



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO ICED
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

SUZANA DE JESUS VIEIRA BATISTA

**OS CONECTIVOS E A RELAÇÃO DE SENTIDOS NO TEXTO:
UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA POR MEIO DO USO DO COOR-
DENADOR “MAS”.**

**SANTARÉM-PA
2022**

SUZANA DE JESUS VIEIRA BATISTA

OS CONECTIVOS E A RELAÇÃO DE SENTIDOS NO TEXTO: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA POR MEIO DO USO DO COORDENADOR “MAS”.

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Letras pela Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação (ICED)

Orientador: Prof. Dr. Roberto do Nascimento Paiva

**SANTARÉM-PA
2022**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) da UFOPA
Catalogação de Publicação na Fonte. UFOPA - Biblioteca Unidade Rondon

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

- B333c Batista, Suzana de Jesus Vieira
Os conectivos e a relação de sentidos no texto: uma proposta para o ensino de língua por meio do uso do coordenador “mas”./ Suzana de Jesus Vieira Batista. – Santarém, 2023.
117 p. : il.
Inclui bibliografias.
- Orientador: Roberto do Nascimento Paiva.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Mestrado Profissional em Letras.
1. Ensino de língua. 2. Conectivos. 3. Produção textual. I. Paiva, Roberto do Nascimento, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 410.18

SUZANA DE JESUS VIEIRA BATISTA

OS CONECTIVOS E A RELAÇÃO DE SENTIDOS NO TEXTO: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA POR MEIO DO USO DO COORDENADOR “MAS”.

Dissertação de Mestrado apresentada para obtenção do grau de Mestre em Letras pela Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação (ICED)

Conceito:

Data da Aprovação 25/11/ 2022.

Prof. Dr. Roberto do Nascimento Paiva- Orientador
Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA



Aos vinte e cinco dias do mês de novembro do ano de dois mil e vinte e dois, às nove horas, por meio de videoconferência Google Meet, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). Prof. Dr. Roberto do Nascimento Paiva (orientador e presidente), Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento (membro externo) e Profa. Dra. Ediene Pena Ferreira (membro interno) a fim de arguirem a mestranda SUZANA DE JESUS VIEIRA BATISTA, com a dissertação intitulada "OS CONECTIVOS E A RELAÇÃO DE SENTIDOS NO TEXTO: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA POR MEIO DO USO CORRENTE DO COORDENADOR 'MAS'". Aberta a sessão pelo presidente, coube a candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, a candidata respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

(X) Aprovada, fazendo jus ao título de Mestra em Letras.

() Reprovada.

Dr. JUSCELINO FRANCISCO DO NASCIMENTO, UFPI

Examinador Externo à Instituição

Dra. EDIENE PENA FERREIRA, UFOPA

Examinadora Interna

Dr. ROBERTO DO NASCIMENTO PAIVA, UFOPA

Presidente

SUZANA DE JESUS VIEIRA BATISTA

Mestrando



Universidade Federal do Oeste do Pará

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

FOLHA DE CORREÇÕES

ATA Nº 38

Autor: SUZANA DE JESUS VIEIRA BATISTA

Título: Os conectivos e a relação de sentidos no texto: uma proposta para o ensino de língua por meio do uso corrente do coordenador “mas”.

Banca examinadora:

Prof. JUSCELINO FRANCISCO DO NASCIMENTO Examinador Externo à Instituição

J. Nascimento

Prof. EDIENE PENA FERREIRA

Examinadora Interna

Prof. ROBERTO DO NASCIMENTO PAIVA

Presidente

Roberto do N. Paiva

Os itens abaixo deverão ser modificados, conforme sugestão da banca

1. INTRODUÇÃO
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
3. METODOLOGIA
4. RESULTADOS OBTIDOS
5. CONCLUSÕES

COMENTÁRIOS GERAIS: A mestrandia deverá corrigir a dissertação com base nas orientações propostas pela banca examinadora.

Declaro, para fins de homologação, que as modificações, sugeridas pela banca examinadora, acima mencionada, foram cumpridas integralmente.

Roberto do N. Paiva

Prof. ROBERTO DO NASCIMENTO PAIVA

Orientador(a)

À minha mãe M^a do Rosário e ao meu esposo, Elias Batista.

AGRADECIMENTO

A Deus, meu refúgio e fortaleza que me permitiu alcançar mais essa conquista;

À Universidade Federal do Oeste do Pará pela oportunidade de estudo;

À Banca Examinadora pelas ricas orientações que contribuíram para a construção conclusiva desse estudo;

Ao meu orientador Prof. Dr. Roberto do Nascimento Paiva, pela paciência, confiança, compromisso e respeito com que conduziu a orientação desse trabalho, minha sincera gratidão;

Aos professores Dra. Ana Maria Vieira Silva, Dra. Ediene Pena Ferreira, Dr. Heliud Luís Maia Moura, Dr. Luiz Percival Leme Britto, Dr. Raimundo Nonato Vieira Costa, Dr. Zair Henrique dos Santos, do Programa do Mestrado Profissional em Letras. Citá-los é uma forma de reconhecimento por compartilharem muito mais que o conhecimento, suas experiências e dedicação ao ensino.

À equipe gestora e aos alunos da Escola Estadual Senador Álvaro Maia que me permitiram realizar essa pesquisa nesse estabelecimento de ensino.

Ao meu esposo, Elias José de Souza Batista por segurar a minha mão e suportar as dificuldades que tivemos de enfrentar para alcançar essa formação, não foi fácil, mas conseguimos.

À minha mãe que sempre acreditou em mim, mesmo quando eu me sentia incapaz e por esse incentivo consegui chegar até aqui.

À minha família, irmãos, sobrinhos, tios, meus fiéis apoiadores.

Aos meus colegas de curso na pessoa da minha amiga que tive o privilégio de conhecer durante essa formação M^a de Fátima Lopes Trindade Coelho, pelas palavras de motivação nos momentos que pensei em desistir. Tive a honra de conhecer pessoas tão queridas, vocês estarão para sempre no meu coração.

“Deus é o nosso refúgio e fortaleza,
socorro bem presente na angústia”. Sl 46.

RESUMO

É recorrente na prática de produção textual na escola o fato de que muitos alunos apresentam dificuldades na organização dos parágrafos e na progressão textual o que resulta em textos com incoerências, verifica-se que a reescrita raramente é realizada, pois grande parte dos alunos não possuem a habilidade linguística necessária para fazer a autocorreção textual. Diante dessa preocupante situação tem-se o seguinte questionamento: Como desenvolver nos alunos a capacidade de identificar problemas de coesão e coerência em seus próprios textos? Estabelecemos como objetivo geral investigar como as atividades com o uso do conectivo “*mas*” podem habilitar o aluno a reconhecer problemas de coesão e coerência no próprio texto. A base teórica dessa pesquisa referencia-se em Franchi (2006), Cunha e Cintra (2017), Neves (2011,2017,2018, 2021), Koch (2018) Vieira (2017, 2019) dentre outros. A metodologia utilizada desenvolveu-se a partir da análise diagnóstica dos dados que foram coletados por meio de uma produção de um texto dissertativo-argumentativo, do qual se verificou como os alunos utilizam os conectivos textuais coordenadores e, especificamente, se analisou os sentidos que o coordenador “*mas*” apresenta nos textos dos docentes. Obtivemos como resultado dessa pesquisa que a polissemia desse conectivo apresentada por Cunha e Cintra (2017), Neves (2011) foram comprovadas por meio da análise descritiva. Elaborou-se uma sequência didática embasada na proposta de Vieira (2017) como uma sugestão para o ensino de língua e, dessa forma, contribuir com os docentes de Língua Portuguesa para o desenvolvimento do estudo reflexivo da gramática.

Palavras-chave: Ensino de língua. Conectivos. Produção Textual.

ABSTRACT

It is a recurring fact in the education system, the great difficulty that students in the final years of elementary school, have in recognizing problems of textual coherence and organization of paragraphs in written productions. Among the causes of these difficulties are those related to the use of connectives, as they do not always know how to establish the meanings that these language mechanisms can attribute to the text. In search of finding alternatives that can contribute to a language teaching practice that can expand the student's linguistic knowledge, in order to equip him to better develop written productions, the following problematizing question arose: How to develop in 9th grade students of elementary school II of a state school in the municipality of Parintins-Am the ability to identify problems of cohesion and coherence in their own texts? Seeking to resolve this issue, we established the general objective of this research to investigate how activities using the connective “mas” can enable the student to recognize problems of cohesion and coherence in the text itself. The theoretical basis of this work refers to Franchi (2006), Cunha and Cintra (2017), Neves (2011,2017,2018, 2021), Koch (2018) Vieira (2017, 2019) among others. The methodology used was developed from the diagnostic analysis of data that were collected through the production of a dissertation-argumentative text, in which it was verified how students use the coordinating textual connectives and specifically analyzed which meanings the coordinator “mas” presents in the teachers' texts, based on the polysemy of this connective presented by Cunha and Cintra (2017), Neves (2011). It is considered in this study that the diagnostic analysis is a fundamental part of the work with the teaching of grammar, because it is from the uses that the teacher will be able to verify how a linguistic element behaves in the communicative sphere of the student. For this, a didactic sequence was elaborated based on Vieira's proposal (2017) as a suggestion for language teaching anchored in linguistic studies and, in this way, to contribute with Portuguese language teachers to the development of the reflective study of grammar.

Keywords: Language teaching. Connectors. Text Production.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - A Textualidade No Enunciado Linguístico.....	20
Quadro 2 -Conectivos pragmáticos e conectivos semânticos segundo Bazzanella.....	36
Gráfico 1 - Titulação dos Docentes.....	75
Quadro 3 - Ocorrências dos conectivos coordenativos nas redações dos alunos ...	77
Figura 1 - Ocorrência do mas na redação de estudante.....	79
Figura 2 - Ocorrência do mas na redação de estudante.....	79
Figura 3 - Ocorrência do mas na redação de estudante.....	80
Figura 4 - Ocorrência do mas na redação de estudante.....	80
Figura 5 - Ocorrência do mas na redação de estudante.....	81
Figura 6 - Ocorrência do mas na redação de estudante.....	81
Figura 7 - Ocorrência do mas na redação de estudante.....	82
Figura 8 - Ocorrência do mas na redação de estudante.....	82
Figura 9 - Ocorrência do mas na redação de estudante.....	83
Figura 10 - Ocorrência do mas na redação de estudante.....	83
Figura 11 - Ocorrência do mas na redação de estudante.....	83
Figura 12 - Ocorrência do mas na redação de estudante.....	84
Figura 13 - Ocorrência do mas na redação de estudante.....	85
Figura 14 - Ocorrência do mas na redação de estudante.....	85
Figura 15 - Ocorrência do mas na redação de estudante.....	86
Gráfico 2: Número de ocorrências dos valores de sentidos do “mas”	86
Figura 16 - Ocorrência da troca de mais por mas	87
Figura 17 - Ocorrência da troca de mais por mas	87
Figura 18 - Ocorrência da troca de mais por mas	88
Figura 19 - Ocorrência da troca de mais por mas	88
Gráfico 3: Ocorrências no uso do Mas.....	89

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 ENSINO DE LÍNGUA E A PRODUÇÃO TEXTUAL	14
1.1 O ensino de gramática como conhecimento linguístico	14
1.2 O texto e a produção textual na escola	18
1.3 Os Conectivos e a relação de sentidos no texto	24
2 CONECTIVOS TEXTUAIS: AS CONJUNÇÕES E OS COORDENADORES	32
2.1 O Coordenador “Mas” Nas Abordagens Gramaticais	40
2.2 O Coordenador “Mas” Sob Múltiplos Olhares	64
3 METODOLOGIA	76
3.1 Diagnóstico.	76
3.2 Análise dos Dados	78
4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	92
4.1 Objetivo Geral.....	92
4.2 Objetivos Específicos.	92
4.3 Metodologia do Projeto de Intervenção.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS	116

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa na escola foi historicamente organizado a partir de uma visão prescritiva, embasada em um modelo clássico que elencou como norma-padrão a linguagem dos compêndios literários. Essa visão de ensino, embora já tenha sido motivo de muitos questionamentos, ainda perpassa práticas escolares mesmo que seja evidente que não favorece um ensino produtivo, visto que, não corresponde com a dinamicidade e nem com a heterogeneidade da língua.

Esse trabalho desenvolveu-se na perspectiva que considera a dinamicidade da língua no contexto de uso e entende o texto como uma unidade comunicativa com estruturas que se interligam na produção de sentidos. Estabelemos como objetivo geral (I) investigar como as atividades com o uso do conectivo “*mas*” podem habilitar o aluno a reconhecer problemas de coesão e coerência no próprio texto, e como objetivos específicos (II) relacionar o conhecimento linguístico com a produção de sentidos no texto; (III) analisar o que dizem as gramáticas e as pesquisas sobre o conectivo “*mas*”; (V) verificar as ocorrências dos conectivos coordenativos nos textos dos alunos (VI) identificar o efeito de sentido decorrente do uso do conectivo “*mas*” nos textos dos alunos.

Esse trabalho referencia-se em Franchi (2006), sobre a concepção de gramática, Cunha e Cintra (2017) que mesmo sendo de uma perspectiva tradicional admite o sentido polissêmico do conectivo “*mas*”, Neves (2017, 2018) que respalda o ensino da gramática partindo do contexto de uso, Koch (2018) sobre as questões de coesão e coerência nos textos, Vieira (2017, 2019) que embasa a metodologia utilizada na proposta de intervenção desse projeto para o ensino de gramática, dentre outros.

O conceito dos conectivos textuais será visto sob a abordagem de gramáticos que têm uma perspectiva da tradição gramatical como Lima (2020), Bechara (2015), Cunha e Cintra(2017) e na visão descritivista com os autores Perini (2020), Castilho (2019), Neves (2011, 2018). Seguindo essa mesma linha de análise, apresentaremos a conceituação do conectivo “*mas*”, nosso objeto de estudo, por está inserido na classe gramatical dos conectivos. Veremos o que dizem também as pesquisas realizadas sobre esse conectivo textual, visando compreendê-lo como elemento linguístico e a sua aplicabilidade no ensino de língua.

Esse trabalho desenvolveu-se no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) que tem como finalidade desenvolver pesquisas com a aplicação de projetos de intervenção, visando melhorar a atuação docente em Língua Portuguesa na educação básica. Justifica-se o presente estudo, pela necessidade de encontrar mecanismos que possibilitem o desenvolvimento de habilidades comunicativas tanto na oralidade quanto na escrita, pois, entendemos que a escola deve possibilitar a ampliação do conhecimento linguístico para que o aluno melhor se comunique nas diferentes esferas de atuação em interações sociais.

É recorrente na prática de produção textual na escola, o fato de que muitos alunos não conseguem escrever textos bem estruturados, pois apresentam dificuldades na organização dos parágrafos e na progressão textual. Entre os fatores dessa dificuldade, temos o uso inadequado dos conectivos textuais por desconhecerem a relação de sentidos desses elementos linguísticos, o que resulta em textos com enunciados incoerentes. Diante dessa preocupante situação, tem-se o seguinte questionamento: Como desenvolver nos alunos a capacidade de identificar problemas de coesão e coerência em seus próprios textos?

Dessa forma, elaborou-se uma proposta de intervenção para os alunos do 9º ano do ensino fundamental II, que desenvolve-se em três passos: Passo 1 o diagnóstico; Passo 2 as atividades investigativas e reflexivas; Passo 3 a aplicação dos novos conhecimentos. A partir da realização da atividade diagnóstica onde se analisou as ocorrências dos conectores coordenativos e os sentidos do coordenador “*mas*” em produções escritas pelos alunos, elaborou-se um conjunto de atividades sobre o tópico gramatical em estudo, com base na proposta para o “ensino da gramática nos três eixos” de Vieira (2019). No Eixo 1 trata-se da sistematicidade, que envolve as atividades metalinguísticas e epilinguísticas; o Eixo 2, da interatividade, relaciona-se com a produção de sentidos e o Eixo 3, da heterogeneidade, nesse eixo a principal base de trabalho é a análise de “fenômenos gramaticais que constituem regras variáveis”. A proposta de intervenção desse estudo, concentra-se nos Eixos 1 e 2, pela abordagem de concentração dessa pesquisa.

Esse texto científico está assim organizado: no primeiro capítulo aborda-se sobre o ensino de língua e a produção textual, em que se discorre sobre o conceito de gramática, as principais questões relacionadas ao ensino de língua portuguesa e como o conhecimento linguístico contribui na produção textual dos alunos. No segundo capítulo apresentaremos os conectivos textuais conjunções e coordenadores

nas perspectivas da tradição gramatical e das gramáticas descritivistas e analisaremos os estudos sobre o coordenador “mas” e os sentidos no texto.

É descrito no terceiro capítulo a metodologia do projeto de intervenção, explicitando como foi realizada a atividade diagnóstica e a análise dos dados que compõem o *corpus* desse estudo. No quarto capítulo, faremos a apresentação detalhada da proposta de intervenção que, em decorrência da pandemia da Covid-19, não foram aplicadas em sua totalidade, pois as aulas foram suspensas, impossibilitando dessa forma a realização das atividades em sala de aula.

1 ENSINO DE LÍNGUA E A PRODUÇÃO TEXTUAL

Neste capítulo fundamentamos o ensino de língua portuguesa com abordagens que fomentam um ensino reflexivo da gramática e de que forma o conhecimento metalinguístico contribui com as produções textuais dos alunos, tanto na oralidade como na escrita. Para isso, temos uma reflexão sobre o conceito de gramática, como desenvolver o ensino produtivo nas aulas de linguagem e qual o lugar do texto nesse processo de ensino-aprendizagem.

1.1 O ensino de gramática como conhecimento linguístico

A disciplina de Língua Portuguesa como outras áreas do conhecimento, sofre com a precariedade do ensino, fato observado por meio dos exames externos como A Prova Brasil¹ que faz parte das avaliações do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) em que se verificam resultados não satisfatórios em relação ao desempenho dos alunos na área de linguagem; isto é, em questões que envolvem a compreensão e produção de textos. Tornou-se recorrente professores de Português admitirem a rejeição por parte dos alunos para com os estudos linguísticos, principalmente aos conteúdos relacionados às questões gramaticais. Entre os diversos fatores ocasionadores deste distanciamento está a forma como as gramáticas normativas nortearam o ensino na escola, ao enfatizar o conceito de “certo” e “errado”.

Essa dicotomia no ensino de Português deu margem para o pensamento de que a língua falada pelo aluno no seu cotidiano é quase sempre a errada e ele precisa ir para a escola aprender a falar corretamente. Esse conceito propagado pela tradição gramatical tem como base segundo Vieira (2018, p.10) os seguintes pressupostos que são até hoje difundidos nas gramáticas normativas do Português:

Buscam construir e ensinar um padrão linguístico ideal a partir da prescrição de supostas formas corretas e legítimas;
Veem as variedades linguísticas dominantes na sociedade como superiores às de menor prestígio;
Confundem *gramática, norma e língua*, entendendo-as como um objeto autônomo, homogêneo e estático, independente de seus usuários e a serviço da expressão do pensamento;

¹ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

Privilegiam a escrita literária pregressa em detrimento de outras esferas de uso da língua;
 Tomam a frase como unidade máxima de análise e consideram imanente o seu sentido;
 Utilizam um aparato categorial, conceitual e terminológico comum, fixo e estanque, a despeito de lacunas e contradições.

A questão é que este conceito totalmente discriminatório e preconceituoso não se sustenta porque desconsidera a dinamicidade da língua, pois esta sofre constantes modificações nas interações entre os falantes. Como criar um padrão linguístico ideal em uma sociedade tão diversificada, com tantas peculiaridades como a sociedade brasileira? Querer estabelecer um padrão linguístico torna-se inviável, além de afastar o aluno, principalmente os oriundos das classes mais baixas economicamente, da escola.

Como o aluno não consegue assimilar todos os conceitos prescritivos passa a ver as aulas de Língua Portuguesa como uma disciplina muito difícil e se considera incapaz de acompanhar os conteúdos. A precariedade no ensino, que abrange não só a falta de recursos como a própria formação do professor, cria a situação de que este finge que ensina e àquele finge que aprende e, assim, o estudante deixa de desenvolver as habilidades necessárias para prosseguir nos estudos, terminando a educação básica com grandes dificuldades de leitura, interpretação e produção textual.

Fica evidente a necessidade de repensar o ensino de Língua Portuguesa, principalmente a questão que diz respeito ao ensino de gramática, que é a nosso ver, a área mais estigmatizada atualmente. Para abordarmos essa questão, partimos do princípio que se precisa esclarecer que a palavra “gramática”, é um termo polissêmico, aborda vários sentidos e não apenas o relacionado a um conjunto de regras do “bem falar” e do “bem escrever”. Segundo a abordagem de Franchi (2006, p. 25).

Gramática corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica.
 “Saber gramática” não depende pois, em princípio, da escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras.

Ainda nesse sentido Franchi (2006, p.25) esclarece que “a gramática é uma práxis ou se desenvolve na práxis por um processo de balizamento das possibilidades e virtualidades da manifestação verbal, feitas ou aceitas pela comunidade linguística

de que o falante participa”. O que se afirma nesse contexto é que todo falante de uma língua sabe usar a gramática dessa língua por meio da qual participa do convívio social e se comunica com seus pares, dessa forma, não cabe o conceito de que se precisa ir à escola para aprender gramática. Não estamos, nesse sentido, falando da gramática normativa ou prescritiva, mas da gramática interna, inerente a todo falante de uma língua.

Para esclarecimento sobre a gramática interna nos valeremos da seguinte explicação “No caso da gramática interna, trata-se de um sistema de princípios e regras que correspondem ao próprio saber linguístico do falante: ele se constrói na atividade linguística e na atividade linguística se desenvolve” (FRANCHI, 2006, p. 31). Então esse conhecimento do falante não pode ser de forma alguma estigmatizado como sendo inferior a um falar de acordo com a norma-padrão, e pode coexistir no processo de ensino linguístico como mostra da grandeza de possibilidades comunicativas que existem entre os falantes de uma língua.

Concordamos com uma prática educativa em que de acordo com Franchi (2006, p.30) “Fica excluída, assim, toda valoração de uma língua ou modalidade de língua em relação à outra e qualquer forma de discriminação preconceituosa da modalidade popular”. Esse reconhecimento é o principal passo para uma mudança de abordagem para ensino de Língua Portuguesa, pois de acordo com Neves (2017) elege-se como ponto de partida para o tratamento escolar para o ensino de gramática a reflexão sobre: língua, norma e padrão. Ainda segundo Neves (2017, p. 20)

1. Assume-se que a linguagem não existe a não ser na interação linguística, isto é, no uso, e, portanto, a atividade escolar com a língua materna exige atenção aos usos e aos usuários. Isso implica entender que a **língua** não é sistema uno, invariado, mas, necessariamente, abriga um conjunto de variantes.
2. Assume-se, por outro lado, a existência de norma linguística no sentido amplo, o de “normalidade”, assim como a existência de norma linguística no sentido restrito, o de “normatividade”, isto é, de “norma-padrão”, ou mesmo, o de “norma culta”. **Norma** é, em qualquer caso, um conceito de estatuto não apenas linguístico, mas também sociopolítico-cultural.
3. Assume-se, ainda, que um **padrão linguístico** que se proponha fora da observação dos usos não constitui um padrão real. Um manual de gramática não pode cingir-se à descrição de um padrão ideal irreal, e, portanto, de estatuto ilegítimo.

Estes pressupostos esclarecem que o ensino de língua não se sustenta com base na valorização de norma-padrão desvinculada do uso, pois o ensino pautado em prescrição de regras não contribui para a aprendizagem e ampliação da atuação

linguística do aluno, é evidente que essa postura de ensino está fadada ao fracasso que se observa atualmente.

Embora não exista uma receita pronta, e não é essa a pretensão aqui defendida, o reconhecimento desses pressupostos apresentados por Neves (2017) pode contribuir para a efetivação do ensino de língua que possa dar ao aluno a possibilidade da reflexão linguística e a utilização desse conhecimento nas suas interações comunicativas. Sobre a prática escolar para o ensino de Língua Portuguesa, o autor supracitado ressalta que:

A única certeza é a de que temos de ir da **língua** - da linguagem – para o padrão (isto é, do uso para a norma), e não do **padrão** para a linguagem e para a **língua**, que é o que numa visão acrítica se tem feito. Pode-se esperar que uma gramática de usos opere nesse sentido, já que parece aceitável a premissa de que é o exame dos usos (variados) que pode referendar a instituição de padrões (NEVES, 2017, p. 22).

