dar origem à multiplicidade de gêneros com que contamos enquanto seres sociais (SANTOS; HACK, 2009). Esse cruzamento e esse entrelaçar de tipos linguísticos, é importante lembrar, sempre ocorrem a

serviço de uma intencionalidade², podendo ser realizados com mais ou menos mestria, fator que parece diretamente relacionado com a magnitude e a variabilidade das práticas de letramento e de oralidade experienciadas por cada indivíduo.

Ainda conforme Santos e Hack (2009), é possível dizer que, nos gêneros enquanto instâncias de materialização linguística, ao contrário do que ocorre com as sequências textuais, predomina a função à forma, pois é antes de tudo o objetivo da ação linguística o que guia as escolhas; o social ao linguístico, porque a estrutura do gênero, seu suporte, sua circulação, seus elementos textuais, a decisão pelas semioses com as quais construir significação, tudo é fruto do social e ao social é endereçado. Predomina a maleabilidade à estabilidade, já que estamos no terreno da sociedade, cujas necessidades, prioridades e estruturas estão sujeitas a mudanças causadas pelo e com o tempo; predomina ainda o contextual ao universal/geral, tendo em vista que os critérios usados para escolher e combinar sequências textuais e canalizá-las em uma determinada espécie de texto são notadamente influenciados pelas condições contextuais do momento da interação. Os gêneros são fruto das esferas de uso da linguagem e estão a serviço das formações discursivas, sofrendo alterações em conformidade com as transformações por que passam as relações humanas, os anseios e as necessidades dos usuários da língua.

Por terem surgido em favor e por intermédio da manutenção dessas mesmas relações humanas, os gêneros refletem estruturas de autoridade e, na medida em que são dominados mais por uns que por outros, têm o poder de estabelecer, reafirmar ou desconstruir as hierarquias e supremacias de que a sociedade é formada. Ora, basta entender os gêneros como canalizadores do poder e da influência que exercemos com a linguagem para que os percebamos, orais e/ou escritos, como objetos de ensino, conforme já propuseram Dolz e Schneuwly (2004). Notícias de jornal, reclames publicitários de rádios, entrevistas orais e escritas, rótulos, informes, artigos de opinião, literatura de cordel, contos de detetive, seminários, palestras, poemas concretos: todos esses e muitos outros precisam ser levados aos nossos alunos, precisam ter suas especificidades estudadas, seus objetivos, seus recursos linguísticos, seu meio de circulação, seu suporte pensados e discutidos; precisam ser observados e analisados desde a superfície das palavras (o modo como elas se estruturam para

² Como vimos arguindo e precisamos insistir aqui também, trabalhamos com a ideia de que o cerne da intencionalidade de toda e qualquer ação verbal sempre é convencer um indivíduo ou um grupo de um ou mais pontos de vista, vender ideias, arrebanhar mentes.

dar origem à produção verbal) até as intencionalidades pessoais e/ou institucionais evidenciadas nas pistas linguísticas e contextuais.

Note-se que, mais uma vez, estamos levando em consideração a premissa de que a argumentatividade não é exclusiva dos gêneros tomados como pertencentes ao domínio do argumentar, mas, sim, algo que permeia cada um dos textos que chegamos a produzir. Em trabalho anterior, aponto o fato de vivermos em uma sociedade que é fragmentada em grupos sociais, “cada qual com interesses particulares e diversos dos outros”, sendo natural, portanto, “que o discurso seja o espaço mais propício à luta entre essas vozes, da colocação de teses e de antíteses, da refutação da palavra do outro, da contradição, da argumentação” (CASTRO, 2016, p. 3874). Insistimos em que os professores tenham isso em mente de modo a articular suas práticas para um ensino que não acabe caindo no anódino, dissociado da realidade.

Cada vez que abrimos a boca (no sentido amplo de engajar-nos em uma ação de linguagem), temos uma ideia a vender, uma imagem para passar, um objetivo a conquistar, mais ou menos conscientemente. Então, elegemos um gênero que melhor dê conta de alcançar nossas metas da forma como nos é mais conveniente, sempre em consonância com o momento em que ocorre a produção verbal, com os interlocutores a que visamos, a esfera comunicativa em que nos encontramos inseridos naquela situação, entre outros fatores de enquadre, que vão determinar nossas escolhas linguísticas propriamente ditas, incluindo aqui vocabulário, recursos coesivos, pronomes de tratamento, fórmulas de polidez, modalizações etc. É aqui que os textos se mostram mais claramente ou menos claramente argumentativos ou mesmo pretensamente neutros, isto é, são as escolhas que fazemos no momento da produção que vão determinar a cara do texto, a aparência que queremos para ele, considerando quem esperamos que vá vê-lo e a ação que tentamos incitar nosso público a realizar. Koch (1992) desmitifica a pretensa neutralidade dos discursos:

A pretensa neutralidade de alguns discursos (o científico, o didático, entre outros) é apenas uma máscara, uma forma de representação (teatral): o locutor se representa no teatro “como se” fosse neutro, “como se” não estivesse engajado, comprometido, “como se” não estivesse tentando orientar o outro para determinadas conclusões, no sentido de obter dele determinados comportamentos e reações. (p. 62)

Remetemo-nos também ao trabalho de Fiorin (2015) para explicar como o discurso pode se constituir como uma teia, uma armadilha. Ele aponta que a introdução de um ponto de vista sob a forma de um pressuposto faz do interlocutor cúmplice dessa mesma perspectiva. O

posto é proposto como verdade, mas o pressuposto é imposto, indiscutível, anterior; é “fato” que devemos aceitar como certo antes do prosseguimento da interação, para haver sentido e entendimento. Embora esses conteúdos sejam tratados como “fora de discussão”, muitas vezes eles são bastante discutíveis, pois frequentemente são indicativos de um posicionamento concatenado aos interesses pessoais de um indivíduo ou aos interesses de uma classe; certas vezes esses conteúdos constituem até mesmo generalizações completamente infundadas ou preconceitos, em casos extremos. É preciso trabalhar bastante as competências de leitura para escaparmos desses percursos “obrigatórios” de sentido e conseguirmos analisar o texto com maior frieza e destreza, por assim dizer. Van Dijk (2008) complementa:

A ideologia dominante de um determinado período costuma ser a ideologia dos que controlam os meios de reprodução ideológica, especificamente a classe dominante. Certos grupos dominados desenvolveriam concepções distorcidas sobre sua situação socioeconômica, o que, por sua vez, poderia levá-los a agir contra seus interesses básicos. De forma reversa, os grupos ou classes dominantes tendem a esconder sua ideologia (e, portanto, seus interesses) e terão por meta fazer que essa seja, em geral, aceita como um sistema de valores, normas e objetivos “geral” ou “natural”. Nesse caso, a reprodução ideológica incorpora a natureza da formação de consenso, e o poder derivado dela toma uma forma hegemônica. (p. 47-48)

Tendo finalmente estabelecido que a argumentatividade se encontra presente em toda a linguagem, portanto, em todas as sequências linguísticas e conseqüentemente em todos os gêneros, propomos uma observação da prática docente atual no Brasil, na área de língua materna. Temos procurado, com os nossos alunos, desenvolver leituras e escutas de textos de maneira a que eles se atentem para os pressupostos, valores e crenças dos autores, de maneira a que eles percebam aquilo que a voz por trás do texto parece querer levá-los a pensar e fazer? Se não nos textos veladamente argumentativos, pelo menos esse tratamento se verifica no modo como trabalhamos os textos que se assumem como tal, declaradamente argumentativos, pelas próprias escolhas linguísticas neles presentes?

Não estamos falando em empreender exegeses com alunos dos anos finais do ensino fundamental, que muitas vezes têm dificuldades mesmo para a compreensão de um texto relativamente simples. Trata-se de analisar um tutorial publicado na internet, por exemplo, e não se limitar a ensinar para os alunos as características linguísticas dos textos injuntivos, mas promover com eles um olhar para o vídeo que dê conta também das estratégias do(a) autor(a) para atribuir mais autoridade às próprias dicas, que faça pensar na representação de leitor que o(a) autor(a) construiu para si e que o(a) orientou na preparação de seu texto. Propomos uma

leitura do vídeo que articule os recursos linguísticos empregados à imagem que o(a) produtor(a) almeja passar e àquela que ele(a) efetivamente passa, um trabalho que discuta esses recursos, os sistematize e ajude os alunos a se apropriarem de cada um deles, capacitando-os a exercer atividades linguísticas cada vez mais plurais e diversificadas.

Nessa linha de pensamento, procuramos deixar claro: ao construir um discurso, o enunciador não simplesmente codifica “conteúdos proposicionais”, mas também constrói um meta-enunciador, edifica uma imagem de si que pode ter pouca ou nenhuma correspondência com o perfil real do produtor do texto. Trata-se de um autor que existe para o discurso e pelo discurso, de uma imagem construída com a finalidade de ampliar e intensificar o alcance argumentativo do tecido textual. Em sua *Retórica*, Aristóteles discute o conceito de *éthos*, caráter em grego. Seu texto faz referência sumariamente aos discursos públicos, aos textos feitos para serem lidos ou proclamados em tribunas e assembleias deliberativas, mas a ideia de um “caráter” construído pelo enunciador no próprio ato da enunciação é aplicável, em grande escala, a todo ato linguístico.

Segundo o célebre pensador grego, é essa imagem construída pelo autor que “leva à persuasão, quando o discurso é organizado de tal maneira que inspira confiança” (p. 19). Ao mesmo tempo em que informa – e, diríamos mais, narra, explica, instrui –, o enunciador/orador/autor afirma ao seu público “sou isso”, “sou aquilo”, “acredito nisso”, “tenho tais valores”. Fiorin (2015) condiciona a confiança inspirada por um orador ao oferecimento e à articulação, por parte deste, de argumentos razoáveis e ponderados, mas não só a isso; a confiança conquistada pelo orador depende também de quão honesta e sincera é sua argumentação, e de quão solidário e amável ele se mostra ao auditório em seu discurso.

Para determinar o *éthos* de um enunciador, para estudar a imagem construída por um indivíduo, faz-se preciso tomar a totalidade de sua produção enquanto sujeito enunciativo. Dentro dessa totalidade, procuramos “recorrências em qualquer elemento composicional do discurso ou do texto: na escolha do assunto, na construção das personagens, nos gêneros escolhidos, no nível de linguagem usado, no ritmo, na figurativização, na escolha dos temas, nas isotopias, etc.” (FIORIN, 2015, p. 71. Grifo nosso). E então Fiorin chega a um ponto fundamental de seu texto: o *éthos*, que pode ser pensado como um elemento do nível da enunciação, explicita-se, no entanto, em marcas deixadas no enunciado. É o que vimos buscando colocar em discussão: o caráter do enunciador de textos, a imagem que ele busca construir, a persona do autor do texto se constrói pelas marcas linguísticas e é por elas que

podemos identificar os éthe. Em outras palavras, o perfil construído, o metaenunciador, a imagem que nos é vendida está na linguagem; nessas condições, é possível e cabível estudar os mecanismos utilizados por enunciadores experientes para tais fins, seja para investigar níveis mais profundos de sentido em um texto, seja para se apropriar desses mecanismos e mesmo aperfeiçoá-los, em sala de aula.

Teun van Dijk (2008) explicita a importância de que especialmente autores profissionais e organizações tenham um entendimento acerca de quais são as possíveis ou prováveis repercussões de seus discursos sobre as representações sociais de seus receptores. Ele coloca (p. 34) que “Os ECD [Estudos Críticos do Discurso] podem e devem intervir na educação discursiva de profissionais para mostrar como os discursos públicos das elites podem influenciar as mentes dos cidadãos e como tal influência exerce um papel na reprodução da estrutura social”. Dessa forma, acredita-se que, em parte, poderia ser contida a prática de abuso de poder através do discurso.

Ele enxerga também – e ainda mais claramente – a necessidade de que a população tenha acesso, de algum modo, ao conhecimento produzido pelos ECD, visto que os cidadãos em geral podem e devem ter maior consciência acerca dos propósitos das elites discursivas e de como os discursos públicos podem informar incorretamente – por mais que sejam textos presentes em livros didáticos, ou assinados por “autoridades na área”, ou corroborados por periódicos de ampla circulação na sociedade –, manipular ou, por outro lado, danificá-los. Isso fixa a principal meta dos ECD como a de desenvolver e promover estratégias, no e com o discurso, que se prestem à dissensão e à resistência.

Diante disso, o presente trabalho, por sua vez, vê-se compelido a empreender a construção de uma ponte entre os estudos críticos do discurso e o trabalho com a língua materna em sala de aula, notadamente no que concerne ao emprego de elementos linguísticos em função da argumentatividade. Queremos e precisamos alçar nossos alunos da educação básica ao nível de leitores preparados para encarar textos persuasivos de maneira ativa e crítica e escritores equipados para produzir textos igualmente bem construídos, com argumentos honestos articulados de maneira a tornar a sequência devidamente convincente.

Finalmente, é preciso salientar: acreditamos no valor que teve o salto no ensino de português a partir do momento em que a metalinguagem e a classificação inócua saíram do holofote, para conceder ao texto o lugar de objeto central do ensino, mediado pelas teorias de gênero. É visível também que, aos poucos, a semântica vem saindo dos cantos de livros para

dividir com a morfologia e com a sintaxe os quadros teóricos e as atividades propostas nos materiais didáticos. Trata-se de um avanço muito importante na caminhada rumo ao objetivo de tornar o ensino de português mais significativo para os alunos, e aqui nos remetemos aos dois sentidos dessa palavra: deseja-se uma prática didática que permita aos alunos entender os significados postos e os não postos nos textos, que lhes permita, mais do que decodificar palavras, captar referências externas, remeter-se a outros textos, compreender pontos de vista e posturas argumentativas, narrativas, injuntivas, apreciar jogos de ideias sem a ingenuidade do leitor despreparado. E isso nos leva ao segundo sentido de “significativo”: um ensino que dê conta de maximizar o potencial do aluno em significar os textos será, sem dúvida, mais relevante e mais interessante.

Chamamos a atenção para a necessidade de produção de discursos alternativos e para a preparação do aluno com insumos que se convertam em recursos mentais de resistência. Nosso trabalho se justifica pela esperança no quadro que prenuncia van Dijk (2008) ao colocar que, quanto mais poderosas e difundidas se tornam as vozes dissidentes, menos eficiente se torna a manipulação. Entendemos como nossa tarefa, enquanto agentes educacionais, fornecer aos cidadãos que formamos as maneiras mais variadas de obter informações oriundas de fontes diversificadas e contra-argumentos suficientes para resistir ao discurso manipulador.

No próximo capítulo, procederemos à descrição da metodologia adotada para a análise dos livros didáticos e empreenderemos um diálogo que se pretende ser crítico e construtivo para o aprimoramento do material didático e, em última análise, para promover melhorias no ensino de língua portuguesa nas escolas.

Capítulo 3 - Metodologia

Este trabalho de pesquisa motiva-se em grande parte pelos inúmeros problemas de leitura, escrita e interpretação que acometem os estudantes brasileiros, continuamente atestados em testes e pesquisas de nível nacional e internacional, como o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e o PISA (*Programme for International Students Assessment*, ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Cientes de que as avaliações externas não são índices unanimemente aceitos da qualidade do ensino, por não contemplarem as realidades locais, apostamos, entretanto, na capacidade desses exames de fornecer uma visão mais geral do quadro da educação brasileira.

Ao perseguirmos a meta de traçar um perfil do ensino de conjunções, e sua relação com o ensino de argumentação e de leitura no país, percebemos que nossas discussões e investigações acabavam levando em algum momento, de um modo ou de outro, aos livros didáticos. Trata-se, como é preciso reiterar, do instrumento de ensino e de aprendizagem mais comum nas salas de aula – mais do que isso, esses livros vieram a se tornar um direito estudantil assegurado pela lei, em decorrência de medidas governamentais como a instituição do PNLD, constituindo-se, portanto, como materiais acessíveis em grande escala e alicerces para a estruturação das programações letivas e para a preparação das aulas.

Além disso, consideramos, na elaboração deste trabalho, que o contraste entre o que se espera do professor e o que lhe é oferecido durante sua formação, bem como a constante falta de tempo que acomete a categoria (notadamente em função da necessidade de cumprir jornada dupla ou até tripla) constituem muitas vezes fatores decisivos no que se refere à forma como o professor interage com o livro didático. Este, com frequência, é utilizado de maneira acrítica, de modo que a ordem nele proposta acaba sendo seguida à risca, conforme atestam diversas pesquisas na área, tais como as de Araújo (2001) e Reis (2006), que perceberam nos docentes uma tendência forte a manter um relacionamento com o livro didático caracterizado por pouca inventividade e criticidade. Isso se verifica, por exemplo, nas maneiras com que a maioria dos professores categorizaram esses materiais, na pesquisa de Araújo: “muleta”, “apoio”, “suporte”, “recurso” etc, em contraposição a “esqueleto” e “roteiro”.

É importante ressaltar, porém, que este trabalho não arroga a si a função de atribuir culpas e penas, tampouco a de construir uma imagem falaciosa do professor como uma criatura frágil e absolutamente desprovida de autonomia. Sabemos que, muitas vezes, a decisão acerca de usar ou não o livro didático, e mesmo a decisão de como usá-lo, não estão

nas mãos dos docentes: há escolas nas quais a pressão dos pais leva a coordenação a orientar um uso mais constante do material, por exemplo. Por outro lado, os professores são normalmente convidados a escolherem o próprio material de trabalho – dentre uma gama de livros possíveis –, de modo que fica em suas mãos a escolha pela coleção que traz a melhor divisão de conteúdos, a metodologia mais apropriada de trabalho e a abordagem que mais condiz com a sua própria.

Os estudos de Araújo (2001) e Reis (2006) também constataram a predominância, nas práticas dos professores, de atividades de interpretação de textos solicitadas aos alunos tais como foram pedidas pelo livro, mesmo que sejam por vezes superficiais, monótonas ou puramente estruturais, sem acréscimo, sem supressão, sem modificação. Essa metodologia que visa ao cumprimento do conteúdo em sua totalidade acaba deixando aos alunos pouca oportunidade real de assimilação. Ademais, conquanto a coleção seja desconhecida do perfil da turma e/ou de suas necessidades, o professor poucas vezes dispõe de tempo, energia física ou mental e às vezes mesmo de bagagem cultural e referências de autores – um problema concernente à formação deficitária quase generalizada nas licenciaturas – para levar textos extras, materiais alternativos, atividades mais dinâmicas. Nos poucos casos em que há todas essas condições positivas, o docente ainda pode se ver sujeito a enfrentar os produtos do sucateamento das escolas públicas, tais como a falta de cota suficiente para fotocópias. Finalmente, há ocasiões em que o contexto da escola favorece, tanto quanto a formação acadêmica, mas em que o profissional se rende à acomodação gerada pela estabilidade do cargo ou pela ausência de planos de carreira.

Em suma, levamos em conta que o professor se vê, no mais das vezes, diante da falta de condições das mais diversas naturezas para realizar um trabalho mais reflexivo e autônomo com o livro. Entendemos que isso confere, em consequência, um poder muito grande ao material, no sentido de determinar o que o aluno aprende, por quê, para quê, quando e como esse aprendizado se dá – que vem a ser a questão central que motivou essa pesquisa, feitos os recortes necessários. Decidiu-se, pois, por analisar as cinco coleções de livros de língua portuguesa mais distribuídas e usadas por alunos do ensino médio no Brasil, de acordo com relatório do FNDE, de 2015, a fim de traçar um quadro descritivo do ensino de conjunções, leitura e argumentação, tanto mais próximo da realidade do país quanto possível.

Partimos da premissa de que um tema de pesquisa tal como a(s) perspectiva(s) linguística(s) lançada(s) mais comumente sobre as conjunções e os modos de didatizá-las na

educação básica seja o tipo de assunto cuja compreensão carece de contextualização histórica e sociocultural, a qual dificilmente seria alcançada se prescindíssemos da metodologia documental. A pesquisa que apresentamos aqui é, portanto, uma pesquisa que se utiliza apenas de fontes documentais; que tem, nos livros didáticos de português do ensino médio mais usados no Brasil, especificamente, seu corpus de análise.

Ainda não se pode notar uma difusão considerável dessa metodologia nas pesquisas voltadas aos temas educacionais, tampouco nas outras áreas das ciências sociais, em comparação com os muitos instrumentos metodológicos existentes na atualidade. O processo de difusão, contudo, está em curso, da mesma maneira que o conceito de “documento” tem se modificado para abranger mais objetos e elementos que partilhem da mesma função nas atividades humanas.

Como Appolinário (2009, p.67), nós concebemos documento como sendo “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova”, de modo que o que passa a ser considerado decisivo para seu entendimento seja a característica desses textos, imagens, obras cinematográficas, livros, objetos, de portar informações factuais, nas quais possamos encontrar respostas para nossas questões ou hipóteses de interesse a respeito de uma sociedade, de uma época, de uma tendência, de um domínio de estudos etc.

Almeida, Guindani e Sá-Silva (2009) oferecem um quadro comparativo bastante elucidativo acerca das diferenças entre pesquisas de cunho bibliográfico e pesquisas documentais – necessário, na medida em que os materiais de trabalho de que se lança mão em cada uma das duas guardam semelhanças notáveis entre si e acabam gerando dúvidas mesmo entre estudiosos mais experimentados. Os autores destacam que, na pesquisa de cunho bibliográfico, as fontes (textos, livros, palestras) utilizadas na investigação já são de domínio científico; ou seja, por sua própria natureza, os documentos com que um pesquisador lida nesses casos já são contribuições dos mais diversos autores para o entendimento do mesmo tema por ele estudado. Em um estudo de caso, por exemplo, a pesquisa bibliográfica pode contribuir no sentido de lançar luz sobre o fenômeno constatado pelo pesquisador, notadamente por meio do testemunho de outros pesquisadores, de outras épocas ou contemporâneos, que se debruçaram sobre tal fenômeno e o viram por prismas diversificados, concretizado em outros casos específicos. A pesquisa bibliográfica lida com fontes secundárias: o dado contido no documento foi submetido a investigações e análises, tendo

esse mesmo documento sido produzido com o objetivo primordial de divulgar informação científica.

Por outro lado, os autores chamam a atenção para o caráter primário das fontes usadas na pesquisa documental: a informação, neste caso, é buscada em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, sejam relatos sem pretensões de investigação científica, sejam romances, poemas, textos épicos, panfletos, publicidades, periódicos e toda sorte de suportes de informação que não tenham sido originalmente publicados com a finalidade primordial de circular entre especialistas e estudiosos. Nas palavras de Almeida, Guindani e Sá-Silva (2009), o que configura uma fonte como primária é a presença de dados originais, “a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados” (p. 6).

Embora pareça claro, no entanto, que a relação com os dados é de fato mais direta nas fontes primárias, em comparação com as secundárias, seria contraditório com as diretrizes deste trabalho afirmar que, mesmo naquelas, os dados se apresentam puros e intocados. Os documentos, ao fornecerem informações sobre uma época ou um estrato social, apresentam um recorte, filtrado por uma ideologia e por uma série de intenções, e assim ele deve ser interpretado e analisado.

Quando se trata dos livros didáticos, é natural que haja dúvidas a respeito da natureza do dado: o que faz desses documentos fontes primárias, e não secundárias, levando-se em conta que tais livros são escritos tendo por base discussões científicas e que seu objetivo primeiro é o de divulgação de conhecimento? Por que nossa pesquisa se caracteriza como documental, e não como bibliográfica? Essas questões podem ser respondidas se considerarmos certos aspectos concernentes à produção dos livros didáticos e à nossa opção por utilizá-los como dados. Estamos falando de documentos que, diferentemente de artigos, monografias e teses, não foram escritos para circular entre profissionais interessados na investigação dos mesmos dados ali presentes; não há dados novos, relatos inéditos de descobertas, mesmo porque essa não é tradicionalmente a função social dos livros didáticos. Em vez disso, têm a função de facilitar o contato dos alunos com conhecimentos já produzidos. Por outro lado, não é da alçada desta pesquisa descobrir informações novas sobre as conjunções ou sobre qualquer elemento inerente à língua; o que nos interessa é o tratamento concedido a elas, as concepções construídas a seu respeito nos livros, enquanto

reflexo de uma conjuntura maior de ensino de leitura e argumentatividade – e isso as coleções de livros didáticos nos fornecem em primeira mão.

Os livros didáticos, como já ressaltamos e precisamos deixar claro, constituem-se como documentos no sentido de que sinalizam para as concepções de língua e linguagem concorrentes na sociedade e no meio docente; ao mesmo tempo em que registram as preocupações correntes com o ensino, as prioridades estabelecidas e os procedimentos mais usuais para atingir os objetivos, também ditam consideravelmente quais devem ser essas preocupações, essas prioridades e esses procedimentos. O caráter desses documentos, o qual poderíamos entender como descritivo-normativo, portanto, deve pesar sobre nosso trabalho de análise: não podemos prescindir de cautela, para não incorrer no erro positivista de tratar o dado como garantia de objetividade. Muito pelo contrário – especialmente neste caso, precisamos levar a fundo as orientações de Almeida, Guindani e Sá-Silva e nos concentrar com efeito nas intencionalidades identificáveis no documento, no tipo de recorte feito, na tendência a cultivar posturas mais conservadoras ou mais inovadoras, “na conjuntura socioeconômico-cultural e política que propiciou a produção” dos documentos analisados, pois tal é o cerne desta pesquisa.

Seguindo, portanto, os procedimentos próprios da pesquisa documental, valemo-nos de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise dos documentos eleitos como *corpus*, buscando neles informações factuais a partir das questões postas e das hipóteses pré-estabelecidas. Diante dos livros didáticos e tendo delimitado nossa unidade de análise, realizamos uma seleção de segmentos específicos do conteúdo – os fragmentos que se dispõem a discutir argumentação, coesão, coerência, encadeamento de sentenças, gêneros do discurso (cf. Bakhtin, 1979) – para fazer a análise a partir de uma série de categorias construídas em respeito às nossas discussões teóricas.

Antes de mencioná-las, todavia, é importante destacar como nos prevenimos para a possibilidade de que, com o andamento do estudo, o conjunto de categorias de análise pudesse mudar. É uma das vantagens permitidas pela pesquisa documental: permitimo-nos modificar essas categorias, em escala menor ou maior, na hipótese de que encontrássemos informações valiosas que não correspondessem às perguntas previamente pensadas, ou que alterassem nossas [pré-]concepções de maneira tal que as categorias anteriores se tornassem falhas pela pouca abrangência, pela desatualização ou por qualquer outro motivo. Caso a leitura das obras

acabasse por nos conduzir a essa reestruturação das categorias de análise, não nos privaríamos de realizá-la.

Seguem as questões pensadas para as quatro coleções de livros didáticos de Português mais usadas no Brasil:

Tabela 2: Questões propostas para os livros didáticos de Português

a) qual a organização das unidades/capítulos do livro?
b.1) a conjunção aparece, recebe tratamento específico?
b.2) se sim, aparece em uma única seção?
b.3) em um único volume da coleção? Ou dividido entre os volumes, com diferentes graus de complexidade?
c) qual a nomenclatura utilizada?
d) qual é o volume preferencial, entre as coleções, para o trato das conjunções ou dos operadores argumentativos, I, II ou III?
e) o conteúdo aparece segmentado, isolado em um capítulo?
f) quantas páginas são reservadas a tratar das conjunções?
g) qual a organização dessa abordagem?
h) quais as definições apresentadas?
i) quantas e quais conjunções são apresentadas?
j) no caso de se propor uma classificação, quais são as categorias?
k) o livro aborda a oposição coordenação x subordinação? Como isso é feito?
l) de que tipo são os exemplos? (retirados de textos? Frases isoladas?)
m) os exemplos são coerentes com as definições e com as categorias propostas?
n) são propostos exercícios? De que tipo?
o) o livro aborda a função da conjunção no texto?

Julgamos, em um primeiro momento, que as respostas a essas perguntas, obtidas com a leitura crítica dos livros, dariam conta de delinear a realidade do ensino de conjunções no

Brasil, mas, como se verá, os dados mostraram-se mais complexos e informativos do que imaginávamos, o que nos levou a ampliar e aprofundar as categorias de análise.

Neste trabalho, os dados levantados nos livros didáticos receberam tratamento quantitativo e qualitativo, tal como ocorre nas pesquisas mistas (JOHNSON; ONWUEGBUZIE; TURNER, 2007). Fazemos um levantamento estatístico dos diferenciais apresentados por cada livro no caminho de oferecerem um tratamento das conjunções que sirva mais adequadamente ao ensino de argumentação, da leitura e da esfera discursiva da língua, por um lado. Ao fim da análise, delimitamos quantitativamente a predominância de formatos e divisões de unidades, as prioridades de cada abordagem, as terminologias constatadas e os tipos de exercícios mais frequentes em cada uma. Além disso e principalmente, destacamos as passagens em que cada livro demonstra conhecer o poder discursivo e persuasivo das conjunções, para concluir quer pela carência das abordagens no trato dessas palavras, quer pelo seu avanço rumo à apreensão desse nível de análise linguística na educação básica.

Por outro lado, as abordagens de cada coleção são entendidas como retratos de um processo, frutos de circunstâncias bem particulares, repletas de complexidades que não podem ser medidas em números e carecem de uma análise mais pessoal. Portanto, essas abordagens são avaliadas e comparadas também pela qualidade de suas propostas, pelos enquadres realizados, pela organização das reflexões e das atividades e pela maneira de eleger prioridades, com base em critérios mais subjetivos, bastante relacionados às técnicas e metas discutidas e preferidas entre os estudiosos de análise linguística na escola.

A opção pelo tratamento misto dos dados foi pensada tendo por base a intenção de fornecer uma análise cuidadosa, detalhada e acessível, sempre considerando o professor de educação básica como o principal destinatário visado para o presente texto. Acreditamos ser relevante oferecer-lhe os dados numéricos de cada coleção e o ranqueamento das abordagens em relação aos diversos aspectos analisados. Também cremos na importância de evidenciar as circunstâncias levadas em conta na análise dos livros e de discutir os problemas e as boas qualidades de cada um para o trabalho docente. É nesse ponto que os tratamentos quantitativo e qualitativo se encontram, se completam e se fortalecem para solidificar a pesquisa e tornar os resultados tão esclarecedores quanto possível.

Serão essas técnicas e metas, ainda, que vão subsidiar cada sugestão de aprimoramento oferecida neste trabalho às abordagens examinadas, caso haja necessidade.

Como já anunciado no primeiro capítulo deste trabalho, o que nos propomos fazer ao investigar o ensino de conjunções e sua associação com o ensino de leitura e de argumentação é contribuir com a educação no país e com o trabalho dos professores, na medida do que é possível em uma dissertação de mestrado e perante todos os recortes que nos impomos. Assim, ao discutir os três volumes de cada obra, não buscamos apenas oferecer uma análise detalhada dos pontos que aproximam e dos que distanciam as abordagens dos parâmetros que consideramos ideais para um ensino de conjunções útil e eficaz – com o que almejamos comprovar para o professor que nenhuma coleção está à prova de defasagens e que o bom uso do material depende de sua capacidade de identificá-las e superá-las em consonância com as necessidades da turma. Vamos também apontando caminhos para o aprimoramento da coleção em termos de teoria e de prática, propondo exercícios complementares capazes de tocar a esfera discursiva da língua e de associar a conjunção com as práticas conscientes de leitura, sem a pretensão de esgotar as possibilidades, mas, pelo contrário, objetivando incentivar essa mesma prática por parte do professor, na cotidianidade de seu trabalho.

Na próxima seção, procedemos à análise documental referida.

Capítulo 4 – Análise

4.1. Ponto de partida

Neste capítulo, procedemos à análise dos documentos eleitos como dados para o trabalho de pesquisa aqui descrito, ou seja, discutiremos, nesta ordem, os volumes 1, 2 e 3 de cada uma das cinco coleções de livros didáticos de Português mais usadas em salas de ensino médio no Brasil – e o volume único de uma dessas coleções em específico, a qual é distribuída sem segmentação atualmente. Seguindo a ordem que essas coleções ocupam no levantamento de 2015 do Ministério da Educação, expomos os dados que cada livro oferece para o entendimento, ainda que parcial, do andamento do ensino de conjunções em nosso país.

Observamos em cada um dos livros, conforme já mencionado, as características que os tornam mais ou menos aproximados de um ideal de livro didático que confere às conjunções um tratamento apropriado: estudando-os como elementos coesivos, sim, mas também como

recursos linguísticos ricos, complexos e úteis na construção da teia argumentativa dos discursos. Levamos em conta, nessa observação, a importância que cada abordagem concede à ampliação do repertório de conjunções dos alunos, a maneira – mais concentrada na metalinguagem ou no aprimoramento da compreensão e da produção de gêneros textuais – de apresentar essas palavras, que podem estar segregadas em capítulos essencialmente gramaticais ou permeando discussões sobre textos; levamos em conta ainda os tipos de exercícios priorizados e alguns outros pontos relevantes. Checamos desde aspectos bastante básicos como a quantidade de páginas reservadas às conjunções até aspectos não previstos na elaboração das perguntas de análise, como o aparecimento de sugestões de pesquisa do funcionamento dessas palavras em textos.

Cada volume exposto e analisado tem seus dados contabilizados para posterior balanceamento; com a finalidade de proporcionar uma sistematização das informações encontradas, foram elaborados alguns gráficos. Os livros didáticos também recebem sugestões gerais ou pontuais em sua abordagem teórica e nos exercícios propostos, de maneira a que se lance luz sobre os possíveis caminhos para trabalhar com esses materiais. De modo geral, exemplificamos como usar os livros de modo a explorar seus pontos positivos e a superar suas eventuais deficiências no que tange as conjunções, sugerimos adendos teóricos e relativos aos exercícios, buscando auxiliar as coleções a atingirem novos níveis de análise, maximizando suas propostas de atividades, articulando suas partes dentro do possível e do recomendável. Salientamos não termos a intenção de apregoar uma padronização dos livros, pois acreditamos na importância da pluralidade das abordagens e na impossibilidade da confecção de um livro didático único que atenda às necessidades de todos os alunos brasileiros e que se conforme ao modo de trabalhar de todos os professores.

Algumas das características do quadro de ensino de conjunções que as coleções deixam entrever são motes para discussões travadas ainda neste capítulo. Com elas, pretendemos retomar e fortalecer alguns dos pontos-chave para a prática da análise linguística nas aulas de português, um dos eixos de ensino e aprendizagem concebidos nos PCN e nos demais documentos que regimentam o ensino de língua (caso do CBC, no estado de Minas Gerais, por exemplo), e isso especialmente no que concerne aos elementos linguísticos focalizados neste trabalho, as conjunções.

As expectativas que precederam a análise do corpus eram baixas em relação a muitos aspectos: acreditávamos estar prestes a encontrar pouca ou nenhuma inovação no trato das

conjunções, tendo como referência o marco representado pela publicação dos PCN; acreditávamos também, inclusive por conta da divulgação dos índices que têm constatado a má qualidade da leitura e da escrita dos estudantes brasileiros, que a aplicação dos conhecimentos sobre esses elementos linguísticos ao ensino do uso da língua fosse nula ou que fosse feita de maneira desleixada ou inadequada. Acreditávamos, sobretudo, que a presença do elemento discursivo nas discussões sobre as conjunções, embora tão necessária, ficasse bastante eclipsada pela insistência em tarefas de identificação e classificação. Muito do que se supôs antes da análise acabou sendo desconstruído pela realidade dos dados, que mostram um avanço grande por parte das abordagens dos livros didáticos. Porém, algumas das falhas previstas foram, com efeito, constatadas na maior parte das coleções; e mesmo a abordagem que se mostrou mais próxima do ideal que propagamos aqui pode ser complementada e aprimorada pelo professor na preparação de seu trabalho.

As coleções que compõem o corpus de análise deste trabalho de pesquisa são, na ordem decrescente de distribuição, *Português Linguagens*, doravante **PL**, de William Cereja e Thereza Cochar, os conteúdos destinados a cada ano do ensino médio dispostos em partes compiladas num volume único; *Novas Palavras*, à qual nos referimos como **NP**, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio; *Português Contexto, Interlocução e Sentido*, **PCIS**, de Maria Luiza Abaurre, Maria Bernadete Abaurre e Marcela Pontara; *Língua Portuguesa: Linguagem e Interação*, **LPLI**, de Carlos Faraco, Francisco Moura e José Maruxo Jr.; e *Português Linguagens em Conexão*, **PLC**, de Graça Sette, Márcia Travalha e Rozário Starling. Optamos por nos restringir às cinco primeiras, embora a diferença de tiragem não possa ser considerada significativa a partir do terceiro lugar, a fim de oferecermos um panorama mais abrangente sem, no entanto, esgotarmos todas as coleções, tanto pela dificuldade de acesso a tamanho número de obras quanto por concluirmos que as cinco primeiras já dariam conta de representar adequadamente o todo.

4.2. Analisando as coleções

4.2.1. Português Linguagens

A primeira coleção, **PL**, é distribuída como volume único e, portanto, divide-se em três partes, uma para cada ano do ensino médio, partes essas que são divididas, por sua vez, em três unidades com seis a oito capítulos. Cada unidade é dividida, de maneira geral, embora

com pequenas variações, da seguinte maneira: um capítulo inicial trata da linguagem de um dos períodos literários a serem estudados, enquanto que o capítulo seguinte estuda a repercussão desse movimento em Portugal; há um capítulo para a produção de texto, um outro para uso linguístico e reflexão (que trata de aspectos gramaticais); um ou dois sobre a repercussão do movimento literário em questão no Brasil; mais algum voltado para o estudo de um gênero; outro de uso e reflexão, um penúltimo voltado ao treinamento para exames admissionais e um capítulo final que propõe um projeto.

Os capítulos de uso e reflexão, que acabam sendo os únicos a mencionarem as conjunções e, portanto, aqueles que mais nos interessam para a análise, são assim divididos: Há a subseção “Construindo o conceito”, que abre o capítulo com um texto ilustrativo da noção que se pretende estudar, a subseção “Conceituando”, que discute brevemente o conceito e o sistematiza, uma subseção de “Exercícios” e, nos casos em que isso se faz necessário, uma subseção destinada a listar as classificações de algum elemento linguístico. Se o assunto é mais complexo, todas essas subseções se repetem, ou às vezes uma ou outra se replica. Há boxes para questões que necessitam de maior aprofundamento. O capítulo segue com a subseção que trata desse elemento linguístico em particular na construção do texto, com a subseção “Semântica e Discurso”, que visa a abordar o elemento linguístico na construção de sentidos textuais e extratextuais; a subseção “Para compreender o funcionamento da língua”, que traz mais classificações e termos; e encerra-se com as últimas subseções de exercícios.

Na parte 1, relativa ao primeiro ano do ensino médio, em que quase não ouvimos falar de conjunções, merecem menção algumas passagens que, por abordarem a esfera discursiva, mostram os esforços da coleção no sentido de proporcionar uma visão ampla e completa dos fenômenos da linguagem. Notadamente, faz-se uma referência à noção de discurso na página 77, lançando-se luz sobre os elementos extralinguísticos, isto é, sobre os participantes na situação de produção e na construção de sentido do texto.

Quando, na página 79, o livro trata de coesão textual e textualidade, não abre mão de tratar dos conectores, tampouco prescinde de listar, dentro dessa categoria, as conjunções mais típicas a exercer o papel de realizar articulações gramaticais (sete, juntamente com outras palavras com função conectora). Vale sublinhar que, na abordagem da coleção, fica clara a intenção de que os conectores sejam entendidos não apenas como meros articuladores ou palavras de ligação: eles são considerados portadores de sentido. Não obstante, as duas definições de conjunção que vão aparecer bem posteriormente, na parte 2, no capítulo

destinado a essa classe de palavras, contrariam esse propósito. A primeira nos apresenta as conjunções como “as palavras que estabelecem relações entre orações. [...]” e é complementada com o adendo segundo o qual “as conjunções relacionam também termos semelhantes da mesma oração” (CEREJA; COCHAR, 2014, p. 79). A segunda definição, bem mais à frente, não difere muito: “Conjunção é a palavra ou expressão que relaciona duas orações ou dois termos de mesmo valor sintático” (*idem*, p. 431). Sem qualquer menção ao valor discursivo, e nem mesmo ao valor semântico dessas palavras, as definições do livro podem ser consideradas falhas e contraditórias com os ideais da coleção.

Ainda na página 79, o livro traz a noção de contexto discursivo, considerado outro aspecto importante para a avaliação da coerência de um texto. Essa mesma noção é usada como argumento da abordagem em favor da tese de que a coerência e a coesão não podem ser avaliadas em frases isoladas, desvinculadas de seus textos de origem e da situação de produção. Tal posicionamento é bastante revelador da proposta da coleção de fugir ao máximo das frases isoladas e de buscar entender a linguagem da maneira como ela se apresenta, ou seja, em forma de textos escritos ou falados por pessoas reais, endereçados a outras pessoas reais, com objetivos mais ou menos delineados e estratégias mais ou menos bem formuladas para atingi-los.

O último capítulo de cada parte desse livro é chamado “Competências e habilidades do Enem”. Neste ponto, ao fim da terceira e última unidade de cada parte, deparamo-nos com o tratamento de alguns dos eixos cognitivos necessários à realização do Exame Nacional do Ensino Médio e de outras provas de admissão em universidades realizadas ao longo do território, isto é, a coleção oferece estratégias e exercícios que auxiliam no desenvolvimento das habilidades relativas à leitura, à escrita do texto dissertativo-argumentativo e a interpretação de texto. Embora essa segmentação não seja completamente aconselhável, percebe-se o apelo que a coleção busca provocar entre os próprios alunos em termos de motivação, o que faz essa divisão parecer mais razoável.

Mais especificamente no último capítulo da parte 1 do **PL**, o livro aborda a questão da construção da argumentação e da importância das operações linguísticas de análise, comparação, levantamento de hipóteses, do estabelecimento de relações de causa e efeito, para enriquecer o exame de um tema complexo feito pelo estudante na escrita do texto. Nada, no entanto, é dito sobre as conjunções neste momento, e esse esquecimento, sim, pode ser considerado uma falha considerável, levando-se em conta que essas palavras são eficientes

sinalizadoras de relações semântico-discursivas e se prestam com bastante eficácia à execução das operações supracitadas, podendo, por conseguinte, constituir recursos poderosos nas mãos dos usuários da língua.

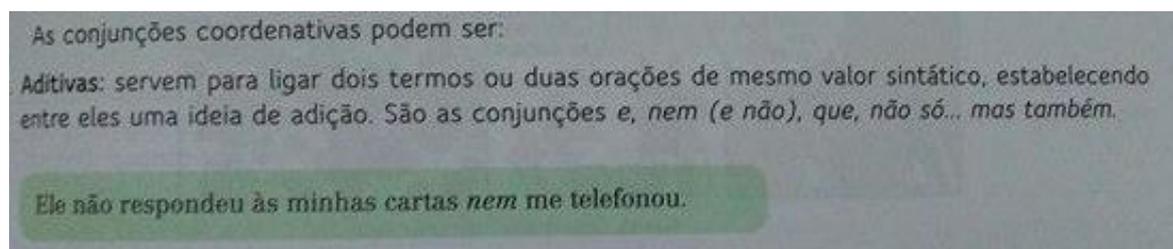
A coleção utiliza o termo “conjunções” durante todas as dez páginas que lhes dedica. No capítulo em que as conjunções aparecem, o capítulo 40, a abordagem faz uma introdução que serve para tratar tanto das preposições quanto das conjunções: há uma fábula que abre o capítulo, seguida de três perguntas que levam o aluno a identificar a necessidade de que haja, na língua, palavras unindo outras palavras e os tipos de vocábulos que exercem essa função. Logo em seguida vem uma conceituação das “palavras relacionais” e uma diferenciação entre preposições e conjunções, em forma de texto, e uma sistematização mais breve depois. Essa subparte é concluída com a importância dessas palavras para a textualidade.

O livro destina, então, algumas de suas páginas para falar de preposições, contrações, combinações e seus valores semânticos, para finalmente voltar às conjunções e se deter mais nelas. A primeira informação que o aluno recebe nesta subseção é a respeito de locuções conjuntivas. Segue-se a isso a subseção “Classificação das conjunções”, que se inicia com uma tira cuja única serventia é ilustrar a diferença entre conjunções coordenativas e subordinativas: as noções de equivalência sintática e independência, marcadas normalmente por conjunções coordenativas, e a noção de dependência sintática e complementação do sentido, sinalizada por uma conjunção subordinativa. A subseção encerra-se com uma sistematização de coordenação e subordinação - em que as explicações dadas se restringem a critérios sintáticos - e então temos alguns exercícios. Ainda dentro do capítulo, a abordagem traz os valores semânticos das conjunções coordenativas, seguidos de uma pequena bateria de exercícios, e terminamos com os valores semânticos das conjunções subordinativas e sua respectiva carga de exercícios.

São apresentadas, ao todo, setenta e três conjunções, que recebem a classificação tradicional afixada na NGB, ou seja, coordenativas - aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e explicativas - e subordinativas - causais, comparativas, concessivas, condicionais, conformativas, consecutivas, finais, proporcionais e temporais. São elas: “e”, “nem (e não)”, “que”, “não só... mas também”, “mas”, “porém”, “todavia”, “contudo”, “no entanto”, “entretanto”, “e (com valor de mas)”, “ou”, “ou... ou”, “já... já”, “ora... ora”, “quer... quer”, “logo”, “pois (no meio ou no fim da oração)”, “portanto”, “por conseguinte”, “por isso”, “assim”, “que”, “porque”, “porquanto”, “pois (no início da oração)”, “que

(integrante)”, “se (integrante)” “que (= porque)”, “porque”, “como”, “visto que”, “já que”, “uma vez que”, “desde que”, “como”, “que”, “do que (depois de mais, menos, maior, menor, melhor, pior)”, “qual (depois de tal)”, “quanto (depois de tanto ou tão)”, “assim como”, “bem como”, “embora”, “conquanto”, “ainda que”, “mesmo que”, “se bem que”, “por mais que”, “se”, “caso”, “contanto que”, “salvo se”, “a menos que”, “a não ser que”, “conforme”, “como”, “segundo”, “que (precedido dos advérbios de intensidade tal, tão, tanto, tamanho)”, “de forma que”, “de modo que”, “para que”, “a fim de que”, “porque (= para que)”, “que”, “à proporção que”, “à medida que”, “enquanto”, “quando”, “antes que”, “depois que”, “até que”, “logo que” e “desde que”.

Os exemplos fornecidos pelo livro para ilustrar as noções explicadas são, na grande maioria das vezes, provenientes de frases isoladas, inventadas unicamente para a didatização do conteúdo, embora existam também alguns exemplos retirados de textos – totalmente descontextualizados. Segue uma imagem ilustrativa do tipo de exemplo usado na abordagem, para todos os valores semânticos:



E é por essa despreocupação com exemplos reais – observáveis em circulação entre os falantes – que as frases acabam ilustrando impecavelmente as noções estáticas e rígidas trazidas por **PL**: quando o discurso docente se limita a inventar exemplos para ilustrar as próprias explicações, é altamente improvável que se dê espaço para ocorrências linguísticas que contradigam as noções expostas.

Inicialmente, os exercícios propostos são concentrados em estabelecer a necessidade de palavras relacionais. Depois de conceituadas as conjunções, o livro traz exercícios mais específicos, bastante concentrados em identificação e classificação, mesmo quando existe um texto, e pouco ou nada propensos a estimular práticas de análise linguística. Às vezes, como não poderia deixar de ser quando se trabalha com textos reais postos em circulação, as atividades demandam respostas que passam pela multiplicidade de relações imbricadas entre

as orações, mesmo que, conforme já destacamos, a abordagem não se preocupe em discutir isso em nenhum momento. Vejamos alguns exemplos de exercícios trazidos por **PL** nesse momento:

EXERCÍCIOS

1. Associe as conjunções coordenativas destacadas nas frases seguintes a um destes valores semânticos:

- adição
- exclusão
- conclusão
- oposição
- alternância
- explicação

a) Nunca abra esta porta *ou* vai se arrepender amargamente. *exclusão*

b) Volte sempre, *porque* adoro conversar. *explicação*

c) *Ora* ela diz uma coisa, *ora* afirma outra. *alternância*

d) Começou o trabalho com entusiasmo; *contudo*, não fiquei convencido de sua mudança de atitude. *oposição*

e) Sempre foi honesto comigo; *portanto*, que razão tenho para duvidar dele? *conclusão*

f) Fale baixo, *que* há pessoas estudando. *explicação*

g) Não telefonou *nem* deixou recado. *adição*

Leia a tira a seguir, de Laerte, e responda às questões 2 e 3.



(Laerte. *Classificados*. São Paulo: Devir, 2004. v. 3, p. 34.)

2. No 2º quadrinho da tira, seu Randal poderia ter se expressado assim:

Você odeia criança, por isso elas te adoram, Luís!

a) Qual é o valor semântico da conjunção coordenativa *por isso* na frase acima? *conclusão*

b) Que outras conjunções com o mesmo valor semântico poderiam substituir *por isso*, nessa frase? *logo, portanto, por conseguinte, assim*

3. Releia estas frases da tira:

"Eu odeio criança, seu Randal!"
"É exatamente por isso que elas te adoram, Luís!"

Observe que, entre as duas frases, há uma *oposição* de ideias.

a) Como seu Randal poderia se expressar caso quisesse reunir em um período composto as informações das duas frases?
Sugestão: Você odeia crianças, Luís, mas elas te adoram.

b) Qual seria a classificação da conjunção que faria a ligação entre as duas orações?
conjunção adversativa

Poderia haver, nesse caso, um exercício 4 que articulasse as duas ideias e levasse a turma a refletir sobre o uso real da conjunção conclusiva no lugar de uma adversativa, ou, do contrário, os alunos são conduzidos a pensar que o autor da tira simplesmente cometeu um erro elementar ao fazer tal escolha. Ao invés de um exercício de efetiva reflexão linguística, que discuta as implicaturas possíveis da fala da personagem e sua visão sobre as crianças ou sobre o modo de agir das pessoas, o que temos são dois exercícios mecânicos, um dos quais

chega inclusive a atropelar o raciocínio dos estudantes ao já lhes fornecer uma conclusão a que eles poderiam chegar sozinhos, com instruções claras e bem planejadas.

Há, na coleção **PL**, reconhecimento da função da conjunção no texto, mas a discussão desse papel fica limitada a um número irrisório de linhas, resumindo-se a um comentário de acordo com o qual as relações estabelecidas pelas preposições e conjunções contribuem para que um texto apresente textualidade, isto é, coesão e coerência. As consequências desse reducionismo e do esvaziamento da função [extra]linguística dos elementos conectores nas nossas práticas linguísticas vão se revelar em produções textuais com menor força argumentativa e em leituras mais submissivas. De acordo com Elias e Koch (2016), os articuladores textuais, operadores de discurso ou marcadores discursivos exercem papel importante no estabelecimento não só da coesão e coerência, mas também da orientação argumentativa dos discursos, atuando desde o já esgotado nível microestrutural – nos quais indicam os encadeamentos entre orações e termos das orações – até o nível da organização global do texto – em que explicitam as articulações das sequências ou partes maiores do texto –, passando pelo nível intermediário – em que assinalam os encadeamentos entre parágrafos ou períodos. Ignorar o poder das conjunções na construção de caminhos de raciocínio no texto em prol de um tratamento quase puramente sintático-semântico, baseado em exercícios de memória, de identificação e classificação que pouco ou nada ajudam a enriquecer as práticas linguísticas dos alunos é uma prática enganosa e prejudicial, a ser evitada tanto quanto tivermos os recursos necessários para resistir-lhe.

Na parte 3 do livro, em que contamos 69 conjunções apresentadas, nada se verifica de inédito quanto à abordagem. Para a análise de **PL**, é preciso destacar, no entanto, um aspecto que denota retrocesso e um aspecto que denota avanço quanto ao tratamento dos elementos conectores. Na página 663 (conferir anexo 1), o livro deixa de aproveitar uma oportunidade muito profícua para explorar a polissemia da conjunção “e” em um texto real, uma publicidade na qual essa conjunção, além de somar duas orações, que é o seu papel primordial, é usada para marcar uma relação de causa e consequência, de finalidade e até de temporalidade, em algum grau. Entretanto, tudo que é explorado do texto são seus aspectos gramaticais evidentes em atividades de classificação e identificação.

Em contrapartida, queremos ressaltar o tempo destinado pela coleção para diferenciar as orações coordenadas explicativas das subordinadas causais, logo após, na página 665 (conferir anexo 2). Trata-se de uma dúvida que povoa tradicionalmente as aulas de sintaxe do

período composto, motivada pelo fato de as duas espécies de oração serem introduzidas por grupos bastante semelhantes (e em algumas coleções, iguais) de conjunções, e por servirem a propósitos muito aproximados: proporem uma justificativa para algo dito na sentença adjacente. Uma vez que é unicamente o caráter da coisa justificada – o conteúdo proposicional da sentença ou a própria ação de proferi-la – o que define a natureza causal ou explicativa da oração, uma diferenciação desse tipo precisaria abarcar de alguma maneira a noção de atos de fala, alcançando obrigatoriamente a esfera pragmático-discursiva; e o livro, ao fazê-lo, mesmo que de maneira simplificada, mostra não ignorar completamente a função extratextual das conjunções.

4.2.2. Novas Palavras

A coleção **NP**, que ocupa o segundo lugar no ranking de distribuição de livros didáticos de Português, divide-se em três volumes como todos os outros livros usados para esta análise. **NP** também compartilha com a maioria das coleções analisadas o sistema de divisão das unidades de cada um dos livros, a saber, uma unidade para estudos literários, uma segunda para estudos gramaticais e reflexão linguística e a última para o estudo de gêneros e produções escritas, chamado, aqui, de “Redação e leitura”. No entanto, por apresentar conexões produtivas entre esses eixos de aprendizado da língua, a coleção impede que essa divisão seja tão desfavorável quanto em **PLC**, por exemplo. Finalmente, há ainda outro aspecto que aproxima **NP** dos demais livros: assim como na maior parte das coleções, o conteúdo de conjunções é especificamente abordado no segundo volume e atua como coadjuvante das discussões sobre período composto no terceiro, de modo que nenhuma página do primeiro volume é destinada a tratar dessas palavras, nem mesmo quando os capítulos trazem importantes discussões sobre operações textuais tais como a enumeração e a comparação.

Dessa forma, ao tratarmos dessa coleção, saltamos diretamente ao volume 2, direcionado ao segundo ano do ensino médio, em cuja organização as conjunções aparecem na seção Gramática, na terceira parte do capítulo 5, referente às palavras invariáveis. Uma página é destinada às explicações teóricas, enquanto os exercícios ocupam uma página e meia, totalizando o menor espaço concedido às conjunções dentre todos os outros livros do nosso *corpus* que as mencionam.

A abordagem começa explorando as relações lógicas que as três sentenças (inventadas pelos autores) que abrem a discussão podem conservar entre si; alega-se, em seguida, que a

maneira mais comum de articulá-las em um texto é a inserção de certas palavras, coisa que se tenta demonstrar na prática ao formular-se um texto em que aquelas mesmas sentenças são interligadas por essas palavras, que o livro então passa a chamar de conjunções. Mostramos abaixo o raciocínio ao qual o aluno é convidado pela coleção:

Conjunção

Conceito

Considere estas três afirmações:

- A educação no Brasil vem melhorando aos poucos.
- O governo precisa investir mais nesse setor estratégico.
- A educação é fundamental para o futuro de um país.

Cada uma dessas afirmações constitui uma oração (frase com verbo). Em um texto, no entanto, muito dificilmente elas apareceriam assim, separadas entre si; é mais provável que seriam reunidas, formando uma única frase maior. Assim:

A educação no Brasil vem melhorando aos poucos, **mas** o governo precisa investir mais nesse setor estratégico, **porque** a educação é fundamental para o futuro de um país.

Observe, nessa nova frase, a função das palavras destacadas.

Nessa frase, as palavras **mas** e **porque** são **conjunções**.

Considere agora a palavra destacada nesta oração:

• **Educação e ciência** constituem a base do futuro de um país.

sujeito

palavras de mesma função (núcleos do sujeito)

A palavra **e**, nesse exemplo, não liga orações, e sim palavras de mesma função. A palavra **e** também é **conjunção**.

Então:

Conjunção é uma palavra invariável que liga:

- duas orações;
- duas palavras de mesma função em uma oração.

Fique atento!

A teoria sobre as conjunções aqui apresentada é uma breve sistematização dessa classe gramatical.

O estudo das conjunções está diretamente relacionado ao das orações. A classificação de uma determinada conjunção só pode ser feita com a classificação das orações por ela ligadas. Por isso, essa classe gramatical será retomada detalhadamente no estudo das orações (volume 3).

Por meio de exemplos, a abordagem mostra que é possível ligar, além de orações, também palavras de mesma função, a partir do que, então, as conjunções são conceituadas:

“Conjunção é uma palavra invariável que liga: duas orações; duas palavras de mesma função em uma oração” (AMARAL; FERREIRA; et al, 2013). A teorização termina com um boxe sobre as outras denominações das conjunções.

O volume 2 se exime de discuti-las melhor e de apresentar outras conjunções além das cinco que encontramos em sua abordagem teórica (“mas”, “porque”, “e”, “nem” e “ou”) ao anunciar que o volume 3 as trataria de forma mais aprofundada. Por esse mesmo motivo, não se vê nesse volume diferenciação entre subordinação e coordenação, tampouco se propõe algum sistema de classificação. Os exemplos dados para esclarecer a noção são todos de períodos e textos curtos fabricados e, tal como acontece em **PL**, isso facilita bastante que haja coerência entre eles e as definições apresentadas. Os dois exercícios não divergem muito dessa tendência; redimem-se, entretanto, ao exigirem reflexão linguística real, operações de comutação e de inversão de ordem, análise de valores semânticos e discursivos das conjunções e de pesos argumentativos.

1. Leia esta declaração do cineasta Woody Allen.

Eu adorava minha primeira mulher. Só pensava em pô-la sob um pedestal.

CASTRO, Ruy. O melhor do mau humor. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 21.

A palavra no texto
pedestal — bloco de metal ou pedra que serve de base para estátuas

Relativamente a ela, identifique a afirmação incorreta.

a) O emprego de “sob”, em lugar de “sobre”, desencadeia o efeito de humor e ironia da frase.

b) Se o verbo “adorava” fosse substituído por “odiava”, o efeito humorístico e irônico da frase desapareceria.

c) Se “adorava” fosse substituído por “odiava” e “sob” fosse substituída por “sobre”, a frase não teria sentido lógico.

d) Sem prejuízo para a relação lógica e para o efeito irônico da afirmação, as duas frases que a formam poderiam ser reunidas assim: Eu adorava tanto minha primeira mulher que só pensava em pô-la sob um pedestal.

e) A paráfrase “Eu só pensava em pôr minha primeira mulher sob um pedestal, porque a adorava muito” não só atenua o impacto da ironia da afirmação original como desfaz a relação de causa e consequência presente nela.