Parece-nos ser esse o caminho viável para a análise e estudo linguístico na escola. Evidencia-se para essa prática o que nos diz Neves (2017, p. 22) “A natureza da gramática que se defende para uso escolar é, pois a de uma gramática não desvinculada dos processos de constituição do enunciado, ou seja, dirigida pela observação da produção linguística efetivamente operada”.

Isso não significa negar ao aluno o acesso ao ensino da modalidade considerada “cultura” da língua, pois reconhecemos que a escola precisa proporcionar ao aluno condições de aprendizagem para que este venha se apropriar da modalidade “cultura” para que possa exercer sua cidadania, nas esferas onde se fazer necessário esse conhecimento. Então, o ensino de gramática, já esclarecido a visão que defendemos, pauta-se no seguinte pressuposto:

Mais uma vez, o que se afirma, aqui, é que cabe à escola dar a vivência plena da língua materna. Todas as modalidades têm de ser “valorizadas” (falada e escrita, padrão e não padrão), o que, em última análise significa que todas as práticas discursivas devem ter o seu lugar na escola. E mais uma vez se afirma, por outro lado, que à escola, particularmente, cabe o papel de oferecer ao usuário da língua materna o que, fora dela, ele não tem: o bom exercício da língua escrita e da norma-padrão.

E o que significa isso? Significa especialmente, que à escola cabe capacitar o aluno a produzir enunciados adequados, eficientes, “melhores”, nas diversas situações de discurso, enfim, nas diversas modalidades de uso” (NEVES, 2017, p. 94).

A prática da escrita é uma habilidade adquirida e para isso precisa e pode ser aprendida, subentende-se que todos são capazes de adquirir essa habilidade, a questão é que se criaram conceitos cristalizados em torno da produção textual que criam mais barreiras do que incentivam os alunos para a produção escrita, sendo que há quem acredite que nunca será capaz de produzir bons textos.

Por isso faz-se necessário uma abordagem mais prática da língua, que mostre as possibilidades reais de aprendizagem para os alunos. Nesse contexto, defende-se o ensino de língua significativa com situações reais de uso, proporcionando a autonomia do aluno no seu aprendizado, para que este possa associar seus saberes linguísticos ao estudado na escola, sem medo de discriminação.

1.2 O texto e a produção textual na escola

Abordar como o texto se relaciona com as aulas de Língua Portuguesa é fundamental para a reflexão sobre as práticas que direcionam o ensino de gramática, pois a forma como é concebido, determina a prática que envolve o estudo linguístico e a produção textual na escola. Devido a grande importância no processo comunicativo, o texto passou a ser objeto de estudos que visam melhor compreender esse fenômeno linguístico. Dentre os quais, teremos como base teórica para a concepção de texto o que diz Neves (2018, p. 134).

Uma teoria funcionalista vê na gramática uma rede de relações que se realiza nas estruturas (sintaxe)/ que se assenta fortemente nos significados (semântica)/ mas que se define em torno da organização discursiva (pragmática). Há propostas mais centradas na organização textual, assim como há propostas mais centradas na organização discursiva, entretanto, no centro, está sempre a produção textual discursivamente construída.

Essa afirmação mostra que existe uma rede de relações na funcionalidade dos elementos linguísticos na estrutura comunicativa, entender essas relações na construção do texto, o coloca como o centro do processo de estudo da gramática, pois o texto é concebido como “unidade de uso” (NEVES, 2021, p. 26), como “unidade maior de funcionamento” (IDEM, 2018, p. 75).

Compreender essas funcionalidades contribui para que o processo de ensino de produção textual passe a instrumentalizar o aluno para as suas próprias produções escritas. O estudo gramatical não pode ter um fim em si já que faz parte de uma

entidade maior no processo de comunicação, “O sistema linguístico interpreta-se, pois, em termos das categorias funcionais (ideacional, interpessoal e textual), por onde se vai ao texto, que é o lugar de instanciação do significado potencial que surge nos contextos de uso” (*IBIDEM*, 2018, p. 35).

Segundo Halliday (2014 apud NEVES 2018, p. 140) diz que, “a organização do texto é mais semântica que lexicogramatical [...] funcionalmente”, o texto tem de ser pensado dinamicamente, como um processo contínuo de significado, pois existe o contexto de uso que vai além das questões gramaticais que também contribuem para a construção de sentidos no texto.

Para Halliday (2014), o texto pode ser organizado da seguinte forma: “O texto se compõe de unidades informativas que, em termos de delimitação e extensão, são independentes das unidades sintáticas” (apud NEVES, 2018, p. 141). O autor refere-se aos blocos de informação que são “unidades significativas realizadas fonologicamente pela tonicidade” em torno dos “focos de informação”. Por organização intraoracional da “informação que veicula” (*IBIDEM*, 2018, p. 141).

Certo é que o principal foco nessa concepção é a interação e a comunicação entre os falantes de uma língua que se dá por meio da linguagem. O texto se configura em uma organização semântica no propósito comunicativo como nos mostra Neves (2018, p.141 -142).

Na questão da organização semântica, verifica-se que o texto representa linguisticamente a experiência extralinguística, seja do mundo exterior seja do mundo interior (pensamentos, percepções, sentimentos). Na organização do conteúdo cognitivo também são necessárias escolhas, que, no nível da oração, são refletidas pela transitividade, e, no nível do texto, marcam-se pela coesão, obtida por meio de recuperações e de projeções semânticas extraoracionais.

[...] o texto é um todo que se faz como uma teia que se tece, em avanços e retomadas. [...] na esfera das relações e processos, as sequenciações e as junções; na esfera dos participantes/argumentos, as repetições e as referências.

Nesse sentido, a produção textual, ativa as relações coesivas que faz de um texto ser um texto, essa relação refere-se à interdependência semântica entre os enunciados. Para que se entenda esse processo, é necessário ter clareza sobre as esferas textuais que são apresentadas.

Essa base de compreensão permite perceber que se pode desenvolver uma proposta de trabalho com textos do qual se considera as relações semânticas que são organizadas pelos alunos dentro de sua esfera comunicativa, partindo do qual pode-

se realizar o estudo dos componentes gramaticais tão desprezados quando se trata do estudo com textos atualmente, pois de acordo com Halliday (2014, p. 731) citado por Neves (2018, p. 144).

o texto é pleno de significado porque ele é uma atualização do potencial que constitui o sistema linguístico; e é por isso que o estudo do discurso (incluída a Linguística do texto) não pode ser propriamente separado do estudo da gramática que está por trás dele.

Dessa forma, defende-se uma prática de ensino de língua que conduza o aluno a se interessar pelas relações linguísticas que fazem parte do texto, essas relações, se entende como a gramática que organiza o processo comunicativo entre os falantes. Ter consciência desses mecanismos ajuda na organização discursiva que envolve a produção textual. Sobre as relações que organizam o texto, nos valeremos do que propõe Neves (2018, p. 84) com base na teoria hallidayiana, que podem ser observadas no quadro abaixo:

Quadro 1 - A Textualidade No Enunciado Linguístico

A TEXTUALIDADE NO ENUNCIADO LINGUÍSTICO					
Texto e sistema: as unidades em organização					
Organização semântica		Organização de interação		Organização da informação	
Função ideacional		Função interpessoal		Função textual	
Relações processivas: Experiência linguística externa ou interna		Relações humanas: Inserção dos participantes na comunicação		Relação entre texto e sistema: Instanciação do sistema	
Representação		Troca		Mensagem	
Oração	Texto	Oração	texto	Oração	Texto
Relações, processos, participantes e circunstâncias	Referenciação e junção	Sujeito: interno/externo ao enunciado	Falante/Ouvinte	Tema/Rema	Dado/Novo
Papéis		Funções		Relações	
Transitividade	Coesão	Modo/Modalidade		Informação	
Organização do contexto na organização funcional					
Campo Ação social		Relações (Tenor) Estrutura de papéis		Modo/Estilo Organização simbólica do texto	

Fonte: Neves, 2018.

Pode-se verificar a organização textual por meio de unidades de funcionamento, que cada uma dessas unidades apresenta elementos distintos que se

interrelacionam na produção de sentidos. Nosso estudo concentra-se em uma parte dessas relações que é a junção.

O fato de o texto ser uma unidade de sentidos, muito mais semântica do que lexicogramatical não torna o estudo e valor da gramática menos importante no trabalho com textos. Segundo afirma Neves (2018, p. 82).

Se de um lado, um texto é uma unidade semântica, e não gramatical, de outro os significados são compreendidos quando se corporificam em enunciados (na “colocação em palavras”: *wordings*), e, sem uma teoria que dê conta de como as palavras codificam os significados, isto é, sem uma ‘gramática’, não há como explicitar uma interpretação do sentido de um texto.

Trabalhar com o estudo da gramática é trabalhar com os sentidos das palavras, com a relação destas na construção dos enunciados, com a intensão comunicativa e as esferas de circulação dos textos. Sobre a prática de produção textual na escola, há a necessidade de um ensino que venha, de fato, instrumentalizar o aluno a ser capaz de comunicar-se por meio da escrita de forma eficiente, pois a própria dinâmica da sociedade exige que o indivíduo saiba interagir por meio da leitura e da escrita.

Hoje as interações não estão mais restritas à oralidade como em outras épocas, segundo Antunes (2016, p. 10) nos diz que: “Em suma, esse novo mundo atual, sem limites tão claros entre o rural e o urbano, entre o letrado e o não letrado, tem criado uma série de novas necessidades. Entre elas, é claro, a exigência de que todos saibam ler e escrever”. Essa necessidade de comunicar-se por meio da leitura e da escrita torna-se mais evidente quando se considera o avanço nos meios tecnológicos, principalmente nos meios de comunicação, como nos mostra Antunes (2016, p. 11).

Tenhamos em conta as invenções tecnológicas ligadas ao entretenimento, à publicidade e à informação, as quais adotam outros tipos de configuração textual, tipos que, embora expressos em outras linguagens, não dispensam os recursos e estratégias da escrita convencional.

Embora hoje tenhamos um nível muito rápido de circulação de informação e, até pode parecer que a oralidade é a forma mais usada de interação na mídia, a base para essa gama de informação ainda é a escrita. Certamente pela necessidade atual escrevemos e lemos mais do que antigamente.

Para Antunes (2016, p. 12). “convivemos com mais e novas necessidades socioculturais de interação, de contato, de relacionamento, ante o “novo mundo social e de trabalho”. Tudo isso se acentua quando se trata da interação por meio da escrita”.

Diante dessa realidade, a escola precisa repensar a prática educativa de forma a desenvolver um ensino atento “às exigências contemporâneas de outras práticas de linguagem” (*IBIDEM*, 2016, p. 12).

Apesar da importância da leitura e da escrita na sociedade atual, observa-se uma grande lacuna no ensino diante dessa realidade social, e pela necessidade grosso modo aqui apresentada, não combina com a grande rejeição dos alunos para com as aulas de língua de portuguesa. Talvez por não perceberem a importância do conhecimento linguístico para suas interações sociais.

Assim, diante do que temos observado, existe uma necessidade evidente de melhor compreender os mecanismos da comunicação escrita diante da demanda social, mas apesar de haver informatização em alguns espaços escolares e interação dos alunos com as mídias sociais, ainda existe uma grande deficiência do ensino em relação à produção escrita. Segundo Antunes (2016, p. 12) uma das razões para isso é que:

Na verdade, ainda temos uma escola em que se escreve pouco; uma escola que funciona com poucos livros (algumas, quase sem eles) ou com pouca consulta em fontes bibliográficas. O resultado é que o acesso do aluno ao saber teórico, ao conhecimento, se faz, sempre pela intermediação do oral.

Dessa pouca convivência dos alunos com a informação escrita de textos teóricos, resulta a dificuldade com a escrita de textos formais. Outra prática que merece destaque é a falta de objetividade nas práticas de produção escrita na escola, se escreve para quê e para quem? A falta desse direcionamento faz com que as produções não tenham sentido para o aluno, pois se você vai dizer algo, precisa saber para quem e com que finalidade. Nesse sentido o autor supracitado (2016, p. 14) mostra que:

Por ser ação da linguagem, a escrita é uma atividade funcional, isto é, orientada, inevitavelmente para uma determinada finalidade; para expressão de uma intenção, de um propósito. Escreve-se para informar, narrar, definir, explicar, comentar, suscitar reflexões, defender um ponto de vista, convencer, advertir, expor um tema, protestar, reivindicar e tantas outras coisas. Ninguém escreve para nada. (ANTUNES, 2016, p.14).

Defende-se com base nessas afirmativas, uma prática educativa que dialogue com a realidade e necessidade comunicativa do aluno, partindo de sua liberdade de expressão para a reflexão sobre a linguagem e os propósitos textuais. Evidenciamos aqui algumas questões sobre a prática da escrita na sala de aula, no intuito de elucidar

que defendemos um ensino que tem como base a interação comunicativa. Por isso, concordamos com o que nos diz Antunes (2016, p. 17) sobre o trabalho com a escrita.

No âmbito desse trabalho de reflexão, caberia levar o aluno a perceber a significação social da escrita nos tempos modernos e sentir a necessidade de desenvolver as competências correspondentes. *É difícil aprender-se qualquer coisa que não nos pareça significativa e, por uma razão, necessária.*

Existe a necessidade de repensar as práticas de ensino na área da linguagem, para ajudar em uma ressignificação das aulas de Português, têm-se hoje importantes estudos da linguística que dão um novo olhar e a possibilidade de romper com antigas concepções e práticas que não contribuem para um ensino significativo. Temos como exemplo a seguinte sugestão:

[...] o desenvolvimento das competências em escrita poderá ser promovido, sobretudo, pela prática do texto planejado e revisado. Nem o planejamento e nem a revisão dos textos na escola têm constituído uma prática de rotina. Na maioria das vezes, os temas ou os tópicos que constituem o *esqueleto conceitual* do texto não são previamente explorados (ANTUNES, 2016, p. 17).

Essa proposta aponta para um trabalho que não visa à quantidade, mas sim a qualidade dessas produções, pois o que se vê é muita produção de textos sem um trabalho de revisão deles, sem um retorno para que o aluno tenha a oportunidade de refletir sobre as próprias dificuldades na escrita e um direcionamento de como pode melhorar. Sem um propósito comunicativo, o aluno escreve por escrever, para ganhar uma nota, e não é incentivado a reescrever, revisar e autocorrigir suas produções.

Propõem-se um trabalho de caráter comunicativo e a escola é o espaço propício para isso, pois os temas sociais que estão presentes na vida dos alunos são temáticas que podem ser abordadas por meio de produção escrita, a própria dinâmica da escola oferece a oportunidade para a circulação dos textos dos alunos, desde que o professor de Língua Portuguesa assuma a responsabilidade pelas produções textuais proporcionadas no ambiente escolar. Cabe aos profissionais de Língua Portuguesa, assumir para aulas de português, a prática de elaborar os textos dos eventos e atividades socioculturais da escola.

1.3 Os Conectivos e a relação de sentidos no texto

Como vimos o texto se constrói por meio da organização semântica dos elementos linguísticos, estudar a relação das palavras no texto desenvolve a percepção interpretativa que envolve vários fatores no processo da comunicação. Entre esses fatores temos os conceitos de coesão e coerência textual que serão fundamentais para verificarmos a relação de sentidos que os conectivos estabelecem no texto, pois segundo Antunes (2016):

[...] a coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto (ANTUNES, 2016, p. 17)..

Essa possibilidade de estabelecer sentidos depende de vários fatores, pois a coerência envolve o todo, é global, abarca tudo o que pode dar sentido a um enunciado não se limitando a fatores linguísticos. O fato de a coerência ser o sentido global do texto, não significa que as partes que o compõe não devam ser observadas e analisadas.

Para haver coerência é necessário existir uma relação dessas partes e assim formar uma unidade comunicativa. Sobre essa relação, Koch (2018, p.25) esclarece que: “A relação que tem de ser estabelecida pode ser não só semântica (entre conteúdos), mas também pragmática, entre atos de fala, ou seja, entre as ações que realizamos ao falar”. Esses atos de fala envolve o contexto social, cultural de cada indivíduo e as situações comunicativas entre os falantes, pois alguns textos só fazem sentido dentro de uma situação específica no ato comunicativo.

Os conectivos são um dos elementos que compõe a coerência textual, por isso, é pertinente mostrar com base em Koch (2018) que o texto não se limita apenas a fatores linguísticos, pois existem os fatores extralinguísticos colaboradores ao ato comunicativo do texto. Segundo Beugrande & Dessler (1981), Marcuschi (1983) citados por Koch (2018, p.26) existe uma continuidade de sentidos que são base de um texto coerente. Nesse sentido Koch (2018, p.26) afirma que:

Essa continuidade diz respeito ao modo como os componentes do mundo textual, ou seja, o conjunto de conceitos e relações subjacentes à superfície linguística do texto são mutuamente acessíveis e relevantes. Evidentemente, o relacionamento entre esses elementos não é linear e a coerência aparece, assim, como uma organização reticulada, tentacular e hierarquizada do texto.

Esses fatores constituem o que para Koch (2018) é a coesão conceitual cognitiva que é estabelecida entre os usuários do texto e dependem de fatores socioculturais diversos e de fatores interpessoais. Dessa forma, a coerência depende da interação sociocultural entre os falantes, ficando comprometida se não houver um conhecimento de mundo dos fatos expressos no texto, Koch (2018, 26,27) refere-se aos seguintes fatores:

a) as intenções comunicativas dos participantes da ocorrência comunicativa de que o texto é instrumento [...] b) as formas de influência do falante na situação de fala; c) as regras sociais que regem o relacionamento entre pessoas ocupando determinados “lugares sociais” pais/filhos, professor/aluno, patrão/empregado, marido/mulher, vendedor/comprador etc. A continuidade dos conhecimentos ativados pelas expressões linguísticas termina por constituir o que chamamos de tópico discursivo, ou seja, aquilo sobre o que se fala no texto, seja ele oral (resultado de um diálogo ou não) ou escrito.

As expressões linguísticas para Koch (2018) têm a capacidade de ativar esses conhecimentos, e constituem o tópico discursivo que é exatamente “sobre o que se fala no texto”. Reconhecer as intenções comunicativas no texto é um fator muito importante para direcionar o trabalho de interpretação textual, ter clareza sobre os elementos que envolvem o fazer textual, como as regras sociais, as características dos indivíduos envolvidos nesse ato comunicativo, fazem com que se entendam melhor as informações estabelecidas nos textos.

Essas informações sobre o fazer textual e os elementos de coerência apresentados por Koch (2018), nos direcionam a melhor entender o que é um texto. Mas, no ato comunicativo, principalmente nos textos escritos, nem sempre essa relação ocorre como o esperado. Existem dificuldades entre os usuários da língua de produzir e interpretar textos o que muitas vezes compromete a comunicação. Por isso, é pertinente observar os fatores que interferem nesse processo. Para isso, faz-se uma reflexão sobre o que não é um texto.

Deste modo, o que pode fazer com que uma produção comunicativa não alcance o objetivo almejado? Sobre essas questões de incoerência textual Koch (2018, p. 59) diz que: “O texto será incoerente se seu produtor não souber adequá-lo à situação, levando em conta intenção comunicativa, objetivos, destinatário, regras socioculturais, outros elementos da situação, uso dos recursos linguísticos etc”.

Como observamos não é tão simples dizer que um texto é incoerente, pois é preciso ter um conhecimento dos fatores que contribuem para ação comunicativa

entre os falantes, mas podem-se verificar como mostra Koch (2018), alguns desses fatores que deixam incoerência no texto.

São considerados incoerentes segundo Koch (2018) os textos sem continuidade, com incoerência locais e incoerência semântica. Vejamos o que cada um desses fatores quer dizer. Textos sem continuidade são aqueles que não seguem uma lógica progressiva dos fatos. Koch (2018, p. 31) diz que:

Textos sem continuidade são considerados como incoerentes (...) e, por isso mesmo, não seriam considerados propriamente textos, mas um conjunto aleatório de elementos, um amontoado sem sentido global que possa formar um texto.

Embora em alguns casos isso possa ser incoerente, existem textos que usam exatamente esse recurso para produzir sentido. Então esse fator pode em alguma situação tornar o texto incoerente, mas não é regra exata. Outro fator é a incoerência local, refere-se ao mau uso de elementos linguísticos, aqui se observa a necessidade do conhecimento gramatical na produção de sentidos no texto, pois segundo Koch (2018, p. 60) “o mau uso de elementos linguísticos e estruturais cria incoerência no nível local”.

Um texto com muitas incoerências locais compromete o sentido global tornando-o incoerente. Koch (2018, p. 60) afirma, ainda, que: “Se o produtor de um texto violar em alto grau o uso desses elementos, o receptor não conseguirá estabelecer o seu sentido e teríamos um texto incoerente em si, por termos um mau uso extremo do código linguístico”.

Entretanto, para Koch (2018), é um pouco improvável ocorrer esse extremo no uso linguístico, pois todo falante possui a capacidade de organizar linguisticamente um texto para que possa se fazer entender. O que pode ocorrer são algumas ocorrências pelo desconhecimento gramatical em determinadas situações o que não fará com que o texto seja totalmente incoerente.

Veremos a incoerência semântica que ocorre quando os sentidos das palavras não combinam, ou seja, quando existe uma contradição, “a contradição de sentidos também cria incoerências semânticas” (KOCH, 2018, p. 43).

Nesse fator entra o desconhecimento ou a não observação do significado das palavras que podem ser usadas fora do seu contexto semântico, o conhecimento sobre hiponímia ou hiperonímia também ajuda a evitar a incoerência semântica como nos diz Koch (2018, p. 43) “o respeito ou o desrespeito às

relações de sentido entre os significados dos termos (como hponímia ou hiperonímia) também tem a ver com coerência semântica”. Esse fator é bem comum de ocorrer nos textos dos alunos que muitas vezes não têm o hábito de verificar o significado das palavras.

Vejamos um exemplo desse tipo de ocorrência, segundo de Koch (2018, p. 43) “Roberto tem um belo *veículo*. É um *cavalo* árabe puro sangue. (Cavalo não é hipônimo de veículo e a sequência aparece como incoerente)”.

A incoerência semântica pode ocorrer também pelo mau uso das relações sintáticas, como no uso dos conectivos de forma inadequada, de acordo com Koch (2018, p. 43) “Coerência *sintática*, que se refere aos meios sintáticos para expressar a coerência semântica como, por exemplo, os conectivos, o uso de pronomes, de sintagmas nominais definidos e indefinidos etc”. Como vimos, nesse fator o estudo gramatical por meio da reflexão e construção de sentidos, também é importante para desenvolver a competência de produção textual.

A coerência sintática será um fator de base para o estudo com os conectivos textuais, pois segundo Koch (2018, p. 44) “A coerência sintática nada mais é do que um aspecto da coesão que pode auxiliar no estabelecimento da coerência”. Vemos que existem vários fatores relacionados à produção de sentidos no texto, é pertinente termos esse conhecimento para desenvolver uma prática com o estudo da produção textual de forma significativa, com base teórica, sabendo que não se pode alcançar o todo sem considerar as partes que compõem o fazer textual.

Ainda na linha da coerência, o autor supracitado continua Koch (2018, p. 61) ao tratar sobre a coerência informa que é “um princípio de interpretabilidade, como a possibilidade de estabelecer um sentido para uma sequência linguística”. Dessa forma, vimos que a “junção” ocorre nesse processo para a produção de sentidos, perceber esses sentidos, desenvolve o princípio de interpretabilidade e organização textual de acordo com a intensão comunicativa do emissor.

[...] a) que a coesão é uma manifestação da coerência na superfície textual; b) que elementos linguísticos da superfície do texto (coesivos ou não) funcionam como pistas que o produtor do texto escolheu em função de sua intensão comunicativa e do(s) sentido(s) que desejava que o receptor do texto fosse capaz de recuperar, -pode-se esperar que diferentes tipos de textos apresentem diferentes modos, meios e processos de manifestação da coerência na superfície linguística (*IBIDEM*, 2018, p. 61).

Verificaremos a relação da coesão na produção de sentidos no texto, pois os conectivos textuais são um dos elementos desse processo de junção que contribui

para a tessitura textual, e a assim possa ser considerado uma unidade comunicativa. Para falar desse elemento linguístico “Conectivos” é necessário fazer a relação com o que se entende como coesão. Koch (2018, p. 15) embasado no que diz Halliday & Hassan (1976) mostra que a coesão é um “conceito semântico que se refere às relações de sentidos existentes no interior do texto e que o definem como um texto”.

Ressalta-se que a coesão não se limita aos conectores textuais, pois os sentidos no texto podem se relacionar por meio de outros recursos linguísticos. Conforme consideram Halliday & Hassan (1976) Apud Koch (2018, p. 16).

[...] consideram a coesão como parte do sistema de uma língua: embora se trate de uma relação semântica, ela é realizada – como ocorre com todos os componentes do sistema semântico – através do sistema léxico-gramatical. Há, portanto, formas de coesão realizadas através da gramática e outras, através do léxico.

A relação semântica para esses autores é fundamental para a interpretação dos textos, dessa forma, pode se dizer que sem a coesão não existe texto, pois mesmo um texto com ausência de conectivos pode estabelecer essa relação semântica através do léxico, pois a coesão é um conjunto de recursos semânticos utilizados com objetivo de produzir textos. Koch (2018, p. 16) diz que para Halliday & Hassan (1976) os principais fatores coesivos são: a referência, a substituição, a elipse, a conjunção, e a coesão lexical.

Mesmo para autores que discordam dessa concepção de que todo texto para ser texto precisa apresentar a coesão, admite-se que segundo Koch (2018, p. 18):

Se é verdade que a coesão não constitui condição necessária nem suficiente para que um texto seja texto, não é menos verdade, também, que o uso de elementos coesivos dá ao texto maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos que o compõe.

Dessa forma, vemos que as relações de sentidos são fundamentais para a existência de um texto, o conhecimento desses mecanismos, possibilita aos alunos ter autonomia para organizar suas produções de acordo com o objetivo que pretende alcançar. O professor de língua tem em mãos a possibilidade de ser um auxiliador, um direcionador que mostre os recursos linguísticos disponíveis para que o aluno saiba utilizá-los de acordo com suas necessidades. Para isso, é pertinente realizar estudos que vão além das prescrições gramaticais, muitas das vezes sem sentido nenhum para os estudantes.

Veremos no sentido de melhor entender a estrutura do texto, os elementos de coesão com base nos pressupostos teóricos de Halliday & Hasan (1976 apud KOCH, 2018, p. 18 - 19) para esses autores, os seguintes mecanismos são responsáveis pela coesão nos textos:

- referência (pessoal, demonstrativa, comparativa);
- substituição (nominal, verbal, frasal);
- elipse (nominal, verbal, frasal);
- conjunção (aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativa);
- coesão lexical (repetição, sinonímia, temporal, continuativa);

Cada um desses mecanismos fazem a relação semântica no texto, na referência, por exemplo, encontra-se elementos da língua que dependem de um outro elemento para ter sentido, embora não tenham autonomia semântica, remetem a outros elementos que são fundamentais para a compreensão textual. A referência pode ser situacional chamada de exofórica e textual chamada de endofórica.

A referência é exofórica quando a remissão é feita a algum elemento de situação comunicativa, isto é, quando o referente está fora do texto; e é endofórica, quando o referente se acha expresso no próprio texto. Neste caso, se o referente precede o item coesivo, tem-se a anáfora; se vem após ele, tem-se a catáfora (KOCH, 2018, p. 19).

Há também a referência que pode ser pessoal quando ocorre por meio de pronomes, dividem-se em: demonstrativa que são ocorrências coesivas por meio dos pronomes demonstrativos e advérbios e a comparativa que é realizada com ocorrências de comparação por identidades ou similaridades. Vejamos os exemplos dessas ocorrências segundo Koch (2018, p. 19 - 20).

1. *Você não se arrependerá de ter lido este anúncio.* (exófora)
2. *Paulo e José são excelentes advogados. Eles se formaram na Academia do Largo de São Francisco.* (Referência pessoal anafórica)
3. *Realizaria todos os seus sonhos, menos este: o de entrar para a Academia.* (Referência demonstrativa catafórica)
4. a) É um exercício *igual* ao de ontem. { Referência
- b) É um exercício *semelhante* ao de ontem. { Comparativa
- c) É um exercício *diferente do* de ontem. { Endofórica

Pode se observar, por meio desses exemplos, que esses elementos da língua fazem a relação entre os termos de forma a produzir sentidos. Observar as partes que compõe o texto ajuda a estabelecer uma linha interpretativa mais eficiente.

Outro mecanismo coesivo é a substituição que ocorre quando se coloca “um item em lugar do outro(s) elemento(s) do texto, ou até mesmo, de uma oração inteira” (IBIDEM, 2018, p. 20). Esse recurso serve para evitar a repetição de termos no texto.

Vejamos o exemplo apresentado por Koch (2018, p. 20): “*Pedro comprou um carro novo e José também*”. Por meio desse exemplo, observamos que a palavra “*também*” substituiu a palavra “*carro*” e evitou-se a repetição. A substituição para Halliday & Hasan (1976 apud KOCH, 2018) é um recurso utilizado quando não há a possibilidade de manter uma relação semântica por meio da referência e o contexto exige uma nova possibilidade de sentido.

Temos também, o recurso coesivo estabelecido por meio da conjunção ou conexão que, segundo Koch (2018, p. 21) “permite estabelecer relações significativas entre elementos ou orações do texto. Tais relações são assinaladas explicitamente por marcadores formais que correlacionam o que está para ser dito àquilo que já foi dito”.

Como podemos ver, os conectivos estabelecem não apenas uma ligação de termos do texto, mas também, fazem uma relação de sentidos, que nem sempre é percebido pelos usuários da língua que os utilizam de forma intuitiva.

A língua possui diversos tipos de conectores que segundo Halliday e Hasan (1976 apud KOCH, 2018, p. 21) “apresentam como principais tipos de conjunção, a aditiva, a adversativa, a causal, a temporal e a continuativa”, para esses autores “um mesmo tipo de relação pode ser expresso por uma série de estruturas semanticamente equivalentes”. Então podemos ver que um “sentido” pode ser representado por elementos linguísticos diferentes e que os falantes conseguem fazer essa relação de acordo com as suas necessidades comunicativas.

A seguir, no próximo capítulo, observaremos como esses conectivos são apresentados, segundo a visão das gramáticas de caráter normativo e nas descritivas, pois o ensino que se realiza na escola, tem como base esses estudos gramaticais, embora prevaleçam até então, os termos ditados pelas gramáticas normativas, já existem muitos livros didáticos que apresentam como base teórica os estudos realizados pelas gramáticas de caráter descritivista.

2 CONECTIVOS TEXTUAIS: AS CONJUNÇÕES E OS COORDENADORES

Um breve estudo se faz necessário sobre os conectivos textuais, especificamente sobre o conceito de conjunções e dos coordenadores, sob a perspectiva das gramáticas normativas e das descritivas, para que possamos ter um esclarecimento desses conceitos e dessa forma melhor direcionar a proposta de atividade que será desenvolvida por meio deste projeto de pesquisa. Destacamos que esses conceitos são importantes para nortear esse estudo, contribuindo de forma significativa para a construção desse trabalho. Ateremos-nos a verificar o conceito dos conectivos, direcionando apenas para os coordenadores, pois essas são as informações necessárias para o nosso estudo.

Em uma abordagem tradicional sobre as conjunções, Lima (2020, p. 234) conceitua que:

Conjunções são palavras que relacionam entre si: Dois elementos da mesma natureza (substantivo + substantivo, adjetivo + adjetivo, advérbio + advérbio, oração + oração, etc.). Duas orações de natureza diversa, das quais a que começa pela conjunção completa a outra ou lhe junta uma determinação.

Neste propósito, as conjunções podem relacionar também palavras e não apenas orações, e ao juntar duas orações mostra que existe uma interdependência de sentidos entre elas já que uma completa a outra e soma a um determinado sentido.

Para Lima (2020, p. 235 - 236) as conjunções coordenativas são classificadas em cinco classes:

Aditivas relacionam pensamento similares (São duas: *e* e *nem*), **Adversativas** relacionam pensamentos contrastantes (por excelência é *mas*), **Alternativas** relacionam pensamentos que se excluem (*ou, ora...ora; quer...quer; já...já; seja...seja.*) **Conclusivas** relacionam pensamentos tais, que o segundo encerra a conclusão do enunciado no primeiro (*logo, pois, portanto, conseqüentemente, por conseguinte, etc.*) **Explicativas** relacionam pensamentos em sequência, justificativa de tal forma que a segunda frase explica a razão de ser da primeira são elas (*que, pois, porque, porquanto*).

Observando o conceito que Lima (2020) faz de cada classificação fica evidente que para esse autor existe uma interdependência semântica relacionada pelas conjunções coordenativas, sendo que o conceito de que relacionam orações independentes apenas se aplica no nível sintático.

Assim Bechara (2015, p.336) conceitua as conjunções:

Conector e transpositor- A língua possui unidades que têm por missão reunir orações num mesmo enunciado. Estas unidades são tradicionalmente chamadas conjunções, que se repartem em dois tipos: coordenadas e subordinadas. As conjunções coordenadas reúnem orações que pertencem ao mesmo nível sintático.

Como pode-se observar, para Bechara (2015), a conjunção como conector textual tem a função coesiva no texto de juntar enunciados em um mesmo parágrafo, esclarecendo que as conjunções coordenadas reúnem orações do mesmo nível sintático, isso quer dizer que sintaticamente são orações independentes entre si porque não acrescentam nenhum termo sintático a oração principal como ocorre com as orações subordinadas. Bechara (2015, p. 338,339) diz que:

Conectores ou conjunções coordenativas são de três tipos, conforme o significado com que envolvem a relação das unidades que unem: **aditivas** apenas indica que as unidades que une (palavras, grupos de palavras e orações) estão marcadas por uma relação de adição, são dois: *e* e *em*. **Alternativas** enlaçam as unidades coordenadas matizando-as de um valor alternativo, quer para exprimir a equivalência deles. A conjunção alternativa por excelência é “*ou*”, sozinha ou duplicada; **Adversativas** enlaçam unidades apontando uma oposição entre elas. As adversativas por excelência são: “*mas*”, *porém*, *senão*.

O autor (2015, p. 339) discorda, ainda, da classificação da tradição gramatical que apresenta como conjunções outras categorias como “explicativas e conclusivas”, porque diz que essas que alguns gramáticos consideram conjunções, são na verdade unidades adverbiais, que por apresentarem uma “certa proximidade de equivalência semântica, a tradição gramatical tem incluído entre as conjunções coordenativas certos advérbios que estabelecem relações interoracionais ou intertextuais”. Bechara (2015) não as considera como conjunções porque não desempenham o papel de conector, apenas marcam relações textuais.

É evidente ao autor que a principal característica da conjunção é desempenhar a conexão entre orações, a forma como as classifica demonstra que é mais restritivo quanto aos elementos gramaticais que considera como conjunções coordenadas.

Para Cunha e Cintra (2017, p. 593) as “Conjunções são os vocábulos gramaticais que servem para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração”. Essa explicação também admite a relação que a conjunção pode estabelecer entre palavras na oração como podemos observar no exemplo:

“O tempo e a maré não esperam por ninguém”. (p.593)

E a relação que estabelecem entre orações.

“Ouvi primeiro e falei por derradeiro”. (p. 593)

Esses exemplos mostram bem a relação que a conjunção pode estabelecer entre os elementos linguísticos do texto, ora relacionando palavras ora relacionando orações. Quanto à classificação das conjunções quando relacionam orações, Cunha e Cintra (2017, p.593) conceitua que: “As conjunções que relacionam termos ou orações de idêntica função gramatical têm o nome de coordenativas e denominam-se Subordinativas as conjunções que ligam duas orações em que uma completa o sentido da outra”.

Nessa conceituação, aborda-se apenas a relação gramatical para distinguir entre coordenadas e subordinadas, sendo essa a base que usam para classificação das coordenativas. Para os autores as conjunções coordenativas classificam-se em:

1. **Aditivas** que servem para ligar simplesmente dois termos ou duas orações de idêntica função, são as conjunções *e* e *nem*;
2. **Adversativas** que ligam dois termos ou duas orações de igual função acrescentando-lhe, porém, uma ideia de contraste: “*mas*”, *porém*, *todavia*, *contudo*, *no entanto*, *entretanto*.
3. **Alternativas**, que ligam dois termos ou orações de sentido distinto, indicando que, ao cumprir-se um fato, o outro não se cumpre. São as conjunções *ou* (repetidas ou não) e, quando repetidas *ou*, *quer*, *seja* *nem* etc.;
4. **Conclusivas** que servem para ligar à anterior uma oração que exprime conclusão, consequência, são: *logo*, *pois*, *portanto*, *por conseguinte*, *por isso*, *assim* etc.;
5. **Explicativa**, que ligam duas orações em que a segunda das quais justifica a ideia contida na primeira, são as conjunções *que*, *porque*, *pois*, *porquanto*. (CUNHA e CINTRA 2017, p.594,595).

Esses autores, ao contrário de Bechara (2020), admitem um maior número de palavras como conjunções, também admitem as categorias das **conclusivas** e **explicativas** e deixam a possibilidade de incluir outras palavras nessas categorias. Podemos perceber que mesmo entre autores que comungam da visão da tradição gramatical, existe divergências conceituais, o que mostra que a dinamicidade da língua se sobrepõe mesmo entre aqueles que querem prescrever uma norma-padrão.

Entendamos como os autores que tem uma visão descritivista, que consideram a possibilidade de descrever a língua como é usada entre os falantes, abordam nosso

tema em estudo. Esclarecemos que, para fazer a análise linguística, esses autores consideram a língua oral como parâmetro para suas descrições, considerando o português falado no Brasil, e admitem outras possibilidades de usos e conceitos sobre os elementos gramaticais.

Para iniciarmos nossa abordagem com base nas gramáticas descritivas veremos como Perini (2020) aborda o tema em estudo. Sobre os conectivos textuais, o autor mostra que a língua utiliza recursos linguísticos para juntar diversas orações em uma estrutura sintaticamente coesa, entre esses recursos encontram-se a coordenação e a subordinação que “são os dois processos básicos de que dispõe a língua para juntar unidades de mesma classe em uma unidade maior” (PERINI, 2020, p. 248).

O autor supracitado (2020) esclarece que essa junção não se dá apenas entre orações, mas também entre classes de formas gramaticais como nomes, verbos, adjetivos e até preposições. Assim, temos as seguintes formas de junção que veremos nos exemplos organizados por Perini (2020, p. 245, 249) dessas ocorrências:

De orações.

O vizinho abriu a casa e os ladrões roubaram a TV. (p. 245)

De sintagmas nominais.

O Camilo e a Sandra. (p. 249)

De sintagmas verbais.

O vizinho fechou e trancou a casa. (p. 249)

De sintagmas adjetivos.

O camilo é pobre, “mas” muito esforçado. (p. 249)

De sintagmas preposicionados.

Esse ônibus passa em Vitória e em Guarapari. (p. 249)

E até de preposições.

Eu vou fazer o serviço com ou sem a sua ajuda. (p. 249)

Segundo Perini (2020) os conectivos coordenadores e as conjunções, apresentam funções distintas na língua, sendo que as conjunções tem como função marcar a subordinação, pois afirma que “Todas elas marcam orações como subordinadas, mas de maneiras distintas” (p. 251). Dessa forma, as conjunções têm um papel fundamental na construção de orações subordinadas.

Os conectivos coordenadores são chamados nas gramáticas tradicionais de conjunções coordenativas, a principal característica desses conectores textuais é que relacionam estruturas em que duas ou mais orações estão juntas no enunciado sem que uma seja sintaticamente dependente da outra.

Como vimos, as conjunções marcam apenas orações subordinadas, cada uma com funções diferentes. Perini (2020) faz a distinção entre esses conectores. “Isso distingue as conjunções dos coordenadores: Os coordenadores não alteram o potencial funcional das orações que combinam, ao passo que as conjunções fazem de uma oração um sintagma nominal ou adverbial” (p. 252).

Deste modo, há dois processos principais de junção de orações, ou seja, de criação de períodos compostos: a coordenação, em que duas ou mais orações são colocadas lado a lado, sem que uma exerça nenhuma função sintática dentro da outra, e a subordinação, em que uma oração é juntamente com a sua *conjunção* inserida em outra como um dos seus termos”. (*IBIDEM*, 2020, p. 252).

Para Perini (2020, p. 444) quanto a função “as conjunções têm uma função paralela à das preposições, “mas” em vez de se acrescentarem a SNs, acrescentam-se a orações”. Vimos aqui esclarecidas, a principal função das conjunções e o que as distingue das preposições, pois apenas relacionam orações e não classes de palavras como ocorre com os coordenadores e as preposições.

Já os coordenadores, que na tradição gramatical são chamados de conjunções coordenativas, segundo o mesmo autor citado anteriormente (2020, p.445,446) “[...] têm uma função radicalmente diferente das conjunções, pois não “criam” uma

categoria a partir de outra. Em vez disso, os coordenadores ligam dois constituintes da mesma classe, formando um constituinte maior, igualmente da mesma classe”.

Outro aspecto é que segundo Perini (2020) “O que define os coordenadores², frente às preposições e conjunções, é que não há relação de subordinação”, pois, “os constituintes coordenados mantêm sua independência”.

Castilho (2019, p. 340) aborda as conjunções e sua gramaticalização no viés da gramática, semântica e discurso, embasado no que diz a Linguística do Texto e da Análise Conversacional apresenta que as conjunções coordenativas possuem três possibilidades de junção no texto:

1. Conjunção: junção de pelo menos dois elementos cujo contexto é visto aditivamente ou como uma semelhança (*e, também, além do mais, etc.*);
2. Disjunção: dois elementos cuja relação com o contexto é alternativa (*ou, ou, ...ou, ora...ora etc.*);
3. Contrajunção: elementos relacionados antagonicamente com o contexto (*“mas”, contudo, todavia etc.*).

Nessa abordagem vimos que o autor não faz a distinção entre conjunções e coordenadores como Perini (2020), mas apresenta a distinção semântica entre os conectores, dessa forma a conjunção tem a função de juntar termos com valor aditivo, a disjunção relaciona termos com valor alternativo e a contrajunção relaciona enunciados com valores adversativos.

Sobre o polifuncionalismo, que a conjunção pode apresentar como conector textual, Castilho (2019, p.340) apresenta o estudo de Bazzanella (1986) que diz que os conectivos vêm se distinguindo embora sob denominações diversas entre conectivos pragmáticos e conectivos semânticos. Podemos observar melhor esses conceitos no quadro organizado por Bazzanella (1986 Apud CASTILHO, 2019, p.340).

Quadro 2 -Conectivos pragmáticos e conectivos semânticos segundo Bazzanella

CONECTIVOS PRAGMÁTICOS	CONECTIVOS SEMÂNTICOS
1.Expressam relações entre atos de fala e por isso figuram no início da sentença, seguidos	1.Expressam relações entre fatos denotados, não figuram no início de sentença, não são seguidos de

² Para Perini (2020, p.447), “Os coordenadores são um grupo bastante heterogêneo, ainda à espera de estudos detalhados” e prefere considerar como coordenadores os itens gramaticais: *e* ou *“mas”*, e admite que ainda precisa haver estudos detalhados desse grupo gramatical para um maior esclarecimento sobre outros elementos linguísticos que podem ser classificados dentro do grupo de conectivos.

de pausa, assumindo um contorno entoacional específico.	pausa, nem têm um contorno entoacional específico.
2.Ligam atos linguísticos diversos.	2.Ligam núcleos proposicionais no interior de um mesmo ato linguístico.
3.Não são expressos no discurso indireto, ou são expressos por outros meios lexicais.	3. Permanecem invariáveis no discurso indireto.
4. Aparentemente, não podem ser modificados por advérbios, “mas” isso precisa ser pesquisado.	4.Podem ser modificados por advérbios e por expressões modais.
5.Não são recuperáveis pelo contexto.	5. São recuperáveis pelo contexto.
EXEMPLOS	EXEMPLOS
(1) <i>Ma sta`zitto</i> (“mas” fique quieto)	(1a) <i>Avevamo il vangelo ma nessuno lo leggeva</i> (Tínhamos o evangelho, “mas” ninguém o lia)
(2) <i>Allora, ci vediamo</i> (Então , nos vemos)	(2a) <i>A um certo punto no vedono piú, allora tornano indietro</i> (A certa altura não vêm mais, então voltamos para dentro)
(3) <i>Dunque ho scelto di parlare della pax romana.</i> (Portanto , escolhi falar sobre a pax romana)	(3a) <i>E dunque del periodo di Augusto</i> (E portanto do período de Augusto)

Fonte: Castilho, 2019.

Achamos pertinente essa abordagem sobre as conjunções, porque mostra outras possibilidades de ocorrências que vão além das prescritas pelas gramáticas normativas. Esse conhecimento contribui para que os professores de Língua Portuguesa possam ampliar os estudos sobre os usos linguísticos, pois esses profissionais precisam ter um conhecimento mais abrangente sobre a língua, para que assim possam ter um olhar diferenciado quando se deparar com diferentes ocorrências de um mesmo elemento linguístico.

Castilho (2019, p. 341) embasado na abordagem de Bazzanella (1986) nos aponta que as conjunções pragmáticas, subdivide-se em (1) pragmáticas textuais: (i) as que não são expressos no discurso indireto, ou são expressos por outros meios lexicais, (ii) não são recuperáveis pelo contexto; (2) pragmáticas fáticas: (i) não aceitam as propriedades 1 e 4, e às vezes parecem construir um enunciado autônomo, sem uma colocação rígida; (ii) podem ser repetidas no interior do enunciado; (iii) não são retomadas na frase-eco; e (iv) podem condensar todo um enunciado. Bazzanella(1986) apud Castilho (2019) ainda propõe um terceiro tipo de conjunção,

a que denomina metalinguística, do tipo de *come ripeto* (“como repito”), *come di dicevo* (“como te falava”) etc.

Pode-se observar por meio dessas abordagens apresentadas por Castilho (2019) que a língua é um multissistema e que uma classe de palavra, no caso do nosso estudo as conjunções, apresentam várias funções no sistema linguístico.

Quanto a Gramaticalização das conjunções, Castilho (2019) mostra que procedem de várias classes gramaticais como: Substantivos, Verbos, Advérbio e a condição para que uma palavra candidata torne-se uma conjunção, consiste em ter algum valor fórico, para retornar o que foi dito e anunciar o que se segue, tanto quanto algum valor dêitico, para localizar as proposições no tempo do discurso. Dessa forma as conjunções são elementos linguísticos que contribuem para a progressão textual e relacionam não apenas palavras em si, mas os sentidos pretendidos no texto.

Vejamos como Neves (2011), em uma abordagem funcionalista que procura verificar a língua em seu processo de interação comunicativa entre os falantes, conceitua as conjunções. Observa-se que o autor (2011) diferencia-se no trato das conjunções em relação às gramáticas normativas, pois não apresenta as conjunções com conceitos separados, mas procura analisá-las de acordo como aparecem nos textos no contexto de uso da língua e ao situar as conjunções coordenativas Neves (2011, p. 601) afirma que:

Algumas palavras da língua que pertencem à esfera semântica das relações e processos atuam especificamente na junção dos elementos do discurso, isto é, ocorrem num determinado ponto do texto indicando o modo pelo qual se conectam as porções que se sucedem. Esses elementos podem ter seu estatuto determinado dentro da estrutura da oração ou dentro de subestruturas dela (caso das preposições, das conjunções subordinadoras e das conjunções coordenadoras), além de poder determinar -se fora da estrutura oracional, ou seja, no âmbito textual (caso das conjunções coordenadoras).

Neves (2011) analisa a relação semântica que rege a junção dos elementos textuais e verifica como esses elementos linguísticos se comportam na língua. Nessa concepção as conjunções coordenativas são elementos linguísticos que fazem a junção entre os enunciados fora da estrutura oracional.

Partindo desse conceito, Neves (2011, p.739, 755, 771) apresenta como as conjunções coordenativas aditivas: *E*, *NEM*. Adversativas: “*MAS*”. Alternativas *OU*.

Ao invés de classificar com um conceito para cada conjunção, analisa o sentido que uma mesma conjunção apresenta na oração, assim a conjunção **E** que se

apresenta como aditiva pode também apresentar uma ideia de contraste como podemos observar no exemplo elaborado por Neves (2019, p. 739).

Depenava frangos e não ganhava nada.

Percebemos nesse exemplo que a conjunção coordenativa **E** apresenta uma ideia que contrasta com o enunciado anterior, pois dá a entender que, apesar de fazer um trabalho “depenar frango” não ganhava nada com isso, espera-se que quando alguém faz um trabalho seja remunerado por esse trabalho.

Pela forma mais abrangente de análise linguística em que se considera outras estruturas e não apenas os modelos canônicos da literatura e próxima das construções usadas no dia a dia, o nosso trabalho se desenvolverá considerando a abordagem dos autores: Castilho (2019), Neves (2011), sobre os sentidos polissemicos do “mas”. Teremos ainda a contribuição de Cunha e Cintra (2017), que embora faça parte de uma abordagem tradicional, faz referência aos sentidos polissêmicos do coordenador “mas”.

Destacamos que a pretensão pedagógica do projeto de intervenção elaborado nesse estudo é proporcionar ao aluno um estudo reflexivo da gramática, construindo uma relação investigativa com a escrita que circula nos meios sociais, para que o aluno seja capaz de identificar as mudanças de sentido que uma palavra pode ter de acordo com o contexto de uso.