Atenua o sentido irônico (diminui o “impacto” da contradição), mas não desfaz a relação causa-consequência.

2. (UEL-PR)

Certamente você conhece a marca X por seu sucesso no mundo das copiadoras. Mas o que talvez você não saiba é que essa marca tem uma história muito, **mas** muito ligada aos grandes nomes que hoje são destaques no mundo da informática.

Sobre o uso das palavras destacadas no texto, é correto afirmar:

- a) Nos dois casos, **mas** é usado para indicar a oposição entre afirmações contidas no texto.
- b) No primeiro caso, **mas** tem valor adversativo; no segundo, valor enfático.
- c) No primeiro caso, **mas** não foi usado adequadamente, pois não deveria ocorrer no início da frase.
- d) Nos dois casos, **mas** é empregado para dar ênfase a expressões.
- e) Em ambas as ocorrências, **mas** poderia ser substituído, sem alteração do significado, por **porém**.

Ao fim do capítulo, na subseção “Agora é sua vez”, aparece mais uma atividade explorando o poder da conjunção no texto, e diante do pouco que foi discutido sobre isso na parte teórica da abordagem – apenas se comenta sua função coesiva por um viés estrutural –, a questão é um grande acerto no sentido de investigar o não dito, os significados implícitos que são inculcados em nossas mentes pelo uso dessas palavras e o poder persuasivo que elas conferem aos enunciados. (conferir anexo 3).

Nas vinte e quatro páginas reservadas para tratar do período composto e, conseqüentemente, das conjunções, no volume 3, a abordagem é mais completa e conta com discussões mais diversificadas e de maior grau de aprofundamento, apesar de restritas à seção de gramática do livro. Embora seja o volume 2 que as conceitue enquanto elementos morfológicos, é o volume 3 que acaba propondo uma classificação e uma diferenciação entre os tipos de vínculos semânticos e sintáticos entre os segmentos textuais, visto que explora de maneira preferencial as relações de sentido entre as sentenças e as conjunções que mais comumente estabelecem a conexão pretendida; é, portanto, nele que elas vão aparecer com mais detalhamento.

O aparecimento das conjunções limita-se a dois capítulos: o primeiro deles é relativo ao período composto por subordinação e o segundo deles, depois de alguns capítulos relativos a outros assuntos, trata do período composto por coordenação. A escolha por essa ordem vai de encontro a uma tradição muito forte de principiar tais discussões pelas orações coordenadas, mesmo que, em outros momentos da tradição de ensino de língua, a trajetória mais comum envolva começar pelas estruturas menores e dependentes e passar a sintagmas

mais autônomos. Trata-se de uma inovação de **NP** que acaba conferindo, de certo modo, um pouco mais de coerência ao processo de ensino e aprendizagem.

O capítulo referente ao período composto por subordinação começa com uma introdução na qual se rememora a organização sintática do período simples para então se anunciar o estudo dos períodos compostos por mais de uma oração, que se dividem em “compostos por subordinação”, “compostos por coordenação” e “compostos por coordenação e subordinação”. Ao lado, é colocado um boxe intitulado “Para não esquecer”, com alguns conceitos relativos ao estudo de análise sintática, como os tipos de período (simples e composto) e as funções sintáticas que um termo pode exercer em uma oração.

Inicia-se então a subseção que explica as ideias de oração principal e de oração subordinada. Muito inteligentemente, o livro faz paralelos com o estudo do período simples em termos de semelhanças estruturais, mostrando que as relações estabelecidas entre os termos da oração podem ocorrer igualmente entre as orações que formam um período composto, o que é ilustrado com duas frases bastante semelhantes minuciosamente analisadas: em uma, o sentido é construído com um período simples; na outra, o sentido é construído com um período composto por subordinação. Essa passagem está reproduzida abaixo:

Para exemplificar uma dessas semelhanças, vamos comparar a estrutura sintática de um período simples com a de um período composto:

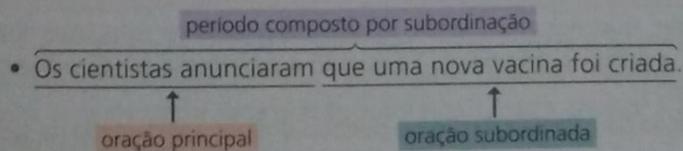
	Sujeito	VTD	Objeto direto
Período simples	Os cientistas	anunciaram	a criação de uma nova vacina.
Período composto	Os cientistas	anunciaram	que uma nova vacina foi criada.

Observe que:

1. Nos dois períodos o sujeito é o mesmo ("Os cientistas") e o verbo também é o mesmo ("anunciaram" — VTD).
2. No período simples, a função de **objeto direto** é exercida por um termo: "a criação de uma nova vacina".
3. No período composto, a função de **objeto direto** é exercida por uma oração: "que uma nova vacina foi criada". Ou seja, nesse período, a segunda oração inteira funciona como um termo da primeira.

No período composto exemplificado, a segunda oração, *por funcionar como termo da primeira*, recebe o nome de **subordinada**; a primeira oração denomina-se **principal**. Por sua vez, o período formado por essas duas orações denomina-se **período composto por subordinação**.

Assim, temos:



Então:

Oração principal	Oração subordinada
É toda oração à qual se associa uma (ou mais de uma) oração que funciona como termo dela.	É toda oração que funciona como termo (sujeito, objeto, adjunto adverbial etc.) de outra oração: a principal.

Como a oração subordinada funciona sempre como um termo da principal, isso equivale a dizer que a subordinada encaixa-se na oração principal, compondo a estrutura sintática dessa oração. A respeito dessa característica estrutural da língua, leia este texto.

Fique atento!

Dizer que uma oração é **principal** e outra é **subordinada** significa identificar um tipo de **relação sintática** existente entre elas.

Uma oração principal não é nem mais nem menos importante que sua subordinada quanto aos *conteúdos informativos* que ambas exprimem. Isso porque, do ponto de vista do sentido e da informação, *um texto é uma totalidade* em que a compreensão de uma oração influi na compreensão da seguinte, e esta influi na compreensão da anterior. Essas influências recíprocas é que permitem ao ouvinte/leitor articular adequadamente os conteúdos das diversas orações e compreender o sentido integral de um texto.

Ao lado, como se pode ver, um boxe traz um alerta para o aluno a respeito da impossibilidade de se afirmar uma maior importância semântica para a oração principal e uma menor para a subordinada, visto que essa diferenciação concerne à sintaxe e não se estende aos conteúdos informativos. Vale ressaltar, principalmente, que essa diferenciação é feita com base na importância equânime das diversas orações para o sentido integral de um texto; e que

o livro, de maneira inédita, explica a possibilidade de encaixe de uma oração em outra com base no mecanismo de recursividade, uma noção da linguística que raramente é encontrada no discurso educacional que circula nos ensinos fundamental e médio – há mesmo um trecho explicativo retirado de uma gramática descritiva.

O livro destina então algumas páginas para a discussão das orações subordinadas substantivas, no decorrer das quais são mencionadas as conjunções integrantes, que nos interessam menos por terem menor poder de levar a conclusões e direcionar leituras comparadas aos operadores discursivos que antecedem orações subordinadas adverbiais. O capítulo que segue – tratando das orações adjetivas – também não vai ser discutido, visto que escapa ao nosso recorte. Na sequência vem o capítulo reservado às subordinadas adverbiais, que se inicia com a retomada da noção de subordinação, levando a uma associação entre a sintaxe e a semântica nos textos, com um exemplo real. Constrói-se então o conceito, utilizando-se para isso exemplos fabricados: novamente a trajetória do raciocínio parte do período simples para atingir o período composto. Temos um boxe a respeito da pontuação nas orações adverbiais e logo abaixo vem a subseção de classificação; aqui, o livro faz questão de esclarecer o nível linguístico que define a classificação de uma oração adverbial (o semântico) bem como as semelhanças e diferenças entre os advérbios propriamente ditos e as orações que cumprem seu papel.

A classificação das orações é acompanhada da listagem das conjunções que, conforme assinala o livro, mais comumente estabelecem – com a oração principal – a conexão formal pela qual elas se definem. Dois dos exemplos são encontrados em textos, enquanto o restante é composto de sentenças fabricadas. Observamos que a coleção relaciona estreitamente as noções de causa e de consequência e chama a atenção para sua indissociabilidade e interdependência, indício da tentativa de desvincular o ensino de conjunções da tradicional metodologia de organização em tabelas de valores semânticos estáticos, bem como de uma percepção mais lógica e complexa do funcionamento dessa categoria de palavras nos nossos discursos.

As conjunções listadas nesse momento são 40: “se”, “a menos que”, “desde que”, “contanto que”, “uma vez que”, “como”, “mais... [do] que”, “menos... [do] que”, “tão... quanto”, “tanto... quanto”, “quando”, “logo que”, “sempre que”, “desde que”, “assim que”, “enquanto”, “para que”, “a fim de que”, “que”, “porque”, “como”, “uma vez que”, “já que”, “visto que”, “desde que”, “tão... que”, “tanto... que”, “tamanho... que”, “à proporção que”,

“à medida que”, “ao passo que”, “quanto mais... mais”, “quanto mais... menos”, “como”, “conforme”, “segundo”, “embora”, “ainda que”, “mesmo que” e “conquanto”.

A subseção “Complementos teóricos”, que vem logo em seguida, aborda a possibilidade de uma mesma conjunção ser usada na língua viva para sinalizar mais de uma relação semântica. Por mais que isso aponte para uma fluidez dos valores semânticos e que, no entanto, o livro não chame a atenção para isso, é um mérito da coleção listar algumas das conjunções que marcam diferentes relações de sentido. Nessa mesma subseção, a coleção relembra a oposição existente entre as formas desenvolvida e reduzida das orações subordinadas, dessa vez aplicando-a às adverbiais.

A subseção “As orações adverbiais nos textos” traz dois pequenos textos reais, repletos de construções de valor adverbial que são retiradas e postas em análise (anexo 4), intencionando mostrar a importância dessas estruturas na tessitura da rede de relações lógicas a partir da qual um texto expressa o posicionamento de seu autor acerca do tema tratado. O livro expressa, aqui, de maneira clara, o posicionamento dos autores quanto àquilo a que se deve dar mais importância nesse domínio de estudos, isto é, à percepção do sentido lógico das orações adverbiais, à maneira como elas se articulam com as demais e contribuem para a construção do sentido geral do texto, em detrimento das tarefas de identificação e classificação. Contudo, a esfera discursiva ainda é deixada de lado nesse momento, embora tão propício para discutir a importância persuasiva e ideológica da escolha por uma oração temporal ou por uma oração concessiva ou pelo entrecruzamento das duas noções.

Há uma subseção para resumir todos os conceitos, com alguns exemplos a mais, e então vêm as atividades (conferir anexo 5). A primeira atividade explora a identificação de relações semânticas entre orações e a possibilidade de uma mesma forma de conjunção exprimir diferentes nexos. A segunda traz uma tirinha na qual o humor é construído com base na contradição entre a oração subordinada adverbial condicional do último quadrinho e a afirmação contida no primeiro, seguida de quatro asserções verdadeiras e uma falsa sobre a construção do texto, e o nível semântico é bastante trabalhado. Entretanto, aqui também a coleção deixa de explorar, em primeiro lugar, a escolha da personagem pela construção subordinativa, a qual minimiza a parte de sua fala que ela considera ao mesmo tempo capaz de repelir o namorado e necessária para preveni-lo de que a liberdade não vai ser absoluta; em segundo lugar, a escolha da conjunção “contanto que”, que comumente é uma marca bastante distintiva dos discursos de poder (legislações, regulamentos) e acaba sendo essencial para

entendermos a caracterização da personagem e o próprio humor da tira. A terceira questão, por outro lado, é construída a partir da discursividade, oferecendo ao aluno a possibilidade de analisar a intencionalidade de dois segmentos textuais – fabricados – a partir do uso de uma ou outra conjunção. A quarta atividade também redime a segunda, ao evidenciar a estilística e o reflexo discursivo da construção subordinativa, ou seja, realçar uma ideia e atenuar outra, que muitas vezes acaba soando como pressuposta, e também se destaca ao pedir que o aluno experimente, faça testes, modifique e estabeleça relações dando pesos diferentes a cada ideia. Finalmente, a quinta atividade leva a refletir sobre a ambiguidade decorrente de certos empregos de orações reduzidas.

A subseção “Da teoria à prática” (conferir anexo 6) encerra e abrilhanta o capítulo das orações subordinadas adverbiais ao propor discussões e reflexões bastante pertinentes no tocante ao desvendamento da ideologia presente nos discursos. Propõe-se uma discussão acerca dos mecanismos linguísticos que repercutem preconceitos e chama-se a atenção dos alunos para a importância dos encadeamentos lógicos das orações na compreensão do sentido geral do enunciado, de maneira a incentivar o aluno a estabelecer adequadamente as relações expressas pelas orações e produzir, assim, os efeitos de sentido desejados. Ainda nesta subseção, o livro apresenta para o aluno as possibilidades que as conjunções conferem para a estilística – incluindo a força do polissíndeto, o raciocínio em círculo vicioso e a necessidade do paralelismo sintático –, a expressividade gerada pelo uso da pontuação, exercícios de agrupamento e raciocínio lógico e o efeito de sentido ocasionado no texto por certos tipos de orações adverbiais: tudo ilustrado com discursos que circulam de fato na sociedade. A abordagem mostra muita consciência do poder dessas palavras de portar subjetividade e provocar efeitos, além de uma compreensão incomum de sua importância nas práticas linguísticas.

O capítulo que vem adiante, ainda em **NP-Vol.3** é dedicado a tratar do período composto por coordenação e do período composto por coordenação e subordinação. O texto introdutório do capítulo dá prosseguimento à sequência de acertos do livro em seu modo de abordar as conjunções, pois coloca-as na perspectiva do funcionamento discursivo; mais especificamente, analisa o comportamento da conjunção “mas” em uma situação de combate ideológico e disputa de intenções (defender o governo ou atacá-lo). Na subseção que se segue, constrói-se o conceito de oração coordenada a partir da análise de um exemplo fabricado de período composto, cujas orações têm sua completude estrutural/sintática destacada, de modo a

opor mais claramente a coordenação e a subordinação enquanto processos de composição de períodos; o conceito é sistematizado mais abaixo.

O capítulo elucida que as orações coordenadas eventualmente podem prescindir da conjunção – ao contrário das subordinadas –, o que motivou a criação de duas subcategorias para esse tipo de oração: sindéticas e assindéticas. Logo em seguida temos um boxe que esclarece etimologicamente o conceito de “sindética” para evitar que a nomenclatura carregue um peso desnecessário. A classificação das coordenadas sindéticas, então, exhibe preocupação em mostrar para o aluno que o sentido dessas orações, marcadas por suas respectivas conjunções, deve ser compreendido no texto, e as explicações das relações semânticas são menos delimitadas e pontuais que aquelas de **PL**, mas essa diferença não é exatamente significativa. Além disso, temos aqui uma fração de 4/5 de exemplos fabricados para 1/5 baseado em um texto real. Há um boxe a respeito do uso da vírgula nas orações coordenadas, outro que apresenta ao aluno o uso puramente enfático da conjunção “mas” e um terceiro novamente tratando de pontuação, com foco no ponto final e no ponto e vírgula.

As conjunções citadas neste capítulo são 21: “e”, “nem” (= e não), “não só... mas também”, “mas”, “porém”, “e” (= mas), “contudo”, “entretanto”, “no entanto”, “ou... ou”, “ora... ora”, “quer... quer”, “seja... seja”, “portanto”, “logo”, “por isso”, “por conseguinte”, “pois” (posicionada após o verbo), “porque”, “que”, “pois” (posicionada antes do verbo). Somando-se às outras conjunções, totalizam 61.

O que vem depois, no livro, é uma ressalva à simplicidade como as relações de sentido foram discutidas anteriormente. De acordo com Amaral, Ferreira et al (2013), tais relações, na estruturação dos textos, ampliam-se bastante, “constituindo um conjunto de recursos que possibilitam ao enunciador – quem fala ou escreve – criar efeitos estilísticos, construir raciocínios argumentativos, indicar a progressão (continuidade) temática e/ou explicitar suas intenções discursivas” (p. 224). Os autores mostram um pouco dessas possibilidades através de alguns exemplos e, pouco depois, reservam um pequeno espaço para abordar o período composto por coordenação e subordinação, caracterizado justamente por ser constituído de pelo menos uma oração coordenada e uma subordinada.

Após uma curta subseção que sintetiza o conteúdo do capítulo, deparamo-nos com as atividades que começam simples, mecânicas e restritas ao nível semântico e que pouco a pouco vão passando a abordar a imbricação de valores semânticos de segmentos textuais ligados por conjunções, na língua viva, além de empregos não usuais dessas palavras, até

chegar ao nível textual, no quinto item, que demanda uma análise da teia argumentativa de um trecho transcrito.

A subseção “Da teoria à prática” deste capítulo (conferir anexo 7), da mesma forma que no capítulo anterior, traz discussões muito proveitosas e lúcidas a respeito do uso discursivo das conjunções na persuasão e na manipulação dos interlocutores; há uma análise detalhada de um enunciado, dos pesos dados a cada conteúdo informacional e das possibilidades de alterá-lo em função do objetivo do falante. Os exercícios procuram levar os alunos a manipularem bastante os elementos da língua, experimentarem-nos e entenderem-nos na prática. Os aprendizes são convidados a diferenciar os usos diferentes de uma mesma forma de conjunção; a observar inadequações no uso de conectivos em função de intenções comunicativas percebidas; a analisar a construção de uma frase de parachoque de caminhão e toda a riqueza da mensagem construída com apenas cinco palavras, deslindando o pensamento que a embasa e os recursos que a potencializaram; a entender a utilização de conjunções na elaboração de ironia; e ainda a notar efeitos expressivos persuasivos das conjunções em textos publicitários. Finalmente, a subseção “E mais...” traz uma atividade de pesquisa em grupo que visa a encontrar períodos de longa extensão em textos reais, analisar sua pertinência no gênero e no contexto, destrinchá-lo em orações e propor-lhe alternativas de reescrita caso seja necessário.

De maneira geral, **NP** é uma coleção bastante engajada na alocação da esfera discursiva nas aulas de português e isso se demonstra na maneira como aborda as conjunções e as relações de sentido existentes entre as orações. Ao mesmo tempo em que não aposta todas as fichas no aspecto formal da conjunção para a determinação da relação que se estabelece entre duas orações, entende-as como elementos linguísticos ricos e poderosos na marcação da intenção do autor de um discurso e no direcionamento de conclusões, preocupando-se em abordar todas as suas potencialidades e em aumentar o repertório dos alunos (impelindo-os a usar uma variedade maior de conjunções na escrita de seus textos). A principal desvantagem do livro, a saber, a divisão entre os eixos de aprendizagem, pode e deve ser superada pelo professor, que precisa traçar pontes sobretudo entre os conteúdos gramaticais estudados e o estudo dos gêneros textuais. Nesse sentido, destacamos especialmente as promissoras relações possíveis entre os capítulos sobre conjunções e período composto e os capítulos acerca dos gêneros da tipologia argumentar.

4.2.3. Português: Contexto, Interlocução, Sentido

A coleção “Português - Contexto, Interlocução e Sentido”, que ocupa o terceiro lugar no ranking de distribuição de livros didáticos de português e que também vem dividida em três volumes, perpetua a tradição da segmentação do conteúdo em três seções: Literatura, Gramática e Produção de Texto. Todavia, destaca-se por mencionar a existência das conjunções e por propor discussões acerca do nível discursivo da língua desde o primeiro volume. Ainda que as discussões aprofundadas fiquem por conta dos volumes 2 e 3, o volume relativo ao primeiro ano do ensino médio já apresenta as conjunções aos alunos de maneira breve ao discutir o processo de derivação imprópria, no qual as palavras de uma classe gramatical começam a ocorrer na língua com comportamento anômalo às demais palavras da mesma classe, até esse uso ser legitimado e essas palavras pertencerem simultaneamente a duas classes ou unicamente à nova, como é o caso das conjunções “já... já” e “quer... quer”.

O livro destinado ao primeiro ano também se distingue pela importância atribuída à esfera discursiva da linguagem, promovendo discussões a respeito dela tanto na seção de gramática quanto na seção de produção textual. Na primeira delas, há um capítulo inteiro destinado a discutir essa dimensão da língua. Nele, explicam-se as funções da linguagem de acordo com o modelo comunicativo de Jakobson para desconstruí-lo logo depois. Segue-se uma discussão sobre lugares discursivos, papéis do falante e a indeterminação da linguagem, entendida enquanto “atividade humana”, elementos que constituem prova de um trabalho de pesquisa bem feito e de uma boa capacidade de adaptação didática por parte das autoras.

Ainda, no primeiro capítulo da unidade referente à Produção de Texto, as autoras promovem uma discussão muito bem fundamentada a respeito de discurso, ideologia e linguagem, chamando a atenção para as marcas textuais que podem ser associadas a valores, princípios e crenças: o livro sinaliza para a existência de pistas de formações ideológicas nos textos, identificáveis sob a condição de sabermos que tipo de informações procurar no momento de ler e analisar um texto. Também se discutem as relações entre texto e discurso e chama-se a atenção para a necessidade de saber identificar pressupostos e ler nas entrelinhas das produções textuais às quais temos acesso, porém não se traça uma relação entre essa capacidade e os saberes gramaticais, o que pode e precisa ser suprido pelo professor, mesmo através de uma simples exemplificação, de uma listagem de grupos de palavras que carregam em si significados extratextuais e extralinguísticos. Há, além disso, um capítulo somente sobre falácias.

No volume 2, as conjunções aparecem de maneira mais veemente e recebem tratamento específico, embora se mantenham restritas às oito páginas de um único capítulo na seção de gramática. Este se compõe da seguinte maneira: inicialmente, há um texto (tirinha) acompanhado de perguntas para checagem de compreensão e introdução à discussão posteriormente proposta, introdução essa que já toca um pouco na relação entre língua e discurso ao buscar discutir as implicações do uso de uma conjunção conclusiva para a investigação dos valores da personagem. Logo abaixo o livro faz uma conceituação apressada das conjunções, sustentando que o texto comprova a existência na língua de “termos cuja função é criar vínculos entre orações diferentes, estabelecendo, entre elas, relações de sentido específicas” (ABAURRE; ABAURRE et PONTARA, 2013, p. 312), e que esses termos, as conjunções, seriam “palavras invariáveis que conectam orações, estabelecendo entre elas uma relação de subordinação (dependência) ou de simples coordenação” (*idem*). Aqui, recebemos uma pista de que o livro **PCIS** poderia vir a seguir a mesma linha de raciocínio e o mesmo padrão organizacional de **NP** e situar as conjunções subordinativas antes das coordenativas, o que não se verifica de fato.

O livro chama a atenção para o fato de que as conjunções também podem vincular termos semelhantes, evidenciando essa possibilidade com uma tirinha e explicitando a função da conjunção na construção do sentido geral do texto. Antes de abordar, logo em seguida, os tipos de conjunção, **PCIS-Vol. 2** deixa claro seu posicionamento acerca daquilo a que se deve realmente dar importância nesse momento dos estudos, numa tentativa de minimizar a relevância da lista de conjunções que apareceria abaixo: a identificação das relações semânticas e sintáticas entre as orações. Teria sido interessante para a abordagem, nesse processo metalinguístico de motivação e delimitação dos objetivos, frisar quão essenciais são essas relações para o entendimento dos textos que circulam na sociedade e para lidar ativamente com eles.

O livro opõe coordenação e subordinação com uma explicação breve de cada uma das noções, com uma peculiaridade: quando fala de coordenação, expõe apenas o critério sintático – ausência de dependência entre as orações – , mas quando fala de subordinação, entra em cena, além do critério sintático (a dependência), o critério semântico, na medida em que elas afirmam que uma condição subordinativa liga duas orações das quais uma completa o sentido da outra.

Entre as coordenativas, as classificações são as clássicas: aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e explicativas. São listadas vinte e duas conjunções: “E”, “nem”, “não só... mas também”; “mas”, “porém”, “todavia”, “contudo”, “no entanto”, “não obstante”; “ora”, “quer”, “seja”, “nem”; “logo”, “pois”, “portanto”, “por conseguinte”, “por isso”, “assim”; “pois”, “que”, “porque”, “porquanto”. Entre as subordinativas, incluem-se as integrantes (nem sempre listadas nesse momento do estudo das conjunções) ao grupo das causais, concessivas, condicionais, conformativas, comparativas, consecutivas, finais, proporcionais e temporais. São listadas setenta e uma conjunções: “Porque”, “pois”, “porquanto”, “como”, “pois que”, “visto que”, “visto como”, “por isso que”, “já que”, “uma vez que”, “que”; “embora”, “conquanto”, “ainda que”, “se bem que”, “mesmo que”, “posto que”, “bem que”, “por mais que”, “por menos que”, “apesar de”, “apesar de que”, “nem que”; “se”, “caso”, “contanto que”, “salvo se”, “sem que”, “desde que”, “a menos que”, “a não ser que”; “conforme”, “segundo”, “consoante”, “como”. “Que”, “mais/menos/menor/melhor/pior que”, “tal qual”, “tanto quanto”, “como”, “assim como”, “bem como”, “como se”, “que nem”; “tal / tanto / tão / tamanho”, “de forma que”, “de maneira que”, “de modo que”, “de sorte que”; “para que”, “a fim de que”, “porque”; “à medida que”, “à proporção que”, “ao passo que”, “quanto mais... mais/menos”, “quanto menos... mais/menos”; “quando”, “antes que”, “depois que”, “até que”, “logo que”, “sempre que”, “assim que”, “desde que”, “todas as vezes que”, “cada vez que”, “apenas”, “mal”; “que” e “se”.

A seguir, o capítulo apresenta-nos as locuções conjuntivas partindo de um cartum – devidamente interpretado logo abaixo – em cuja parte verbal consta a locução “assim que”. Propõe-se, então, uma conceituação das locuções conjuntivas como “duas ou mais palavras que conectam orações, estabelecendo entre elas uma relação de subordinação (dependência) ou de simples coordenação” (ABAURRE; ABAURRE et PONTARA, 2013, p. 314), acrescentando-se ainda a informação de que elas são comumente constituídas por advérbios, preposições e participios seguidos da conjunção “que”. Em seguida são citados alguns outros exemplos tais como “posto que” e “visto que”, e a subseção termina ao explicar que os critérios para classificação das locuções são os mesmos usados para as conjunções.

A sequência de atividades (anexo 8) começa cobrando dos alunos suas capacidades de interpretação de texto e de identificação da função semântica e textual de um conectivo, “entretanto”, e segue para investigações que acabam tocando em aspectos extratextuais das conjunções, como ocorre no exercício em que o aluno precisa fazer uma análise do uso da

conjunção “ou” feito por uma personagem. Nos dois últimos exercícios dessa subseção, finalmente, demanda-se uma reflexão crítica a respeito do uso persuasivo e intertextual da conjunção “e” em um texto publicitário. A distribuição dos níveis de análise é muito bem feita entre os exercícios, que trazem textos autênticos e ricos em significação. As reflexões pedidas dão conta de explorar o nível discursivo tanto quanto o semântico e podem, sem esforço, ser utilizadas pelo professor para evidenciar o papel semântico, textual e pragmático das conjunções. Os dois exercícios suplementares, retirados de provas de exames vestibulares (ainda no anexo 8), maximizam essa linha pedagógica e exploram com bastante propriedade a esfera discursiva, levando o aluno a lidar com intencionalidades, efeitos estilísticos de sentido e com particularidades de certos gêneros textuais no que tange ao uso de articuladores discursivos.

A subseção que se segue e que encerra o estudo das conjunções neste volume 2 (anexo 9) é a continuação de uma discussão travada anteriormente no mesmo volume, a respeito dos recursos linguísticos que proveem coesão aos enunciados. Neste momento, o foco é a coesão sequencial e o importante papel cumprido pelas conjunções no estabelecimento dessa propriedade textual. Há um texto autêntico voltado ao público adolescente, publicado em um jornal de grande circulação em território nacional, e esse texto tem todas os seus articuladores discursivos destacados e analisados em relação à sua função para a construção do sentido geral do texto. O aluno tem a oportunidade de observar como as conjunções apontam para pensamentos pessoais, pressupostos concretos ou fabricados, ideologias vigentes e hipóteses não verbalizadas, enfim, de observar o grande papel argumentativo dessas palavras, além de constatar efetivamente sua função para a articulação dos aspectos abordados em um texto e para sua progressão. Trata-se do tipo de discussão que apregoamos ser tão necessário para uma formação consciente, crítica e autônoma dos nossos leitores enquanto usuários da língua, e valeria a pena que todas as coleções buscassem se apropriar, em algum grau, de tal prática. Ao final da subseção, pede-se ainda que o aluno pratique esse tipo de análise no outro fragmento textual disponibilizado, este também voltado para um público jovem e divulgado em uma revista de grande circulação em todo o Brasil.