No próximo tópico, há um estudo específico sobre o coordenador “mas”, visando ter um maior referencial teórico sobre esse elemento linguístico, veremos como esse item gramatical é visto do ponto de vistas das gramáticas e outros estudos linguísticos que já foram realizados sobre esse elemento da língua.

2.1 O Coordenador “Mas” Nas Abordagens Gramaticais

Há neste tópico, um estudo voltado especificamente ao que dizem as gramáticas sobre o conectivo “mas” a fim de melhor compreendermos esse elemento linguístico e termos embasamento teórico para direcionar as atividades do projeto de intervenção com uma base científica consistente. Seguiremos analisando o nosso objeto de estudo sob a perspectiva da abordagem tradicional, após o apresentaremos sob a abordagem descritivista.

Para Bechara (2015), o “**mas**” e **porém** são as conjunções adversativas por excelência por acentuarem o sentido de oposição entre as orações. O autor não se detém em maiores explicações sobre esse conectivo, sua contribuição para o nosso estudo se dá pelo fato de classificar o conectivo “*mas*” como adversativa e destaca que esse elemento linguístico assume um valor maior de oposição no texto.

O conectivo “**mas**” é classificado por Cunha e Cintra (2017) como uma conjunção coordenativa adversativa e acrescenta uma informação quanto o posicionamento na oração, sendo que, o “*mas*” obrigatoriamente aparece no começo da oração enquanto que as demais adversativas como: porém, todavia, contudo, entretanto e no entanto podem vir no início da oração ou após um de seus termos.

Podemos observar essa afirmação no exemplo apresentado por Cunha e Cintra (2017, p. 595).

*“É noite, “**mas**” toda noite se pesca”.*

A posição do “**mas**” como se observa está no início da oração e não tem como posicioná-lo de outra forma sem comprometer o sentido da oração. Observemos os exemplos seguintes elaborados por Cunha e Cintra (2017) com a adversativa **porém**.

*“A igreja também era velha, **porém** não tinha o mesmo prestígio” (p. 595).*

*“A igreja também era velha; não tinha, **porém**, o mesmo prestígio” (p. 596).*

*“A igreja também era velha; não tinha o mesmo prestígio, **porém**. (C. Drummond de Andrade, CA, 200.)” (p. 596).*

Nesses exemplos, podemos observar claramente as possibilidades de mobilidade do conectivo **porém** e o mesmo pode ocorrer com as demais adversativas, o que não é possível ocorrer com o conectivo “*mas*”.

Em relação aos sentidos, Cunha e Cintra (2017, p. 596) diz que “certas conjunções coordenativas podem, no discurso, assumir variados matizes significativos de acordo com a relação que estabelecem entre os membros (palavras e orações) coordenados”. Apresenta que o “*mas*” além da ideia básica de oposição, de contraste, pode exprimir, por exemplo os sentidos de:

a) Restrição:

“-Vai, se queres, disse-me este, **“mas”** temporariamente. (Machado de Assis, OC, I, 547.)” (p.598).

b) Retificação:

“-Tenho, filho, não de hoje, **“mas”** de há muito tempo. (Lima Barreto, TFPQ, 94.)” (p.599).

c) Atenuação ou compensação:

“-Vinha um pouco transtornado, **“mas”** dissimulava, afetando sossego e até alegria. (Machado de Assis, OC, I, 541.)” (p.599).

d) Adição:

“Era bela, **“mas”** principalmente rara. (Machado de Assis, OC, I, 639.)” (p.599).

Além desses sentidos, Cunha e Cintra (2017, p. 599) destaca a importância do **“mas”** para mudar a sequência de um assunto, “geralmente com o fim de retomar o fio do enunciado anterior”, contribuindo para a progressão do texto.

Lima (2020 p. 235) apresenta o **“mas”** como conjunção adversativa por excelência, tendo como conceito da adversatividade a relação de pensamentos contrastantes. Além dessa conceituação não dá outras informações sobre as possibilidades de sentidos do **“mas”** informando-nos por meio dos seus estudos que esse item gramatical é uma conjunção coordenativa adversativa, que se usa unicamente no começo da oração concordando com que diz Cunha e Cintra (2017), enquanto que outras conjunções adversativas podem figurar ou no rosto da oração, ou depois de um dos termos dela. Vejamos os exemplos apresentados por Lima (2020, p.235).

“Gosto de navio, **“mas”** prefiro avião”.

Nesse exemplo não existe mobilidade de uso para o **“mas”** sem comprometer o sentido da frase, o mesmo não ocorre com o porém, vejamos:

*Gosto de navio, **porém** prefiro avião.*

*Gosto de navio; prefiro, **porém**, avião.*

É perceptível nesse estudo que Bechara (2015), Cunha e Cintra (2017), Lima (2020) classificam o “*mas*” como uma conjunção coordenada adversativa, e, enfatizam que o “*mas*” é uma adversativa por excelência. Esses autores também concordam quanto ao posicionamento sintático do “*mas*”, que não admite mobilidade, como as demais conjunções, pois fica sempre no início do enunciado que coordena.

Cunha e Cintra (2017) não aborda apenas a posição sintática do “*mas*” como apresenta um estudo sobre as possibilidades dos sentidos que esse coordenador textual pode apresentar nos enunciados. Sobre esses sentidos o autor supracitado afirma que o “*Mas* é uma partícula que apresenta múltiplos valores afetivos” (CUNHA E CINTRA, 2017, p. 598). Esses valores podem ser de restrição, retificação, atenuação ou compensação, adição. Podemos observar essas ocorrências por meio desses exemplos apresentados por Cunha e Cintra (2017, p. 598 - 599).

a) de restrição:

*-Vai se queres, disse-me este, **mas** temporariamente.*
(Machado de Assis, OC, I, 547.)

b) de retificação:

*Eram mãos nuas, quietas, essas mãos; serenas, modestas e avessa a qualquer exibicionismo. **Mas** não acanhadas, isso nunca.*
(M.J.de Carvalho, PSB, 138.)

c) de atenuação ou compensação:

*Vinha um pouco transtornado, **mas** dissimulava, afetando sossego e até alegria.*

(Machado de Assis, OC, I, 541.)

d) de adição:

*Era bela, **mas** principalmente rara.*
(Machado de Assis, OC, I, 639.)

Além desses sentidos, Cunha e Cintra (2017) admite que pode haver outros sentidos não elencados em sua obra. Ressalta-se segundo esse autor que o “*mas*” é um importante mecanismo para a progressão textual e a possibilidade de mudança de assunto no texto.

Esses sentidos que foram apresentados por Cunha e Cintra (2017) serão verificados nas produções textuais dos alunos, como parte da atividade diagnóstica do projeto de intervenção proposto por esse projeto de pesquisa. Em sequência do nosso estudo, veremos autores que procuram descrever os elementos linguísticos no

contexto de uso pelos falantes, admitindo outras possibilidades presentes na língua, que vão além dos prescritos nas gramáticas normativas.

Iniciaremos por Perini (2020, p. 446) que aborda nosso item gramatical em estudo como um conectivo coordenador, sendo que tem uma distribuição limitada no enunciado devido ao seu valor semântico, dessa forma, pode-se coordenar com o “*mas*” apenas duas orações, como podemos observar no seguinte enunciado:

Essa escola tem um curso de Letras, “mas” não confere diploma. (PERINI, 2020, p.446)

Nesse exemplo pode-se observar que o “*mas*” tem o valor semântico de negar uma expectativa. Segundo Perini (2020, p. 446), “Isso quer dizer que quando um constituinte não levanta expectativas não pode ser coordenado através de “*mas*”. Dessa forma não se admite na língua construções como:

“O pai da Elza, “*mas*” o vizinho do 304” (PERINI, 2020, p.447).

Nesse caso fica uma construção sem sentido, pois não existe no item anterior uma proposição que permita a quebra de uma expectativa, para o autor, o enunciado torna-se incoerente. Perini(2020) não apresenta nessa obra mais informações sobre o conectivo “*mas*”, as que apresenta, trouxeram contribuições importantes para esse trabalho.

Vejamos como Castilho (2019, p. 351) aborda nosso tema em estudo. Para esse autor, “as orações coordenadas adversativas ou contrajuntivas são ligadas pela conjunção “*mas*”, a adversidade apresenta-se na relação em que o segundo termo contraria as expectativas geradas no primeiro. Em Castilho (2019), o estudo desse item gramatical na língua falada oferece uma perspectiva de como se deu o processo de gramaticalização, comprovando que estágios mais gramaticalizados convivem com estágios menos gramaticalizados, dessa forma, pode-se documentar por meio da língua falada a memória histórica da trajetória dos itens lexicais.

Podemos ver segundo Castilho (2019) que “*mas*” deriva de “*magis*”, sendo inicialmente um advérbio latino, cujo o valor semântico de base era estabelecer comparações de quantidade e de qualidade, identificando-se ainda valores

secundários de inclusão de indivíduos num conjunto. Como podemos observar nesses exemplos elaborados por Castilho (2019, p. 351):

- a) “Precisamos de **mais** linguistas”.
- b) “Ele tem **mais** livros do que seu vizinho”.
- c) “Falou **mais** alto do que seu colega”.

Nos exemplos (a) e (b) segundo Castilho (2019) o **mais** funciona como um quantificador e em (c) funciona como um advérbio predicativo qualificador. Como se deu então o processo de mudança desse item lexical para uma conjunção adversativa?

Castilho (2019, p. 351) mostra que contrariando os estudos de Ernout / Meillet (1932/1967) bastantes difundidos de que o valor adversativo de “**mas**” se deu na língua falada do latim que usavam a expressão “*magis*” juntamente com “*sed*” partindo desta o valor adversativo, então a expressão “**sed magis**” era usada “para indicar uma ação que se completa de preferência a outra”. Como o “**sed**” não ocorria no latim vulgar, Castilho (2019, p.351) mostra que o “*magis*” não poderia ter coocorrido com “**sed**”, sendo a explicação aceita por Castilho (2019) que apresenta com base nos estudos de Ducrot / Vogt (1978) calcada nos argumentos da Semântica Argumentativa de que o valor adversativo de “*magis*” desenvolveu-se por metonímia, visto que em muitas das suas ocorrências o “**mas**” era precedido de não, sendo que a negação de expectativas é o valor básico dessa conjunção.

A predisposição do “**mais**” com o valor inclusivo, segundo Castilho (2019) passou a atuar no sistema discursivo, como uma espécie de conectivo interacional e textual. “Esse mesmo valor, após transformações metonímicas, preparou-o para atuar no sistema da gramática, como uma conjunção de contrajunção”. Castilho (2019, p.351). Observa-se que segundo Castilho (2019) inicialmente não havia a forma do “**mas**” sem o “i”, o mesmo autor (2019, p. 351) afirma que “Discurso e gramática, portanto, exploram propriedades léxico-semânticas de mais, dando origem a um conjunto de expressões sincrônicas, que poderíamos dispor num eixo que iria de /inclusão/ para /contrajunção/”.

Quanto aos valores semânticos do “**mas**”, Castilho (2019) aborda em propriedades discursivas e propriedades semântico-sintáticas. Nas propriedades discursivas apresenta o “**mas**” como marcador discursivo, conectivo textual e operador

argumentativo. Como marcador discursivo o “mas” aparece encabeçando novos enunciados, contribuindo para a progressão textual tanto na oralidade como na escrita, podemos observar esse valor em uma conversação onde o “mas” é usado ou para retomar um assunto anterior ou para produzir uma mudança no assunto.

Como conectivo textual Castilho (2019) mostra que serve para unir unidades discursivas fazendo com que tenham uma unidade de sentido e haja entre um enunciado e outro uma ligação de continuidade, como podemos observar no exemplo elaborado pelo autor (2019, p.352).

Unidade A- *e:: aí eu comecei a prestar atenção naquela tela pequena...vi...não só que já se fazia muita coisa boa e também muita coisa ruim...é claro...*

Unidade B- *“mas” vi também todas as possibilidades...que aquele veículo ensejava e que estavam ali latentes para serem aproveitados. (D2 SP 333)*

Nesse exemplo o “mas” funciona como um elo discursivo, fazendo com que os enunciados sigam uma coêrencia no processo comunicativo. Como operador argumentativo Castilho (2019, p. 352) afirma que:

Em seus novos usos, “mas” altera o eixo da argumentação, como demonstraram Ducrot / Vogt (1978) e Neves (1984). Dias de Moraes (1987:15) agrega a isso que o “mas” acrescenta ao valor sintático de coordenador, isto é, de bloqueador da oposição do segundo seguimento ao primeiro, o traço sêmico de *desigualdade*”.

Em seus estudos, Castilho (2019) mostra que o “mas” acrescenta ao valor sintático de coordenador como bloqueador da oposição do segundo segmento ao primeiro, traçando o sentido de desigualdade entre os termos. Nesse sentido existe uma anulação do primeiro enunciado, marcado pela desigualdade entre esses termos, e o enunciado iniciado pelo “mas” passa a ter um valor maior no discurso.

Nas propriedades semântico-sintáticas Castilho (2019, p. 353) mostra que o “mas” como uma conjunção adversativa perde suas propriedades semânticas de comparação e inclusão, que enquanto marcador discursivo e conectivo textual são preservadas, perde ainda massa fonética reduzindo o dissílabo latino “*magis*” ao monossílabo português “*mas*” ganhando a propriedade de contrajunção. Pode ser que é no eixo sintático que surge o “mas” sem o “i”, hoje ainda é comum na escrita espontânea, que alguns usuários não façam essa distinção.

É importante ressaltar que como nos mostra Castilho (2019, p. 353) o valor contranjuntivo de “*mas*” deu-se no sistema gramatical enquanto que na conversação o autor mostra que permanecem os valores: “(i) *mas* inclusivo, em sentenças afirmativas; (ii) *mas* contranjuntivo, em sentenças negativas; (iii) *mas* contrajuntivo, em sentenças formalmente afirmativas, *mas* com um valor implícito de negação de expectativas”. Podemos observar esses valores semânticos nos exemplos apresentados por Castilho (2019, p. 353):

1. “*mas*” inclusivo, aditivo.

a) “*a gente vive de motorista o dia inteiro, “mas” o dia inteiro.* (D2 SP 360)”.

Nesse exemplo vimos o valor de inclusão somando sintagmas. Sendo que Castilho (2019, p. 353) mostra que o valor de inclusão aparece também somando constituintes de sintagmas como em:

e) “*tem um choque uma diferença uma depressão um vazio...sabe?...uma coisa incrível mesmo... “mas” incrível.* (D2 RJ 147)”.

Somando sentenças;

f) “*é muito difícil (...)* “*mas*” *de modo geral é difícil sabe?* (D2 RJ 147)”.

É possível, segundo Castilho (2019), observarmos nessas conversações orais os traços advindos de “*magis*” que mesmo perdendo-se na escrita, continua sendo usado nos discursos dos falantes, mostrando-nos a autonomia da língua.

Veremos a abordagem feita por Castilho (2019, p. 354) do “*mas*” com o valor específico de contrajunção, nesse caso, consoma-se “o movimento de traços do advérbio de negação “*não*” para a conjunção “*mas*” processo que segundo Castilho (2019) deu-se por metonímia. Como operador da contranjunção, o “*mas*” liga os “constituintes da direita para a esquerda, contrapondo o segundo segmento ao primeiro” sendo o contrário com o valor inclusivo.

As possibilidades de uso e de sentidos do “*mas*” apresentados por Castilho (2019) acrescentou ao nosso estudo uma base teórica para a análise desses usos em

contexto da sala de aula, possibilitando uma trabalho com o ensino de gramática que usa a autonomia da língua para o estudo linguístico, mostrando que é a partir do contexto comunicativo que os elementos e itens gramaticais devem ser estudados.

Continuando a nossa abordagem sobre o uso do “*mas*” verificaremos as contribuições de Neves (2018) sobre o nosso objeto de estudo. Para Neves (2018, p. 829) o “*mas*” enquadra-se como coordenativa adversativa, mas é preciso “ampliar a noção que esse conectivo traz aos enunciados”, pois, afirma que:

[...] como toda e qualquer Conjunção Coordenativa, esse elemento tem o valor sintático de bloqueador de aposição: a parte do enunciado que vem introduzida por *mas* nunca é entendida como “aposta” à parte anterior para uma retomada, ou uma explicação, ou uma explicitação (NEVES, 2018, p. 829).

No exemplo elaborado por Neves (2018, p. 829) de uma conversaçã podemos verificar melhor essa questão:

*-É a chave de uma caixa – finalmente disse [o avô]. Onde guardo muitos segredos.
Sophie fez bico.
-Detesto segredos! (CDV-TR)
-Eu sei, “mas” esses são segredos importantes e, algum dia você vai aprender a valorizá-los tanto quanto eu.*

Nesse caso mesmo o avô afirmando que sabe que a neta detesta segredos, justifica, argumenta que os mantém por que são importantes, sua argumentação contesta a validade de uma refutação geral dos segredos, pois os dele são importantes, por isso devem ser valorizados, o “*mas*” possibilita uma continuidade no discurso, abrindo a possibilidade de novas informações. Neves (2018, p.830) mostra que haveria uma mudança semântica se essa fala se desse sem o “*mas*”:

“Eu sei, esses segredos são importantes” (p.830).

Segundo Neves (2018) entenderíamos que a segunda oração, “*esses segredos são importantes*” estaria explicando a anterior “Eu sei” como se retornasse a ela, mostrando uma reafirmação. Qualquer conjunção coordenativa bloqueia essa volta, sendo no caso uma adversativa, exprime uma ressalva. Segundo Neves (2018), esse

mesmo valor da coordenação pode ocorrer nos segmentos de qualquer nível (frases, orações ou sintagmas).

Para Neves (2018) o valor semântico da conjunção coordenativa “*mas*” marca uma relação de desigualdade entre dois segmentos coordenados, sendo essa característica que impede a recursividade na construção com o “*mas*”, pois, o enunciado sempre fica restrito a apenas um par de segmentos. Como coordenador desse conectivo textual, marca a exterioridade, independência sintática entre os dois segmentos coordenados e nessa impossibilidade de retorno ao anterior que coloca o segundo segmento como diferente do primeiro. Essa desigualdade é vista dependendo do contexto, seja situacional ou textual.

Quanto ao modo de construção, Neves (2018, p. 831) mostra que as partes coordenadas pelo “*mas*” podem ocorrer com:

- Coordenação adversativa de frases.

*“Pela primeira vez, você foi muito bem. **“mas”**, esqueceu uma coisa (PL-R)”* (p. 831).

- Coordenação adversativa de orações.

*“Estava um pouco melhor, **“mas”** o perigo não passava (A-R)”* (p. 831).

- Coordenação adversativa com sintagmas.

*“Ar superior, **“mas”** modesto (PM-D)”* (p. 832).

Como podemos observar por meio desses exemplos que a coordenação com o “*mas*” não se restringe as orações, Neves (2018,p.832) faz uma ressalva que essas construções podem ocorrer, desde que, ambos tenham o mesmo estatuto sintático. Além dessas construções em casos particulares, Neves (2018) afirma que o “*mas*” pode ocorrer entre palavras para formar um sintagma e que nesse caso não funciona como termos da oração, mas, compõe um conjunto de significado único, no caso do exemplo abaixo, um substantivo:

*“Fora da programação oficial, o movimento fica por conta da bolsa de apostas sobre o balanço **“mas” não cai** do ministro Carlos Albuquerque”* (p.832).

Vejamos como Neves (2018, p.832) aborda a questão do valor semântico do “*mas*”. “Na marcação coordenada de desigualdade”, a desigualdade é usada tanto para “organizar a informação como para estruturar a argumentação”. Dessa forma a distribuição do “*mas*” nos enunciados determinará as possibilidades de sentidos específicos que podem entre tantas ser de: “relações de contrastes, compensação, restrição, negação de inferência”.

Para Neves (2018) as relações de contrastes podem ocorrer frequentemente entre significados opostos, são **contrastos com oposição**. Como observa-se no exemplo a seguir:

“O almoço correu bem, “**mas**” terminou desagradavelmente” (p.833).

Geralmente verifica-se nesses casos o sentido de negativo e positivo ou vice versa como ocorre entre os antônimos. Vejamos mais um exemplo apresentado por Neves (2018, p. 834) :

“A paisagem era civilizada, “**mas**” os homens não. (TV-R)” (p. 834).

A paisagem era civilizada → positivo

”**mas**” os homem não → negativo

Contraste sem oposição: Nesse caso a consequência da desigualdade fica na dependência do contexto. Vejamos:

“Eles afirmaram que o presidente não pode determinar seu modo de agir com base nesses julgamentos e, por isso, vai manter a postura de tratar do assunto sem muito alarde, “**mas**” de forma constante (FSP-J)” (p. 834).

Pode ocorrer também entre frases:

“Na Inglaterra tudo é natural, “**mas**” ninguém sabe como é diferente (QP-C)” (p.834).

Compensação: geralmente resulta da diferente direção dos argumentos, podendo ir do argumento mais forte para o mais fraco, ou o contrário, podendo envolver gradação ou não. Veremos essa ocorrência no exemplo:

*“Trouxe minhas pobres, **“mas”** significativas maletas (A-R)” (p.835).*

Pobres → **“mas”** → significativas
 -compensando-

Essa relação pode vir reforçada por uma expressão adverbial, como “*em compensação*”:

*“Nossa casa nunca fora visitada por ladrões **“mas”**, em compensação, nela penetravam tranquilamente animais de toda espécie (ANA-R)”.* (p.835).

Neves (2018,) mostra que “é comum ocorrer uma expressão adverbial que traga sentido de reparação, como “pelo menos”, “ao menos”, quando a compensação vai do argumento desfavorável para o favorável. Vejamos o exemplo:

*“As massas vivem cada vez mais em um clima de violência, **mas**, pelo menos conscientemente, procuram a paz (NEP-T)”* (p.835).

Nesse caso o “*mas*” admite uma reparação pois apesar de viverem em um clima de violência, procuram a paz. Outra possibilidade semântica do “**mas**” apresentado por Neves (2018) é o da restrição, para esse sentido, traz a seguinte explicação.

Restrição: ocorre quando o “*mas*” introduz uma restrição ao que foi dito no primeiro enunciado coordenado, o que é feito por acréscimo de informação. Pode ficar implicada uma exclusão parcial do primeiro membro, e podem ocorrer indicadores de negação, privação, insuficiência. Neves (2018, p. 836), mostra esse valor no exemplo:

*“Todos os distribuidores concordam com o fim do subsídio ao álcool anidro, **mas** não com a maneira como ele foi anunciado”* (FSP-J).

Pode-se verificar o valor de restrição quando afirma que “concordam **“mas” não** como foi anunciado”, nesse caso a expressão introduzida pelo “mas” restringe, limita uma condição ao que foi dito anteriormente.

Negação de inferência: verifica-se esse valor quando o “mas” inicia um segmento que contraria o que poderia ser inferido daquilo que vem anteriormente asseverado ou admitido.

*“Os presos atiraram em sua direção, **“mas” não o atingiram**”. (FSP-J) (p.836).*

Nesse caso a primeira afirmação “Os presos atiraram em sua direção” infere-se que o alvo será atingido, no segundo segmento iniciado pelo “mas” nega essa proposição “**mas** não o atingiram”.

Contraposição na mesma direção: Ocorre quando um argumento, ou uma informação, se segue de outro mais forte. Geralmente ocorrem expressões para reforço da indicação. Vejamos:

*“Ouvira muitas vezes Firmino Paca comentar sobre a região infestada de feras, **“mas” principalmente** perigosa por causa do índio (GRO-R)” (p.837).*

Nessa ocorrência, observamos duas contraposições, além da região está “infestada de feras” que já é um perigo, torna-se mais perigosa ainda por causa da “presença do índio”. O adjunto ligado ao segundo argumento “principalmente” reforça essa inferência. Observemos mais alguns exemplos desse tipo de ocorrências, vistos em Neves (2018, p. 837):

*“Os termos do acordo já não eram favoráveis, **“mas” o pior foi o parceiro escolhido** (FSP-J)”*

*“Ele lembrou que a mistura é ruim não só para o sindicato, **“mas” principalmente** para a população. (OLI-J)”*

Contraposição em direção independente: Ocorre quando um argumento que ainda não é considerado é introduzido na oração iniciada por “mas”. Nesse caso a informação anterior é admitida, mas o que é acrescentado tem mais relevância. Neves (2018, p. 837) nos dá o seguinte exemplo:

*“As pessoas vivem procurando trabalhos intelectuais **“mas”** o importante é ser útil”.*

Nesse caso a informação iniciada pelo *“mas”* contraria a primeira inferência e torna-se mais relevante *“mas o importante é ser útil”*, é independente porque acrescenta uma nova informação sem está ligada ao argumento anterior.

Eliminação do primeiro segmento: Um argumento ou informação que vem no primeiro segmento é eliminado no segmento coordenado por *“mas”*. Vejamos essa ocorrência nos exemplos encontrados em Neves (2018, p. 838).

Tremeu os lábios, ia dizer qualquer coisa, **“mas”** desistiu. (BDI-R)
 Tentei continuar o terço por intenção de Quincas, **“mas”** não consegui rezar com o fervor que desejava. (BDI-R)
 O homem estendeu a mão até a tapeçaria, **“mas”** não chegou a tocá-la. (MCP-R)
 Se conhecesse a Dona Gerda o homenzinho teria saído dali naquele instante. **“mas”** não saiu. (ANB-R)

Nesses exemplos o *“mas”* funciona como um eliminador do primeiro segmento, sendo esse sentido um dos objetivos que se pretende que os alunos reconheçam por meio do projeto de intervenção desse projeto de pesquisa.

Veremos os valores semânticos do *“mas”* em frases, nos casos mais marcados, a frase introduzida por *“mas”* inicia um novo turno conversacional. Segundo Neves (2018, p. 838). “Há várias funções semântico-pragmáticas para essas frases:”

Pedido de informação

*“Virginia recuou. Tinha ideia de já ter encontrado aquela megera. **“mas”** onde? (CP-R)”*

*“Parem. Parem, seus afoitos. **“mas”** o que é isto? (US-D)” (p. 838).*

Reclamação ou protesto

*“- A bala entrou por um ouvido e saiu por outro, não é assim que se diz? -”**“mas”** ninguém me contou nada”. (CP-R) (p.839).*

Sugestão de um novo dado ou um novo argumento

“Bastião: E disse bem. Tá arrependida?”

Zabelinha: Tou não. “mas” se o boi morrer por causa disso?”(REB-D) (p.839).

“Deus haveria de livrar a ele, Valico Ribeiro, homem respeitador da família alheia e cumpridor da obrigação, de um precipício assim! “mas”, e se por infelicidade tal desgraça sucedesse?” (CHA-R) (p.839).

Mudança de foco

“Algun bem sempre virá disso para a Humanidade. “mas”, voltando ao nosso assunto, só o método positivo é que nos permitirá analisar os fatos sociais em suas inter-relações”. (TV-R) (p. 839).

Nessas abordagens feitas por Neves (2018), podemos observar os sentidos e usos que o “mas” enquanto conectivo textual assume na esfera comunicativa, fazer o estudo desse elemento gramatical nos dá a possibilidade de compreender melhor os elementos linguísticos no contexto de uso e perceber que o falante é o principal responsável pelos sentidos que uma palavra desempenha no processo comunicativo. E que um elemento linguístico pode ter um sentido polissêmico na conversação, na esfera pragmática, que não se observa na língua escrita.

É inegável o valor dos estudos linguísticos para uma mudança no ensino de língua portuguesa, pois é por meio desses conhecimentos que encontramos as informações sobre o uso dos elementos gramaticais no contexto comunicativo, o que possibilita romper com alguns paradigmas como “certo” e “errado” que tornam o ensino de língua distante da realidade falada por muitos alunos. Ao valorizar a língua no processo de interação entre os falantes, deixa-se com isso, a prática do ensino restritivo e limitado valorizado pela tradição gramatical.

Continuando nosso estudo sobre os sentidos do “mas” veremos ainda o que diz o artigo intitulado “O coordenador interfrasal “mas” -Invariância e Variantes” escrito por Neves (1984). Nesse trabalho o autor (1984) apresenta uma proposta para a definição semântica básica para o “mas”. Tem como principal abordagem a noção de desigualdade que o “mas” apresenta entre os segmentos enunciativos em que ocorre

e mostra o que há em comum na “bipartição” que os estudos realizados sobre o coordenador “mas” apresentam.

Segundo Neves (1984) o “mas” é um elemento característico de operação argumentativa e qualquer usuário da língua é capaz de perceber a relação adversativa no segmento entre os quais ocorre. Então se pergunta o porquê estudar os sentidos desse item gramatical se o valor adversativo é claramente percebido? O que precisa ser esclarecido para quem se interessar em compreender melhor os valores semânticos desse coordenador textual?

Neves (1984, p.21) diz que “É necessário, porém, que se caracterize mais acuradamente o significado básico que permanece nos diferentes empregos desse elemento e que deve ser apontado como sua definição semântica”.

Essa análise mostra que o coordenador “mas” admite um sentido polissêmico que por meio dos estudos linguísticos são identificados, levando-nos a uma melhor compreensão dos usos que apresenta nos termos que coordena. Sendo que esse conhecimento, pode ser um instrumento utilizado na abordagem argumentativa do enunciador, de acordo com a intencionalidade do texto.

Para compreender melhor esses sentidos, segundo Neves (1984), a análise da ocorrência do “mas” no início do enunciado em sentenças coordenativas, favorece uma melhor avaliação desse elemento, sendo essa característica o fator que permite a análise realizada por Neves (1984, p .21)

Exatamente porque ocorrentes entre segmentos organizados em indicadores sintagmáticos independentes, os coordenadores interfrasais deixam ver, na estrutura manifestada, a organização e reorganização mútua e continua das partes que compõe o texto.

Nessa perspectiva, podemos perceber que a coordenação não apenas mantém uma relação sintática entre os elementos do texto, mas possibilita a organização semântica entre os termos em que ocorre, essa relação não se baseia apenas em por frases uma ao lado da outra, mas relaciona argumentos, o que possibilita a progressão textual.

Neves (1984) diz que geralmente os estudos realizados sobre o “mas” preocupam-se em especificar, já no início os diferentes significados desse coordenador por meio de uma “bipartição” em dois grandes grupos. A principal característica do primeiro grupo é a existência de oposição semântica entre os membros coordenados, e o segundo pela existência da chamada concessão. Neves

(1984) aborda também, que fora esses grupos maiores existem uma série de ocorrências, que são deixadas à margem. Neves (1984) se propõe como já foi citado anteriormente, a verificar o que existe em comum entre esses grupos maiores e o que faz essas ocorrências à margem serem agrupadas a um desses grupos.

Segundo Neves (1984, p. 21,22), o primeiro passo para a definição semântica do “*mas*”, é compreender a noção de desigualdade que apresenta entre os termos que coordena, sendo que essa definição está relacionada ao próprio significado do advérbio latino “*magis*” que, conforme foi informado anteriormente, segundo os estudos etimológicos, deu origem ao “*mas*”. A conjunção portuguesa “*mas*” provém do advérbio latino “*magis*”, “*mais*”, que, já no latim vulgar, adquiriu sentido adversativo”. (Neves 1984, p. 22) .

Para avaliar essa desigualdade, aqui mencionada, é necessário considerar que todo o conjunto coordenado por “*mas*”, passa por “uma desigualdade pouco caracterizada para o contraste, a contrariedade, e se chega à oposição, à negação, à anulação, à rejeição” Neves (1984, p. 23). Como se houvesse uma gradação de sentidos, são essas etapas que possibilitam os diversos sentidos que o “*mas*” apresenta nos enunciados os quais coordena.

Então temos a parte invariável que é a desigualdade, sendo que essa desigualdade, pode ainda segundo Neves (1984, p. 23) “ligar-se a variáveis como, por exemplo, o tempo” e, seguir a várias escalas como: diferenças de natureza, de direção, de argumentos, de grau em uma mesma direção, sendo que a principal característica da adversatividade é “o reconhecimento de uma entidade, para posterior registro de sua desconsideração, negação, anulação, rejeição” (*IBIDEM*, 1984, p. 23).

Essa gradação de sentidos é proposta por Neves (1984, p. 23):

Propomos, assim, que, em todo enunciado em que ocorre o elemento “*mas*”, há algo de oposição (que vai de um mínimo, a condição de simples desigualdade, a um máximo, a anulação) e algo de admissão (que vai de um mínimo, o simples reconhecimento ou registro de existência, a um máximo, a concessão).

Neves (1984) deixa claro que existe uma gradação de sentidos entre os enunciados coordenados por “*mas*”, e essa compreensão possibilita entender a polissemia desse coordenador textual, que não pode ser apenas classificado como adversativo. Neves (1984) faz a análise das ocorrências em dois grupos, no primeiro grupo a qual

denomina como contraposição, afirma que essa contraposição pode ocorrer de várias formas, nela estão os sentidos de contraste, compensação, restrição, por pedido de informação, por negação de inferências.

Essas subcategorias estão relacionadas ao grupo I de contraposição e o grupo II é o da eliminação que pode ocorrer por meio dos sentidos de eliminação no tempo, eliminação parcial, sem relação temporal, por rejeição. Vejamos como Neves (1984, p. 23) apresenta essas análises:

Grupo I – Contraposição (q não elimina p)
 Consideramos que:
 Se p e q são desiguais;
 Se q não elimina p;
 - p e q necessariamente se contrapõe (confrontam-se e distinguem-se).

Nessa proposição, Neves (1984) mostra que existe uma admissão que pode ser explícita ou implícita do que foi proposto em b) para posteriormente haver a contraposição de q. Ao examinar essa proposição o autor (1984, p. 23) mostra que se verificará que existe uma “confrontação entre a direção que toma (**p**) e a direção que toma **q** na organização do enunciado, tanto na distribuição das unidades de informação como na orientação argumentativa”.

Essa orientação argumentativa é determinante no estudo do “*mas*”. Pois, pode parecer que a direção de (**p**) e (**q**) necessariamente precisam vir em direções opostas, mas não é o que se verifica nas ocorrências apresentadas por Neves (1984), nas quais mostra que (**p**) e (**q**) podem estar não só em direções opostas, como também, em direções paralelas e até na mesma direção, a condição para que se caracterize a adversidade está na expressão de uma desigualdade como pode se observar nos exemplos apresentados por Neves (1984, p.24).

Argumentação em direção opostas.

“- Vou bem (**p**). “**mas**” você vai mal (**q**)” (p.24).

Com contraste entre p e q.

“(...) Creusa, certamente, não se dera ao trabalho de aparecer (**p**). “**Mas**” lá estavam Gumercindo e os outros empregados (...) (**q**)” (p.24).

Nesses exemplos (**p**) e (**q**) são históricas (relatos) ou não, havendo ou não relação entre (**p**) e (**q**) e a contraposição se faz em curso de comparação implícita. Nos dois exemplos, comparam-se dois temas, mas essa comparação pode também ocorrer entre dois remas (predicações), dois circunstâncias. Sendo que a base para a comparação entre dois elementos em que se estabelece o contraste é um eixo de “identidade”, um elemento comum a (**p**) e (**q**) que pode vir explícito ou não no enunciado.

Neves (1984) afirma que, não existe um limite que define o contraste entre **p** e **q**, podendo ir da polaridade (sim/não, não/sim) ao simples cotejo (qualitativo ou quantitativo), passando pela antonímia, total ou parcial como podemos observar nos exemplos de Neves (1984, p. 24).

-*Vou bem (p). **“mas”** você vai mal (q) → antonímia.*

*(...) Creusa, certamente, não se dera ao trabalho de aparecer (p). **“mas”** lá estavam Gumercindo e os outros empregados (...) (q). → polaridade*

Vejamos outro exemplo apresentado por Neves (1984, p. 24) em que a contraposição se apresenta em uma gradação, nesse tipo de oposição, o segmento que se acresce (**q**), em direção contrária à de outro segmento dado (**p**) representa um elemento que, não fossem em direções contrárias estaria abaixo do primeiro numa escala argumentativa.

*“O sítio ou fazenda não era muito grande, se se considerasse apenas a parte coberta de trabalho: algumas casinholas quebradas, o curral, o campo lavrado. (p) **“Mas”** seria enorme se também se encontrasse com as terras largadas (...) (q)”* (p.24).

Nesse caso, Neves (1894, p. 25) afirma “que **p** e **q** são valores argumentativos na mesma direção, e **q** está abaixo de **p** na escala argumentativa”. Porém, se inverter a polaridade de **q** negando-se **q** se for afirmativo e afirmando-se **q** se for negativo, **q** toma direção oposta a **p**.

Outro tipo de ocorrência apresentado por Neves (1984, p.25) é o “*com compensação entre p e q*”. Nesse tipo de situação afirma que “a compensação entre **p** e **q** resulta da diferença de direção de argumentos”, sendo que “essa diferença pode não envolver grau”, e apesar de ter direções opostas, se compensam sem o envolvimento de gradação. Como pode-se observar nos seguintes exemplos.

“(...) Tinha de resignarem-se a tolerar, durante algumas horas, a presença de Susana, seu olhar sardônico, as vingativas perguntas que não deixaria de fazer. ‘Mas’ havia o menino, conversaria com ele” (NEVES 1984, p.25).

“Ora, minha filha, há tantos loucos no hospício, e que é que nós temos com eles? Loucura não se pega. “Mas” se herda; há famílias de loucos” (IBIDEM, 1984, p.25).

Quando a compensação “envolve grau, essa diferença pode ser apresentada na ordem do argumento mais fraco para o mais forte” Neves (1984, p. 26), nesse caso se a frase **q** apresentasse uma direção argumentativa oposta, estaria acima do argumento da frase **p** na escala argumentativa. Dessa forma o mais forte é negado como se observa nos exemplos seguintes.

*E continuando a andar, por vezes o vento lhe trazia um clamor vago, uma reivindicação mais intensa. Era um alarme de vida que delicadamente alertou o homem. (p) **“Mas”** com o qual ele nada soube fazer como se visse uma flor se entreabrir e apenas olhasse (q)* (NEVES, 1984, p. 25).

Nesse exemplo vimos que o argumento em (p) o homem sendo alertado é negado em (q) por o homem não saber o que fazer com o alarme. No caso um argumento favorável é negado por outro desfavorável. O mesmo ocorre no exemplo a seguir:

*Eu já sabia correr o pé e dar cabeçada. Quando chifrava pra valer, não era para fazer carinho, não. Botava outros moleques de bunda no chão, estiradinhos na calçada. E então não me cansava de chutar o freguês. Malhar, malhava; **“mas”** agora, com aquele bicho gordo eu não podia. (...)* (NEVES 1984, p.25).

Essas ocorrências mostram que na compensação o enunciador pode apresentar um primeiro argumento favorável e o segundo argumento oposto ou desfavorável. Também pode ter um sentido de reparação, que pode vir lexicalizado no próprio

enunciado. Dessa forma a compensação é usada pelo enunciador como argumento favorável, compensatório, como se observa nesse exemplo apresentado por Neves (1984, P. 25).

“(...) Dora afirma que lê as palavras na testa do pai acompanhando a vibração das rugas. Eu não chego a tanto. “Mas” em compensação apanho no ar os pensamentos do senhor (...)”.

Contraposição com restrição: Ocorre quando a restrição é formulada em (q) ou seja a frase (q) restringe de algum modo o argumento em (p) e essa restrição pode ser segundo Neves (1984, p. 27,28):

Por refutação:

“- Os bichos comem a gente”.

“- Mas a gente não é só isso”.

Por acréscimo de informação:

“(...) Aliás, a sua (causa) já está ganha há muito tempo. Mas em segredo, e isso o aflige” (p. 28).

Por pedido de informação:

“-Vitor Hugo estava trabalhando de meia-praça” (p. 28).

“-Qual Vitor Hugo?” (p. 28).

“-Vitor Hugo músico. Tocador de clarineta. Aquele que tem um filho doido que come barata” (p. 28).

“- ‘mas’ ele era meia-praça de seu Teotônio mesmo?” (p. 28).

Com negação de inferência: Essa ocorrência segundo Neves (1984, p.29) pode apresentar-se no enunciado com argumentos adversativos na mesma direção, em paralelo, com acréscimo de um novo foco ou com acréscimo de um novo tema. Sendo que (p) e (q) podem ser históricas ou não, ter ou não relação temporal entre

os termos coordenados, onde (p) é uma asseveração, uma comprovação de um fato, essa admissão pode vir lexicalizada em (p) ou havendo a insuficiência em (p) pode vir lexicalizada em (q), sendo que (q) enuncia o oposto do que diz (p). Podemos observar esses tipos de ocorrências nos seguintes exemplos:

*“Vitória era uma mulher tão poderosa como se um dia tivesse encontrado uma chave. Cujas portas, é verdade, havia anos se perdera. **“Mas”**, quando precisava, ela podia se pôr instantaneamente como o velho poder. (...)”* (NEVES, 1984, p. 29,30).

*(...) Era um carrozinho de nada, todo vermelho, camionete, com dois únicos soldados contando o chofer. **“Mas”** ainda assim animou a disposição dos presentes e atraiu novos curiosos (...).* (NEVES, 1984, p. 29).

Vejamos ocorrências em que a negação de inferência ocorre com argumentos na mesma direção.

*“Não reconhecera aquela voz: se tivesse reconhecido seria fácil saber. **“Mas”** o pior mesmo fora ele quase dando de cara com Geraldo. (...)”* (NEVES, 1984, p. 30)

Segundo Neves (1984, p.31) quando a negação de inferência ocorre em paralelo surge um argumento novo, porque a frase (q) tem direção argumentativa independente da frase (p). Observemos o exemplo encontrado em Neves (1984, p.31):

*“Com que sentido o homem cansado o percebeu, não se sabe dizer, talvez com a aguda sede e com sua derradeira desistência e com a nudez de sua compreensão: **“mas”** havia júbilo no ar. (...)”*

A contraposição pode ocorrer “com acréscimo de um novo foco” Neves (1984, p. 32) trata-se do foco narrativo em primeira pessoa com o sujeito narrador. Nessas ocorrências o argumento (p) pode ou não ser histórica (relatos), porém, o argumento (q) “não é histórica e sim fala de personagem ou de narrador em primeira pessoa”, Neves (1984, p. 32). Vejamos o exemplo:

“- *Sim continuará aqui, se quiser. Tem sido tão nossa amiga, não é mesmo? - acrescentou franzindo a testa. – ‘mas’ ouça, Virgínia, não se preocupe mais com os outros, eu cuidarei da sua mãe, (...)*” (p.32).

Existem ocorrências apresentadas por Neves (1984, p. 32) em que a contraposição acontece “com acréscimo de um novo tema”, nesses casos o argumento (p) e (q) “são históricas, havendo ou não relação temporal entre (p) e (q)”. O argumento de (q) não desconsidera ou desvaloriza (p) existindo uma progressão temática entre esses argumentos. Vejamos no exemplo:

(...) Olhou as flores vivas, umas despetaladas, outras ainda por abrir em desperdício tranquilo: seus olhos piscaram de cobiça. Percebia tudo ao mesmo tempo, gingando, gozando a limpidez dos olhos que era a da própria luz. “Mas”, sem que soubesse de onde, aparecera de alguma parte uma mulata moça de cabelos enrolados em cachos, e que ali se postara com olhos rápidos, rindo. (...). (p. 32)

No grupo II Neves (1984, p.33) agrupou a adversidade que se apresenta por meio do argumento de eliminação. A principal característica desse tipo de argumento é que o segundo membro coordenado elimina o primeiro. Sendo que, esse sentido pode não vir explícito e apresentar-se por meio de uma expressão de substituição do primeiro argumento pelo segundo. Neves (1984) classifica ainda a eliminação em: Eliminação no tempo sem recolocação e com recolocação; eliminação sem relação temporal pertinente entre (p) e (q) nesse caso (q) invalida (p) que pode ser com ou sem recolocação;

Veremos os exemplos apresentados por Neves (1984, p. 33) em que se verifica essas ocorrências entre os enunciados coordenados pelo conector “mas”.

a) Eliminação no tempo sem recolocação:

“(...) O poço estava seco e era bonito o reflexo do espelhinho correndo como uma lanterna pelas paredes escuras, sabe como é, não? “Mas” de repente o espelho caiu e se espatifou lá no fundo” (p. 33).

b) Com recolocação:

“[...] luz era muito fraca. “Mas” um automóvel passou na rua e seus holofotes se projetaram sobre a mesa ocupada pelo velho [...]” (p.35).

c) Eliminação sem relação temporal pertinente entre **p** e **q**.

Sem recolocação

“[...] Bruna não a perdoaria nunca se a visse assim. “Mas” Bruna estava longe, “ninguém saberá”, Daniel parecia lhe dizer com um olhar de conspiração [...]” (p.36).

d) Com recolocação

“- [...] Era como as outras pessoas?”

“[...] “Mas”, pelo amor de Deus, minha filhinha, não me faça mais perguntas [...]” (p.38).

Esse estudo de Neves (1984) mostra entre outras informações que a principal característica do “mas” como conector coordenativo é a “sequência de argumentos de direções opostas”, marcado pela desigualdade entre os termos coordenados. Outra característica relevante é a capacidade que tem de bloquear a neutralidade no discurso, pois o segundo segmento introduzido por “mas” pode até ser um acréscimo ao primeiro, “mas” não há possibilidade de seguir o mesmo termo, nem a possibilidade de agrupar uma mesma classe de elementos linguísticos, pois sempre haverá na ordenação com o “mas” uma mudança de sentido entre o primeiro e o segundo elemento linguístico.

O uso do “mas” torna-se mais restrito no discurso devido ao seu alto valor argumentativo, impossibilitando que seja usado entre simples membros de uma mesma classe gramatical. Sendo essa desigualdade que estabelece entre os termos caracterizadora de operador argumentativo. Nos exemplos propostos por Neves (1984) podemos observar a incapacidade do “mas” em coordenar um termo simples, entre palavras da mesma classe gramatical sem alterar o sentido, estabelecendo a diferença entre elas. Como podemos verificar no exemplo abaixo, encontrado em Neves (1984, p. 39):

“bonito e antipático.

“bonito “mas” antipático”.

“Sai e volta”.

“Sai, “mas” volta” (p.39).

Vimos nesses exemplos à impossibilidade de propor ao “*mas*” o mesmo nível de equivalência com o conector *e*, a força argumentativa que estabelece entre os termos, sempre buscando que o segundo termo prevaleça sobre o primeiro. Segundo Neves (1984, p. 40):

[...] na interpretação dos enunciados com o “*mas*”, é necessário, predominantemente, recorrer à força argumentativa. Apresentar uma dissemelhança, ao coordenar dois segmentos, implica apelar para uma discriminação, uma comparação e uma pesagem; implica argumentar. Desse modo, a mobilidade que o coordenador “*mas*” confere ao texto é uma mobilidade principalmente assentada nesse terreno.

Podemos observar em Neves (1984), a relação de desigualdade que o “*mas*” apresenta entre os argumentos, conferindo ao segundo termo a possibilidade de inserir “novos e diferentes argumentos”. Fazendo dessa forma, com que haja a progressão textual. O “*mas*” tem sempre a possibilidade de negar uma inferência apresentada no primeiro termo, fazendo com que seja negada e substituída pelo segundo, assim, o enunciador faz prevalecer o argumento que deseja, pois não existe neutralidade e nem concessão em termos coordenados por “*mas*”. A adversidade se apresenta com sentidos polissêmicos como vimos nesse estudo, que pode vir em níveis gradativos até chegar à negação.

Vejamos no próximo capítulo o que dizem outros estudos realizados sobre o coordenador “*mas*”. Ressalta-se que o acréscimo de informação, visa termos o conhecimento de “mais língua” e assim possamos ter uma visão ampliada de um terminado elemento linguístico.

2.2 O Coordenador “Mas” Sob Múltiplos Olhares

Continuando a nossa análise dos estudos realizados sobre o “*mas*” veremos o que diz o artigo escrito por Rocha (2007) com o título “*Gramaticalização da conjunção “mas”: reflexões a partir do modelo de Sweetser (1991)*”. Busca-se nesse estudo, partindo da análise do “*mas*” sob o modelo proposto Sweetser (1991) em textos do português medieval, compreender quais foram as motivações que levaram à gramaticalização desse item lexical. Esse estudo diacrônico nos mostra que o “*mas*” enquanto conector textual é um termo existente há bastante tempo na língua portuguesa.

Nos acercar de todas as informações possíveis sobre o nosso objeto de estudo, tem como principal objetivo compreender todas as possibilidades de sentidos que envolve esse termo no texto. Nesse estudo Rocha (2007, p.1 - 2) afirma que o “*mas*” é a conjunção adversativa prototípica do português. A origem epistemológica do “*mas*” encontra-se no domínio do conteúdo e provém do advérbio latino de intensidade “*magis*”. Segundo Rocha (2007) o “*mas*” já se encontrava totalmente gramaticalizado na fase medieval.