As conjunções também aparecem no volume 3 de **PCIS**, o qual torna a destacar sua importância no estabelecimento das relações coesivas, tanto no âmbito da sintaxe quanto nos âmbitos semântico e pragmático. Na linha dos outros livros didáticos, este também reserva ao terceiro volume o estudo do período composto e, por isso, precisa retomar e aprofundar os conhecimentos sobre as conjunções. Dessa forma, deixando de lado as conjunções

integrantes, podemos contar trinta e cinco páginas que, direta ou indiretamente, tratam das conjunções.

A primeira subseção dentro do capítulo “O estudo do período composto” chama-se “A articulação das orações”. Nela, o aluno se depara com dois cartuns de mesma autoria, cujo humor está relacionado com visões de mundo e valores. A parte verbal desses cartuns é composta por orações interligadas de maneiras diferentes uma da outra, ou seja, por justaposição e uso de vírgulas como recurso expressivo, no primeiro cartum, e por subordinação sintática, no segundo. O livro procura levar o aluno a refletir sobre as consequências de cada escolha em termos de efeitos de sentido. Dessa forma, a oposição entre coordenação e subordinação é construída, antes de mais nada, com base nas intenções dos falantes, e só depois se fala dos critérios sintáticos – uma inovação de **PCIS** em relação às coleções que ocupam os primeiros dois lugares. Ao encerrar a subseção, as autoras chamam a atenção para o foco que deve ter o estudo do período composto: as relações semânticas e sintáticas que se estabelecem entre as orações.

A seguir, partindo de uma tira que sinaliza para um intertexto bastante célebre, procede-se a um destrinchamento do período composto e a uma explicitação da lógica de sua formação; segue-se uma conceituação do período composto por coordenação que se distingue ao frisar a importância do sentido geral do período, construído pela “soma” de todas as orações que o constituem. A julgar por essa passagem, a abordagem parece admitir que a ideia de adição permeia de certa forma todas as outras relações semânticas passíveis de serem estabelecidas entre sentenças.

De distinção ainda maior faz prova o livro quando dedica uma subseção completa apenas para discutir o peso da pragmática nas nossas escolhas linguísticas, especialmente as concernentes à articulação das orações. O texto do capítulo ressalta o poder frequente do contexto de enunciação na determinação da ordem em que as sentenças são apresentadas em uma sequência coordenada. Para ilustrar a influência da pragmática nas ordenações sintáticas, são comparadas duas frases, compostas pelas mesmas orações e articuladas pela mesma conjunção, mas em ordem inversa: o raciocínio para o qual o livro convida o aluno vai se construindo de maneira a mostrar que, em um dos casos, faz-se necessário ativar conhecimentos de nível pragmático, visto que a conjunção parece ter sido escolhida com base em uma inferência.

Na subseção destinada ao período composto por subordinação, o processo vê-se bastante semelhante: primeiro um texto com apelo imagético, logo em seguida a explicitação do processo de composição do período e uma conceituação. Abre-se espaço então para falar do período composto por coordenação e subordinação, que é apresentado ao aluno como sendo bastante comum nos textos. Há uma tira com um período misto, que é destrinchado abaixo em três orações desenvolvidas com seus respectivos nomes técnicos. Coerente às suas diretrizes, o livro reitera que, nesse momento, mais importante que as nomenclaturas é o entendimento do modo como as orações se articulam e a identificação da função que exercem na construção do sentido.

Vêm, então, os exercícios (anexo 10), que trabalham bastante no nível do enunciado, propondo reflexões sobre implícitos e pressupostos identificáveis ou calculáveis a partir das conjunções, sempre com dados linguísticos autênticos. No pequeno espaço reservado para as questões emprestadas a exames vestibulares, temos uma questão presente também em **NP** que trabalha estratégias de atenuação do discurso. Na subseção destinada a tratar do uso, podemos observar as estruturas sintáticas atuando na composição da estilística dos textos; o aluno é convocado a encontrar outro texto, poema ou canção, construído a partir do mesmo recurso que o texto analisado na própria subseção.

No capítulo que trata especificamente do período composto por coordenação, a introdução conta com duas frases de parchoque de caminhão, que são analisadas enquanto os gêneros que de fato são, de modo que as perguntas de interpretação vão desde a semântica mais simples até a figura do enunciador. Na sequência, o capítulo rememora a noção de coordenação para explicar os períodos recém analisados e destacar sua estrutura semelhante. Destacamos a perspectiva da abordagem em apostar no conectivo para compreender a relação que possa se estabelecer entre duas orações – indo na contramão de outras coleções, que dão um papel menor à conjunção, afirmando que ela apenas marca uma relação que já existe e já se verifica.

Traça-se a distinção entre orações assindéticas e sindéticas com o auxílio de um boxe explicativo da etimologia das palavras e de exemplificação em textos reais, cujos respectivos períodos compostos são dissecados e analisados em seus efeitos de sentido, e logo depois somos apresentados às classificações das orações coordenadas sindéticas. A maneira como **PCIS** nos apresenta os tipos de oração, semelhante à de **LPLI**, tem o mérito de conferir a cada noção semântica uma discussão mais ampla e cuidadosa do que qualquer outra coleção

analisada. Muito além de organizar os valores semânticos em tabelas, esta coleção explica-os detidamente e comenta as implicações de seus usos na língua, sempre tomando por base exemplos encontrados em textos reais. O livro também se preocupa, por exemplo, em esclarecer que uma oração coordenada só é considerada aditiva se houver ideia de adição ou sequência de fatos ou acontecimentos sem que haja outra relação de sentido entre elas. Preocupa-se, ainda, em demarcar uma função pouco relatada das orações adversativas – conter uma ideia que compensa o que foi dito anteriormente – e em mostrar que as orações conclusivas, além de conclusões, podem conter consequências lógicas baseadas no conteúdo da primeira oração. Falha, entretanto, ao não abordar o “ou” inclusivo e ao sequer tangenciar a esfera discursiva ao dissertar sobre as orações explicativas. Contabilizam-se 17 conjunções.

A subseção seguinte trata das relações coesivas na articulação dos textos e procura convencer-nos do papel das conjunções na explicitação dos vínculos semânticos, demonstrando que o sentido de um período composto pode mudar consideravelmente dada a escolha da conjunção que usamos para ligar suas orações. Aqui, as autoras aproveitam para motivar os aprendizes em prol do estudo das conjunções, ao sublinhar sua importância para a elaboração de textos coesos.

Na subseção de atividades, são propostos variados tipos de exercícios. Há atividades de mera classificação, para o trabalho da nomenclatura, mas a maior parte cobra que o aluno relacione estruturas gramaticais – as conjunções – aos efeitos de sentido desencadeados por elas, ou vice-versa. Alguns exercícios chegam a atingir o nível de investigação de pressupostos e intenções.

Algumas páginas à frente, em outro capítulo, o livro trata das “orações que equivalem a advérbios”, cuja respectiva subseção começa com uma série de exercícios de reflexão sobre os textos dispostos e os recursos usados por autores em sua composição (conferir anexo 11). A abordagem deixa passar uma boa oportunidade de explorar a polissemia e o intrincamento de sentidos da conjunção “quando”, que, no caso do texto “Bestiário”, sinaliza mais do que simplesmente um nexos temporal. Cabe, pois, ao professor discutir com os alunos que efeitos de sentido essa conjunção parece marcar em frases como “Quando a gente pensa que já se livrou dele, de repente ele aparece de novo”. Finalmente, a sistematização é feita com a relembração de que as orações subordinadas adverbiais são aquelas que, tais como adjuntos adverbiais, introduzem uma circunstância a uma oração principal; acrescenta-se ainda que elas são introduzidas – ao menos as desenvolvidas – por conjunções subordinativas.

A classificação das orações subordinadas adverbiais segue a mesma linha das coordenadas: partindo da análise de algum período retirado de um pequeno texto para cada tipo de oração, discute-se o tipo de nexos existente entre as duas orações e chega-se à palavra-chave que nomeia a espécie de oração. Logo em seguida, listam-se as conjunções que mais frequentemente introduzem as orações desse mesmo tipo e fornecem-se alguns exemplos fabricados para facilitar o entendimento. Assim acontece com as causais, as consecutivas (que a coleção mostra funcionar pelo mecanismo sintático-semântico inverso ao das primeiras), as condicionais, as comparativas, as proporcionais e as temporais. Nos outros três tipos, ou o exemplo é uma frase fabricada ou é adaptado de alguma forma para seguir os propósitos do livro. A última parte teórica antes dos exercícios trata das orações reduzidas.

As atividades exigem do aluno capacidades de identificação e classificação de orações subordinadas, mas também podem levar o aluno a relacionar o uso dessas estruturas e das conjunções que as ligam às intenções do produtor do discurso. Os aprendizes têm a oportunidade de praticar o uso das variedades de conjunção de um mesmo tipo e de transformar orações reduzidas sem conectivos em desenvolvidas sindéticas. Não obstante, fazemos uma crítica às questões 7 e 8 (anexo 12), construídas em cima de uma tirinha na qual o emprego da conjunção “enquanto” apresenta imbricadas as noções de tempo e de condição e mostra-se relacionado a um discurso de poder (embora restrito à esfera familiar), o que não é aproveitado no livro.

Na última subseção, “Usos das orações subordinadas adverbiais”, **PCIS** traz uma discussão fundamental a respeito dos gêneros publicitários. Por serem escritos com as funções primordiais de propagar uma ideia e convencer o leitor a aceitá-la, seu trabalho de elaboração precisa ser muito cuidadoso, nas palavras das autoras, não só com o que é dito mas também com a maneira como se diz, pois disso depende boa parte da argumentação. Por isso, o uso de determinadas estruturas sintáticas acaba ganhando destaque no contexto publicitário. Para ilustrar essa afirmação, dispõe-se de um texto reproduzido em seu formato original logo abaixo e de sua versão adaptada para o estudo, com as conjunções e as várias estruturas subordinadas – bastante assemelhadas – destacadas em cores diferentes. Em seguida é feita a contextualização do texto publicitário e a explicação cuidadosa de como o uso reiterado da oração temporal repercute nos efeitos de sentido provocados. A subseção termina sugerindo que o aluno pratique esse mesmo recurso de persuasão redigindo um texto cujo título é proposto a priori.

Com isso, a coleção fecha o estudo das conjunções mostrando compreender em grande parte as prioridades do ensino desses elementos gramaticais e a necessidade de uma abordagem mais discursiva, que dê conta de formar cidadãos capazes de participar das atividades linguísticas com acuidade comparável à das elites detentoras do poder sobre o discurso de massa. Os principais déficits constatados são relativos principalmente à perda de chances para explorar a riqueza de sentidos das conjunções, e podem ser supridos pelo professor com atividades complementares ou por meio de discussão oral com a turma.

4.2.4. Língua Portuguesa: Linguagem e Interação

Quando analisamos a coleção **LPLI**, as surpresas foram muitas. Ocupando o quarto lugar no ranking dos livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio mais distribuídos no Brasil, a coleção Língua Portuguesa - Linguagem e Interação é a que mais traz inovações na maneira de tratar as conjunções e, mais do que isso, na maneira mesma de dividir-se em seções e na eleição de suas prioridades e metodologias. As unidades são organizadas por critérios temáticos que acabam resvalando nos gêneros textuais tratados nos capítulos inclusos em cada uma. Cada capítulo corresponde a um gênero textual e aos elementos linguísticos mais proeminentes, de maneira geral, nos exemplares desse gênero que circulam na sociedade. Essa divisão certamente pressupõe uma concepção de língua mais integrada e coerente, e seu caráter inovador acaba tendo por consequência o risco das dificuldades de adaptação por parte do professor, mas é preciso frisar que os receios e tropeços característicos da assimilação do novo são compensados pelos benefícios oferecidos aos nossos alunos quando lhes mostramos que, na prática, as manifestações enunciativas, as artístico-literárias, as práticas sociais e os mecanismos linguísticos não se separam – muito pelo contrário, coexistem e são interdependentes.

O volume 1 de **LPLI** não menciona as conjunções, mas a partir dele já é possível fazer uma generalização acerca da maneira geral como são organizados os capítulos da coleção, embora haja pequenas mudanças em função das necessidades específicas de cada conteúdo. Assim são ordenadas as subseções: I - Para começo de conversa: subseção que inicia cada unidade, com a finalidade de despertar conhecimento prévio e interesse sobre o assunto; II - Texto inicial; III - Para entender o texto: subseção que trata da interpretação, da construção dos sentidos textuais e extratextuais do texto; IV - As palavras no contexto: um estudo contextualizado das escolhas lexicais; V - Gramática Textual: o estudo das estratégias linguísticas, enunciativas e discursivas proeminentes na construção do texto estudado; VI -

Literatura: teoria e história: nesta subseção, em cada capítulo, a coleção insere os estudos literários da maneira mais natural possível, sempre mantendo algum tipo de conexão com os demais tópicos estudados no capítulo e na unidade, e é preciso destacar a grande oferta de textos para estudo normalmente feita neste momento do capítulo; VII - Linguagem oral: Subseção destinada ao estudo de gêneros discursivos orais e de situações de fala; VIII - Língua - análise e reflexão: Subseção na qual se estudam, pelo viés morfológico, semântico, sintático e discursivo, elementos linguísticos que se sobressaem no gênero do capítulo, de uma maneira que leve o aluno a entender sua importância na textualização; IX - Prática de linguagem: subseção que normalmente propõe tarefas de pesquisa, análise de dados, investigação e discussão de descobertas; X - Produção escrita: nesta subseção, os alunos, munidos dos conhecimentos linguísticos, enunciativos, construcionais e culturais julgados necessários pela coleção, são convidados a escrever um texto do gênero estudado no capítulo, prestando atenção a todos esses aspectos previamente tratados; e XI - Para ir mais longe: subseção com dicas literárias e multimídia para aprofundamento no assunto.

No volume 2, um total de trinta e sete páginas é dedicado a tratar das conjunções, e o destaque desse livro não fica apenas a cargo da consideravelmente grande quantidade de espaço reservado a essa categoria gramatical: os conteúdos relativos aos conectivos, seu poder articulador e direcionador de leituras aparece disposto de maneira diversificada e dividido em vários capítulos diferentes. Outra característica que distingue bastante a coleção **LPLI** é o fato de não apresentar, efetivamente, nenhuma definição que abarque todas as conjunções, ou ao menos não uma definição precisa, sistematizada, que apesar de não ser uma das maiores prioridades para o ensino, tem o seu lugar ou deveria ter o seu lugar nas nossas práticas. O professor, de tempos em tempos, precisa reforçar com os alunos esse conceito – não de uma forma estanque, mas problematizada; não de uma forma imposta, mas coletivamente construída.

Contudo, são muito escassas as falhas de **LPLI**. Logo na introdução do livro, intitulada “Textos, coesão e coerência”, no primeiro exercício do primeiro texto, já se constata uma atividade de reflexão linguística concernente ao significado de uma conjunção (“mas”), o que já prenuncia o cuidado que a coleção emprestará, mais tarde, a essa classe de elementos linguísticos. Segue-se ao exercício um texto explicando a noção de coesão textual, a propriedade dos textos que nos permite entendê-lo enquanto um conjunto organizado, nas palavras dos autores.

Quando chega o momento de falar mais detidamente das orações e de suas articulações, o livro vai, passo a passo, introduzindo as noções de frase, oração e período em um capítulo, para posteriormente, em outro, trazer uma atividade de reflexão que leve os alunos a entenderem que existem períodos compostos e que essa composição se dá por mais de um recurso. A base da diferenciação, para o livro, é a [in]dependência sintática, ou seja, o papel de uma oração em relação à outra: se há função sintática sendo exercida por uma das orações, há subordinação; caso contrário, falamos de coordenação. O livro faz a ressalva, contudo, de que a expressão completa do pensamento do autor depende da relação entre as duas e não pode se dar apenas com uma. O livro traz a etimologia da palavra coordenação para explicar a ideia de equivalência e companhia e apresenta os muitos recursos usados para coordenar, dentre os quais consta a conjunção coordenativa.

Entretanto, de maneira próxima à de **NP**, esta coleção entende que a expressão das circunstâncias de uma oração e a soma de duas orações de mesmo peso devem ser situadas nessa ordem na progressão pedagógica, enquanto conteúdos, ou seja, o ensino da subordinação precede o da coordenação. A diferença principal entre as duas é que essas discussões são tão valorizadas pela quarta coleção que se opta por tratar apenas da subordinação no volume 2 e legar ao 3 o estudo da coordenação.

A forma de abordar o assunto e de focalizar o objeto de aprendizagem chama a atenção pelo enfoque comunicativo e funcional: é anunciado que os alunos estudarão a expressão das circunstâncias em português e que as orações subordinadas adverbiais são de importância considerável para essa função da língua; e tudo é colocado em função do aprendizado da argumentação. Em seguida, há um trecho de um poema já previamente trabalhado no capítulo (que vinha discutindo gêneros e tendências literárias, de modo a passar pela linguagem sem se deter em seus aspectos estruturais, no entanto), acompanhada de uma pequena discussão sobre a necessidade e as diferentes maneiras de exprimir circunstâncias nos enunciados, e é quando chegamos então às orações. Temos, em seguida, exercícios de pura e simples dissecação entre oração principal e oração subordinada, antes de o livro iniciar seu tratamento específico de cada tipo de circunstância possível de ser expressa.

Há um pequeno texto fabricado abrindo a subseção “Circunstância de tempo: oração subordinada adverbial temporal e adverbial proporcional”, constituído por três períodos, cada um dos quais expressando uma circunstância temporal de maneira diferente. Discute-se a diferença estrutural entre as expressões de circunstância até que o aluno tenha a possibilidade

de perceber que existe uma oração responsável por delimitar o momento em que se passa uma outra, e finalmente temos a conceituação das orações subordinadas temporais. Por meio de outros exercícios, são criadas condições para que os alunos percebam os diferentes tipos de expressão de tempo realizáveis pelas orações dessa espécie, a saber, simultaneidade, anterioridade, posterioridade e duração. Cada uma dessas é explicada com detalhes e tratada em todas as suas possibilidades de ocorrência, sendo listadas também as conjunções que atuam para gerar os efeitos de sentido desejados em cada caso. Os exercícios que vêm a seguir convidam o aluno a experimentar a variedade existente de conjunções temporais, de modo a não restringirem seu repertório ao genérico ‘quando’. Os níveis dos exercícios variam, mantendo-se extremamente condizentes com a teoria apresentada.

Cabe, neste momento, uma observação especial para o fato de que, ao contrário do que acontece em **PCIS**, em **LPLI** é contemplada a possibilidade de que uma conjunção exprima mais de um valor ao mesmo tempo, o que é ilustrado justamente com a mesma conjunção “enquanto”, que, conforme nos é explicado, mostra-se primordialmente temporal, porém com fortes tendências a marcar oposição ou contraste em relação à outra oração. É justo ressaltar a inovação presente também na maneira de progredir de uma classe de subordinadas adverbiais para outra: a prioridade é a função linguística, a expressão de sentidos, a textualização de noções. É pelo nexos de simultaneidade que a abordagem dá o gancho para as proporcionais seguirem as temporais.

O estudo da pontuação no domínio das orações adverbiais temporais e proporcionais também desponta como inovador e potencialmente eficaz: feito por meio de exercícios, culmina com a instrução para que o aluno observe um conjunto de dados linguísticos e formule, ele mesmo, as regras do uso de vírgulas que acompanham as orações desse tipo. Depois de mais alguns exercícios exemplares na proposição de reflexões linguísticas, o livro pede, sem ter abordado nenhuma outra classe de orações, que os alunos escrevam textos para seus colegas, contando a respeito de seus finais de semana, prestando atenção especial nas marcações de tempo. O livro não chama essa proposta de prática de texto, mas apenas de prática de linguagem, já que a finalidade se resume ao linguístico puramente. Em compensação, logo em seguida, o livro dá continuidade ao estudo dos gêneros que vinham sendo tratados no capítulo e aqui, sim, pede uma produção escrita planejada, pensada para um interlocutor de fato, com um esquema genérico a ser seguido e as operações básicas de linguagem exigidas, inclusive as marcações de tempo.

A cada capítulo, dá-se um esquema muito parecido, como no que vem logo após esse e que explora a noção de comparação e a de conformidade. Vemos a exploração das nuances de sentido de cada conjunção – sendo as funções e operações linguísticas sempre colocadas em primeiro lugar –, séries de exercícios visando à ampliação do repertório, o caminho sutil e motivado entre uma relação de sentido e outra, a exploração dessas noções no texto e a importância de estudá-las naquele capítulo em específico. Em alguns casos, procede-se a uma pequena discussão sobre a realização linguística da função em questão no uso formal e no uso informal. Finalmente, os alunos recebem uma proposta de atividade que explore a prática de linguagem, com uma pesquisa ou uma produção textual, e uma proposta de produção escrita que retoma o gênero estudado e mobiliza-os a empregar, entre outros conhecimentos praticados naquele capítulo, as expressões oracionais de circunstância.

Os autores selecionaram, para cada capítulo cujo foco gramatical seja a conjunção, dois tipos de relação sintática subordinativa que conservassem algum grau de familiaridade ou de mútua implicação, o que mais uma vez aponta para o modo distinto como **LPLI** organiza suas prioridades, bem como a difere das outras que apresentam as relações semânticas seguindo unicamente o critério da ordem alfabética. Por outro lado, há exercícios que visam a ativar a percepção dos alunos para as diferenças entre essas noções assemelhadas. Ressalta-se a importância do cuidado dos autores em associar esses conteúdos ao uso em textos reais, de maneira a compreendê-los em um contexto e a tornar o aprendizado uma experiência mais reflexiva e proveitosa. A coleção não abre mão de incluir também as conjunções tipicamente associadas a práticas informais de linguagem (“que nem”, “feito”) e o uso lúdico/cultural da operação de comparação nos ditos populares.

No capítulo seguinte, o procedimento se mantém, conferindo coerência à coleção: o aluno é apresentado aos “mecanismos que existem na língua portuguesa para exprimir causa e consequência, necessários à construção dos textos argumentativos e explicativos” (FARACO; MARUXO; MOURA Jr., 2013). Segue-se a isso um dado linguístico e um conjunto de exercícios: inicialmente elementares, eles se concentram em delimitar fatores causais e suas consequências, nos enunciados propostos; os alunos também são convidados a formarem frases completando-as com causas, de modo a exercitarem a língua e a lógica. As conjunções e preposições que indicam causa são sistematizadas em um quadro no qual constam: a) o modo verbal ou tipo de palavra que as acompanham; b) o sentido textual e enunciativo normalmente marcado pela conjunção; c) o lugar ocupado no período, e d) um exemplo fabricado pelos autores. Os exercícios que seguem levam o aluno a entender as pequenas

diferenças entre as conjunções que denotam causa e consequência, a expandir suas competências de uso e seu repertório.

A transição entre o foco nas orações causais e o foco nas consecutivas é muito suave e bem cuidadosa, de sorte que o alcance enunciativo do livro fica evidenciado mais uma vez: são as escolhas do enunciador – em focalizar mais a causa ou a consequência – que determinam o uso de um ou outro tipo. A tabela que sucede essa discussão é similar à anterior, relativa às expressões de causalidade da língua, e faz prova de um estudo particularmente abrangente. Os exercícios avançam do puramente linguístico ao enunciativo. Na seção “Prática de Linguagem”, os alunos têm a oportunidade de explorar as maneiras extraordinárias e/ou não subordinativas de estabelecer nexos de causa e consequência entre as partes de um texto. O capítulo culmina com a “Prática de escrita”, subseção que propõe aos alunos a escrita de uma reportagem; esse gênero, como já é procedimento da abordagem, já havia sido discutido em termos de sua função social, em termos de estrutura e de operações enunciativas. O que chama mais a atenção, porém, é a maneira como o texto teórico do livro nos aponta a não obviedade da estrutura argumentativa do gênero em questão e a dificuldade de discernir explicações e argumentos nas reportagens. A observação é bastante válida por tocar em aspectos tais como os recursos linguísticos de que um enunciador pode lançar mão para propagar uma ideia de forma minimamente explícita, mas a ausência de links com as conjunções nesse momento de discussão é uma falha pouco condizente com a proposta do livro, que pode ser suprida pelo professor com a simples menção de alguns exemplos encontrados nos próprios textos do capítulo.

O capítulo seguinte aborda tópicos de estudo como o gênero ensaio, os escritos de Lima Barreto, a ideia de tensão argumentativa e chega, então, à expressão da finalidade e às orações subordinadas adverbiais finais. Este conteúdo é apresentado em consonância com as diretrizes do livro: a expressão da finalidade tem seu estudo justificado por se tratar de um recurso persuasivo na argumentação. Analisa-se um trecho de um dos textos do capítulo e, juntamente, o mesmo trecho com a sintaxe ligeiramente alterada. Segue-se uma atividade básica de separação da finalidade em relação ao fato da oração principal e, depois, uma tabela como as dos capítulos anteriores. Na subseção dos exercícios (anexo 13), há uma atividade de identificação, um par de exercícios que convidam os alunos a formularem enunciados de finalidade de uma maneira razoavelmente contextualizada, para praticar de maneira mais mecânica a materialização dessa relação semântico-discursiva –, um exercício para delimitar a função expressiva de conjunções que podem indicar consequência ou finalidade e outro

exercício ainda com foco nas alterações sofridas pelos verbos. A teoria termina com a questão da pontuação. A seção “Prática de linguagem” retoma a importância das relações de causa e consequência e de finalidade na construção da argumentação e demanda uma tarefa investigativa e analítica, além de uma tarefa de aprimoramento da construção dessas relações em um texto. É a preparação necessária para a seção final, “Produção Escrita”, na qual os alunos recebem a incumbência de redigir um ensaio escrito.

A expressão da hipótese e da condição também é colocada em favor da argumentação, no capítulo seguinte, que já é de outra unidade. Os procedimentos seguem a sequenciação observada nos capítulos precedentes. Existe uma tabela exclusiva para o “se”, que mostra os efeitos e nuances de sentido dessa conjunção combinada com os mais diversos tempos verbais. Os exercícios vão dos mais simples – mera identificação e produção guiada de orações – aos que demandam reflexões do nível semântico. Há uma outra tabela com as demais conjunções e mais exercícios de análise linguística. A seção de “Prática de Linguagem” leva o aluno a produzir textos em que hipóteses sobre o presente, o passado e o futuro acabarão por ser formuladas, fomentando a prática de uso das orações condicionais.

Para a expressão da concessão, o esquema se repete, merecendo destaque a discussão que antecede a conceptualização (anexo 14). Extensa e bem fundamentada, ela toca na oposição entre tese e argumento refutado e alcança o discurso, ao mostrar a compreensão de que muitas vezes as ideias opostas nesses casos estão no campo do implícito e do pressuposto, daquilo que é acordado comumente entre as pessoas. Trata-se de uma boa iniciativa, que, contudo, precisaria ser devidamente complementada com a menção à existência de muitas ocasiões em que o enunciador busca transmitir como consensual e implícita – por meio da estrutura subordinativa – uma ideia que é, no máximo, a verdade de um grupo.

Merece destaque também a ampla gama de conjunções apresentadas (para todas as relações semânticas, mas especialmente as concessivas), quantidade que supera a exibida por todas as outras. Segue-se um quadro com um apanhado dos tipos de oração, de suas funções linguísticas e seus significados; abaixo, há alguns exercícios de identificação e classificação. A concessão é apresentada mais de uma vez como um recurso argumentativo forte, então, na “Prática de Linguagem”, o aluno é chamado a experimentá-la na escrita de parágrafos e textos. O livro fecha com questões do ENEM.

Em um balanço total do livro, constatamos a presença de setenta e quatro conjunções, sem contar outras espécies de conectivos, expressões que marcam relações de sentido sem

receber o estatuto de conjunções. São elas: “quando”, “enquanto”, “à medida que”, “à proporção que”, “mais... que/do que”, “menos... que/do que”, “tão... quanto”, “tanto... quanto”, “como”, “feito”, “que nem”, “porque”, “já que”, “como”, “uma vez que”, “visto que”, “tanto mais que”, “tanto menos que”, “ainda mais que”, “ainda menos que”, “a pretexto de que”, “tanto... que”, “tão... que”, “de modo que”, “de forma que”, “de maneira que”, “de sorte que”, “sem que”, “tanto que”, “a tal ponto que”, “de tal forma que”, “de forma tal que”, “de tal modo que”, “para que”, “a fim de que”, “para”, “a fim de”, “em vista de”, “tendo em vista”, “de modo que”, “de maneira que”, “de forma que”, “de sorte que”, “se”, “senão”, “contanto que”, “desde que”, “com a condição de que”, “só se”, “a menos que”, “exceto se”, “salvo se”, “caso”, “em caso de”, “embora”, “ainda que”, “posto que”, “suposto (que)”, “mesmo que”, “mesmo”, “por mais que”, “por menos que”, “por mais... que”, “por menos... que”, “o que quer que”, “quem quer que”, “como quer que”, “quando quer que”, “onde quer que”, “qualquer que”, “apesar de que”, “a despeito de”, “malgrado”, “como”.