Para Rocha (2007, p. 2) “A força argumentativa do “*mas*” pode ter sido um dos motivos que o levaram a ser objeto de estudo de muitos pesquisadores”, entre os quais se destacam Vogt e Ducrot (1980) que trouxeram informações pertinentes sobre a gramaticalização desse elemento linguístico. Segundo Rocha (2007 p.3) Vogt e Ducrot (1980) defendem a tese “que o fato de a conjunção adversativa em português ser “*mas*” e não “*sed*”, que seria sua correspondente latina, explica-se por uma relação de sentido existente entre a estrutura composta por “*mas*” tanto na forma (SN) quanto na (PA)”.

Sobre as abreviaturas (SN) e (PA) Rocha (2007) diz que não encontrou uma explicação clara no texto de Vogt e Ducrot (1980), mas pelo contexto do estudo entende-se que (“*mas*” SN) diz respeito a sintagma nominal e (“*mas*” PA) a parataxe, o “*mas*” (SN) relaciona-se a nomes, enquanto o “*mas*” (PA) apresenta-se em estruturas paratáticas, compreendida como a coordenação entre dois enunciados. Rocha (2007, p.3) explica que o “*mas*” apresenta duas funções, como “*mas*” (SN) refere-se a proposições que se relacionam com retificação, sendo que o elemento iniciado por “*mas*” vem sempre depois de uma proposição negativa. Como podemos observar no exemplo apresentado por Rocha (2007, p. 3).

“Ele não é inteligente, “mas” apenas esperto”.

Enquanto o “*mas*” (PA) não exige que a proposição anterior seja necessariamente negativa, e induz uma proposição que contrasta com o que diz o enunciado anterior, vejamos.

“Ele é inteligente, “mas” estuda pouco” (p. 3).

Questiona-se como saber se as duas formas de uso do “*mas*” são originadas da mesma palavra do latim “*magis*”. Para essa questão Rocha (2007) com base nos autores Vogt e Ducrot (1980), explica que a base argumentativa que envolve as duas formas de uso, favorecem a hipótese de que se originam do advérbio latino “*magis*”, embora não haja prova documental do uso do “*mas*” (PA), seu uso estaria ligado à oralidade, presente no latim vulgar.

Veremos a abordagem que esse estudo apresenta sobre a gramaticalização do “*mas*” sob a perspectiva do modelo Sweetser (2001). Esse modelo de análise tem como ponto de partida a concepção de que as conjunções podem atuar nos três domínios da linguagem: o do conteúdo, o epistêmico e o conversacional, sendo que para Rocha (2007) a atuação do “*mas*” como elemento linguístico encontra-se apenas nos dois últimos domínios. Para defender esse ponto de vista Rocha (2007, p. 11) apresenta como explicação que “O domínio do conteúdo se refere ao mundo físico, o epistêmico ao mundo mental e o conversacional aos atos de fala”.

Nesse sentido Rocha (2007, p.12), mostra que uma forma linguística assume novos significados, graças a uma projeção corriqueira existente entre esses três domínios, em uma “projeção em sentido unidirecional, via operações metafóricas, o que permite a (re)elaboração constante de significados”.

É preciso entender o sentido que envolve esses domínios, para compreendermos o ponto de vista que Rocha (2007) apresenta em relação a uso do “*mas*”. Para o domínio do conteúdo segundo Sweetser (2001 apud ROCHA, 2007, p. 12) diz que não se trata de uma representação do mundo real em que as formas linguísticas se espelhariam, e sim dos sentidos que envolvem as sensações perceptivas do indivíduo em “suas experiências físicas como as sensório-motoras”, por exemplo, nesse sentido o falante elabora novos significados, graças à capacidade imaginativa da sua mente.

Existe uma relação nesses domínios que segundo Rocha (2007), fazem com que um termo tenha ou não sentido, seja ou não gramatical. Existem termos que não fariam sentido no domínio do conteúdo, “*mas*” ao se projetar para o domínio epistemológico ou conversacional passam a fazer sentido. Quando um termo é usado e sua inversão não altera o sentido se diz que é um termo “simétrico”. Vejamos no exemplo apresentado por Rocha (2007, p. 12):

“John come maçãs e não pêras”.

Nesse caso ocorre a simetria pois a inversão dos termos não mudaria o sentido da frase. Quando um termo não admite essa inversão, pois perderá o sentido, comprometendo a própria gramaticalidade chama-se de “assimétrico”. O que se observa nesse exemplo, é que o sentido está se referindo a um termo ter coerência, a inversão nesse caso não o torna incoerente, apesar de a inversão não querer dizer exatamente a mesma coisa. Veremos um exemplo de Rocha (2007, p. 12) em que essa inversão não é possível sem comprometer a coerência do enunciado.

“John tirou os sapatos e pulou na piscina”.

Nesse exemplo a mudança dos termos comprometeria o sentido do enunciado, pois, a expressão “John tirou os sapatos e pulou na piscina” muda completamente a informação do texto. A mudança de sentidos de uma palavra, para Rocha (2007, p. 13), deve-se a “iconicidade da linguagem, que faz com que a ordem temporal de sucessão do mundo real se reproduza linguisticamente”.

No domínio epistêmico a linearidade ocorre não de acordo com o mundo real, “mas” sim de “um processo lógico” que faz com que o enunciado tenha sentido. No domínio conversacional o próprio contexto direciona o sentido do que se expressa, em alguns casos pode não está explícito linguisticamente, “mas” o encadeamento da conversação contribui para que haja o entendimento.

Rocha (2007, p.13) mostra que para Sweetser (2001) “o coordenador, **mas** “conecta segmentos que contrastam entre si ou mesmo colidem, mas esse contraste e essa colisão só são perceptíveis nos níveis epistêmico e conversacional”.

Como podemos ver no exemplo segundo Rocha (2007, p. 14):

“(Você sabe se Mary vai estar em casa às nove esta noite? Resposta: Bem, ela sempre chega por volta das nove, “mas” (eu sei) ela tem um monte de trabalho a fazer na biblioteca, então não tenho certeza)”.

Nesse exemplo, segundo as relações de sentidos sinalizadas por “mas” não ocorre no domínio do conteúdo pois “no mundo real é possível que Mary sempre chegue em casa por volta das nove e que em um determinado dia tenha muito trabalho a fazer na biblioteca” (ROCHA, 2007, p.14).

A conclusão ou dedução de que provavelmente chegue ou não às nove em um determinado dia, se dá no domínio epistêmico. Ocorre o que a Semântica Argumentativa chama de “não-dito” sendo essa uma característica de sentenças ligadas pelo conectivo “mas”.

A análise das ocorrências do “mas” segundo Rocha (2007) mostra que mesmo como um mero encadeador da narrativa no domínio conversacional, apresenta o sentido adversativo, dessa forma não se nega a base argumentativa que envolve esse item gramatical e que seus vários usos podem ser vistos nos domínios epistêmico e conversacional da linguagem. Sendo que essa relação se dá por uma projeção metafórica entre ambos os domínios.

Com vista a termos mais informação sobre as ocorrências do “mas” no contexto de uso, veremos a pesquisa realizada por Costa (2015) na dissertação de mestrado intitulada **“O uso dos operadores “mas” e embora nos textos argumentativos de discentes da 3ª série do ensino médio”**.

Nessa pesquisa autor apresenta um estudo sobre o percurso diacrônico do “mas”, o que servirá para acrescentar informações ao nosso trabalho, pois consideramos o pressuposto de que a língua se transforma de acordo com o tempo, mas carrega indícios de sua origem que por meio do estudo diacrônico podemos melhor compreender o significado de um termo linguístico em uso.

Segundo Costa (2015), algumas indefinições que a variação sincrônica da língua apresenta, o exame minucioso diacrônico dessa língua pode esclarecer, pois o estudo do processo histórico de um item gramatical ajuda a entender os valores semânticos e sintáticos que assume no uso atual, dessa forma, nada ou quase nada nas línguas se perde, tudo se transforma.

Costa (2015) apresenta que ao estudar a língua latina verifica-se que existem elementos linguísticos responsáveis por relacionar os enunciados sintaticamente, formando os parágrafos e proporções textuais mais amplas, dentre esses elementos linguísticos encontram-se as conjunções adversativas, sendo sua ocorrência verificada tanto no latim clássico, como no latim vulgar.

Para Costa (2015), embasado nos estudos de Faria (1954) e Almeida (2011), pode-se até fazer uma equivalência entre as adversativas do latim clássico e as do português contemporâneo. Na concepção de Faria (1954) e Almeida (2011) citados por Costa (2015), o “mas” teria no latim clássico as formas de **at**, **sed**, o **at** apresentava um valor adversativo mais forte, cujo significado é **“mas” ao contrário**,

“*mas*” *todavia*. Podemos observar essa ocorrência no exemplo apresentado por Costa (2015, p. 27) .

“Brevis nobis vita data est; at memoria bene redditae sempiterna (Foi-nos dada vida breve, “mas”, ao contrário, eterna é a lembrança de uma vida bem vivida)”.

Nesse trabalho Costa (2015) apresenta também que “*mas*” origina-se do advérbio “**Magis**” como já visto anteriormente, e que era um dos meios utilizados para formar o comparativo de superioridade. No português arcaico as formas **sed, autem** são substituídas pela forma “**mais**” que posteriormente assume a grafia, “**mas**” no período do latim clássico.

Com base nos estudos de Nunes (1989), Costa (2015) apresenta que a gramaticalização do “*mas*” se deu em decorrência de que no processo histórico o latim foi perdendo seus conectivos e para compensar a falta de palavras que fizessem a interrelação na estrutura textual, recorreu a outras palavras como advérbios e preposições, sendo essa a origem do “*mas*” que teve a primeira forma escrita *mais* e no português arcaico surge a forma “*mas*”, e que deve ser resultado do uso próclítico do advérbio “*magis*”, perdendo a sua primitiva significação de comparativa, tomou o sentido especial da adversativa que permanece em uso ainda nos dias atuais.

Nos estudos de Corominas e Pascual (1980-1983), apresentados por Costa (2015), a transformação de “**magis**” a “**mas**” ocorreu já na escrita do século XIV em que a forma “**mais**” era empregada como conjunção adversativa com significado similar ao “*mas*” que usamos hoje.

Quanto à função e o processo de gramaticalização que levou o uso do *mas* à categoria de conjunção, Costa (2015) apresenta as concepções de Koch (2001), Fávero (2002), Castilho (2012) que a classificam como uma contrajunção por apresentar o valor semântico de contraposição em enunciados de orientações argumentativas diferentes. O “*mas*” como conjunção adversativa perde o seu caráter semântico de inclusão, mantendo-se apenas como marcador discursivo e conectivo textual.

Na abordagem de Neves (2011) citada por Costa (2015), o funcionamento do “*mas*” como sinal de desigualdade indica a organização da informação e estruturação argumentativa, assumindo a ideia de contraposição, em que a oração introduzida pelo

“*mas*” não suprime o elemento anterior, pelo contrário, aceita-o quer explícita ou implicitamente, mas se contrapõe a ele.

Em uma abordagem pautada no que diz a semântica argumentativa Costa (2015) apresenta a concepção de Vogt e Ducrot (1989) que fizeram um estudo detalhado sobre a conjunção “*mas*” e a consideram como principal conjunção adversativa, segundo esses autores derivam não do latino *sed*, “*mas*” do advérbio “*magis*” que era um dos meios utilizados para formar o comparativo de superioridade.

No latim clássico, a expressão “*magis*” era utilizada tanto como advérbio, indicando comparativo de superioridade, quanto como conjunção, com o valor de oposição.

Pode-se observar a ocorrência do “*magis*” como advérbio nos exemplos citados por Costa (2015) em que Vogt e Ducrot (1989) mostram esse uso.

Disertus magis est quam sapiens. (Ele é mais bem falante do que sábio).

O “*magis*” com o valor de contrajunção.

Non equidem invideo, magis miror. (Eu não tenho inveja, mas sobretudo espanto).

Costa (2015) apresenta que o uso do “*magis*” ora como advérbio e ora como uma conjunção adversativa era recorrente na língua latina. Na concepção de Vogt e Ducrot (1989) citados por Costa (2015), apresenta que esses linguistas mostram ainda que no português arcaico, a mesma forma fonética assumiu duplo valor de “*mas*” e de *mais* e era usado sem distinção em várias situações. Sendo que uma das dificuldades quanto ao uso de “*magis*” encontra-se na função dupla atribuída a esse conector. “Uma das funções ampara-se na expressão *sino* (espanhol) e *sonderm* (alemão), simbolizada por SN. A outra se ampara em *pero* (espanhol) e *aber* (alemão) designada por PA”.

Dessa forma Costa (2015) em seu estudo mostra que temos “*mas*” SN e “*mas*” PA essa duas formas caracterizam-se por assumirem funções distintas nos enunciados. O “*mas*” SN tem como uma das funções retificar, ou seja, no segmento inicial é colocada uma proposição negativa (não-p), e no segmento iniciado por “*mas*” insere-se uma proposição (p) que substitui a proposição negada.

Cria-se, dessa forma, uma ideia de contraste na argumentação. Como pode-se observar no exemplo de Costa (2015):

Ele não é inteligente, “mas” apenas esperto.

Esse é um exemplo do “mas”*SN* pois nesse caso o “mas” atua como um retificador da oração que o antecede. Quanto ao “mas”*PA* segundo Costa (2015) está relacionado ao uso do “mas” com o valor argumentativo no sentido restrito e não exige que a proposição anterior seja negativa. Ocorre quando o “enunciado inicial introduz uma proposição (*p*) que conduz a certa conclusão (*r*), já no seguimento iniciado por “mas”, insere-se uma proposição (*q*) que leva a uma conclusão diferente (*não-r*), oposta à primeira proposição” Costa (2015). Observe o exemplo:

Ele é inteligente “mas” estuda pouco.

Nesse caso conforme propõe Costa (2015) ocorre o uso do “mas” (*PA*) pois a proposição *Ele é inteligente* orienta o interlocutor para uma conclusão positiva, porém o “mas”*PA* apresenta uma outra proposição, *estuda pouco*, que nega a expectativa criada na primeira proposição. Verifica-se também que o “mas” está relacionando dois segmentos coordenativos..

Para Costa (2015) com base em Vogt e Ducrot (1989) a existência de dois subtipos de “mas” representa uma fragmentação semântica do Advérbio Comparativo de superioridade, pois tanto a natureza da relação quanto o valor semântico de “mas” apontam outros caminhos no plano da significação, porém, a principal característica desse conectivo enquanto operador argumentativo é a desigualdade entre os termos.

Veremos a abordagem apresentada por Fabri (2005) no artigo intitulado: “Da diferenciação das conjunções adversativas em textos escritos”. Nesse trabalho Fabri (2005), aborda os sentidos das conjunções Adversativas de acordo com diferentes tipos de texto. A análise desse estudo traz uma importante contribuição para a nossa pesquisa, visto ser o “mas” o nosso objeto de investigação, uma conjunção adversativa ou conector adversativo.

Fabri (2005) faz um estudo partindo da investigação do uso das conjunções adversativas nas dimensões: sintática, semântica, argumentativa, informacional e

pragmática. Ateremos-nos a verificar como o uso do “mas” é apresentado nessas categorias.

Na dimensão sintática.

O estudo revela que o “mas” não possui a mesma mobilidade de posição na sequência que estabelece a adversidade em relação às outras conjunções, ou seja, o “mas” é sempre empregado no início adversativa.

Na dimensão semântica.

Fabri (2005) com base no que diz Neves (1984) que todo enunciado com a conjunção adversativa “mas” tem algo de oposição que passa pela simples condição de desigualdade, até uma oposição máxima que é a anulação. Fabri (2005) ao fazer uma distribuição das variações de significado das conjunções adversativas, mostra que nessa distribuição o “mas” faz parte de todas as categorias a saber:

Negação: “O reconhecimento de uma entidade em (p) e em seguida sua negação” como podemos observar no exemplo de Fabri (2005, p. 139).

“É um país sórdido que escamoteia até as palavras. Quem deveria pagar o IR (p), “mas” não o faz (q), não pratica sonegação, no vocabulário desse Brasil indecente”.

Nesse exemplo, verifica-se que a expressão “Quem deveria pagar o IR” é totalmente negada no segundo segmento, “mas não o faz”, o peso argumentativo do segundo segmento, anula completamente o primeiro, destacando-se no enunciado.

Retificação: Quando temos a estrutura (não p “mas” q) em que o enunciado (q) introduzido pela adversativa “mas” pode corrigir a proposição apresentada em (p) ou apresentar uma mudança de assunto como no exemplo em um texto descritivo apresentado por Fabri (2005, p. 140).

“[Se eu fosse pintor começaria a delinear este primeiro quadro de trepadeiras entrelaçadas, com pequenos jasmims e grandes campânulas roxas, por onde flutua uma borboleta cor de marfim, com um pouco de ouro nas pontas das asas (p)]”.

Mas logo depois, entre o primeiro plano e a casa fechada, há pombos de cintilante alvura, pássaros rápidos e certos...

Mas o quintal da casa abandonada ostenta uma delicada mangueira, ainda com moles folhas cor de bronze sobre a cerrada fronde sombria...

Mas por detrás estão as velhas casas, pequenas e tortas, pintadas de cores vivas, como desenhos infantis, com seus varais carregados de toalhas de mesa...

Mas, depois disso, aparecem várias fachadas, que se vão sobrepondo umas às outras, dispostas entre palmeiras e arbustos vários, pela encosta do morro. (q)".

Nesse exemplo podemos observar o uso do “mas” em uma outra perspectiva mostrando claramente o uso como mudança de assunto e progressão textual.

Contraste: Ocorre na estrutura (p “mas” q) considerando que (q) não elimina (p) apenas distingue-se, nesse caso há entre (p) e (q) um eixo de comparação do mesmo elemento ou de elementos diversos que pode apresentar-se em termos de semelhança ou dissemelhança, como pode-se observar no exemplo exposto por Fabri (2005, p. 140).

“Durante uma conversa ou uma reunião, quanto mais você discordar, mais iminente será a briga...Posicione-se (p), “mas” refreie seus impulsos de levar a coisa para o lado pessoal (q)”.

Verifica-se nesse exemplo o contraste por dissemelhança entre os termos, pois, o ato de “discordar” é contido pela atitude de “refrear seus impulsos”.

Quebra de expectativa: Apresenta a estrutura (p “mas” q) em que a sequência (q) quebra a expectativa criada pela sequência (p). No exemplo a seguir Fabri (2005, p. 141) mostra essa ocorrência no enunciado, em que um conhecimento de mundo partilhado aponta para uma determinada conclusão, mas essa expectativa é interrompida por meio de uma outra informação não esperada. Vejamos:

“Há também quem se anime com as fontes sulfurosas a 70° C. Dizem que são terapêuticas (p), “mas” queimam a pele e fedem a ovo podre, a enxofre (q)”.

Dimensão argumentativa

Fabri (2005, p.143) com base no que diz Travaglia (1991) apresenta nesse tópico que o locutor organiza os elementos linguísticos de acordo com suas “intenções

comunicativas em uma situação de interação”, dessa forma a argumentatividade tem a ver com a relação dos recursos linguísticos usados.

Sobre o valor argumentativo do “*mas*” Fabri (2005), mostra que, torna-se um operador argumentativo, pois, faz parte da estruturação de frases dentro de um discurso. Fabri (2005, p. 144) com base em Ducrot (1981) afirma que a “argumentatividade está inscrita na língua e as conjunções são responsáveis pela organização e conseqüentemente pelo caminho argumentativo do texto”, dessa forma, todo enunciado com a presença da adversativa “*mas*” é marcado pelo poder argumentativo.

Para nossa melhor compreensão veremos o exemplo apresentado por Fabri (2005, p. 143).

Santos foi levada para o hospital Rocha Faria, “mas” morreu antes de ser medicada.

Para essa ocorrência Fabri (2005, p. 143) apresenta a seguinte explicação: Esse enunciado com o uso do operador argumentativo “*mas*” conduz o leitor para a seguinte interpretação:

Na sequência estruturada como p mas q, tende-se tirar de p uma conclusão: “se foi levada para o hospital seria medicada e salva”, entretanto não é isso que ocorre, pois a partir do **mas**, introduzindo a sequência q chega-se a uma outra conclusão: “a morte de Santos antes de ser medicada”. Há então na própria sequência um elemento que corrobora para a orientação argumentativa que contraria o esperado. Esse elemento é a conjunção **mas**.

Para Fabri (2005) se esse mesmo enunciado fosse estruturado com a sequência p embora q : “*Embora Santos tivesse sido levada para o hospital, ela morreria antes de ser medicada*”. Consideraríamos o que foi dito em (p) e não em (q), nesse caso a sequência em (p) já apresenta ao leitor, desde o seu início, a conclusão que será tirada em seguida, não havendo quebra de expectativa como ocorre no exemplo anterior.

Esses elementos linguísticos que conectam os enunciados e direcionam a interpretação que o leitor deve ter do texto, são considerados por Fabri (2005) com base em Ducrot (1981) operadores argumentativos. Por meio dos exemplos acima,

vimos que o “*mas*” enquadra-se nessa categoria, pois, direciona a argumentatividade e a progressão do texto.

Dimensão informacional

Trata-se da proposição em que (p) traz uma informação já conhecida pelo leitor e em (q) iniciada pela adversativa, insere uma informação nova, diferente da aguardada, dessa forma contribui para o avanço do texto. Nesse caso o já-dito é resignificado por uma orientação diferente, assim a sequência introduzida por uma adversativa é sempre uma informação nova permitindo o avanço para o enunciado seguinte e conseqüentemente possibilitando a progressão textual.

Dimensão pragmática

A principal característica do uso de um elemento linguístico em uma abordagem pragmática é sua atuação na ideia de continuação em atos de fala ou entre movimentos em turnos de conversação. Nesse caso, Fabri (2005) apresenta que “somente as conjunções adversativas com o valor semântico de retificação e especificamente aquelas que são responsáveis pela mudança de direção do tópico da sequência anterior, funcionam como conjunções pragmáticas”. Nessa atribuição enquadra-se o conector coordenador “*mas*”.

Fabri (2005) com base no que diz Koch (1984) apresenta que existe uma integração das conjunções entre os planos semânticos e pragmáticos, sendo que a função pragmática da conjunção é dar outra orientação para o enunciado que se segue enquanto que no plano semântico a conjunção é o elemento responsável pela diferenciação entre uma sequência de outra.

Fabri (2005, p.146) comprovou por meio desse estudo que as conjunções adversativas na dimensão pragmática estão sempre em posição inicial de um enunciado e que todas as adversativas pesquisadas trouxeram uma “nova informação e o comentário contido na proposição que contém a adversativa colabora realmente para dar continuidade ao texto”. O mesmo autor (2005, p. 149) mostra que o “*mas*” foi o mais usado nos textos analisados, fato que se justifica por ser o “*mas*” mesmo não tendo a mobilidade e sempre ser usada no início do enunciado adversativo, “relaciona-se com todas as estruturas que precedem a sequência adversativa”.

Nesse sentido podemos concordar com o que diz Bechara (2015) que o “*mas*” é a conjunção adversativa por “excelência”. Por seu poder argumentativo e as possibilidades de introduzir um novo argumento no texto, achou por bem fazer o estudo dos conectivos textuais, partindo desse item gramatical. Pois, o

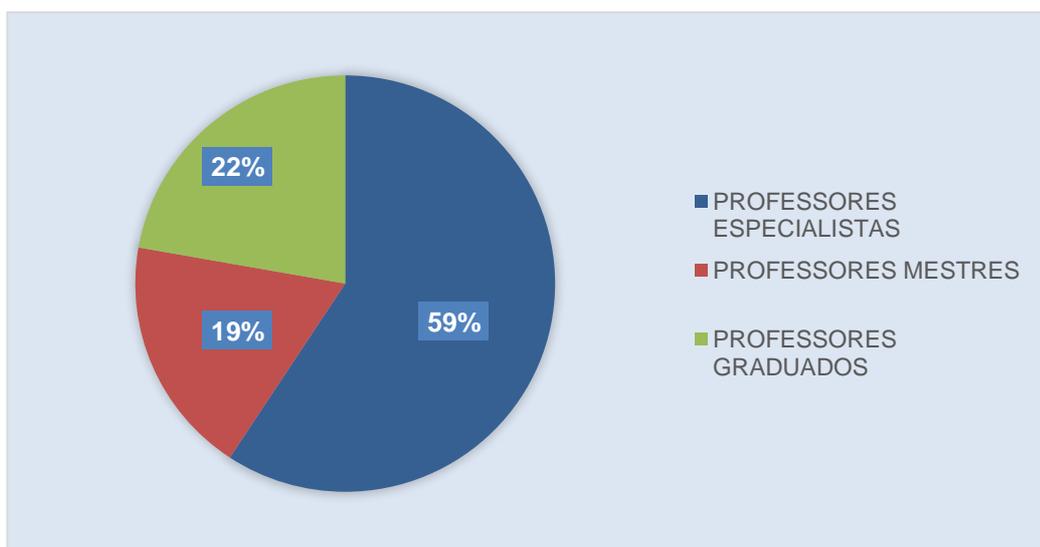
reconhecimento dos valores semânticos que um elemento linguístico apresenta no contexto de uso, nem sempre é considerado nas aulas de língua portuguesa, e reconhecemos que só podemos desenvolver um ensino de “mais língua” se tivermos uma boa base científica para nos orientar.

3 METODOLOGIA

3.1 Diagnóstico

Essa pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual Senador Álvaro Maia, pertencente à rede estadual do município de Parintins, Estado do Amazonas, localizada na Avenida Amazonas n. 2387- Centro. Esse estabelecimento de ensino possui 8 salas de aulas, funcionando nos horários matutino (6º ao 9º) e vespertino (6º ao 9º e Avançar) atendendo no ano de 2020 a 439 alunos. A escola conta com uma equipe de 26 professores, 1 pedagoga, 1 gestora, 1 apoio pedagógico, 2 secretários, 2 auxiliares administrativos, 2 vigias, 4 auxiliares da limpeza. Sobre a formação docente, pode-se observar no gráfico abaixo as informações referentes ao grau de formação acadêmica dos professores:

Gráfico 1 - Titulação dos Docentes



Fonte: Própria, 2022.

É perceptível que o quadro funcional dos profissionais da educação atuantes na referida escola, conta com todos os profissionais com o Ensino Superior Completo, a maioria são especialistas e poucos possuem o título de mestre ou doutorado. Isso se deve à falta de oportunidade e as grandes dificuldades que enfrentam para conseguir a licença para estudos, em razão de existir pouca oferta na cidade de Parintins-AM desses cursos, precisa-se realizar em outras cidades.

O Avançar citado nesse trabalho, trata-se de um programa criado em 2005 pelo governo do Estado do Amazonas para corrigir o crescente fluxo escolar nos anos finais do ensino fundamental de distorção idade/série. Tem como finalidade promover o avanço e a permanência nos estudos dos alunos de 14 a 18 anos, que não conseguiram acompanhar o andamento das turmas regulares.

A realidade socioeconômica dos alunos atendidos pela escola, mostra que são oriundos em sua maioria dos bairros periféricos da cidade, filhos de autônomos com poucos recursos financeiros, para alguns, a escola é o único espaço para o acesso a livros. Essa pesquisa teve como público-alvo uma turma de 9º ano composta de 30 alunos, na faixa etária de 14 a 16 anos do turno vespertino da referida escola.

Para iniciarmos a pesquisa na prática pedagógica, realizou-se um diagnóstico com o objetivo de identificar o uso das conjunções coordenativas e o sentido apresentado pelo conectivo “mas” nas redações dos alunos. Essa primeira etapa da pesquisa foi realizada em 4 aulas de 50 minutos, ocorridas em dois encontros. No primeiro encontro foi realizada a leitura de duas reportagens retiradas do site da revista Veja sobre o Bullying na escola, após a leitura silenciosa e coletiva dos textos, os alunos foram convidados a participar de uma roda de conversa em que foi solicitado que falassem sobre suas vivências na escola, partindo do questionamento se já haviam presenciado ou sofrido bullying e o que pensam sobre essa prática.

Nesse encontro, os alunos tiveram a oportunidade de expressar oralmente suas experiências e opiniões, alguns no início ficaram retraídos, mas a medida em que os colegas foram participando, um a um relataram suas experiências e opiniões. Sendo que no final da atividade, todos os alunos participaram e foi um momento de muito aprendizado e reflexão sobre o tema.

No segundo encontro, compareceram 25 alunos dos 30 alunos que participaram do primeiro encontro. Foi informado para os alunos presentes que deveriam produzir um texto dissertativo-argumentativo com a temática “O Bullying na escola”. A escolha por esse gênero textual deve-se ao fato de ser um tipo de texto que exige um

maior monitoramento de escrita na organização dos enunciados e desempenho argumentativo dos alunos, sendo o mais solicitado nas avaliações externas, como uma forma de avaliar o nível da habilidade escrita e argumentativa dos discentes.

Escolheu-se a temática sobre o Bullying por ser um tema muito próximo da realidade cotidiana dos estudantes e é uma prática a ser combatida no ambiente escolar. Dessa forma, visa-se trabalhar a produção textual com textos reais, objetivando a uma produção significativa, que venha mostrar a reflexão crítica dos alunos e que esses textos sirvam à coletividade da escola.

Após a realização dessa produção textual, os textos foram recolhidos pela pesquisadora, para serem analisados de forma descritiva, com base nos valores semânticos do “mas” que se estudou em Cunha e Cintra (2017), Neves (2011) e a partir dessa verificação, se desenvolver os próximos passos desse trabalho. Pois, defende-se nessa pesquisa, o estudo linguístico partindo do contexto de uso, então, para iniciarmos um estudo gramatical é importante, partirmos do uso desse elemento linguístico, no processo comunicativo dos falantes. Os dados dessa verificação diagnóstica podem serão analisados no próximo tópico desse estudo.

3.2 Análise dos dados

Realizou-se a análise de 25 textos para verificar as ocorrências das conjunções coordenativas e servir de base para a construção das atividades posteriores sobre o estudo do conectivo “mas” e o sentido no texto. Para orientar a tabulação dos dados atribuiu-se para cada produção textual dos alunos um T de texto e uma numeração para facilitar a identificação.

Primeiramente verificou-se o número de ocorrências dos conectivos coordenativos nas redações dos alunos. Tem-se como base para essa etapa do trabalho, a classificação partindo do conceito de Neves (2011, p. 739-784) que apresenta as conjunções coordenativas: aditivas: E, NEM. Adversativas: “MAS”. Alternativa: OU. Chegou-se ao resultado que pode ser observado na tabela abaixo:

Quadro 3 - Ocorrências dos conectivos coordenativos nas redações dos alunos

	E	NEM	“MAS”	OU
T1	-	-	1	1

T2	2	-	1	2
T3	-	-	-	3
T4	1	-	3	2
T5	1	1	1	3
T6	2	-	-	1
T7	2	-	2	-
T8	-	-	-	3
T9	4	-	-	4
T10	2	-	-	2
T11	1	-	3	1
T12	7	-	1	1
T13	1	-	1	-
T14	2	-	-	-
T15	4	-	-	-
T16	4	1	-	-
T17	3	-	-	1
T18	2	-	1	-
T19	3	-	1	1
T20	5	-	-	-
T21	1	-	3	-
T22	4	-	-	-
T23	4	-	2	-
T24	3	-	1	1
T25	3	-	-	3
TOTAL	61	2	21	29

Fonte: Própria, 2022.

Percebe-se que o conectivo (E) foi o mais utilizado pelos alunos como conectivo coordenativo, seguido do conectivo alternativo (OU) resultado que surpreendeu a pesquisadora porque aparentemente era um conectivo com poucas situações de uso, mas que nessa produção dos alunos foi bastante utilizado. Já o conectivo (MAS) foi a terceiro mais utilizado e em último lugar contabilizando apenas 2 ocorrências temos o uso do conectivo (NEM).

Como podemos observar, os alunos usaram mais o conectivo “E” do que o conectivo “MAS”, dos 25 textos analisados, houve 61 ocorrências do “E” usado em 22 textos e do “MAS” temos 21 ocorrências em 13 textos, houve 2 ocorrências do conectivo “NEM” em dois textos e o “OU” ocorreu em 15 textos com 29 ocorrências. Como conectivos textuais, os coordenadores foram usados em todos os textos, escolha que mostra esses elementos linguísticos estão em uso nas produções textuais dos estudantes.

Seguiremos para a análise semântica específica do conectivo “MAS” por ser o nosso objeto de estudo, para isso, faremos um estudo segundo a classificação de Cunha e Cintra (2017), Neves (2011), ressaltamos que as transcrições dos enunciados estão como os alunos escreveram, inclusive com os erros de ortografia, pois o nosso foco neste trabalho é identificar os sentidos do coordenador “MAS”, não nos ateremos em questões ortográficas.

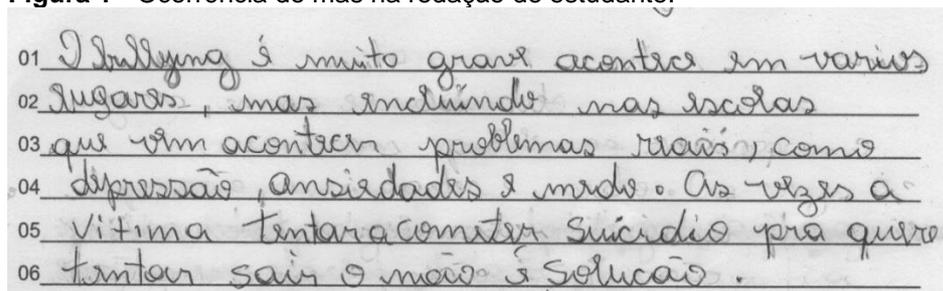
Para facilitar a observação das ocorrências, apresentaremos a seguir as análises dos textos dos alunos, junto com a transcrição dos enunciados.

Valores de sentido do “mas” segundo Cunha e Cintra (2017), Neves (2011)

1-Restrição:

a) “O bullying é muito grave acontece em vários lugares, **“mas”** incluindo nas escolas que vem acontecer problemas reais”.

Figura 1 - Ocorrência do mas na redação de estudante.

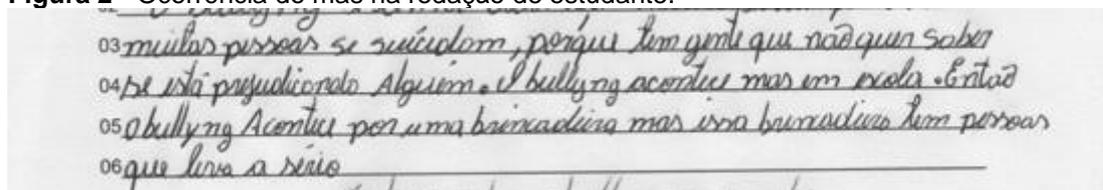


Fonte: Própria, 2022.

Nesse seguimento, observa-se uma certa dificuldade na organização do enunciado, mas o valor restritivo do (mas) pode ser visto quando especifica “**mas** incluindo nas escolas que vem acontecer problemas reais”. Entende-se que está restringindo à escola como local onde ocorre com maior frequência a prática do bullying. Esse mesmo valor, verifica-se no próximo enunciado.

b) “(...)O bullying acontece por uma brincadeira **“mas”** essa brincadeira tem pessoas que levam a sério”.

Figura 2 - Ocorrência do mas na redação de estudante.

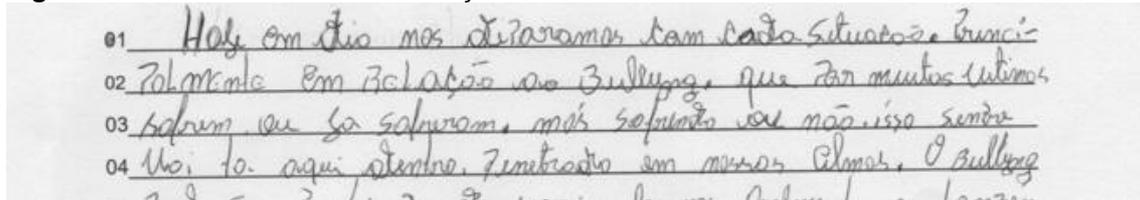


Fonte: Própria, 2022.

2-Retificação:

*“(...) muitas vítimas sofrem ou já sofreram **“mas”** sofrendo ou não, isso sempre vai tá aqui dentro, penetrando em nossas almas”.*

Figura 3 - Ocorrência do mas na redação de estudante.



Fonte: Própria, 2022.

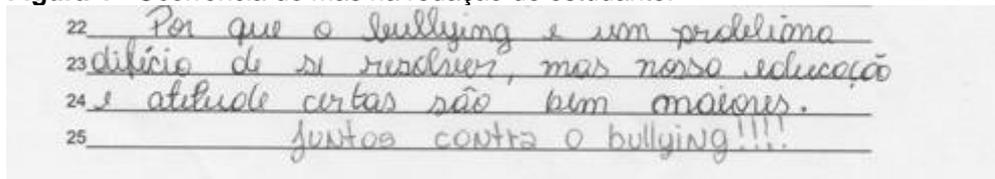
Observa-se que o segmento introduzido por (mas) **“mas”** sofrendo ou não, isso sempre vai tá aqui dentro, penetrando em nossas almas”. Faz um retorno ao primeiro segmento *“(...) muitas vítimas sofrem ou já sofreram”*, fazendo uma ressalva, uma retificação ao sofrimento provocado pelo bullying.

3- Compensação: Analisado à luz de Cunha e Cintra (2017), Neves (2011).

Pode-se verificar nos exemplos a seguir esse valor que segundo Neves (2011, p. 759) “resulta da diferente direção dos argumentos, e pode, ou não, envolver gradação”. No exemplo (a) pode-se verificar que o segundo argumento iniciado pelo “mas” faz uma compensação do que é dito no primeiro argumento. Para Cintra (2017) o “mas” pode apresentar “múltiplos valores afetivos” entre os quais o de “atenuação ou compensação”. Esse mesmo valor pode-se observar nos demais exemplos encontrados nas produções dos alunos.

- a) *“(...) Por que o bullying é um problema difícil de se resolver, **“mas”** nossa educação e atitude certas são bem maiores”.*

Figura 4 - Ocorrência do mas na redação de estudante.



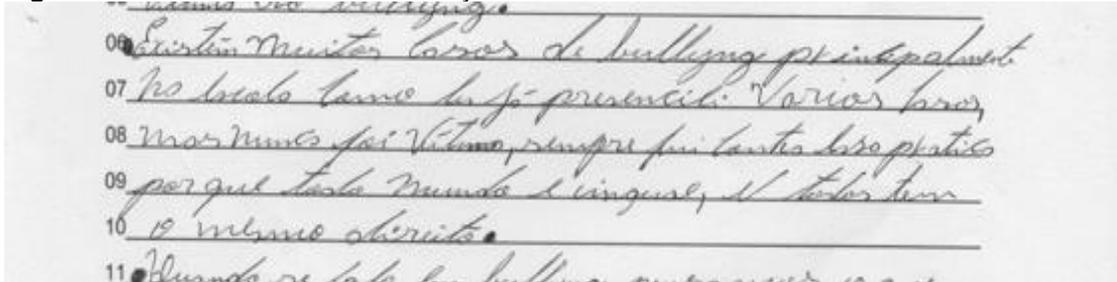
Fonte: Própria, 2022.

Compensado:

{o bullying é um problema difícil de se resolver} → {MAS (em compensação) nossa educação e atitudes certas são maiores}

b) “(...) Já presenciei vários casos, **“mas”** nunca foi vítima”.

Figura 5 - Ocorrência do mas na redação de estudante.



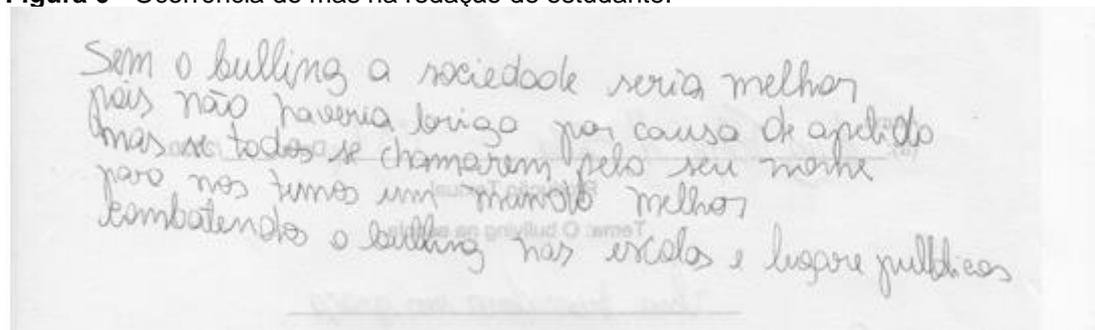
Fonte: Própria, 2022.

Compensando:

{Já presenciei vários casos} → {MAS (em compensação) nunca fui vítima}

c) “Sem o bullying a sociedade seria melhor pois não haveria briga por causa de apelido **“mas”** se todos se chamarem pelo seu nome para nós termos um mundo melhor combatendo o bullying nas escolas e lugares públicos”.

Figura 6 - Ocorrência do mas na redação de estudante.



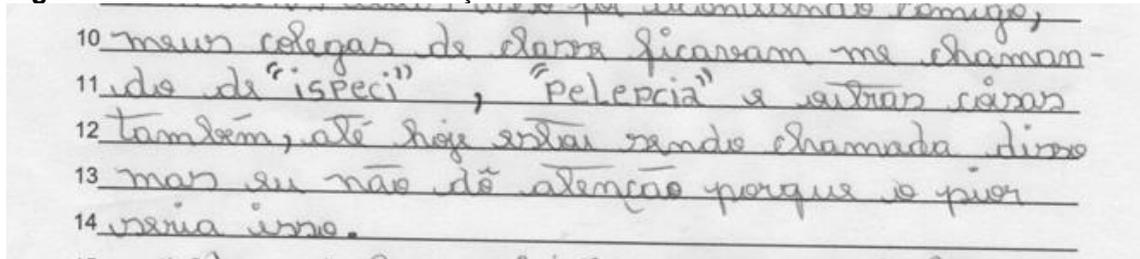
Fonte: Própria, 2022.

Compensando:

{não haveria briga por causa de apelido} → {MAS (em compensação) se todos se chamassem pelo seu nome nós teríamos um mundo melhor}

d) “Até hoje estou sendo chamada disso **“mas”** eu não dou atenção porque o pior seria isso (...)”

Figura 7 - Ocorrência do mas na redação de estudante.



Fonte: Própria, 2022.

Compensando:

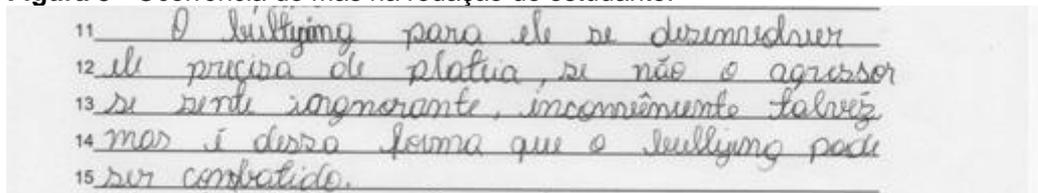
{Até hoje estou sendo chamada disso} → {MAS (em compensação) eu não dou atenção}

4- Adição:

Segundo Cunha e Cintra (2016) o "mas" apresenta múltiplos valores afetivos. Além da ideia básica de oposição, de contraste, pode exprimir por exemplo a ideia de adição. Podemos observar esse valor no trecho da produção de aluno:

- a) "(...) o agressor se sente ignorante, inconveniente talvez **"mas"** é dessa forma que o bullying pode ser combatido".

Figura 8 - Ocorrência do mas na redação de estudante.

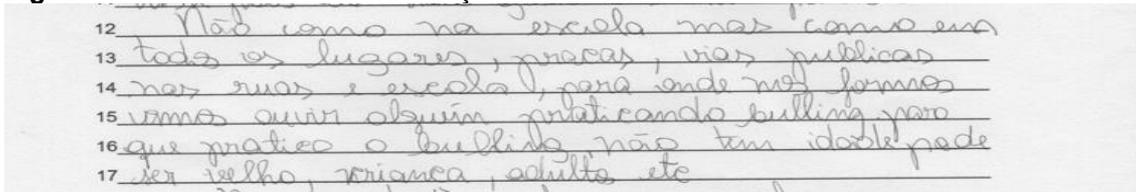


Fonte: Própria, 2022.

{o agressor se sente ignorante, inconveniente talvez} → {MAS (soma-se ao argumento anterior, ressaltando-se que) é dessa forma que o bullying pode ser combatido}

- b) "Não como na escola **"mas"** como em todos os lugares, praças, vias públicas, nas ruas e escola, para onde nós formos vamos ouvir alguém praticando bullying".

Figura 9 - Ocorrência do mas na redação de estudante.

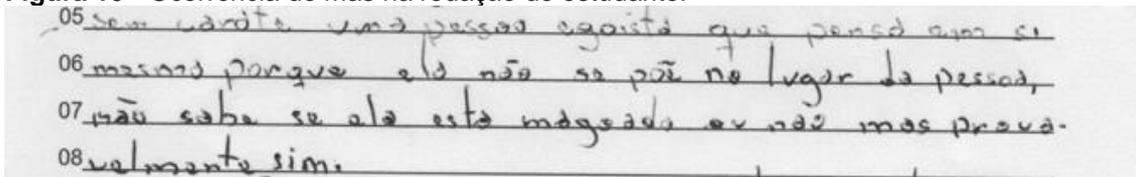


Fonte: Própria, 2022.

{Não como na escola} → {MAS (soma-se ao argumento anterior, acrescentando-se outros lugares) como em todos os lugares, praças, vias públicas, nas ruas e escola, para onde nós fomos vamos ouvir alguém praticando bullying}

c) "(...) porque ela não se põe no lugar da pessoa não sabe se ela está magoada ou não **"mas"** provavelmente sim".

Figura 10 - Ocorrência do mas na redação de estudante.



Fonte: Própria, 2022.

{(...) não sabe se ela está magoada ou não} → não {MAS (soma-se ao argumento anterior, reforçando-o) provavelmente sim}

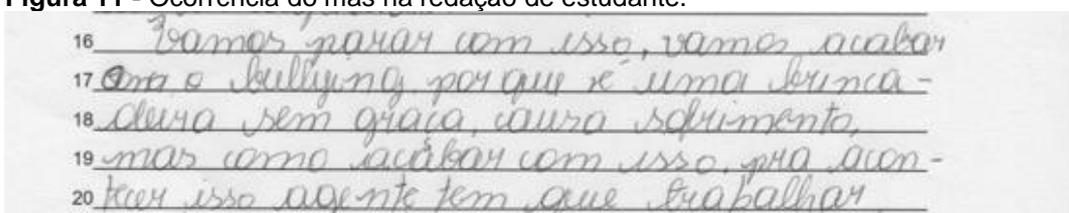
Valores semânticos do "mas" segundo Neves (2011).

1-Negação de inferência:

Esse valor semântico do "mas" segundo Neves (2011, p. 762) ocorre quando "Vem contrariada a inferência de um argumento enunciado anteriormente. No primeiro segmento há asseveração de um fato; no segundo segmento expressa-se a não aceitação" da primeira "inferência". Esse valor pode ser observado nesses exemplos:

a) "(...) Vamos parar com isso, vamos acabar com o bullying porque é uma brincadeira sem graça, causa sofrimento **"mas"** como acabar com isso".

Figura 11 - Ocorrência do mas na redação de estudante.

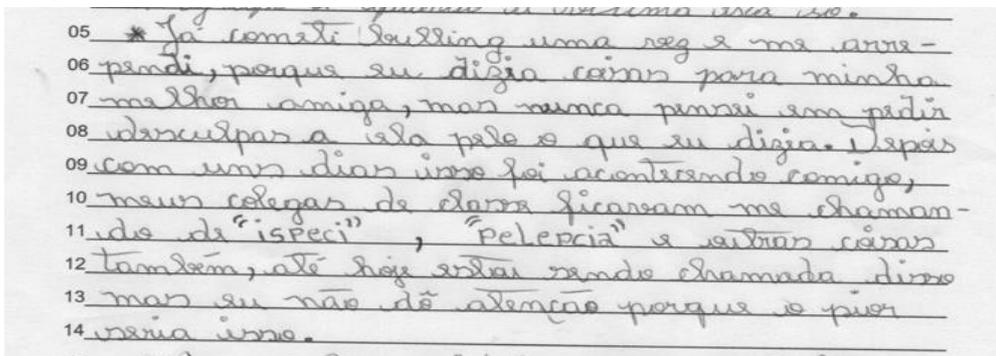


Fonte: Própria, 2022.

{“Vamos parar com isso, vamos acabar com o bullying porque é uma brincadeira sem graça, causa sofrimento” (esse argumento aponta para uma inferência positiva)} → {**MAS** (há uma negação da positividade expressa no primeiro segmento) como acabar com isso}

- c) “Já cometi bullying uma vez e me arrependi, porque eu dizia coisas para minha melhor amiga, **“mas”** nunca pensei em pedir desculpas a ela pelo que eu dizia”.

Figura 12 - Ocorrência do mas na redação de estudante.



Fonte: Própria, 2022.

No primeiro segmento evidencia-se que houve um arrependimento, “me arrependi, porque eu dizia coisas para minha melhor amiga,” o que se espera é que haverá um pedido de desculpas, o que não ocorre no segundo argumento, negando-se a inferência do primeiro segmento, “**mas** nunca pensei em pedir desculpas a ela pelo que eu dizia”.