O volume 3, que se dispõe a falar sobre as conjunções coordenativas, reserva-lhes um total de oito páginas e, na mesma linha do volume 2, não apresenta uma definição precisa desses elementos em nenhum momento, embora possa se considerar que haja uma sistematização maior neste volume do que no anterior, pois, ao menos, encontramos uma afirmação sobre a função geral das coordenativas, qual seja: ligar informações estabelecendo relações de sentido entre elas, coordenando-as. As classificações são as tradicionais, isto é, aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e explicativas. São apresentadas dezenove conjunções: “e”, “nem”, “mas”, “porém”, “no entanto”, “entretanto”, “contudo”, “todavia”, “então”, “assim”, “logo”, “portanto”, “por isso”, “por conseguinte”, “pois”, “ou”, “ou... ou”, “ora... ora” e “quer... quer”. O volume 3 não se delonga em estabelecer uma diferenciação entre coordenação e subordinação porque, como o volume 2 já se encarrega disso, resta ao livro do terceiro ano acatá-la e reverberá-la. Ambos os volumes procedem de maneira parecida no trato das conjunções, não separando esse conteúdo do estudo do período composto.

Na introdução do assunto, há um trecho de certo texto já extensivamente trabalhado em seus aspectos temáticos e nos aspectos próprios do gênero; desse trecho, são extraídos pequenos períodos compostos por coordenação sobre os quais são feitas perguntas que acabam por conduzir a reflexões acerca do valor argumentativo das conjunções na coordenação de orações. Trabalha-se aqui com a noção de equivalência entre pesos informativos.

As conjunções têm sua riqueza de empregos considerada tanto quanto as conjunções subordinadas do volume 2, e a questão da nomenclatura, ao mesmo tempo em que é sutilmente descrita como genérica, fica relegada a segundo plano. Ao proporem o esquema de classificação oficial da NGB, fazem observações pertinentes que só fazem acrescentar e enriquecer a tradição gramatical, tais como a imbricação de ideias e sentidos possibilitada por algumas conjunções: elas não são ordenadas em categorias fechadas e estagnadas, ou pelo menos não da maneira inexorável própria da gramática tradicional e adotada passivamente por muitos manuais didáticos.

Mesmo nos exercícios a diversidade de valores semânticos e o valor argumentativo/discursivo das conjunções são levados em conta: na coleção **LPLI**, as conjunções estão o tempo todo a serviço da argumentatividade. A complementaridade das noções de causa e consequência é retomada, ao se tratar das conjunções coordenativas, visto que é uma das relações de sentido que mais estão enraizadas em nossa mente e na nossa maneira de conceber o mundo. Os dados dos exercícios são quase sempre provenientes de textos reais, alguns já previamente trabalhados em seus outros aspectos, e o teor das atividades pedidas é bastante reflexivo.

Na subseção “Práticas de Linguagem”, é ressaltado o papel das conjunções na argumentação. Mostra-se que elas marcam deduções e raciocínios. A conjunção ainda aparece associada à estilística (polissíndeto) e à composição literária, prova da integração característica da concepção de linguagem adotada pelo livro. O capítulo encerra-se com a seção “Produção Escrita”, na qual o aluno é solicitado a escrever uma correspondência argumentativa. Pede-se ao aprendiz atenção especial para cinco determinados aspectos da escrita e um deles é “o uso dos conectores lógico-relacionais que expressem as diferentes circunstâncias” (FARACO; MARUXO Jr.; MOURA, 2013b). Em muitos aspectos, o livro traz uma abordagem bastante satisfatória do fenômeno - uma abordagem que sinaliza para uma mudança ainda tímida, mas promissora de perspectiva no campo da educação em língua materna.

4.2.5. Português: Linguagens em Conexão

Ocupando o quinto lugar no ranking de distribuição, a última coleção que compõe nosso *corpus*, Português - Linguagens em Conexão, vai pelo sentido contrário e abraça a tradição quase acriticamente, a começar pela ausência da menção à esfera discursiva ou à categoria dos conectivos no primeiro volume. Só o que nos interessa de **PLC-Vol. 1** é seu

seccionamento, que se mantém semelhante nos dois volumes seguintes: há uma unidade para “Literatura e leitura de imagens”, uma intitulada “Gramática e Estudo da Língua” e outra de nome “Produção de textos orais e escritos”, divisão que nos remete à das três primeiras colocadas no índice. Contudo, essa divisão é muito mais acentuada em **PLC**, coleção na qual não se vê qualquer ponte ou referência entre os eixos de ensino, que se mostram bastante fechados e independentes.

O volume 2, em cuja seção para estudos linguísticos há conteúdos relativos à morfologia e à sintaxe (do período simples) do português, com pinceladas de semântica e um capítulo voltado à variação da língua, dedica um capítulo de seis páginas para as conjunções e as locuções conjuntivas. Embora a escolha por separar um conceito do outro no título do capítulo pudesse sugerir que essa divisão seria nítida na maneira com que o livro aborda o tema, isso não se verifica na prática, o que não chega a representar uma perda significativa para os alunos, dado que uma tal distinção de nomenclatura acaba sendo específica demais para interferir no bom andamento das discussões metalinguísticas promovidas pelo professor em sala.

Nos capítulos das seções desse livro, existe uma espécie de organização padronizada que se repete de capítulo para capítulo com diferenças maiores ou menores. No caso do capítulo sobre as conjunções, as subseções se encontram dispostas da seguinte maneira: a primeira, chamada “Na Bagagem”, uma subseção de pré-leitura e mobilização de conhecimento prévio sobre o tema a ser tratado, poderia ter levado o aluno a se indagar acerca de questões relevantes e instigantes, como o tipo de coisa que diferencia um texto de um conjunto qualquer de frases soltas, ou as maneiras como os aprendizes expressam linguisticamente as causas, as condições, as finalidades etc em seus enunciados cotidianos, ou poderia até mesmo propiciar uma discussão breve a respeito da etimologia da palavra “conjunção”. Em vez disso, tudo que encontramos nessa subseção são duas perguntas: “O que são conjunções e locuções conjuntivas?” e “Que funções elas exercem no texto?”, o que não pode exatamente ser considerado um momento de mobilização de conhecimento prévio.

Em seguida, no lugar em que viriam os textos principais do capítulo – o principal objeto de ensino-aprendizagem –, temos um trecho de uma reportagem cuja serventia não ultrapassa o estudo de certas relações semânticas interoracionais estabelecidas ao longo de seus dois parágrafos. O boxe biográfico, subseção que traz informações sobre a vida e obra dos escritores ou artistas que respondem pelos textos em análise em cada caso, é uma

subseção que acompanha exclusivamente os textos dos capítulos da unidade “Literatura e leitura de imagens”. Esse é um possível sinal de que a autoria, ou o agente produtor dos enunciados, parece importar menos no estudo dos textos não literários; um possível sinal de que a seção de gramática não se preocupa em aprofundar o estudo do contexto, da situação de produção textual – uma falha grande em relação às diretrizes de ensino para as quais os PCNs nos orientam. A subseção “Fique Ligado” traz dicas de obras escritas ou filmes e sites para enriquecer o repertório cultural dos alunos no âmbito do tema estudado no capítulo respectivo, mas essa também é uma subseção ausente neste momento do livro.

A subseção “Nas trilhas do texto”, propõe atividades que visam a construir os sentidos do texto principal. Mesmo um trecho de reportagem como o que as autoras dispõem para o aprendiz pode propiciar debates produtivos em torno de seus recursos linguísticos e de seus efeitos de sentido, mas esses aspectos são peremptoriamente ignorados em prol da caça às relações semânticas e da identificação de itens articuladores, na subseção “Palavras na lupa”, a qual é, por sua vez, destinada a trazer atividades voltadas a aprofundar o conhecimento linguístico e gramatical saliente no texto. As únicas duas, no entanto, ficam presas a uma semântica com fim em si mesma e à ampliação do repertório de conjunções do aprendiz.

Na subseção “Panorama”, as autoras buscam proporcionar uma visão geral do conteúdo e sistematizá-lo. Neste caso, o que vemos é uma breve discussão sobre a função relacional das conjunções e seu papel no estabelecimento de relações, na articulação de ideias e informações e na construção da coesão textual. As autoras também destacam o fato de que, por serem uma classe fechada e invariável de palavras e por não terem referente no mundo, as conjunções só têm sentido no texto. Logo em seguida, há a classificação das conjunções, e aqui precisamos sublinhar uma escolha muito feliz da abordagem, ao anunciar a lista de valores semânticos que esses elementos linguísticos marcam. Destacamos essa passagem graças à modalização do discurso e à postura de isenção (no lugar da simples submissão) que nela estão presentes, em detrimento da precisão da classificação tradicional – as autoras solicitam: “Leia a seguir **como as gramáticas costumam classificar** as conjunções e as locuções conjuntivas” (SETTE; STARLING; TRAVALHA, 2013, p.193. Grifo nosso.). Por mais que a coleção não passe disso em sua postura diante da tradição, deixando, portanto, de mostrar suas falhas com exemplos, deve-se reconhecer o caráter crítico dessa fala como um passo de **PLC** à frente no caminho da inovação teórica e metodológica.

As conjunções são, na sequência, divididas em coordenativas (entre as quais aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e explicativas) e subordinativas (causais, comparativas, concessivas, condicionais, conformativas, consecutivas, finais, integrantes, proporcionais e temporais), uma diferenciação cujos critérios permanecem estranhos para o aluno, pois o volume 2 não aporta nenhuma razão para que existam essas duas categorias.

Esse lapso de **PLC** nos chamou a atenção para a irrazoabilidade de se falar de coordenação e subordinação, “dando os nomes aos bois”, como diz Irlandé Antunes no conjunto de suas obras, em uma etapa do ensino na qual outros aspectos das conjunções parecem tão mais úteis, instigantes e importantes para os alunos e, especialmente, em uma série durante a qual ainda não se fala em período composto – salvo algumas coleções, que já anunciam brevemente o conteúdo a ser estudado com mais profundidade no ano seguinte, o terceiro do ensino médio. Vale mais “esquecer” momentaneamente que essa divisão existe e trabalhar o valor persuasivo das conjunções no discurso, sua riqueza de sentidos e seu papel articulador e coesivo, mostrando os possíveis valores que cada uma delas marca nos textos, preocupando-se com a ampliação do repertório de recursos dos alunos para operar com as diferentes funções linguísticas; vale mais relegar essa oposição a um lugar que lhe cabe melhor: a diferenciação dos tipos de composição de períodos.

Por outro lado, embora isto não seja suficiente para redimi-la, a coleção chama a atenção por conter a maior quantidade de conjunções e locuções conjuntivas de todas as cinco coleções do corpus, somando um total de 113: “e”, “nem”, “mas também”, “mas ainda”, “senão também”, “como também”, “bem como”, “mas”, “porém”, “todavia”, “contudo”, “entretanto”, “senão”, “ao passo que”, “antes (= pelo contrário)”, “no entanto”, “não obstante”, “apesar disso”, “em todo caso”, “ou”, “ou... ou”, “ora... ora”, “já... já”, “quer... quer”, “logo”, “portanto”, “por conseguinte”, “pois (posposto ao verbo)”, “por isso”, “que”, “porque”, “porquanto”, “pois (anteposto ao verbo)”, “porque”, “que”, “pois”, “como”, “porquanto”, “visto que”, “visto como”, “já que”, “uma vez que”, “desde que”, “como”, “(tal) qual”, “tal e qual”, “assim como”, “(tal) como”, “(tão ou tanto) como”, “(mais) que ou do que”, “(menos) que ou do que”, “(tanto) quanto”, “que nem”, “feito (= como, do mesmo modo que)”, “o mesmo que (= como)”, “embora”, “conquanto”, “que”, “ainda que”, “mesmo que”, “ainda quando”, “mesmo quando”, “posto que”, “por mais que”, “por muito que”, “por menos que”, “se bem que”, “em que (pese)”, “nem que”, “dado que”, “sem que (= embora não)”, “se”, “caso”, “contanto que”, “desde que”, “salvo se”, “sem que (= se não)”, “a não ser que”, “a menos que”, “dado que”, “como”, “conforme”, “segundo”, “consoante”, “que

(precedido dos termos intensivos tal, tão, tanto, tamanho, às vezes subentendidos)”, “de sorte que”, “de modo que”, “de forma que”, de maneira que, “sem que”, “que (não)”, “para que”, “a fim de que”, “que (= para que)”, “à proporção”, “à medida que”, “ao passo que”, “quanto mais... (tanto mais)”, “quanto mais... (tanto menos)”, “quanto menos... (tanto mais)”, “quanto mais... (mais)”, “(tanto)... quanto”, “quando”, “enquanto”, “logo que”, “mal (= logo que)”, “sempre que”, “assim que”, “desde que”, “antes que”, “depois que”, “até que”, “agora que”.

A subseção “Passos largos” é originalmente destinada a trazer atividades com o fim de trabalhar os conteúdos sistematizados anteriormente. Aqui, temos onze atividades retiradas de exames vestibulares, as quais trabalham bastante as variedades de conjunções que exprimem ideias iguais, isto é, as conjunções de uma mesma espécie semântica e as comutações que podem ser feitas entre elas; os efeitos de sentido provocados por elas e as diferentes construções e tempos verbais cujo uso é forçado por cada conjunção, também. Existem apenas dois exercícios – em onze – que exploram a função textual das conjunções em assegurar coesão e coerência aos enunciados, o que em certa medida contraria o que o próprio livro fez questão de frisar previamente: a impossibilidade de a conjunção fazer sentido fora de um texto, de um enunciado completo. Os exemplos de conjunções empregadas em enunciados também ficam localizados nos exercícios, já que não há nenhum na parte teórica: as autoras contentam-se em fazer uma lista das conjunções representativas de cada valor semântico.

Consideramos necessário destacar os exercícios 6 e 7 (conferir anexo 15) pelas suas falhas, mas sobretudo pelo seu potencial. O primeiro deles, uma questão objetiva adaptada de uma prova da Fuvest, traz como dado linguístico um enunciado em que as ideias guardam entre si relação de oposição, de adversidade, e pede que os alunos invertam a ordem das ideias mantendo a mesma relação lógica, já indicando como a nova frase deve começar; abaixo, uma deve ser assinalada entre cinco opções de resposta. O exercício, que poderia ter sido ainda mais adaptado para se tornar uma questão discursiva, deixa passar uma boa oportunidade de discutir as diferenças de uso das conjunções adversativas e das concessivas, e as diferenças de sentido decorrentes da ordem em que essas sentenças aparecem no enunciado, questões que dependem de escolhas discursivas guiadas por intenções e são uma grande marca de argumentatividade.

O exercício 7, por sua vez, ignora uma discussão de enorme importância própria do âmbito das diferenças entre oralidade e escrita: as marcas de oralidade presentes em

determinados gêneros do discurso – caso da crônica de João Ubaldo Ribeiro, que serve de texto base para o exercício –, em decorrência de seu objetivo social e do público visado. O exercício destaca uma oração do texto iniciada pelo conectivo “Aí”, perfeitamente aceitável em uma crônica, e sem nenhuma discussão sobre sua função e sua existência, sem qualquer ressalva para o comando que viria a seguir, pede ao aluno que escolha uma alternativa na qual haja uma substituição adequada para a conjunção em questão. Os riscos de uma prática assim são a construção de um ponto de vista negativo a respeito de uma conjunção existente na língua portuguesa, a deturpação dos conhecimentos acerca do gênero crônica e o fomento a um preconceito contra a modalidade oral de uso da língua. Portanto é altamente necessário que o professor altere esse exercício e o problematize diante da classe.

As subseções seguintes são a de pesquisa, que orienta (nos capítulos em que aparece) a realizar pesquisas relacionadas com o objeto de aprendizagem, a de produção de texto, com um guia passo a passo para o momento da escrita desse mesmo texto, e os eventuais boxes informativos ou de conceitos que contam com informações adicionais e curiosidades para ajudar a compreender o que está sendo tratado. Nenhuma dessas está presente no capítulo sobre as conjunções, o que analisamos como uma possível evidência de que ainda prevalece uma tendência teórico-metodológica muito forte de pensar esse conteúdo do estudo de língua portuguesa como uma simples lista de palavras e valores semânticos a serem memorizados, sem o menor senso crítico, sem um olhar observador e participante e sem uma aplicação direta na construção do sentido do texto.

O volume 3 de **PLC** não contraria as expectativas que tivemos a partir da leitura do volume anterior e também reserva apenas o espaço mínimo necessário para as conjunções, que aparecem como coadjuvantes nas discussões acerca das orações coordenadas e subordinadas adverbiais. Permanecem ignorados sua dimensão textual de significação, bem como seu papel discursivo nas interações humanas. Dezesete páginas são reservadas para o tratamento dos dois tipos de períodos compostos que nos interessam nesta pesquisa e à listagem das 64 conjunções que constam no volume, conquanto uma razoável fração dessas páginas seja voltada para a discussão das orações assindéticas, no capítulo 17, “Estudo do período composto”.

Neste mesmo capítulo, o primeiro que, de algum modo, discute as conjunções em **PLC-Vol. 3**, mas também no capítulo 19, “Orações subordinadas adverbiais”, os conteúdos são distribuídos de maneira bastante parecida com a usada no volume 2. A primeira subseção

do capítulo 17, “Na Bagagem”, acaba não servindo devidamente aos propósitos estipulados ao fazer uma única pergunta sobre a natureza do que seria um período composto por coordenação, diante da qual o aluno regular poderia, no máximo, propor hipóteses pouco embasadas e condizentes com o que apregoa a teoria. Em vez disso, essa subseção ficaria mais próxima de cumprir com o objetivo a que se propõe ao jogar com a oposição entre simples e composto e com a formação da palavra “coordenação”, trazendo à tona o prefixo co- e o radical ordem. No capítulo 19, essa subseção é mais coerente, procurando ativar, no aluno, a consciência da relação entre advérbios e orações adverbiais.

Os textos principais do capítulo 17 são campanhas publicitárias com coordenadas assindéticas em sua formação, um artigo de opinião que abre espaço para uma linguagem mais informal e uma tirinha também formada só por coordenadas assindéticas. Não há o costumeiro boxe biográfico dos capítulos da seção de Literatura, nem a subseção “Fique ligado”. No capítulo 19, o texto de abertura – também uma campanha publicitária – conta com apenas um período composto por subordinação e, além disso, reduzido de infinitivo, o que não representa de maneira eficiente a riqueza de relações de subordinação existentes. O segundo texto também é uma campanha publicitária, dessa vez bastante marcada por ser composta por uma oração subordinada adverbial condicional. O terceiro texto é de divulgação científica, e o período composto por subordinação, aqui sim, é essencial na construção dos sentidos. Os dois últimos textos do capítulo são uma tira e um quadro de divulgação científica, ambos construídos a partir, também, do uso de orações subordinadas adverbiais condicionais.

Na sequência das subseções “Nas trilhas do texto” e “Palavras na lupa”, a subseção “Panorama” do capítulo 17 faz menção a três tipos de orações coordenadas: assindéticas, assindéticas intercaladas e sindéticas. No geral, não se dá tanto destaque para os síndetos como nas outras coleções e sua importância é descrita de maneira um tanto quanto modalizada, como apenas um dos muitos recursos disponíveis. Por outro lado, tanto no capítulo 17 quanto no 19, é perceptível que a coleção dispensa certo cuidado à explicação das relações semânticas existentes, não se limitando a defini-las apenas com sinônimos. A subseção “Passos largos”, nos dois capítulos em análise, é composta unicamente de exercícios mecanicistas de classificação e identificação, que ficam restritos à semântica e à sintaxe. Chamamos atenção especialmente para o exercício 3 da página 318 (anexo 16), que passa direto por dados linguísticos profícuos para uma discussão sobre o modo como as conjunções e as relações semânticas de causa e consequência, comparação, condição e outras estruturam

nosso pensamento e estão presentes nas fórmulas mais cristalizadas de conhecimento popular. A atividade, no entanto, só pede que o aluno identifique a relação de sentido estabelecida pela oração subordinada em relação à principal. Novamente, não estão presentes as subseções de pesquisa e de produção de texto.

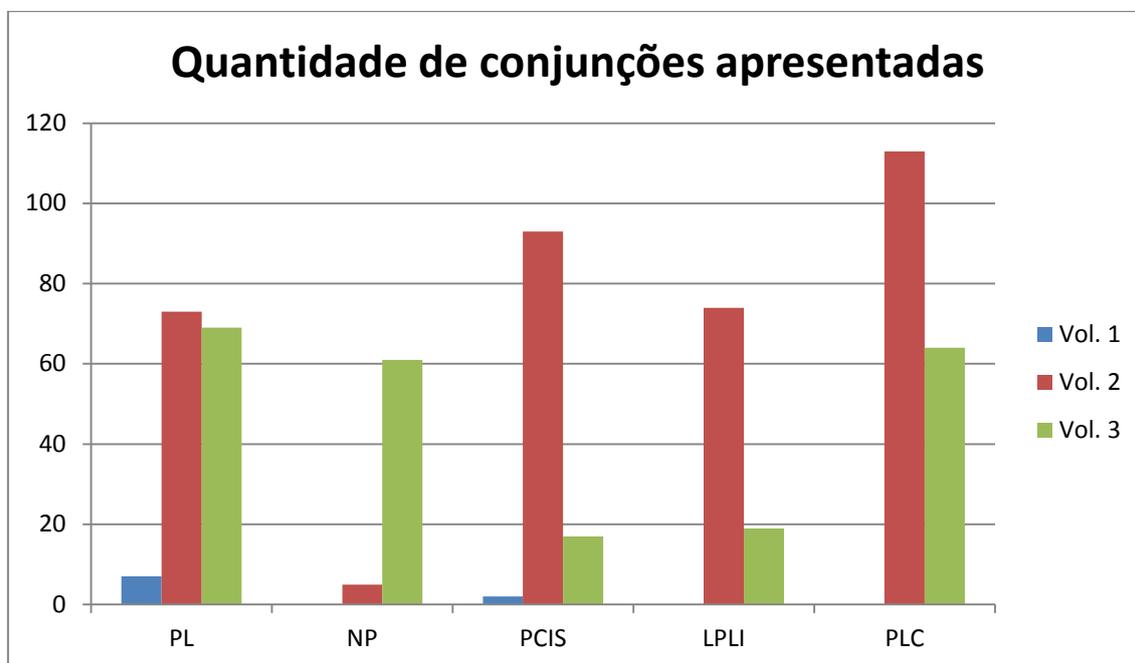
As classificações propostas são as tradicionais e a diferenciação de coordenação e subordinação é feita, ao início, por meio de reconstrução dos sentidos do texto; depois, explorando as diferenças sintáticas entre as duas maneiras de formar períodos compostos. As duas são opostas, conforme diz o livro, também porque as primeiras são capazes de dispensar, sem grande perda de sentido, a conjunção coordenativa, enquanto que as segundas não. As conjunções apresentadas já o haviam sido no volume 2. No geral, é possível dizer que se trata de uma abordagem deficitária, centrada prioritariamente na estrutura da língua e pouco na função das palavras em geral, não só das conjunções. O uso de **PLC** como ferramenta didática em sala de aula demanda, por parte do professor, a problematização constante de definições estanques e frequentes complementações, suplementações e ocasionais substituições das atividades propostas.

4.3. Balanço dos dados

Em um olhar mais amplo para o *corpus*, descrita cada uma das obras, podemos fazer alguns balanços de natureza quantitativa, os quais nos permitirão entender os dados levantados de maneira mais sintética e sistematizada. Dessa forma, então, será possível contemplar as semelhanças e diferenças entre as coleções, os acertos e as carências de cada uma e, finalmente, compreender de maneira mais ampla a situação do ensino de conjunções no Brasil pelo que podem nos mostrar os livros didáticos.

Começamos pelo mais quantitativo dos tópicos: a quantidade de conjunções que cada um dos três volumes das cinco coleções analisadas aporta ao aluno. É importante considerar que as conjunções dos volumes 2 e 3 são, com pequenos acréscimos ou decréscimos, as mesmas, sendo que o número de elementos apresentados acaba sempre sendo maior em um ou em outro devido às prioridades estabelecidas em cada volume: seja apresentar de forma mais breve e abrangente a função das conjunções sem entrar em detalhes, seja falar de cada relação semântica de forma minuciosa. A exceção fica por conta da coleção **LPLI**, em que a separação entre o que deve ser tratado no volume 2 e o que deve ser tratado no volume 3 tem

base, como vimos, em algo mais específico: a diferença entre os processos composicionais subordinativo e coordenativo; portanto, as conjunções que aparecem em um volume não se repetem no outro. Abaixo mostramos o gráfico resultante dessa contagem.



Pelos resultados, pode-se constatar, em primeiro lugar, uma tendência forte dos livros a não tratar das conjunções senão a partir do volume relativo ao segundo ano do ensino médio, uma divisão razoável salvo em casos nos quais o volume 1 promove discussões específicas acerca de coesão e coerência ou da dimensão pragmática-discursiva da língua, caso em que se encontra **LPLI**, visto que as conjunções estão de tal forma ligadas ao estabelecimento dessas propriedades textuais e associadas ao extralinguístico que simplesmente deixar de citá-las nesse momento constitui um lapso considerável.

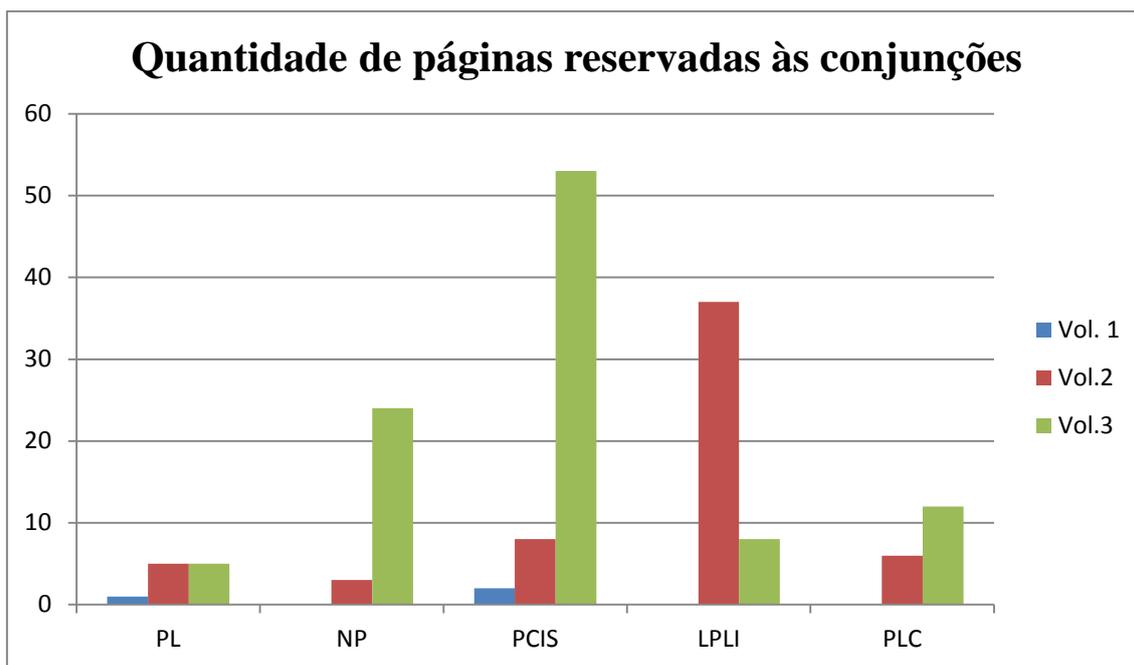
Também depreendemos a existência de uma nítida preferência por tratar mais detidamente das conjunções e de seus espécimes, por assim dizer, nos segundos volumes de cada coleção. Trata-se de uma tendência dos livros de português e da própria divisão vigente de ensino de língua materna no Brasil que consiste em partir do nível mínimo da língua – sons e grafemas – em direção ao nível máximo – supostamente a sintaxe do período composto –, passando pela morfologia no caminho. Assim, o lugar de falar das conjunções enquanto elementos morfológicos precede o espaço em que as conjunções são postas como atuantes na

união de orações. Pelo que se observa nas coleções, é mais comum esmiuçá-las enquanto ainda se está na parte morfológica do trajeto.

Pouco se discute a persistência dessa divisão em níveis de linguagem, baseada pura e unicamente em critérios formalistas. Uma abordagem preocupada com o uso deveria repensar essa maneira de escalonar o ensino de língua materna de modo a compreender suas vantagens e seus limites. Organizar a trajetória do ensino-aprendizagem de português do mínimo para o máximo não é o problema; considerar que essa trajetória deve ser alicerçada unicamente no progresso dimensional da estrutura, sim. **LPLI** mostra, em certa medida, que uma segmentação que também leve em conta aspectos funcionais é possível e mesmo promissora. É preciso que pensemos a evolução dos saberes também em termos das ações – das mais simples, habituais e íntimas às mais complexas, solenes e públicas – que realizamos socialmente com a língua, ou com base nas funções da língua no discurso – descrever, negar, impessoalizar, generalizar, projetar etc – para aproximarmos a experiência escolar das vivências reais tanto quanto possível.

A riqueza do repertório dos alunos também importa. O aprendiz capaz de lançar mão de um vasto número de conjunções para exprimir uma mesma ideia tem maiores condições de agregar sofisticação aos seus textos e de construir uma imagem de si mais passível de adquirir prestígio. Logo, indiretamente, tem mais condições de persuadir e de arrebanhar enunciatórios na direção de seu ponto de vista. Nesse quesito, **NP** – aliás, a única que prefere fazer uma maior listagem das conjunções no volume 3 – deixa a desejar, por apresentar um número considerado pequeno de conjunções, especialmente se comparado a **PLC**, que traz, dessas palavras, quase o dobro do que contém a coleção que ocupa o segundo lugar no ranking de distribuição. É preciso reconhecer, no entanto, que trazer listas maiores ou menores de conjunções, por si só, não favorece a ampliação do repertório dos alunos; é necessário que haja maneiras de levá-los a interagir ativamente com essas palavras, por intermédio de atividades de prática, de pesquisa, de reflexão e discussão, de modo que eles possam internalizá-las de fato e adquirir a capacidade de lançar mão de conjunções antes não disponíveis em seu acervo, na escrita e na fala. E, nisso, é **LPLI** que vai mais longe.

A seguir, apresentamos de forma sistematizada outra informação sobre os dados que nos servirá de base para discussões:



Além do logicamente dedutível, isto é, a importância que cada coleção atribui a esses elementos gramaticais, esse gráfico nos permite trabalhar com a hipótese de outra relação possível: a quantidade de páginas dispensadas ao tratamento das conjunções pode ser associada com a presença ou ausência da esfera discursiva e pragmática no estudo dessa categoria. As duas coleções que, conforme vimos, mais exploram a natureza persuasiva, discursiva, argumentativa das conjunções e a coleção que, apesar de não se delongar nisso, não deixa de comentar a questão, são destacadamente as que mais páginas reservaram às conjunções, enquanto que as outras duas apresentam abordagens essencialmente gramaticais e restritas ao nível semântico.

Uma abordagem que pretende discorrer sobre mais do que os valores semânticos mais comumente marcados pelas conjunções (ou sobre as conjunções que mais comumente marcam certos valores semânticos) vai, quase necessariamente, passar pelos textos, pois é sobretudo neles que elas fazem sentido e têm razão de existir, assegurando-lhes a coesão. É também em meio às manifestações linguísticas reais que os valores se subvertem, se complementam, se imbricam e se anulam. Então, a abordagem que leva ao aluno exemplos da língua viva acaba resvalando em ocorrências de conjunções que contradizem ou que superam os valores semânticos tradicionais e estanques que lhes são imputados, de modo que a tradicional tabela *conjunções x relações de sentido estabelecidas* deixa de ser suficiente para explicar a realidade dos dados. Discussões dessa magnitude não cabem, certamente, nas

quatro páginas que **PL-Vol. 3** reserva para tratar desses elementos linguísticos ou mesmo nas seis de **PLC-Vol. 2**.

Pudemos perceber, através da análise do corpus, algum esforço de todas as coleções no sentido de transmitir a importância textual das conjunções. Entretanto, ficou claro durante o exame dos dados que esse esforço é bastante díspar de coleção para coleção: enquanto algumas simplesmente mencionam tal importância em algum momento das subseções de teoria – mas fazem das relações semânticas interacionais seu foco incontestável –, outras trabalham o tempo inteiro em torno dessa função textual das conjunções e consideram-na, nessas discussões, seu principal objeto de ensino e aprendizagem, como é o caso de **LPLI** e **PCIS**, o que fica perceptível tanto nas suas respectivas maneiras de organizar as subseções teóricas quanto na montagem/eleição dos exercícios.

Também foram apenas duas coleções entre as cinco apresentadas que permitiram às conjunções permear o estudo dos gêneros textuais: **PL** e **PCIS**, em graus diferentes, reconhecem a força argumentativa das conjunções e sua importância na construção da teia com que os enunciadores pretendem persuadir seus enunciatários e arrebanhá-los na direção de seus pontos de vista. A primeira usa menos de uma subseção para associar as conjunções aos gêneros textuais de caráter argumentativo em circulação, na parte do livro correspondente ao volume 1. Já a segunda se constrói, mesmo, em cima dessa perspectiva e põe as conjunções totalmente em favor da tessitura da argumentação nos gêneros do discurso: aqui, vemos como essas palavras estão profundamente atreladas à estruturação e à construção dos significados dos mais diversos gêneros do discurso, algumas mais presentes em uns, outras mais presentes em outros.

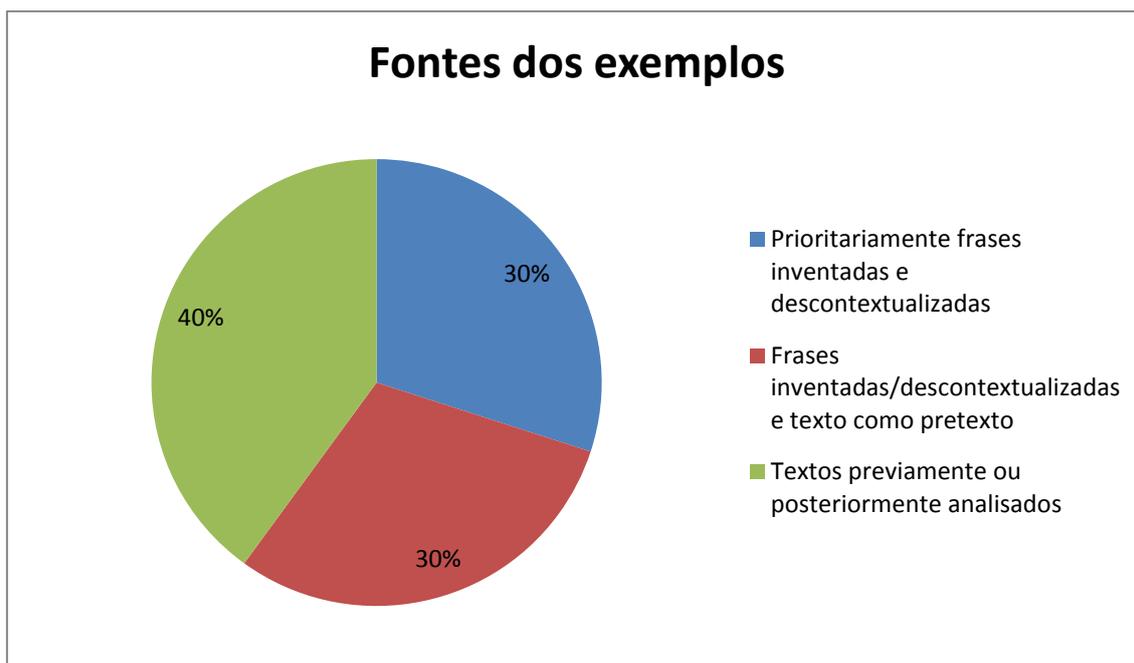
Quanto aos exercícios propostos, as expectativas foram superadas, embora isso não signifique que as coleções tenham atingido o estágio máximo de evolução nesse quesito. Mesmo aquelas que pouco discutiram a função textual das conjunções buscaram explorar o papel coesivo e articulador dessas palavras em enunciados maiores que a frase, pelo menos em uma atividade. Nem todas, porém, apresentaram exercícios capazes de estimular os alunos a observar e manipular a força discursiva das conjunções, seu papel de ocultar implícitos, de forçar pressupostos, de possibilitar inferências e de direcionar leituras. Apenas as coleções que ocupam o 2º, o 3º e o 4º lugares apresentaram exercícios que extrapolaram o nível textual. Ressaltamos mais uma vez que o nível textual, a semântica e o nível interacional têm importância enorme na aprendizagem das conjunções, e que os livros fazem bem em começar

por eles a sequência de práticas, mas destacamos também a insuficiência de qualquer proposta que se restrinja a esse nicho.

Também observamos o potencial dos exercícios de propiciar práticas de análise linguística, em oposição à tradicional limitação das atividades de português a tarefas de identificação, classificação e preenchimento de lacunas. Em algum momento, todas as coleções acabam trazendo ao menos um exercício em que as conjunções devem ser acrescentadas ou substituídas, ou em que dois períodos simples devem ser transformados em um único, ligado por uma conjunção que marque a relação existente entre os dois. Duas das coleções (**PCIS** e **LPLI**) propõem, além dessas, tarefas menos rudimentares, que exigem mais perspicácia e um olhar mais atento a intencionalidades, como aquelas que levam os aprendizes a mudar a ordem das orações de modo a manipular o peso argumentativo de cada uma, ou a analisar a força discursiva de um polissíndeto, ou a substituir uma conjunção por outra em enunciados e comparar o peso argumentativo que cada uma conferia a um mesmo texto.

Outro ponto a ser comentado a respeito das diferenças e semelhanças entre as abordagens é a exemplificação. Como em praticamente todos os objetos de ensino e aprendizagem, sobretudo na disciplina de língua portuguesa, a exemplificação pode ser considerada um dos mais úteis recursos para a construção dos conhecimentos. No entanto, a exemplificação se torna falha e despropositada quando se constitui unicamente de frases inventadas pelos sujeitos responsáveis por facilitar o acesso ao conhecimento – neste caso, os autores dos livros didáticos. Ora, parecem claras as consequências de se utilizar, para uma explicação, somente exemplos fabricados com essa finalidade: a persistência de definições simplistas e insuficientes, que não encontrariam respaldo fora dos dados linguísticos artificiais oferecidos pelo livro, isto é, que poderiam facilmente cair por terra ao serem confrontadas com a realidade da língua, materializada em textos. O discurso que divulga saberes não pode prescindir de usar dados reais para enriquecer a exposição, do contrário os exemplos só servem para ratificar a teoria e a teoria se sustenta exclusivamente nesses exemplos, um círculo vicioso que nada tem de científico. O gráfico abaixo representa os esquemas de exemplificação que encontramos em cada um dos dez volumes que trata detidamente das conjunções³:

³ Os outros cinco foram excluídos desse momento de balanceamento dos dados por não trazerem uma abordagem efetiva das conjunções. Trata-se dos volumes correspondentes ao primeiro ano do ensino médio de cada coleção.



Como se vê, embora seja possível dizer que a maioria dos esquemas de exemplificação das abordagens dá preferência ao uso de textos postos em contexto e analisados em sua estrutura e função social antes de qualquer outra coisa, ainda estamos falando de menos da metade dos esquemas de exemplificação presentes nos capítulos sobre conjunção nos livros didáticos. É sinal de uma situação alarmante no ensino dessa categoria de palavras, mas também no ensino de gramática em geral: nós, docentes, estamos olhando para a análise dos recursos linguísticos e para os textos produzidos por falantes da língua e enxergando duas coisas diferentes e segmentáveis, quando são, na verdade, partes componentes, interdependentes e interconectadas, de um todo. Ao se falar de conjunções, precisamos falar de textos; ao estudarmos os textos, precisamos falar de conjunções. Os exemplos artificiais não precisam ser totalmente dispensados, mas os livros e os professores não devem privar os aprendizes de ver para crer, isto é, de observar e analisar a realidade para saberem se o que está escrito nos manuais existe da mesma forma como foi anunciado que estaria.

As coleções precisam ter no texto e no discurso seus objetos de ensino e aprendizagem e discutir tematização, estruturação, referenciação, função social, enunciador, interlocutor, vozes do discurso, contextualização, coesão e coerência, de modo a levar os alunos a se tornarem bons leitores e escritores de textos, bons usuários da língua. A gramática que compõe esses textos, os recursos mais salientes, os elementos linguísticos que mais saltam à vista devem ser estudados no texto, pelo texto e para o texto, em primeiro lugar, pois entender

a gramática fora do texto é um conhecimento que exige grande capacidade de abstração e que não deve, portanto, ser o foco das nossas preocupações até que os aprendizes dominem plenamente os sentidos desses elementos no texto e os tenham manuseado, comutado, investigado, discutido. Em outras palavras, o domínio da metalinguagem e a conceituação sucedem – e não antecedem – as práticas de análise textual, linguística e discursiva.

Ademais, um aspecto muito importante que norteia todo o processo de aprendizagem não foi observado em quase nenhum exemplar analisado: a questão da motivação e da sensibilização do estudante para a necessidade de aprender uma classe morfológica x ou y, ou qualquer uma das funções sintáticas. Quando convencido de que o foco das aulas de língua portuguesa é o aprimoramento do uso em suas mais diversas instâncias, é natural que o aluno se questione sobre o porquê de certos tópicos integrarem o currículo da disciplina. Muitos professores já ouviram, ao menos uma vez, algum aluno levantar a temida questão sobre a relevância de algum conteúdo para a “vida”, a qual revela senso crítico e consciência aguçada do papel da escola. Devemos, pois, quer instantaneamente, quer posteriormente, fornecer a esse aluno sua resposta. No caso específico das conjunções, essa possibilidade de questionamento deve servir de estímulo para a construção de conceituações abrangentes, atualizadas e consistentes dessas palavras, conceituações que levem em conta sobretudo sua funcionalidade nas práticas discursivas e seu poder persuasivo.

Da mesma forma, se a coleção considera importante o suficiente diferenciar coordenação de subordinação, seria de se esperar que houvesse no livro em questão motivações que justificassem a demarcação dos dois processos de composição de oração. Estamos nos referindo, neste momento, tanto ao aspecto morfossintático (que influi, por exemplo, no uso dos tempos verbais e mesmo na pontuação) quanto ao discursivo, que nos mostra a diferença de pesos argumentativos que concedemos a duas sentenças coordenadas em relação aos pesos que colocamos em cada uma das sentenças de um período composto por subordinação, os pressupostos passíveis de serem sombreados ou incutidos por meio de sentenças subordinadas etc. Dizer ao aluno simplesmente que existe uma relação de independência sintática ou de encaixamento poderia ser instrutivo e suficiente se essa fosse a única motivação para a divisão, ou seja, se não houvesse nenhuma implicação prática dessa relação entre as orações para outros âmbitos da linguagem, o que sabemos ser falso.

O que os dados mostram é que apenas uma das coleções, **NP**, em seu terceiro volume, trouxe a discussão sobre as consequências discursivas da diferença entre coordenação e

subordinação de maneira clara. Outras coleções trazem exercícios nos quais o encaixamento de uma oração subordinada exige variação nas desinências do verbo da oração encaixada e trazem boxes sobre pontuação. A maior parte dos livros oferece dados também interessantes, como a menor possibilidade de descarte da conjunção no caso do período subordinado do que no caso do período coordenado, o mito de que a oração subordinada é menos importante semanticamente que a principal, questões etimológicas – informações relevantes, sem dúvida, mas que não preenchem o lugar dos conhecimentos de cunho morfossintático e discursivo.

De modo geral, no que diz respeito às conjunções, os alunos podem aproveitar muito de coleções como **PCIS**, **LPLI** e, em menor grau por causa do espaço reduzido, **NP**, porque essas três trazem abordagens bastante completas do fenômeno e direcionam seus focos para a investigação dos sentidos textuais e extratextuais, para o uso, para aquilo que de fato vai propiciar aos alunos maior destreza na escrita de textos e principalmente na leitura; enquanto isso, **PL** e **PLC** persistem no quadro estagnado de relações semânticas e pouco levam os alunos a pensar nas conjunções enquanto escolhas destinadas a seduzir ou enquanto ocultadoras de pressupostos, ou enquanto recursos poderosos o suficiente para distribuir pesos argumentativos conforme as intenções do enunciador.

Entretanto, não podemos deixar de constatar e valorizar como **PL** se distingue por ser a única coleção que já menciona a importância dos elementos conectores desde o volume 1, já chamando a atenção dos alunos para seu papel argumentativo; também é necessário levar em conta o destaque merecido de **NP** como a única coleção que promoveu um debate específico sobre o uso preconceituoso das conjunções que marcam oposição, ou como a única que trouxe uma explicação fundamentada no discurso para a divisão entre subordinação e coordenação. **PLC**, por sua vez, foi a coleção que mais variedades de conjunções apresentou, evidenciando grande preocupação com o enriquecimento do repertório dos alunos e com a ampliação do leque de suas possibilidades.

Cada uma com suas limitações, umas mais que outras, as coleções sinalizam para alguns avanços no caminho de oferecer aos estudantes um ensino de conjunções comprometido com a realidade dos usos. O professor que vier a trabalhar com qualquer uma das obras poderá aproveitar dos seus consideráveis pontos positivos, porém deverá ficar atento a todas as oportunidades de aperfeiçoar a abordagem presente no livro em favor da aprendizagem máxima dos alunos e do oferecimento de uma visão ampla e detalhada do fenômeno das conjunções na perspectiva do aprimoramento do uso.

É preciso que avaliemos atentamente – e este trabalho intenciona servir de suporte em tal tarefa – a que nível a abordagem utilizada em nossas salas de aula serve ao nosso propósito primeiro, como professores de português, de empoderar os alunos diante da maquinaria persuasiva e até mesmo manipuladora/opressiva de certos discursos que circulam na sociedade, de preparar cidadãos para sobreviver em uma sociedade atravessada pela linguagem em todas as suas instâncias e afetada por todos os desequilíbrios de poder ocasionados pela distribuição irregular do acesso aos recursos discursivos (DIJK, 2008).

Ensinar conjunções somente porque está no programa da disciplina ou somente porque está no livro, levando ao aluno apenas o mínimo que ele precisa fazer para resolver as atividades do livro e as questões das provas, talvez seja uma prática tão prejudicial quanto simplesmente deixar, por completo, de falar dessa classe de palavras. Se um conteúdo está no programa e se está no livro, é necessário avaliar cuidadosamente seu potencial como recurso útil aos nossos aprendizes para uma leitura mais crítica e articulada e para uma escrita mais coesa, coerente e persuasiva. É necessário, em seguida, adaptar nossas práticas e nossos materiais (tarefa árdua, com que esperamos contribuir, ao publicar este trabalho) a fim de aproveitar ao máximo esse potencial em práticas pedagógicas de uso linguístico, esgotando – com exercícios de análise linguística – tudo que o aprendizado de tal ou tal classe gramatical é capaz de aportar aos estudantes em termos de uma compreensão plena das possibilidades múltiplas da língua.

Capítulo 5 – Considerações Finais

Diante do que foi constatado pela leitura dos documentos, podemos dizer com suficiente segurança que o ensino de conjunções no Brasil não se encontra, na atualidade, tão tolhido pelas limitações descritivas da tradição gramatical e pelos critérios ontológicos da Nomenclatura Gramatical Brasileira quanto os baixos índices de alfabetismo funcional poderiam levar a pensar. As abordagens encontradas nas cinco coleções, embora elaboradas com fins e prioridades destoantes entre si e construídas sobre metodologias discrepantes, são indicadoras de uma mudança positiva na maneira de se perceber esses fenômenos da língua. Na medida em que os livros didáticos se mostram sintomáticos da situação em que se encontra o ensino – pois são o reflexo das ideias e ações vigentes no campo da educação e, ao mesmo tempo, determinantes da prática pedagógica de muitos professores no Brasil –, a análise que deles se fez pôde nos mostrar que as perspectivas pedagógicas das conjunções não estão limitadas à sintaxe e à semântica, e que os procedimentos pedidos do aluno não ficam limitados à identificação e à classificação.

Muitos dos livros analisados mostraram uma crescente preocupação dos autores (e, por conseguinte, dos agentes educacionais em geral) em explorar sentidos não imediatamente alcançáveis e em ultrapassar em certa medida a divisão rasa das conjunções em valores semânticos estáticos. Isso não basta, contudo, para podermos classificar tais abordagens da gramática como práticas de análise linguística em seu sentido lato. É necessário que o estudo dos recursos linguísticos sirva primordialmente de suporte para o aprimoramento do uso da língua, e que esse estudo seja feito de maneira investigativa, dinâmica e aprofundada, de modo a explorar o porquê de certas escolhas em um texto. Essa maneira de entender o ensino de gramática, por sua vez, não é contemplada em todas as coleções; também não é indefectível em nenhuma, embora **LPLI** contabilize muitos pontos a seu favor nesse sentido.

Vê-se muito pouca iniciativa de repensar a divisão das unidades e dos capítulos de modo a trabalhar os conteúdos em uma ordem que supere a organização da língua em “caixinhas” de classes gramaticais. Isso reflete muito da maneira de pensar o ensino de língua. Podemos afirmar, por exemplo, que os critérios de classe ainda mantêm larga vantagem sobre os critérios funcionais e de recorrência em gêneros discursivos, em se tratando da organização dos tópicos de aprendizado. Em outras palavras, parecem existir certos obstáculos com relação à possibilidade de reestruturar os livros e o ensino, de modo a pautar os níveis de aprendizado não mais tanto pelo grau de complexidade estrutural dos elementos linguísticos

(fonologia-morfologia-sintaxe), mas pela complexidade da prática de letramento envolvida, isto é, pelo tipo de recepção dos gêneros discursivos e pelas práticas que eles envolvem. Uma prática tal acabaria alterando também a maneira de dividir, de ordenar e de entender a gramática. Ao invés disso, a maioria das coleções permanece convicta da eficiência de se dividir leitura e produção de textos de um lado e gramática do outro, deixando por conta do professor uma possível integração desses eixos.

Podemos, entretanto, estimar que os professores de língua portuguesa no Brasil raramente contam com uma preparação prévia, ou seja, em seu processo de formação, para oferecer um ensino que integre os eixos diversos da língua enquanto objeto de aprendizagem: a compreensão e a produção de textos, a valorização das variedades, o estudo dos recursos gramaticais, a semântica, a estilística, entre outros. Da mesma forma, em um processo que reflete a situação do ensino e interfere nela diretamente, conforme já abordamos aqui, os livros didáticos não se caracterizam por interligar gramática, texto e os demais eixos do ensino de língua - muitos dos livros analisados apresentam a tripartição Literatura-Gramática-Redação, tão comum e tradicional nos livros de português de ensino médio. Esse ensino fragmentado, esse desencontro entre conhecimentos de gramática e práticas de leitura e escrita é prejudicial para os alunos, que, no máximo, aprendem a fazer interpretações de texto rasas e pouco precisas e só fazem decorar nomes e classificar sintagmas nas aulas de gramática. O ensino dos recursos linguísticos precisa se dar em função da expansão das competências de leitura e escrita, e o uso só pode ser aprimorado com a exploração das potencialidades dos recursos linguísticos.

É nesse cenário que se faz preciso fixar duas metas dentro do campo da educação. Trata-se de tarefas que cabem, de certo modo, a todos os agentes envolvidos no processo, e cujas consequências se influenciam mutuamente. Ao listá-las, ultrapassamos as conjunções e ampliamos nosso escopo de discussões para o ensino de língua portuguesa em sentido mais lato. Esse objetivo pode soar, talvez, um pouco pretensioso neste momento de considerações finais; todavia, salientamos que a ideia deste trabalho é mesmo a de propor ideias para aprimorar o todo do ensino de português, para alcançar a esfera discursiva partindo do uso de cada recurso linguístico e para formar, em todas as instâncias possíveis, bons leitores e cidadãos proativos, muito embora as limitações do gênero nos tenham imputado o dever de fazer os recortes que vimos a fazer.

Em primeiro lugar, devem ser fornecidos subsídios financeiros e incentivos de outras naturezas (licenças, sensibilizações quanto à importância do tema, auxílios para a compra de livros e demais materiais) a fim de que o professor tenha oportunidades reais de renovar seus conhecimentos e suas estratégias, e de aprender, assim, a lidar de maneira mais autônoma e responsável com o livro didático com o intuito de focalizar o texto e o discurso em suas práticas de ensino.

Uma vez que o sistema nos força, de todos os lados, a permanecer no caminho mais fácil das aulas de gramática e das aulas de interpretação e escrita de textos, como se fossem elementos praticamente imiscíveis, é necessário que o contornemos tanto quanto nos for viável – viabilização que deve ser gradativa e assegurada pelas autoridades políticas, na esteira do que consta nos planos de apoio à educação dos países que obtiveram crescimento nas últimas décadas.

Falamos aqui de publicarmos relatos de experiências bem sucedidas com análise linguística em sala de aula e de uso independente e criativo dos livros didáticos, da formação de grupos de estudo e discussão, do fomento à criação de sites, blogs, páginas em redes sociais, aplicativos, fóruns e chats que aproximem os professores e nos deem espaço para falarmos e ouvirmos uns aos outros; falamos de cursos de formação continuada que nos ensinam a atentarmos para o tipo de exercício, de exemplificação, de organização teórica e de ordenamento metodológico que os livros apresentam, de modo a observar sua qualidade na investigação dos sentidos; falamos também, finalmente, dos programas de mestrado profissional e da popularização dos periódicos e dos livros acadêmicos.

Esperamos deixar bem clara a necessidade de que esses grupos unam forças, sem o que essa meta jamais poderá se concretizar: o corpo docente dificilmente renova suas ações sem o apoio do governo, e este não obterá êxito em suas políticas de incentivo se os professores não tiverem vontade de [se] transformar.

Em segundo lugar, como parte desse esforço conjunto que os sujeitos da educação precisam empreender, é necessário que os autores de livros didáticos – mais especificamente os de ensino médio – assumam sua responsabilidade no processo de transformação do ensino no Brasil. Esses profissionais, que já se atualizam com alguma constância em seus processos de produção, devem perceber a necessidade de uma mudança que atinja o cerne de suas obras, ou seja, uma alteração na abordagem, na metodologia e na organização dos livros didáticos. A maioria dos livros didáticos de português do ensino médio traz uma divisão de conteúdo em

que prevalecem critérios formais: da unidade formal mais simples, o fonema, passa-se às classes morfológicas, em seguida à sintaxe do período simples e finalmente à sintaxe do período composto, o que faz prova de uma concepção formalista de língua. A semântica aparece, assim como o estudo dos gêneros e até a análise do discurso, mas não ocupam o lugar que deveriam.

Entendemos que a progressão do aprendizado deve se orientar pela complexidade das ações com a linguagem e pela complexidade das operações de significado, e que os recursos morfológicos e sintáticos devam ser estudados em função do aprimoramento das competências de interação linguística. A ordem ficaria muito mais ajustada às necessidades do ensino se os autores deixassem as classes de palavras um pouco de lado para pensar, por exemplo, nos recursos linguísticos úteis para determinado gênero narrativo; e depois nos recursos necessários para determinado gênero expositivo; nos saberes exigidos para interagir em um determinado gênero argumentativo; e assim por diante, sempre no nível de aprendizado adequado à faixa etária.

No tocante às conjunções, os livros precisam considerar a ideia de apresentá-las não em um só capítulo, no tradicional formato de tabela de valores semânticos e exemplos, mas em capítulos diferentes, de acordo com os conhecimentos focalizados em cada momento do livro. As relações temporais e, conseqüentemente, as conjunções que marcam tempo e proporcionalidade, têm seu momento mais adequado no campo de estudos sobre sequências textuais narrativas ou no trato com receitas culinárias, por exemplo; da mesma forma, é válido apresentar as relações de causa, de justificação, de oposição e de concessão quando nos dispomos a explorar a seara dos textos essencialmente argumentativos. Também se deve prestar atenção ao grau de complexidade crescente das relações sintáticas e semânticas marcadas pelos organizadores discursivos, para a escolha da ordem em que eles serão estudados. Em suma, os autores e autoras de livros didáticos, ao abordar as conjunções, fariam melhor apresentando-as em classes argumentativas, ou seja, em categorias que digam respeito às suas atuações no discurso – no plural, para demarcarmos a importância de mostrar que os marcadores discursivos não operam de maneira monolítica e inequívoca. Essa categoria de recursos linguísticos, como qualquer outra, precisa começar a ser ensinada em função do uso.

Finalmente, em complementação à ordem e à abordagem que sugerimos, reforçamos a necessidade de que o ensino de língua portuguesa em geral seja pautado, em todos os

momentos, por práticas de análise linguística efetiva: isso significa multiplicar as atividades de manuseio protagonista dos elementos linguísticos e ampliar as práticas de pesquisa acerca dos recursos disponíveis na língua e usados pelos falantes mais bem sucedidos discursivamente. Isso significa, também e principalmente, apresentar aos alunos a gramática de sua língua não para que eles decorem classificações e nomenclaturas, mas para que possam ler e escrever melhor, exercendo seu direito fundamental de participar ativamente de quaisquer esferas de atividade discursiva conforme seu interesse e sua necessidade.

Referências

ABAURRE, M. L., ABAURRE, M. B., PONTARA, M. N. *Português: contexto, interlocução e sentido*. São Paulo: Moderna, 2013. v. 1.

_____. *Português: contexto, interlocução e sentido*. São Paulo: Moderna, 2013. v. 2.

_____. *Português: contexto, interlocução e sentido*. São Paulo: Moderna, 2013. v. 3.

ADAM, J. *Une approche textuelle de l'argumentation: "schéma", séquence et phrase périodique*. In: **DOURY M, MOIRAND S** (eds.) *L'Argumentation aujourd'hui*. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp. 77-102, 2004.

AMARAL, Emília; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo; ANTÔNIO, Severino. *Novas palavras: literatura, gramática, redação*. Vol. 1, Coleção Novas Palavras. Ensino Médio. São Paulo: FTD, 2013.

_____. *Novas palavras: literatura, gramática, redação*. Vol. 2, Coleção Novas Palavras. Ensino Médio. São Paulo: FTD, 2013.

_____. *Novas palavras: literatura, gramática, redação*. Vol. 3, Coleção Novas Palavras. Ensino Médio. São Paulo: FTD, 2013.

ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

APPOLINÁRIO, F. *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico*. São Paulo, Atlas, 2009.

ARAÚJO, L. T. *O uso do livro didático no ensino de História*. Dissertação de mestrado, PUC/SP, 2001.

ARISTÓTELES. *Retórica*. São Paulo: Rideel, 2007. (Coleção biblioteca clássica)

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **BAKHTIN, Mikhail. M.** *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979. 396 p.p. 248-293

BARBOSA, J. P. *O lugar da gramática no currículo de língua materna*. Apresentado no XI Congresso de la SAL, UNL, Santa Fe, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. Ministério da Educação. Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). PNLD 2015 - *Coleções mais distribuídas por componente curricular*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: março, 2016.

BRONCKART, J-P. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Org. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio; tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio [et al.]. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006. (Série Ideias sobre Linguagem).

CASTRO, P. L. *O Papel Discursivo das Conjunções no Ensino de Leitura e Escrita*. In: Anais do III SEDiAR, p. 3872-3883. São Cristóvão: UESC, 2016.

CEREJA, W. R., **MAGALHÃES**, T. C. *Conecte: português linguagens*. Vol. único. 1ª edição. São Paulo: Saraiva, 2014.

DOLZ, J.; **SCHNEUWLY**, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987. (Tradução de Eduardo Guimarães)

FARACO, C. E.; **MOURA**, F. M de; **MARUXO**, J. H. J. *Língua portuguesa: linguagem e interação*. Vol. 1. São Paulo: Ática, 2010.

_____, *Língua portuguesa: linguagem e interação*. Vol. 2. São Paulo: Ática, 2010.

_____, *Língua portuguesa: linguagem e interação*. Vol. 3. São Paulo: Ática, 2010.

FIORIN, J. L. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015.

ILARI, R. *Gramática do Português Culto Falado no Brasil - Vol. IV: Palavras De Classe Fechada*. São Paulo: Contexto, 2015.

IPM Instituto Paulo Montenegro, *Indicador de Alfabetismo Funcional*. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/Paginas/default.aspx>>. Acesso em 26 de novembro de 2015

JOHNSON, R.; **ONWUEGBUZIE**, A. ; **TURNER**, L. *Toward a definition of mixed methods research*. Journal of Mixed Methods Research, v.1, n. 2. 2007, p. 112-133

KOCH, I. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, análise de gênero e compreensão*; São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, M. R. S. *Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto*. In: ____; **BUNZEN**, C. *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p.199-225.

MINAS GERAIS, Governo de. Secretaria de Estado da Educação. *Língua Portuguesa: proposta curricular*. Educação Básica. Belo Horizonte: 2005.

REIS, A. M. D. *O uso do livro didático de português por professores do ensino fundamental*. 2006. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ROJO, R. MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, n. 1, 2009.

SANTOS, A. R. B.; HACK, J. R. *As marcas linguísticas da sequência argumentativa no gênero artigo de opinião*. In: Anais do XIX Seminário do CELLIP (compact disc). Cascavel: Edunioeste, 2009.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998

SETTE, G.; TRAVALHA, M.; STARLING, R. *Português: linguagem em conexão*. Vol. 1. São Paulo: Editora Leya, 2013.

_____. *Português: linguagem em conexão*. Vol. 2. São Paulo: Editora Leya, 2013.

_____. *Português: linguagem em conexão*. Vol. 3. São Paulo: Editora Leya, 2013.

VAN DIJK, T. A. *Discurso e Poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

Anexos

Anexo 1

PL	PORTUGUÊS LINGUAGENS	PARTE 3	P. 663	2014
CEREJA; COCHAR		CAPÍTULO – PERÍODO COMPOSTO		
A abordagem ignora a polissemia da conjunção “e” como objeto de estudo, focando apenas em aspectos gramaticais superficiais com atividades de identificação e classificação.				

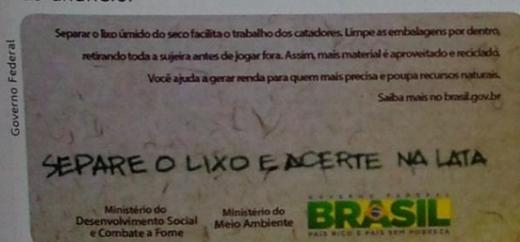
Leia este anúncio:



(Fórum, nº 100, p. 26-7.)

a. Anunciante: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério do Meio Ambiente e o Governo Federal; destinatários: leitores da revista em que o anúncio foi publicado e a população em geral.

1. Um anúncio tem a finalidade de informar as pessoas, sensibilizá-las e convencê-las sobre determinado produto ou ideia. Observe a parte inferior do anúncio:



- a) Quem é o anunciante? E o destinatário?

- b) Qual é a finalidade do anúncio?

Sensibilizar as pessoas sobre a importância da coleta seletiva de lixo para a preservação do meio ambiente e para a geração de renda.

2. Observe a parte verbal do anúncio.

- a) O enunciado “Separe o lixo e acerte na lata” apresenta ambiguidade, ou seja, duplo sentido. Explique em que consiste essa ambiguidade.

- b) Nos três enunciados que compõem a parte verbal do anúncio, predominam formas verbais do imperativo: *mude, ajude, limpe, separe, acerte*. Na sua opinião, por que o anunciante deu preferência a esse modo verbal?

Porque o modo imperativo é importante como elemento de persuasão, pelo fato de indicar ordem ou pedido.

3. Observe a parte não verbal do anúncio.

2a. Entre outros sentidos, a expressão *acerte na lata* tem o de acertar literalmente na lata (por exemplo, na lata de lixo) e também o de ter uma atitude certa, alcançar um objetivo, acertar no alvo.

- a) Que imagem aparece em destaque?

Uma lata amassada.

- b) Que relação há entre a parte verbal e a parte

não verbal do anúncio? As partes verbal e não verbal se complementam. A imagem da lata amassada (um dos objetos mais conhecidos da reciclagem) remete a “acerte na lata”, reforçando o sentido de tomar uma atitude certa.

4. Observe estes períodos:

Mude de atitude e ajude muita gente

1ª oração

2ª oração

Separe o lixo e acerte na lata.

1ª oração

2ª oração

Não, as orações são independentes sintaticamente, pois nenhuma é complemento da outra. Além disso, cada uma apresenta os termos essenciais das orações (sujeito e predicado).

- a) Há duas orações em cada período. Entre elas existe relação de dependência sintática? Justifique sua resposta.

- b) As orações de cada período são conectadas por uma conjunção. Que conjunção estabelece a ligação entre elas? A conjunção e.

- c) Que tipo de relação essa conjunção estabelece entre as orações?

- oposição
- alternância
- explicação
- conclusão
- adição

- d) Como é classificada a conjunção que estabelece esse tipo de relação? conjunção coordenativa aditiva

Anexo 2

PL	PORTUGUÊS LINGUAGENS	PARTE 3	P. 665	2014
CEREJA; COCHAR		CAPÍTULO – PERÍODO COMPOSTO		
A abordagem promove uma discussão própria do nível pragmático da língua: a diferenciação entre orações coordenadas explicativas e orações subordinadas causais.				

Distinção entre as orações coordenadas explicativas e as orações adverbiais causais

Tanto as orações coordenadas explicativas quanto as orações adverbiais causais podem ser introduzidas pelas conjunções *que* e *porque*. Por essa razão, às vezes fica difícil distinguir esses dois tipos de oração, principalmente quando não se conhece bem o contexto situacional e a intenção do locutor. Tal dificuldade, contudo, poderá ser eliminada se observarmos estes princípios básicos:

- A oração coordenada explicativa cumpre o papel de explicar o que foi afirmado na oração anterior. Veja:

Choveu, porque a rua está molhada.
 or. coord. assindética or. coord. sindética explicativa

Maria sumiu na festa, porque ninguém mais a viu.
 or. coord. assindética or. coord. sindética explicativa

- A oração subordinada adverbial causal cumpre o papel de advérbio em relação à oração principal, isto é, indica a causa da ação expressa pelo verbo da oração principal. Observe:

Choveu, porque houve muita evaporação.
 or. principal or. subord. adverbial causal

- A oração coordenada explicativa é empregada com frequência depois de orações imperativas e optativas. Veja:

Não zombe dele, que está apaixonado.
 or. imperativa or. coord. sind. explicativa

Deus te ajude, porque és ousado.
 or. optativa or. coord. sind. explicativa

Anexo 3

NP	NOVAS PALAVRAS	VOL. 2	P. 212	2013
AMARAL; FERREIRA; LEITE; ANTÔNIO		CAPÍTULO 5 – PALAVRAS INVARIÁVEIS		
O livro traz, na seção Agora É Sua Vez, uma atividade de investigação do não dito e do poder discursivo da conjunção.				

8. Leia este trecho de um texto publicado pelo Lar Escola São Francisco, entidade filantrópica sediada em São Paulo.

Neste ano, o Lar Escola São Francisco está completando 50 anos de existência.

Meio século dedicado ao tratamento, educação, reabilitação e profissionalização de deficientes físicos. Crianças e adultos carentes com problemas físicos encontraram na nossa entidade talvez sua única chance de se reabilitar para a vida.

Nosso trabalho é voluntário, mas extremamente profissional.

[...]

REVISTA DA FOLHA, São Paulo, n. 63, p. GR11, 4 jul. 1993.

Considere o último parágrafo do trecho:

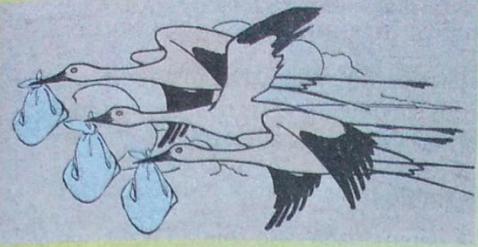
“Nosso trabalho é voluntário, mas extremamente profissional.”

- a) A relação de sentido entre as duas afirmações desse trecho subentende que os trabalhos voluntários têm, em geral, uma característica que não se aplica a essa instituição. Qual seria essa característica? O trecho subentende que os trabalhos voluntários são, geralmente, amadores, no sentido negativo da palavra, ou seja, seriam feitos sem comprometimento, organização ou consistência.
- b) Que recurso linguístico desse trecho foi empregado para argumentar que o trabalho dessa instituição se diferencia dos outros? Explique.

A conjunção **mas**. Esse operador linguístico introduz uma afirmação que se opõe à anterior, alterando assim a linha de raciocínio do início do trecho e deixando claro que o trabalho da instituição não é amador, descomprometido, malfeito.

Anexo 4

NP	NOVAS PALAVRAS	VOL. 3	P. 213	2013
AMARAL; FERREIRA; LEITE; ANTÔNIO		CAPÍTULO – ORAÇÕES SUBORDINADAS ADVERBIAIS		
A abordagem faz a análise de dois pequenos textos publicados em diferentes veículos, mostrando que as relações lógicas traçadas pelas conjunções também sinalizam para o posicionamento do enunciador.				



Autor desconhecido, c. 1960. Gravura. Coleção particular. Foto: Fototeca/Leemage/Otherimages

Feiura

Quando a cegonha chegou à casa dos meus vizinhos para entregar a encomenda, o garoto era tão feio que eles ficaram com a cegonha e devolveram o menino.

NUNES, Max. O pescoço da girafa. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 31.

Essa pequena narrativa se constrói por meio de orações que se articulam para criar o enredo da história. Assim: “Quando a cegonha chegou à casa dos meus vizinhos” exprime ideia de **tempo**; “para entregar a encomenda” indica **finalidade** e “que eles ficaram com a cegonha e devolveram o menino” exprime a **consequência** de o garoto ser “tão feio”. Essas relações de sentido, expressas por **orações adverbiais**, é que criam, nessa história, a progressão narrativa, isto é, a sequência articulada dos fatos narrados.

Agora leia este trecho de texto expositivo-argumentativo:

Quando uma atividade humana provoca discussões a respeito de ser moralmente boa ou ruim, está se falando da ética daquela ação. De modo geral, não se costuma avaliar cada atividade desse ponto de vista, **porque a sociedade já estabeleceu os parâmetros do bem e do mal para a maioria de suas esferas**. Por exemplo, roubar é considerado um mal, **ainda que frequentemente praticado**, enquanto ações beneficentes são um bem, **mesmo que raras**.

DIMENSTEIN, Gilberto. Aprendiz do futuro. São Paulo: Ática. 1998. p. 44. [grifos nossos]

O autor emprega, como recurso linguístico básico de sua exposição, uma série de construções de valor adverbial. Observe:

- “Quando uma atividade [...] ser moralmente boa ou ruim” — **tempo**
- “porque a sociedade [...] maioria de suas esferas” — **causa**
- “ainda que frequentemente praticado” — **concessão**
- “enquanto ações beneficentes são um bem” — **tempo**
- “mesmo que raras” — **concessão**

O emprego dessas estruturas adverbiais nesse texto é essencial para tecer a rede de relações lógicas por meio das quais o autor expressa seu posicionamento quanto ao tema que ele discute.

A análise desses dois textos mostra que as **orações adverbiais**, por meio das relações lógico-semânticas que estabelecem, são fundamentais na estruturação dos textos. Mostra também que, mais importante do que dar um “nome” a uma oração, é perceber seu *sentido lógico* e, assim, compreender como tal oração se articula com as demais orações e contribui para a construção do sentido geral do texto do qual ela faz parte.

Esse assunto vai continuar

No próximo capítulo, dando continuidade ao estudo do período composto, vamos tratar do período composto por coordenação e do período composto por coordenação e subordinação.

- b) As inscrições deverão ser feitas como determina o regulamento do concurso.
 oração principal or. subordinada adverbial
- A oração adverbial estabelece uma ■ para a ocorrência do fato expresso na principal. *conformidade*
- c) O eclipse da lua poderá ser visto, desde que o tempo não esteja chuvoso.
 oração principal or. subordinada adverbial
- A oração adverbial exprime a ■ de ocorrência do fato expresso na oração principal. *condição*
- d) Desde que ele viu, pela primeira vez, um eclipse, apaixonou-se por astronomia.
 or. subordinada adverbial oração principal
- A oração adverbial exprime o ■ de ocorrência do fato expresso na principal. *tempo*
- e) Desde que o tempo está chuvoso, não veremos a beleza do eclipse.
 or. subordinada adverbial oração principal
- A oração adverbial exprime a ■ do fato apresentado na oração principal. *causa*
- f) Mesmo que o ingresso custasse mais barato, não iríamos ao show.
 or. subordinada adverbial oração principal
- A oração adverbial expressa uma ■ em relação ao fato apresentado na principal. *concessão*

2. Os personagens da tirinha a seguir são Hamlet, um garoto *viking* que adora ler, e Érnica, namoradinha dele.



BROWNE, Chris. Hagar. Folha de S.Paulo, São Paulo, 5 ago. 1993.

Relativamente à organização textual e aos sentidos da fala de Érnica, identifique a afirmação incorreta.

- a) No primeiro quadro, o substantivo "esposa" é caracterizado por um adjetivo e por uma oração de valor adjetivo. *"mandona" e "que tenta mudar seu marido"*
- b) A oração "depois que nos casarmos" (1º quadro) e o termo "primeiro" (3º quadro) exprimem ideia de tempo.
- c) Sem prejuízo para o efeito humorístico, o terceiro quadro poderia ser reescrito assim: "mas somente depois que você fizer suas tarefas de casa".
- d) O humor da tirinha decorre de uma contradição que se estabelece entre o que a menina afirma no primeiro quadro e uma *concessão* que, no terceiro quadro, ela faz ao garoto. *("contanto que você faça..." — condição)*
- e) O humor da tirinha decorre de uma contradição que se estabelece entre o que a menina afirma no primeiro quadro e uma *condição* que, no terceiro quadro, ela impõe ao garoto.

3. Considere estes enunciados:

I. Nas provas, os professores propunham questões tão difíceis que os alunos mais fracos pediam transferência para outras escolas.

II. Nas provas, os professores propunham questões difíceis para que os alunos mais fracos pedissem transferência para outras escolas.

a) Identifique as orações subordinadas adverbiais presentes nesses dois períodos e indique as circunstâncias que elas exprimem.

Em I, a adverbial exprime **consequência**; em II, a adverbial exprime **finalidade**.

b) Em qual dos dois períodos fica evidenciada a intenção dos professores de provocar a saída dos alunos mais fracos? Explique.

Em II. Entende-se que os professores, ao aplicar provas difíceis, tinham um objetivo definido antecipadamente: forçar a saída dos alunos mais fracos. Ou seja, eles faziam isso premeditadamente.

4. No período composto por subordinação, a ideia expressa pela **oração principal** geralmente fica mais **realçada** e a ideia expressa pela **oração subordinada** fica mais **atenuada**. Considerando essa possibilidade, reescreva as orações de cada par abaixo, estabelecendo entre elas a relação semântica indicada e de maneira a realçar ou atenuar a ideia de cada uma delas, conforme o caso. Faça as adaptações necessárias.

a) 1. Nosso candidato vencerá a eleição. (atenuar) oração subordinada (OS)

2. Faremos uma grande festa. (realçar) oração principal (OP)

- Estabeleça uma relação de **causa**. Opções: 1. Faremos uma grande festa, **porque** nosso candidato vencerá a eleição. 2. **Como** nosso candidato vencerá a eleição, faremos uma grande festa.

b) 1. O preço do milho está muito baixo este ano. (atenuar) OS

2. Os produtores de milho pretendem investir em suas lavouras. (realçar) OP

- Estabeleça uma relação de **concessão**. Os produtores de milho pretendem investir em suas lavouras, **ainda que/embora/mesmo que** o preço do produto esteja muito baixo este ano.

c) 1. O preço do milho está muito baixo este ano. (realçar) OP

2. Os produtores de milho pretendem investir em suas lavouras. (atenuar) OS

- Estabeleça, novamente, uma relação de **concessão**. O preço do milho está muito baixo este ano, **mesmo/ainda assim** os produtores pretendem investir em suas lavouras.

5. Nos períodos abaixo, o emprego inadequado de orações reduzidas provoca problemas de sentido. Leia-os com atenção e responda aos itens propostos.

1. O atacante rebateu as críticas que o técnico lhe fez ao ser dispensado pela diretoria do clube.

2. O pesquisador encontrou uma árvore rara caminhando na mata.

a) Qual é a circunstância expressa pela oração reduzida destacada no período 1?
tempo (ao ser dispensado = quando foi dispensado).

b) Reescreva duas vezes esse período, de maneira que fiquem claros seus dois sentidos possíveis.

Sugestões: **Sentido 1:** O atacante, ao ser dispensado pela diretoria do clube, rebateu as críticas que o técnico lhe fez (ou: lhe havia feito). **Sentido 2:** O atacante rebateu as críticas que o técnico lhe fez quando este foi dispensado pela diretoria do clube.

c) Se considerarmos o sentido absurdo do período 2, quais são as duas classificações possíveis da oração reduzida? E se considerarmos seu sentido lógico, qual é a classificação da reduzida?

No sentido absurdo: **oração subordinada adjetiva restritiva** (... árvore rara que caminhava na mata) ou **adverbial temporal** (O pesquisador encontrou uma árvore rara quando ela caminhava na mata). No sentido lógico: **adverbial temporal** (O pesquisador encontrou uma árvore rara quando ele caminhava na mata).

d) Em 2, a simples mudança do posicionamento da oração reduzida eliminaria o sentido absurdo? Justifique. Sim, bastaria posicioná-la depois da palavra "pesquisador": O pesquisador, caminhando na mata, encontrou uma árvore rara.

Anexo 6

NP	NOVAS PALAVRAS	VOL. 3	P. 217	2013
AMARAL; FERREIRA; LEITE; ANTÔNIO		CAPÍTULO – ORAÇÕES SUBORDINADAS ADVERBIAIS		
Ao fim do capítulo, propõe-se uma discussão acerca da possibilidade de sinalização de ideologias e preconceitos por meio das conjunções.				

DA TEORIA
à prática

Ponto de partida

Certa ocasião, já há muitos anos, uma economista foi convidada pelo então presidente da República para assumir o Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. Um importante empresário da época, questionado por um repórter a respeito da nova ministra, fez a seguinte declaração:

“Apesar de ser mulher, ela é competente.”

Observe que esse falante se expressa por meio de um enunciado do qual faz parte uma *oração subordinada adverbial concessiva* (“apesar de ser mulher”), mas o interessante aí não é o nome da oração, e sim a opinião implícita nessa fala.

Sabemos que uma *oração adverbial concessiva* sempre explicita um fato que, em princípio, poderia impedir a ocorrência do fato expresso na principal, mas que não o impede.

O empresário, ao fazer uso do mecanismo linguístico da concessão, deixa implícito que o fato de a ministra ser mulher poderia impedi-la de ser competente. Daí se infere que, na opinião dele, as mulheres geralmente são incompetentes. Assim, intencionalmente ou não, esse empresário deixa transparecer, em sua fala, o seu preconceito em relação à capacidade das mulheres e, conseqüentemente, revela sua concepção conservadora e machista das relações sociais.

Como se vê, quando lemos um texto ou ouvimos alguém falando, é importante atentar para o encadeamento lógico das orações e, assim, compreender o sentido geral resultante da presença delas no enunciado. Também quando produzimos nossos textos, orais ou escritos, é fundamental estabelecer adequadamente as relações semânticas expressas pelas orações, a fim de produzir os sentidos — ou os efeitos de sentido — que pretendemos.

Para fazer esse exercício, convém relembrar o conceito

Anexo 7

NP	NOVAS PALAVRAS	VOL. 3	P. 229	2013
AMARAL; FERREIRA; LEITE; ANTÔNIO		CAPÍTULO – SINTAXE DO PERÍODO COMPOSTO		
O início da subseção “Da Teoria à Prática” traz reflexões sobre o uso das conjunções na persuasão e na manipulação dos interlocutores.				

DA TEORIA
à prática

Ponto de partida

Considere a ilustração ao lado e suponha que a frase nela reproduzida fizesse parte do diálogo entre o dono do imóvel, interessado em vendê-lo, e um possível comprador.

Quem teria empregado a frase do balão: o vendedor ou o comprador?

A oração “não tem elevador” explicita uma característica negativa do imóvel (observe a altura dele!); por sua vez, a oração “a vista é panorâmica” destaca um aspecto positivo do edifício.

Quando fazemos referência a dois fatos e pretendemos realçar/enfatizar um deles, podemos usar um recurso sintático que consiste em ligar esses dois fatos por meio de uma conjunção adversativa (*mas, porém* etc.) e apresentar **por último** aquele que queremos valorizar. Essa ordenação sintática atribui maior peso ao fato citado *depois da conjunção* e, conseqüentemente, torna menos relevante/importante o que foi citado antes dela.

No enunciado em estudo, o falante, ao usar esse recurso, teve a intenção de minimizar o defeito — “não tem elevador” — e de valorizar a qualidade — “a vista é panorâmica”. Isso nos permite concluir que a frase foi usada pelo dono do imóvel, pois, pelo nosso conhecimento de mundo, sabemos que, quando alguém quer vender algo, sempre realça as qualidades e minimiza os defeitos do que pretende vender.

Se, na continuidade da conversa, o comprador invertesse a ordem das orações e dissesse: “É... a vista é panorâmica, mas não tem elevador”, ele estaria se mostrando inclinado a não comprar o imóvel, ou então estaria procurando desvalorizar a qualidade do edifício, para, durante a negociação, conseguir um desconto no preço a ser pago.



Anúncio da Folha da Manhã. Criação: Leo Burnett

Anexo 8

PCIS	PORTUGUÊS – CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	VOL. 2	P. 315 - 316	2013
ABAURRE; ABAURRE; PONTARA		CAPÍTULO - CONJUNÇÕES		
Essa sequência de exercícios explora diversificados níveis de atividade linguística com base em uma metodologia fundada na reflexão e nas práticas de análise.				

ATIVIDADES

» Leia com atenção a tira abaixo para responder às questões 1 e 2.

HAGAR

CHRIS BROWNE

» BROWNE, Chris. *O melhor de Hagar, o horrível*, N. 6. Porto Alegre: L&PM, 2010. p. 44.

1. Na tira, o efeito de humor é obtido pela situação protagonizada por Hagar e sua tripulação. Explique.
2. Embora, no segundo quadrinho, a fala de Hagar esteja incompleta, é possível identificar a relação de sentido entre ela e a fala anterior. Que tipo de relação é essa? Explique.
 - a) Que termo estabelece essa relação de sentido? Como ele se classifica?
 - b) Elabore um enunciado que complete adequadamente a fala de Hagar no segundo quadrinho.

» Leia com atenção a tira abaixo para responder às questões 3 e 4.

RECRUTA ZERO

MORT WALKER

» WALKER, Mort. *Recruta Zero. O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 19 jan. 2008.

3. A secretária do general Dureza transmite a ele um recado da esposa. Qual era o teor desse recado?
 - a) Como se classifica o termo que ocorre duas vezes no recado da esposa do general?
 - b) Que função esse termo desempenha nesse enunciado?
 - c) Considerando a função desse termo, o que a esposa do general deixa claro em seu recado para o marido?
4. Por que a reação do general Dureza ao recado da esposa contribui para a construção do efeito de humor da tira?

» Leia atentamente o anúncio abaixo para responder às questões 5 e 6.

REFRIGERADOR

Na alegria e na tristeza. Na saúde e na doença. No asfalto e na buraqueira.

Na alegria e na tristeza.
Na saúde e na doença.
No asfalto e na buraqueira.

» Época. São Paulo: Globo, n. 286, 10 nov. 2003.

Preposição e conjunção 315

5. No texto da parte de cima do anúncio, há um termo que é responsável pela relação estabelecida em cada um dos períodos que compõem o enunciado. Que termo é esse?
- ▶ Explique a relação que esse termo estabelece no texto.
6. É preciso identificar o contexto específico em que os dois primeiros pares de termos relacionados pela conjunção costumam ocorrer para compreender o interessante efeito de sentido produzido no anúncio. Que contexto é esse? Explique.
- ▶ Considerando o produto anunciado, que efeito é provocado pela associação dos termos *asfalto* e *buraqueira* aos dois primeiros pares de termos do anúncio?

Enem, outras avaliações oficiais e vestibulares

1. (Saresp) Leia a notícia a seguir.

Menino morde pit bull após ser atacado em Sabará

Ele brincava no quintal da casa do tio quando o cão, que estava preso, avançou e mordeu seu braço.

SÃO PAULO – Um garoto de 11 anos mordeu um pit bull, após ser atacado pelo animal, na terça-feira, 22, em Sabará, na região metropolitana de Belo Horizonte, segundo informações do Corpo de Bombeiros.

Ele brincava no quintal da casa do tio quando o cão, que estava preso a uma corrente, avançou e mordeu seu braço. De acordo com o depoimento do menino, ele apertou o pescoço do cachorro e deu a mordida para se defender. Um dos dentes do garoto chegou a quebrar e ficar preso ao animal, segundo os bombeiros. Testemunhas conseguiram separar o cão do menino, que foi levado para o Hospital João XXIII. Ele foi medicado e levou cerca de sete pontos no braço. Em seguida, foi liberado. O cachorro foi encaminhado ao Centro de Zoonoses da cidade, onde ficará sob observação.

SPIGLIATTI, Solange. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 23 jul. 2008. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/geral/not_ger210621,0.htm>. Acesso em: 23 jul. 2008.

O uso de conjunções conformativas (“Conforme fulano de tal...”) é muito importante em uma notícia, pois isenta o jornalista da responsabilidade de algumas afirmações; não foi ele, mas o entrevistado, quem forneceu determinados dados utilizados para a redação da matéria. Esse procedimento aparece na notícia apresentada, como se pode observar na seguinte frase:

- a) “Testemunhas conseguiram separar o cão do menino”.
- b) “ele brincava no quintal da casa do tio”.
- c) “o cachorro foi encaminhado ao Centro de Zoonoses”.
- d) “Segundo informações do corpo de bombeiros”.

2. (Enem)

Os filhos de Ana eram bons, uma coisa verdadeira e sumarenta. Cresciam, tomavam banho, exigiam para si, malcriados, instantes cada vez mais completos. A cozinha era enfim espaçosa, o fogão enguiçado dava estouros. O calor era forte no apartamento que estavam aos poucos pagando. Mas o vento batendo nas cortinas que ela mesma cortara lembrava-lhe que se quisesse podia parar e enxugar a testa, olhando o calmo horizonte. Como um lavrador. Ela plantara as sementes que tinha na mão, não outras, mas essas apenas.

LISPECTOR, C. *Laços de família*. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

A autora emprega por duas vezes o conectivo *mas* no fragmento apresentado. Observando aspectos da organização, estruturação e funcionalidade dos elementos que articulam o texto, o conectivo *mas*

- a) expressa o mesmo conteúdo nas duas situações em que aparece no texto.
- b) quebra a fluidez do texto e prejudica a compreensão, se usado no início da frase.
- c) ocupa posição fixa, sendo inadequado seu uso na abertura da frase.
- d) contém uma ideia de sequência temporal que direciona a conclusão do leitor.
- e) assume funções discursivas distintas nos dois contextos de uso.

Anexo 9

PCIS	PORTUGUÊS – CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	VOL. 2	P. 317 – 318	2013
ABAURRE; ABAURRE; PONTARA		CAPÍTULO – CONJUNÇÕES		
Discussão a respeito dos recursos linguísticos que proveem coesão aos enunciados, com foco na coesão sequencial e no papel das conjunções para garantir essa propriedade.				

Usos da conjunção para estabelecer a coesão sequencial

Como vimos na seção especial sobre **coesão e coerência** (localizada após o Capítulo 16), para que haja unidade de forma e sentido nos textos, devemos cuidar do estabelecimento de um sistema de referências e do correto encadeamento das ideias. Esse encadeamento, que permite que o texto avance, é chamado de **coesão sequencial**. Observe o exemplo analisado a seguir.

A conjunção **se** estabelece uma relação entre uma condição e uma consequência. No caso, a consequência seria o **questionamento pessoal** diante da **constatação hipotética de todas as pessoas gostarem de uma mesma banda**. A progressão do texto é feita pela ilustração de uma possível situação de sacrifício pessoal (mentir sobre o próprio gosto musical).

A conjunção **porque** estabelece um **nexo causal** entre a condição que será explicitada na sequência e o comportamento identificado na oração anterior (consequência desencadeada pelos riscos de não se atender à condição apresentada).

A preposição **para** desempenha, nesses casos, função de conjunção. Introduz orações que expressam a **finalidade do comportamento anteriormente identificado**. Equivale a "para que".

A conjunção **e**, aqui, indica a adição de duas finalidades mencionadas como explicação para fazermos coisas que nos machucam (**sermos aceitos, termos uma boa imagem diante dos outros**).

A conjunção **se** estabelece as duas relações de **condição/consequência**, explicitando o pensamento referido na oração anterior. É a finalização do texto, porque essas duas estruturas indicam um mesmo tipo de pensamento (sou o **fruto do julgamento dos outros**).

A condição que o **se** indica é **não mudar o jeito de vestir**. O não atendimento a essa condição tem uma consequência (**ser rotulado de cafona**). Essa condição é, na verdade, a razão para alguém vestir-se com roupas que não são do seu agrado. Mais um exemplo de "sacrifício pessoal" para agradecer aos outros.

A conjunção **mas** atua, nesse trecho, como uma indicação de que a direção argumentativa do texto será alterada. Até agora tratou-se de pequenos sacrifícios; de agora em diante, o texto ilustrará comportamentos que trazem **consequências mais sérias**.

A conjunção **e**, nesse caso, tem papel discursivo. Em vez de marcar uma adição, apenas indica que se dará continuidade ao que vinha sendo dito. Sugere exatamente que o texto vai prosseguir.

A conjunção **porque** introduz uma **explicação** para o fato de desejarmos ser aceitos pelos outros.

O texto prossegue com a adição das ações (**usar os outros como espelho + cair no pensamento**), feita pela conjunção **e**.

O advérbio **então** reforça a ideia de consequência provocada pela satisfação da condição anterior, porque estabelece um vínculo conclusivo (eu me achar legal é algo que acontece **como uma consequência** de eles me acharem legal).

"Aos Treze" mostra que é impossível ser só legal e sobreviver

Quais foram os últimos sacrifícios que você fez só para tentar ficar amigo de alguém? Provavelmente, você mentiu um pouquinho sobre o seu gosto musical.

Se todo mundo gosta daquela banda, quem sou eu para não gostar? Também deve ter mudado algumas vezes o seu jeito de se vestir. Porque, se você não acompanhar a moda, vai ser chamada de cafona.

Existe acusação mais grave?

Não se assuste. Todo mundo, alguns pouco, outros mais, faz esse tipo de coisa. **Mas**, às vezes, o buraco é mais embaixo. **E nós acabamos fazendo coisas que realmente nos machucam só para "pegar bem" com a galera.** Não, não tem nada a ver com aquele papo de mãe sobre o problema de andar com más companhias. Segundo os psicanalistas, nós fazemos isso para sermos aceitos. **E**, mais do que isso, **para ter uma imagem boa diante dos outros.** Isso **porque a gente costuma usar os outros como espelho e**, vez ou outra, **cai no pensamento: "Se eles me acham legal, então eu sou legal", "se eles me acham péssima, eu sou péssima".** Deu para entender?

LEMOS, Nina. *Falha de S. Paulo*. São Paulo, Folhateen, 16 out. 2003. (Fragmento).

Preposição e conjunção 317

Como você viu, as conjunções e as locuções coesivas, ao lado dos verbos, são fundamentais para garantir que haja a articulação necessária entre os vários aspectos abordados em um texto. A coesão, em qualquer texto, é fundamental: sem ela, não é possível entender o sentido do que se lê. Ela é construída por procedimentos linguísticos que estabelecem relações de sentido entre segmentos do texto (enunciados ou parte deles, parágrafos, e mesmo sequências textuais).

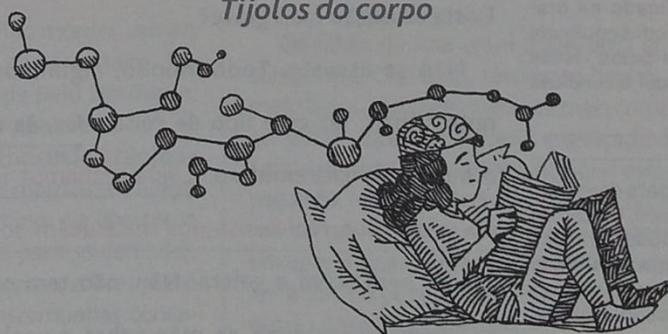
As marcações feitas no texto ilustram bem o importante papel desempenhado pelas conjunções na construção do sentido. Ao criar elos entre as diferentes partes (sintagmas ou orações), elas estabelecem relações de sentido que garantem a progressão do texto.

Também fica evidente o papel argumentativo das conjunções, porque elas explicitam os vínculos que o autor quer estabelecer entre as diferentes ideias. **Causa, consequência, finalidade, condição** ou **relações temporais**, todas as relações textuais criadas por meio das conjunções tornam mais claro, para o leitor, aquilo que o autor pretende dizer.

Pratique

Agora é a sua vez de analisar as relações estabelecidas pelas conjunções em um texto. Leia com atenção o texto transcrito a seguir, identifique as conjunções ou locuções conjuntivas e faça como no texto analisado anteriormente: explicita qual relação de sentido elas estabelecem entre as diferentes partes do texto.

Tijolos do corpo



ELOAR GUAZZELLI

Assim que você começa a ler esta reportagem, três substâncias dentro do seu corpo trabalham para ajudá-lo. A hemoglobina corre pelo sangue para pegar oxigênio nos pulmões e levá-lo às células dos olhos e do cérebro, dando-lhe energia necessária à leitura. Ao mesmo tempo, a miosina estica e encolhe os músculos da cabeça para que sua vista possa seguir as palavras. Enfim, um composto chamado receptor de serotonina controla a entrada e a saída de sinais dos neurônios, por meio dos quais você compreende as frases.

Energia, movimento e raciocínio — nada mal para simples moléculas, certo? Pois assim são as proteínas, nome da categoria química à qual pertence o trio que você acaba de conhecer. Espertas e habilidosas, compostas de dezenas de milhares de átomos cada uma, as substâncias dessa categoria não são fragmentos inertes de matéria. Elas funcionam como micromáquinas biológicas e tomam conta de tudo no organismo. [...]

LUCÍRIO, Ivonete D.; DIEGUEZ, Flávio. *Superinteressante*.
São Paulo: Abril, abr. 1999. (Fragmento).

Anexo 10

PCIS	PORTUGUÊS – CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	VOL. 3	P. 212	2013
ABAURRE; ABAURRE; PONTARA		CAPÍTULO – O ESTUDO DO PERÍODO COMPOSTO		
A seção de exercícios desse capítulo trabalham bastante no nível do enunciado e propõe tarefas de reflexão acerca de pressupostos e implícitos, sempre com dados linguísticos autênticos				

- O enunciado no centro do anúncio é constituído por um período composto. Quais são as orações que o compõem?
 - A compreensão do enunciado central do anúncio depende da explicitação de algo que não foi dito acerca do papel dos médicos oftalmologistas. O que ficou implícito nesse enunciado?
 - Considerando o implícito que você identificou, que relação de sentido é estabelecida entre essas orações? Explique.
 - Qual é o termo do enunciado responsável por estabelecer essa relação de sentido? Classifique-o.
 - Qual é o objetivo desse anúncio?
 - Para atingir esse objetivo, que estratégia foi utilizada na criação do anúncio?
- » Leia a tira abaixo para responder às questões 3 e 4.

TURMA DA MÔNICA

MAURICIO DE SOUSA



Disponível em: <<http://www.monica.com.br/index.htm>>. Acesso em: 7 maio 2013.

- Na tira, uma formiga e um urubu observam a personagem Magali fazendo um piquenique. Por que, considerando o contexto da tira, os dois estariam observando a garota?
 - A fala da formiga revela um pressuposto que ela tem sobre Magali. Que pressuposto é esse?
 - A fala da formiga está estruturada em um período composto por coordenação. Quais são as orações que compõem esse período?
 - Que termo estabelece a relação existente entre as orações do período?
 - Que ideia ele estabelece quando utilizado?
 - Explique por que o uso dessa estrutura sintática permite identificar o pressuposto que a formiga tem sobre a Magali.
- » Leia o poema abaixo para responder às questões 5 e 6.

O dia da criação

Macho e fêmea os criou.
Bíblia: Gênesis, 1, 27

I

[...]

Hoje é sábado, amanhã é domingo
Amanhã não gosta de ver ninguém bem
Hoje é que é o dia do presente
O dia é sábado.

Impossível fugir a essa dura realidade
Neste momento todos os bares estão repletos de homens vazios
Todos os namorados estão de mãos entrelaçadas
Todos os maridos estão funcionando regularmente
Todas as mulheres estão atentas
Porque hoje é sábado.

II
 Neste momento há um casamento
 Porque hoje é sábado.
 [...]
 Há um renovar-se de esperanças
 Porque hoje é sábado.
 Há uma profunda discordância
 porque hoje é sábado.
 [...]
 Há um vampiro nas ruas
 Porque hoje é sábado.
 Há um grande aumento no consumo
 Porque hoje é sábado.
 Há um noivo louco de ciúmes
 Porque hoje é sábado.
 [...]



III
 Por todas essas razões deverias ter sido riscado do Livro das
 [Origens, ó Sexto Dia da Criação]

MORAES, Vinicius de. In: FERRAZ, Eucanaã (Org.). *Veneno antimanotonia*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005. p. 69-72. (Fragmento). Os direitos relativos ao uso do poema de autoria de Vinicius de Moraes foram autorizados pela VM EMPREENDIMENTOS ARTÍSTICOS E CULTURAIS LTDA., além de: © VM e © CIA. DAS LETRAS (Editora Schwarcz).

5. Nesse poema, há a repetição sistemática de uma oração. Qual é ela?
- Ao longo do poema, uma série de comportamentos e fatos são apresentados. Explique a relação estabelecida entre essa oração que se repete e os fatos e comportamentos descritos.
 - Qual o tipo de relação sintática existente entre as afirmações feitas para expressar esses comportamentos e fatos e a oração que se repete?
6. O título do texto e a epígrafe apresentada revelam que o poema se refere ao momento de criação do homem e da mulher, segundo a narração bíblica. Transcreva no seu caderno o verso em que é feita essa referência intertextual.
- Que opinião do eu lírico a respeito da criação dos seres humanos pode ser identificada nesse verso?
 - Explique qual é a relação de sentido entre esse verso e o verso que apresenta a estrutura sintática recorrente.

Enem, outras avaliações oficiais e vestibulares

» (Unicamp-SP) A carta abaixo reproduzida foi publicada em outubro de 2007, após declaração sobre a legalização do aborto feita por Sérgio Cabral, governador do Estado do Rio de Janeiro.

Sobre a declaração do governador fluminense, Sérgio Cabral, de que "as mães faveladas são uma fábrica de produzir marginais", cabe indagar: essas mães produzem marginais apenas quando dão à luz ou também quando votam?

Juarez R. Vernitez, Sacramento, MG. Seção Painel do Leitor. *Folha de S. Paulo*, 29 out. 2007.

- Há uma forte ironia produzida no texto da carta. Destaque a parte do texto em que se expressa essa ironia. Justifique.
- Nessa ironia, marca-se uma crítica à declaração do governador do Rio de Janeiro. Entretanto, em função da presença de uma construção sintática, a crítica não incorre em uma oposição. Indique a construção sintática que relativiza essa crítica. Justifique.

Anexo 11

PCIS	PORTUGUÊS – CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	VOL. 3	P. 242	2013
ABAURRE; ABAURRE; PONTARA		CAPÍTULO – PERÍODO COMPOSTO POR SUBORDINAÇÃO		
Iniciando com exercícios de reflexão sobre os textos dispostos, a abordagem trata das orações que equivalem a advérbios, embora deixe a desejar na discussão da conjunção “quando”.				

As orações que equivalem a advérbios

» O cartum abaixo serve de base para as questões de 1 a 3.

Os Pescoçudos CACO GALHARDO

B E S T I A R I O
COCO GALHARDO

▶ GALHARDO, Caco. Os pescoçudos. Folha de S.Paulo. São Paulo, 17 fev. 2004.

1. Que ser está sendo apresentado nesse cartum?

▶ O autor do cartum criou um nome em latim para denominar a “nova espécie” apresentada. Qual seria a “tradução” desse nome? O que ele sugere sobre a personagem?

Continua na próxima página

» Leia.

Na Idade Média, **bestiários** eram livros em que descrições detalhadas do mundo natural, principalmente da fauna, eram compiladas por monges católicos. Os **bestiários** apresentavam animais, pássaros e peixes comuns (o leão, o corvo e o golfinho) e também seres imaginários e fantásticos (o unicórnio, a fênix e a sereia).

O objetivo fundamental dos **bestiários** era expor o mundo natural, mais do que documentá-lo ou explicar o seu funcionamento. Outro dos objetivos era a instrução do homem. [...] Através da natureza e dos hábitos dos animais, o homem poderia ver a humanidade refletida e aprender o caminho para a redenção.



ELOAR GUAZELLI

Disponível em:
<<http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/B/bestiario.htm>>.
Acesso em: 13 jun. 2006.
(Texto adaptado).

2. Caco Galhardo identifica seu cartum como um *bestiário*. Com base nas informações apresentadas, podemos afirmar que o cartunista “se inspirou” nos *bestiários* medievais para criar seu texto? Explique.

- Segundo o texto a respeito dos *bestiários* na Idade Média, uma das finalidades dos *bestiários* era “a instrução do homem”, que poderia, “através da natureza e dos hábitos dos animais”, aprender algo importante sobre o próprio comportamento e, assim, encontrar o “caminho para a redenção”. Essa característica pode ser associada ao cartum analisado? Justifique.
- Todo cartum apresenta um olhar crítico para algum aspecto da sociedade contemporânea. De que modo Caco Galhardo combina essa característica dos cartuns ao gênero no qual se inspirou (*bestiário*) para criar o efeito de humor de seu texto?

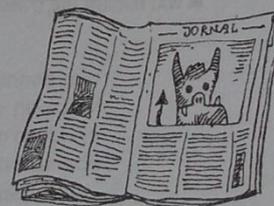
» Na caracterização dos comportamentos típicos da nova espécie, uma determinada circunstância é utilizada para estabelecer a articulação entre as orações. Observe.

“Quando a gente pensa que já se livrou dele, de repente ele aparece de novo.”

“Quando suas poderosas ventosas grudam no poder, não há Cristo que o arranque!”

3. Há uma palavra que estabelece a relação entre as orações, indicando o sentido a ser atribuído à articulação das ideias. Que palavra é essa? A que classe ela pertence?

- ▶ Que tipo de relação se estabelece entre as informações apresentadas nas orações destacadas e as orações às quais elas se subordinam? Explique.



Para caracterizar os comportamentos típicos do *Corruptaceae sin verghus* (a nova espécie apresentada em seu *bestiário*) e, assim, criticar práticas características de muitos políticos brasileiros, Caco Galhardo recorre a estruturas subordinadas.

Anexo 12

PCIS	PORTUGUÊS – CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	VOL. 2	P. 315 - 316	2013
ABAURRE; ABAURRE; PONTARA		CAPÍTULO - CONJUNÇÕES		
A abordagem traz exercícios que não aproveitam uma ocasião propícia para explorar a imbricação de noções (tempo e condição) ou a força persuasiva do discurso.				

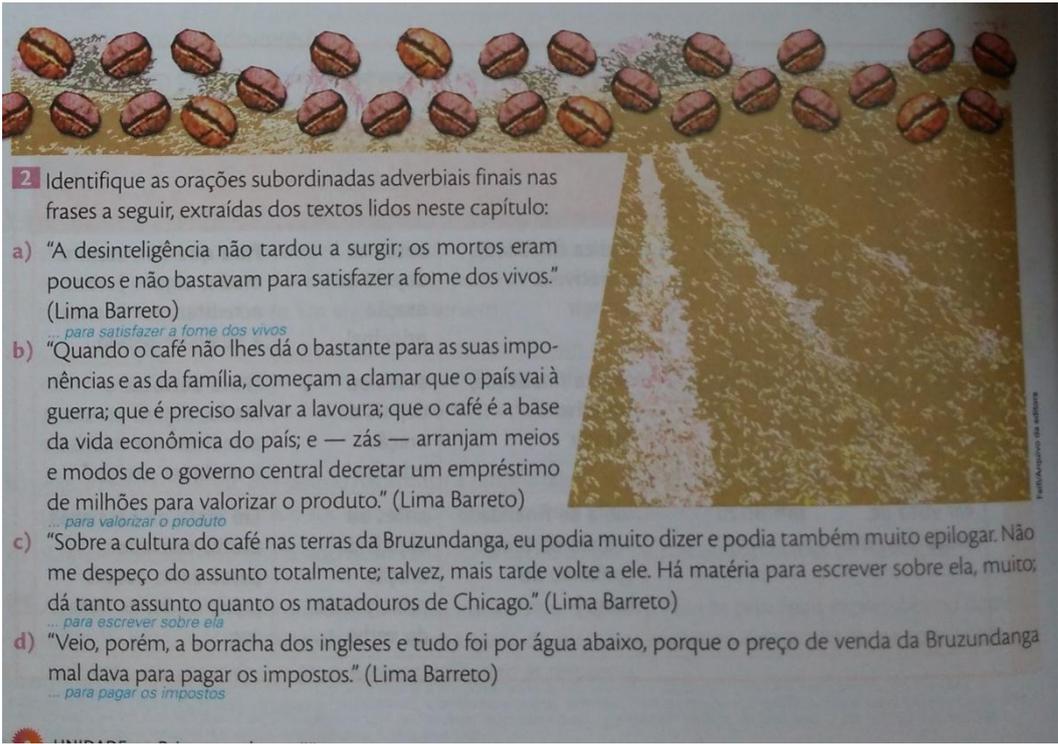
» Analise a tira a seguir para responder às questões 7 e 8.



7. Para explicar por que não pode comprar pipocas, o menino recorre a uma oração subordinada. Qual é ela? Como deve ser classificada?
- Que relação de sentido foi estabelecida entre as informações presentes na fala do menino?
 - O pipoqueiro concorda com a mãe do menino. Que argumento ele apresenta para justificar sua posição?
8. O humor da tira está associado a um período composto por subordinação presente na fala do pipoqueiro. Qual é ele?
- Como se classificam as orações desse período? Explique qual a relação entre o período identificado e o efeito de humor criado na tira.

Anexo 13

LPLI	LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO	VOL. 2	PP. 284-285	2010
FARACO; MOURA; MARUXO JR.		CAPÍTULO – O GÊNERO ENSAIO		
A ABORDAGEM TRAZ UMA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DE TIPO VARIADO SOBRE CONJUNÇÕES				



2 Identifique as orações subordinadas adverbiais finais nas frases a seguir, extraídas dos textos lidos neste capítulo:

a) "A desinteligência não tardou a surgir; os mortos eram poucos e não bastavam para satisfazer a fome dos vivos." (Lima Barreto)
... para satisfazer a fome dos vivos

b) "Quando o café não lhes dá o bastante para as suas impo-
nências e as da família, começam a clamar que o país vai à guerra; que é preciso salvar a lavoura; que o café é a base da vida econômica do país; e — zás — arranjam meios e modos de o governo central decretar um empréstimo de milhões para valorizar o produto." (Lima Barreto)
... para valorizar o produto

c) "Sobre a cultura do café nas terras da Bruzundanga, eu podia muito dizer e podia também muito epilogar. Não me despeço do assunto totalmente; talvez, mais tarde volte a ele. Há matéria para escrever sobre ela, muito, dá tanto assunto quanto os matadouros de Chicago." (Lima Barreto)
... para escrever sobre ela

d) "Veio, porém, a borracha dos ingleses e tudo foi por água abaixo, porque o preço de venda da Bruzundanga mal dava para pagar os impostos." (Lima Barreto)
... para pagar os impostos

Continua na página seguinte

3 Com base no ensaio *Juventude: a utopia da onipotência*, responda em seu caderno às questões a seguir, usando expressões de finalidade (consulte o quadro anterior se necessário). Professor, as respostas são sugestões.

- a) Com que finalidade os jovens vestem a couraça da onipotência e põem em risco sua vida?
Os jovens vestem a couraça da onipotência e põem em risco sua vida a fim de derrotar o medo.
- b) Para que os jovens precisam parecer fortes e independentes?
Os jovens precisam parecer fortes e independentes para suplantar a insegurança.
- c) Em geral, falta na juventude vivência para quê?
Em geral, falta na juventude a vivência para aprofundar o autoconhecimento.
- d) Para que os jovens imitam seus heróis?
Os jovens imitam seus heróis para fazer frente às incertezas.

4 Imagine finalidades e objetivos para as ações indicadas a seguir. Em seu caderno, redija então pequenos parágrafos. Observe o exemplo.

Adriano — visita às Cataratas do Iguazu
Adriano visitou as Cataratas do Iguazu **para que seus filhos conhecessem uma das maravilhas da natureza sul-americana.**



Professor, as respostas são sugestões.

- a) Marina e Eduardo — trabalho voluntário em favelas de São Paulo
Marina e Eduardo fazem trabalho voluntário em favelas de São Paulo para/a fim de propiciar melhores condições de vida aos moradores.
- b) Raquel — contratação de um treinador físico
Raquel contratou um treinador físico para que a ajudasse a se preparar para as competições internacionais.
- c) Fabrício — mudança de escola
Fabrício mudou de escola para/a fim de fazer novas amizades e livrar-se de colegas que o importunavam.

5 As expressões *de modo que*, *de maneira que*, *de forma que*, *de sorte que* podem tanto indicar consequência quanto finalidade. Identifique a circunstância que essas expressões indicam nos enunciados a seguir:

- a) Chegamos tarde ontem, de modo que não vimos a novela.
consequência
- b) Emerson estudou bastante durante a semana, de maneira que pudesse ir ao campo de futebol no domingo.
finalidade
- c) Emerson estudou bastante durante a semana, de maneira que pôde ir ao campo de futebol no domingo.
consequência
- d) Gostei dos textos de Lima Barreto. Espero fazer rapidamente minha lição de casa, de modo que possa ler vários contos dele.
finalidade

6 Em seu caderno, copie as frases a seguir, completando-as com o verbo entre parênteses, flexionado, de maneira que o sentido dos termos *de modo que* (ou equivalentes: *de forma que*, *de sorte que*, *de maneira que*) seja coerente com o que estiver indicado (finalidade ou consequência). Observe o exemplo.

O médico receitou-lhe um calmante, de modo que ela **◆** dormir. (poder/finalidade)
O médico receitou-lhe um calmante, de modo que ela possa dormir.

- a) O médico receitou-lhe um calmante, de modo que ela **◆** dormir. (poder/consequência)
pôde
- b) Alguém avisou a polícia sobre uma bomba na Embaixada Americana, de forma que os funcionários **◆** embora a tempo. (ir/consequência)
foram
- c) Alguém avisou a polícia sobre uma bomba na Embaixada Americana, de forma que os funcionários **◆** embora a tempo. (ser/finalidade)
fossem
- d) Pedi a meu filho que visse o novo videogame, de modo que ele **me ◆** como jogar. (dizer/finalidade)
dissesse



Anexo 14

LPLI	LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO	VOL. 2	P. 326	2010
FARACO; MOURA; MARUXO JR.		CAPÍTULO – IMAGEM E PALAVRA (ii) – DESENHO DE IMPRENSA		
O LIVRO TRAZ UMA DISCUSSÃO BEM FUNDAMENTADA A RESPEITO DA OPOSIÇÃO ENTRE TESE E ARGUMENTO REFUTADO, E ALCANÇA O DISCURSO AO TRATAR DE NOÇÕES DO CAMPO DO IMPLÍCITO E DO PRESSUPOSTO.				

1 Leia o enunciado:

Embora seja muito antiga, a tatuagem continua encantando os jovens de hoje.

a) Há uma relação de oposição entre as duas ideias do enunciado. Explique em seu caderno essa oposição.
A oposição está no fato de um hábito muito antigo ainda encantar os jovens de hoje.

b) O que está sendo posto em evidência?
O fato de a tatuagem ser muito antiga.

c) Identifique a conjunção que introduz essa oração.
embora



Você pode entender concessão como uma ideia de “causa contrária” ou uma “causa refutada”. Na frase analisada na questão 1, a concessão ocorre na oração “Embora seja uma prática muito antiga”. Vamos tentar dar uma ideia do movimento argumentativo no caso:

Em geral, o que encanta os jovens são as novidades.

Considerando essa ideia (que é uma espécie de “tese” subentendida), é possível afirmar:

Por ser antiga, a tatuagem provavelmente não encanta os jovens de hoje.

Mas, ao contrário do que se supõe, a tatuagem continua encantando os jovens. Então, ao formular o argumento concessivo, o enunciador “refuta” a causa “Já que é antiga”. E ele faz isso transformando-a em concessão:

Embora seja antiga, a tatuagem continua encantando os jovens.

O que poderia causar desencanto, torna-se a concessão da tese contrária. Quando é necessário estabelecer uma relação lógica entre dois argumentos que guardam entre si uma relação do tipo “causa refutada”, a qual se traduz pela ideia de oposição ou de restrição, desde que essa relação seja colocada em evidência, utilizamos a **oração subordinada adverbial concessiva**: a evidência a contradição que há entre dois argumentos ou entre o argumento que se quer refutar e a tese.

Observe outro exemplo em que a ideia de concessão fica bem clara por meio da expressão *apesar de*:

O estilo *art nouveau* foi a grande estrela da Exposição Universal de Paris, em 1889. Enquanto isso, no Brasil predominava o estilo acadêmico, ou seja, aquele que se prende ao convencionalismo, com raras exceções: a obra do pintor Eliseu Visconti e de arquitetos estrangeiros que aqui atuaram.

Apesar disso, o novo estilo, que aqui chegou por meio dos objetos de luxo importados da Europa e de revistas europeias, foi imitado exaustivamente e tornou-se muito popular entre nós.

UNIDADE 4 – Paisagens urbanas (II)

Anexo 15

PLC	PORTUGUÊS – LINGUAGENS EM CONEXÃO	VOL. 2	PP. 191-192	2010
GRAÇA; SETTE; TRAVALHA.		CAPÍTULO – CONJUNÇÕES		
Os exercícios retratados são interessantes, mas poderiam aproveitar os dados linguísticos para fomentar discussões mais relevantes, como diferenças de uso que resvalam no discurso, ou a distinção entre os usos orais e escritos das conjunções.				

da comparação.

6 (Fuvest/1999 – adaptado)
 Leia:
 “Foi um técnico de sucesso mas nunca conseguiu uma reputação no campo à altura da sua reputação de vestiário.”

Reescreva o período acima, iniciando-o por “Nunca conseguiu uma reputação no campo à altura da sua reputação de vestiário”. Para manter a mesma relação lógica expressa no período dado inicialmente, use uma das locuções conjuntivas a seguir:

a) enquanto foi... c) ainda que tenha sido... e) porquanto era...
 b) na medida em que era... d) desde que fosse...

7 (Fuvest/1999 – adaptada)
 Leia o texto:

A triste verdade é que passei as férias no calçadão do Leblon, nos intervalos do novo livro que venho penosamente perpetrando. Estou ficando cobra em calçadão, embora deva confessar que o meu momento calçadônico mais alegre é quando, já no caminho de volta, vislumbro o letreiro do hotel que marca a esquina da rua onde finalmente terminarei o programa-saúde do dia. Sou, digamos, um caminhante resignado. Depois dos 50, a gente fica igual a carro usado, todo dia tem uma coisa dando errado, é a suspensão, é a embreagem, é o radiador, é o contraplano do rolabrequim, é o contrafarto do mesocárdio epidítico, a falta de serotorpina folimolecular, é o que mecânicos e médicos disseram. **Aí**, para conseguir ir segurando a barra, vou acatando os conselhos. Andar é bom para mim, digo sem muita convicção a meus entediados botões, é bom para todos.

(RIBEIRO, João Ubaldo. *O Estado de S. Paulo*, 6 ago. 1995.)

Reescreva a frase “**Aí**, para conseguir ir segurando a barra, vou acatando os conselhos.”, substituindo a palavra destacada (**Aí**) por uma das expressões a seguir, fazendo a adaptação necessária:

a) Nesse lugar b) Nesse instante c) Contudo d) Em consequência e) Ao contrário

8 (Fuvest/2004 – adaptada)
 ... enunciado “Era a flor e não iá da escola, **senão** de toda a cidade.”, subs-

Anexo 16

PLC	PORTUGUÊS – LINGUAGENS EM CONEXÃO	VOL. 3	P. 318	2010
GRAÇA; SETTE; TRAVALHA.		CAPÍTULO – ORAÇÕES SUBORDINADAS ADVERBIAIS		
Esse exercício passa direto por dados linguísticos profícuos para uma discussão ampla e relevante que tange inclusive as relações entre mente e sociedade.				

- 5 Explique a relação expressa pela oração subordinada adverbial destacada em cada um destes provérbios e classifique cada uma delas.
- a) "Tão ladrão é o que vai à horta *como o que fica à porta.*"
 - b) "Mais fácil acender uma vela *que amaldiçoar a escuridão.*"
 - c) "Se *queres ser bom juiz*, ouve o que cada um diz."
 - d) "Deus dá o frio *conforme é o cobertor.*"
 - e) "Quanto maior for a altura, maior será o tombo."
 - f) "Água mole em pedra dura tanto bate *até que fura.*"