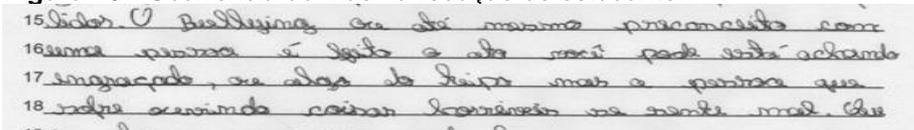
2-Contraposição:

Nesse tipo de ocorrência Neves (2011, p. 757) diz que “a oração que o **MAS** inicia não elimina o elemento anterior; admite-o explícita ou implicitamente, mas a ele se contrapõe. Pode ocorrer com argumentos na mesma direção ou em direções opostas. Um valor evidente dessas ocorrência é o contraste que pode ser segundo Neves (2011) “entre positivo e negativo ou vice-versa” como no exemplos (a) e (c), “entre expressões de significação oposta” como no exemplo (b).

A contraposição segundo Neves (2011, p. 763) ocorre com argumentos na mesma direção nesse caso, o “segundo argumento é superior, ou, pelo menos não inferior ao primeiro”. Existe um certo grau de comparação entre os argumentos. Podemos observar essa ocorrência no seguinte exemplo retirado da redação analisada.

a) “(...) O bullying ou até mesmo o preconceito com uma pessoa é feito o ato você pode está achando engraçado, ou algo do tipo **“mas”** a pessoa que sofre ouvindo coisas horríveis se sente mal”.

Figura 13 - Ocorrência do mas na redação de estudante.



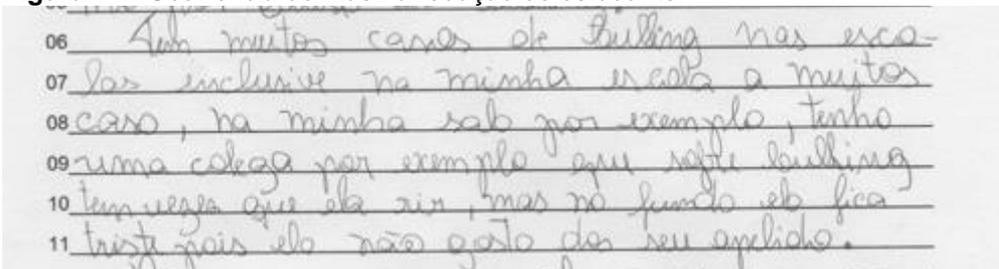
Fonte: Própria, 2022.

{O bullying ou até mesmo o preconceito com uma pessoa é feito o ato você pode está achando engraçado, ou algo do tipo} → {MAS a pessoa que sofre ouvindo coisas horríveis se sente mal}.

Esse segmento está se contrapondo ao fato de a pessoa achar engraçado e apresenta o argumento de que a outra pessoa fica triste, mostrando uma desigualdade entre os termos sendo que o segundo argumento é mais forte que o primeiro.

b) “(...) tem as vezes que ela rir mas no fundo ela fica triste(...)”

Figura 14 - Ocorrência do mas na redação de estudante.

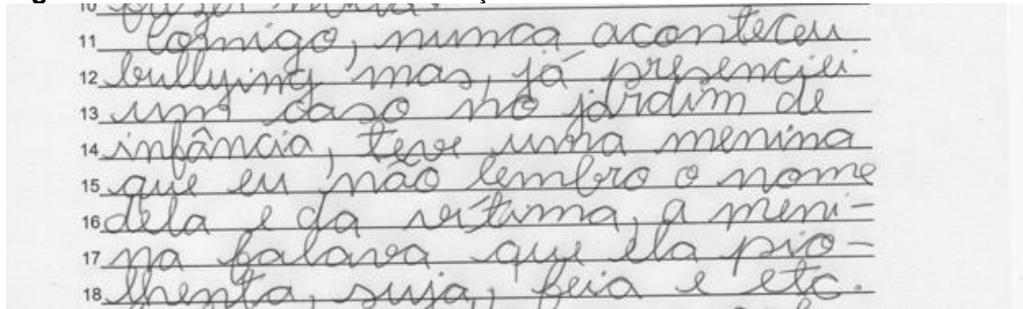


Fonte: Própria, 2022.

{tem as vezes que ela rir} X {MAS no fundo ela fica triste}

d) “...Comigo nunca aconteceu bullying **“mas”** já presenciei um caso no jardim da infância”.

Figura 15 - Ocorrência do mas na redação de estudante.

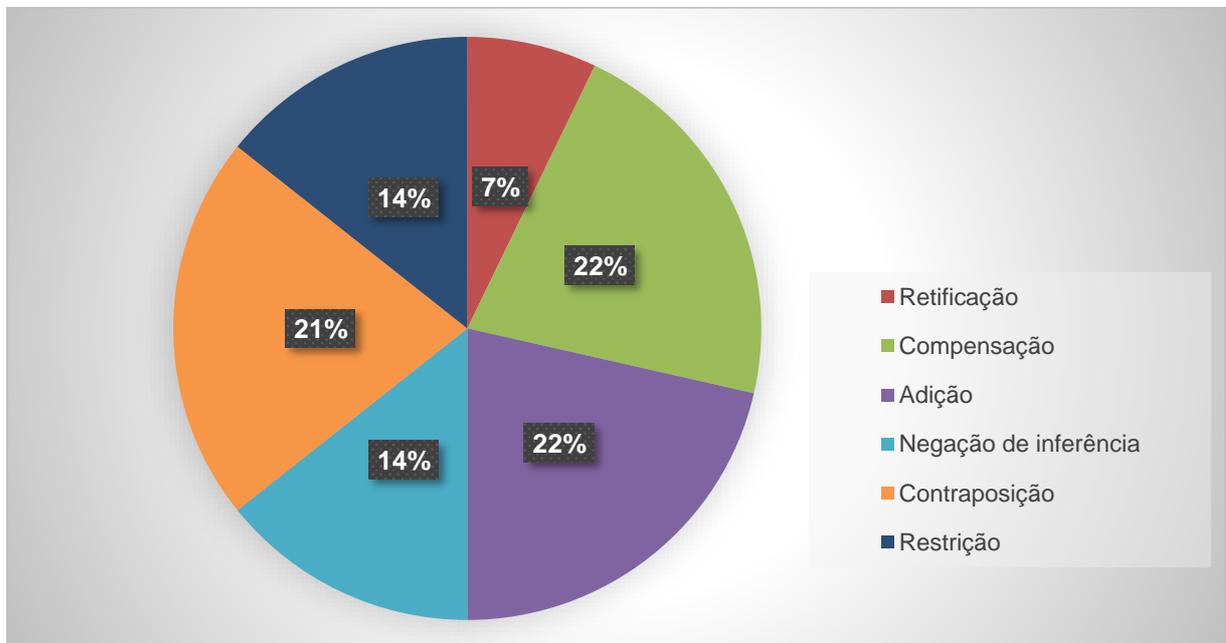


Fonte: Própria, 2022.

{Comigo nunca aconteceu bullying (positivo)} → {MAS já presenciei um caso no jardim da infância (negativo)}.

Como se observa por meio desses exemplos, existe uma variação semântica no uso do conectivo “MAS” já admitida por meio dos estudos linguísticos e que deve ser, dentro das possibilidades de compreensão dos alunos, inserida no estudo das conjunções. No gráfico a seguir, pode-se verificar a quantidade dessas ocorrências que puderam ser constatadas por meio da análise realizada nas redações dos alunos.

Gráfico 2: Número de ocorrências dos valores de sentidos do “mas”



Fonte: Própria, 2022.

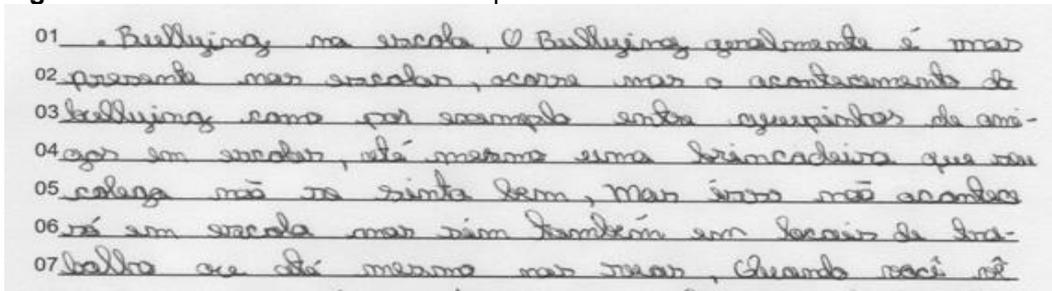
Ressalta-se por meio da observação dos dados apresentados nesse estudo, que o coordenador “mas”, enquadra-se como um conectivo adversativo no sentido da oposição que apresenta nos enunciados, mas os sentidos dessa adversidade são polissêmicos e que a classificação de Cunha e Cintra (2017) e Neves (2011) puderam

ser observados no uso desse conectivo nas redações dos alunos. Verificou-se também, se os alunos apresentam a mesma grafia para o “mas” como conectivo adversativo com o “mais” advérbio e, encontro-se as seguintes ocorrências:

Ocorrências da troca de mais por mas.

a) “(...) O Bullying geralmente é mas presente nas escolas, ocorre mas o acontecimento do bullying como por exemplo entre grupinhos de amigos em escolas, [...]”

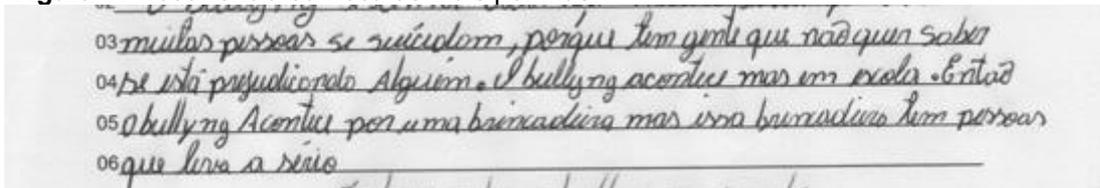
Figura 16 – ocorrência da troca de mais por mas.



Fonte: Própria, 2022.

b) “(...) O bullying acontece mas em escolas”.

Figura 17 - ocorrência da troca de mais por mas.



Fonte: Própria, 2022.

c) “(...) a vítima mudar seu jeito ser enzoar dos colegas fica entre si fica comedo de sofre mas que isso (...)”

Figura 18 - ocorrência da troca de mais por mas.

6 A vítima, a vilma mudar seu
7 jeito ser engolar dos colegas fica entre si
8 fica comido de sofrer mas que isso eu
9 não vai pra aula e não tem vontade
10 de ir, eu não dormo pensando no
11 dia que ela passou na escola que
12 foi uma vítima de bullying.

Fonte: Própria, 2022.

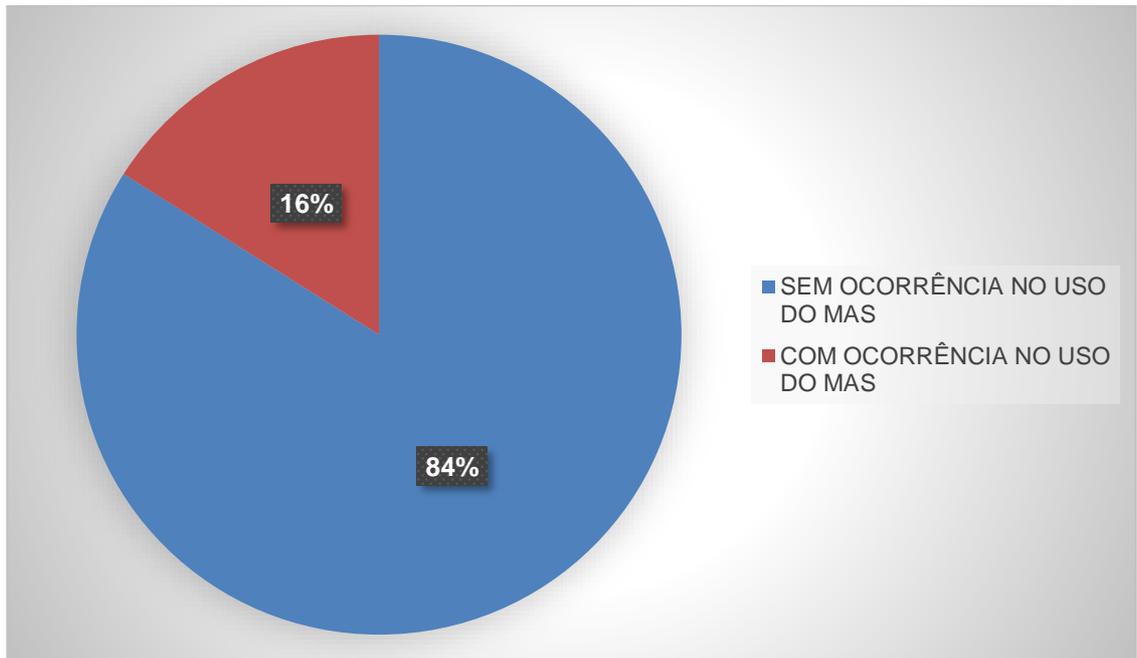
d) “Então minha sugestão do bullying precisa ser **mas** combatido, devemos tomar maiores atitudes (...)”.

Figura 19 - ocorrência da troca de mais por mas.

20 Então minha sugestão do bullying precisa ser mas
21 combatido, devemos tomar maiores atitudes porque assim
22 se a pessoa que ta fazendo bullying tem coragem de
23 praticar isso humilhação ridicula, ela que venha
24 sofrer com as consequência porque quem não quer
25 ela (pessoa) não pratica

Fonte: Própria, 2022.

Como se percebe houve ocorrências da mesma grafia do “mas” no lugar de “mais” o que não se esperava, pois, geralmente ocorre o contrário, devido ter a mesma pronúncia na oralidade. Das 25 redações analisadas, houve apenas 4 ocorrências do uso da mesma grafia do “mas” no sentido de advérbio. Esse resultado pode ser observado no gráfico abaixo:

Gráfico 3: Ocorrências no uso do Mas

Fonte: Própria, 2022

Esse resultado mostra que os alunos do 9º ano do ensino fundamental II por já terem um maior estudo da metalinguagem, fazem a distinção desse conectivo do advérbio exatamente pelo conhecimento linguístico que já possuem.

Essa análise fez parte da primeira etapa do projeto de intervenção, que ainda foi possível ser aplicada na escola. Os próximos passos ficarão como sugestão de atividades, pois, a proposta interventiva visa desenvolver o estudo linguístico, partindo do contexto de uso, aplicando a análise linguística nas próprias produções dos alunos sempre que possível.

Pretende-se desvincular o estudo de gramática, do ensino prescritivo que tem nos compêndios da tradição gramatical o modelo do “bem falar e bem escrever”, para a língua corrente entre os alunos. Pois, como falantes, sabem usar o sistema linguístico em suas interações sociais. Isso não quer dizer que se desprezará o conhecimento vinculado às gramáticas normativas, mas que não se partirá delas, o estudo da metalinguagem.

Espera-se com esse trabalho, embora seja um pequeno passo, contribuir para desvincular o ensino de Língua Portuguesa dos conceitos de “certo e errado” e combater o sentimento que ainda é presente entre os alunos de que “não sabem Português” como se as línguas que usam no seu cotidiano estivessem à margem do que é ensinado na escola. Queremos que o aluno perceba que a variação linguística não é

um conteúdo isolado com falas estereotipadas, mas que faz parte da dinamicidade da língua, é inerente ao processo comunicativo dos falantes, apresenta as características do meio no qual circula e que isso não pode lhes conferir o sentido de que existe um falar melhor ou pior que outro.

Nessa proposta não cabe o conceito de “certo e errado”, mas sim a construção de sentidos no processo comunicativo. Por meio da reflexão linguística os alunos terão a oportunidade de entender os elementos gramaticais que compõe a língua escrita e como poderão se expressar melhor usando o conhecimento de mais língua.

A proposta interventiva será apresentada de forma detalhada na próxima seção desse trabalho.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nesta seção apresentaremos a proposta de intervenção que tem como base Neves (2018) em que se defende que a escola deve proporcionar o estudo metalinguístico com o propósito de refletir sobre a linguagem e compreender a relação de sentidos que são estabelecidos nos textos no processo de interação comunicativa, é refletir sobre o uso linguístico “que leve à apreensão daqueles mecanismos gramaticais da língua construtores dos sentidos, dos valores, dos efeitos obtidos” Neves (2018, p. 18) Vieira (2019) no sentido de desenvolver um ensino pautado nos estudos descritivos sobre a língua, com base no contexto de uso dos falantes e que tem o texto como ponto de partida para o estudo de gramática.

Nesse sentido, procurou-se desenvolver uma sequência didática com atividades divididas em três passos. No primeiro passo trabalha-se a produção textual, desprendida do estudo gramatical e que servirá de base para o desenvolvimento das próximas etapas. No segundo momento será realizado o estudo metalinguístico dos conectivos textuais, especificando o valor adversativo, no terceiro passo será realizada a aplicação do conhecimento linguístico monitorado, por meio de atividade de reescrita textual e produção de textos que possam circular no ambiente escolar, a sugestão dessa proposta é a produção de panfletos de combate ao bullying na escola.

Pretende-se com esse trabalho desenvolver atividades que visem apresentar o conceito de um elemento gramatical de forma significativa, que estimule no aluno o caráter investigativo sobre a linguagem.

4.1 Objetivo Geral:

- ✓ Compreender que os conectivos textuais contribuem para a construção dos sentidos no texto.

4.2 Objetivos Específicos:

- ✓ Desenvolver a habilidade de autocorreção textual por meio da análise dos sentidos que o uso do coordenador “mas” atribui ao texto.
- ✓ Compreender o texto como uma unidade comunicativa.
- ✓ Desenvolver a oralidade e a compreensão textual.

- ✓ Perceber os sentidos do “mas” nos enunciados do texto.
- ✓ Identificar problemas de coerência e coesão textual nos próprios textos.
- ✓ Perceber a dinamicidade da língua e a variação linguística presente nos textos.
- ✓ Identificar as características básicas do texto argumentativo.
- ✓ Produzir textos adequados aos contextos de produção e finalidade comunicativa.

4.3 Metodologia do Projeto de Intervenção

Os alunos realizarão atividades direcionadas para a compreensão do que é um texto e os elementos que o compõe. Para o estudo do conceito de texto usaremos a abordagem de Neves (2018) que compreende o texto como um todo coeso que se estabelece por meio de uma organização semântica. Nesse sentido Neves (2018, p. 20) afirma:

[...] é em ligação com a produção discursiva em todas as suas implicações situacionais que se busca no texto um todo coeso, sustentado por uma organização semântica que envolve uma rede de predicções coerentes (pouco ou muito modalizadas), unidas por múltiplos mecanismos de junção, bem como envolve uma rede de referenciações internamente organizada.

As atividades que serão desenvolvidas no projeto de intervenção terão como base norteadora “Os três eixos para o ensino de gramática”, proposta por Vieira (2019) que de forma “conciliatória” propõe três pilares que abarcam as principais linhas teóricas para o ensino de gramática e estão presentes em todos os sistemas linguísticos, “Admitindo propriedades tipológicas presentes em todas as línguas do mundo, consideramos inegável que ao menos três atributos, caracterizam os sistemas linguísticos” (VIEIRA, 2019, p. 61), são eles: Sistemática-interatividade-heterogeneidade.

Esses pilares são desenvolvidos em três frentes de trabalho chamados por Vieira (2019) de Eixo I, Eixo II, Eixo III.

No eixo I- Sistemática: Vieira (2019, p.61) “defende que abordagem reflexiva da gramática é necessária para promover a compreensão da sistematicidade inerente a todas as línguas”. Nesse sentido serão realizadas atividades de

metacognição com o estudo do conectivo “mas” para que os alunos percebam em qual área gramatical se enquadra e qual a sua funcionalidade no sistema linguístico.

Para isso, por meio de atividades partindo do uso com exemplos das ocorrências desse elemento gramatical retiradas das próprias produções textuais dos alunos, se fará o estudo linguístico desse item gramatical com base no que diz Vieira (2019, p. 61).

a construção do conhecimento gramatical em termos explícitos, provocada por planejada atividade de metacognição, colabora não só para a reflexão teórico-descritiva acerca do sistema linguístico, mas também para o desenvolvimento de competências (nos planos da leitura e da produção) que exijam diferentes graus de complexidade.

Após o desenvolvimento dessas atividades, os alunos estudarão os conectivos textuais e os sentidos que proporcionam ao texto, com base no uso do conectivo “**mas**”, farão um estudo por meio de enunciados que mostram o significado dos sentidos de compensação, adversidade. O objetivo dessa atividade é despertar nos alunos o interesse em entender o sentido que um conectivo atribui ao texto. Acreditamos que o estudo do sistema linguístico, habilita o aluno a usar de forma consciente os recursos disponíveis na língua, em suas atividades de produção comunicativas, tanto na escrita quanto na oralidade, bem como a perceber as intenções comunicativas do emissor. Esse conhecimento, pode auxiliá-lo a ser uma pessoa com maior habilidade de interação nos espaços sociais.

No eixo II- interatividade: nesse eixo considera-se como aspecto principal de trabalho os “fenômenos gramaticais quanto à produção de sentidos” considerando as bases analíticas funcionalistas e discursivas. Como se trata da produção de sentidos, e isso implica desenvolver um ensino de gramática na esfera comunicativa é preciso esclarecer como o texto é visto nessa abordagem teórica. Segundo Vieira (2019, p. 62) “O texto é considerado uma unidade de uso, na qual se desenvolvem operações fundamentais, como as de predicação, referenciação, modalização e conexão”.

Nesse contexto pretende-se nesse projeto desenvolver o estudo do conectivo “mas” partindo do estudo do valor semântico no texto, sendo a principal finalidade a produção e a compreensão textual. Como questionamento norteador dessa prática, baseia-se no que diz Vieira (2019), “Qual a relação entre esse tema gramatical e a produção de sentidos no nível textual (leitura ou produção de gêneros diversos da fala e da escrita)”?

Pretende-se fazer com que os alunos percebam a relação de sentidos que os conectivos acrescentam ao texto e possam usar de forma consciente em sua prática comunicativa. Acredita-se que esse conhecimento auxiliará aos alunos na compreensão textual, e a desenvolver um ensino gramatical significativo.

No eixo III- heterogeneidade: nesse eixo a principal base de trabalho é a análise de “fenômenos gramaticais que constituem regras variáveis, trata-se de desenvolver a percepção do aluno para a dinamicidade da língua na esfera comunicativa”, para isso Vieira (2019, p. 63) afirma que:

O ensino de Língua Portuguesa, ao lidar com a diversidade de gêneros textuais, precisa necessariamente admitir a face do sistema linguístico como uma manifestação de normas/variedades (cultas e populares) (...) nesse sentido, destaca os contínuos de oralidade-letramento (do mais oral ao mais escrito) e os de monitoração estilística (do mais ao menos monitorado).

Pretende-se como base no que propõe autor em análise (2019) desenvolver o ensino de língua que abarque todas as formas de uso, sem que uma seja mais valorizada que a outra, pois todas as formas comunicativas em uso, possuem suas esferas de circulação.

Para o estudo do conectivo “mas”, pretende-se como diz Vieira (2019, p. 64) “busca-se delimitar, aqui, conhecimentos indispensáveis para a abordagem didática da conexão de termos, de modo a oferecer perspectivas que não se limitem à descrição tradicional”.

Dessa forma nos propomos nesse trabalho, desenvolver uma prática de estudo da linguagem que amplie o conhecimento sobre a língua baseado nas concepções descritivas, partindo do uso para a observação dos sentidos que os conectivos podem assumir no texto.

Por essa razão, a pesquisa diagnóstica é o primeiro passo para a construção da proposta de intervenção que corresponde as atividades 1 e 2 desse projeto de intervenção. Pois, é a partir da observação do uso que os alunos apresentarem sobre o item gramatical, que o professor desenvolverá o estudo linguístico, podendo mostrar se for o caso, outras formas de uso como diz Vieira (2019) “mais ou menos monitorado”.

Voltando para a nossa proposta de intervenção, o estudo dos valores semântico do “mas”, tem como base para análise a variação de significado das conjunções adversativas apresentadas por Neves (2011), Cunha e Cintra (2017) que apresentam

os sentidos de (contraposição, retificação, compensação, adição, negação de inferência, restrição). Essas informações, constituíram um norte para a análise dos sentidos do “mas” na produção textual dos alunos.

Ressaltamos que o conhecimento científico apresentado por essa pesquisa sobre o coordenador “mas”, visa instrumentalizar o educador para a prática de ensino e que possa aplicar esse conhecimento em uma prática embasada no estudo linguístico, desprendendo-se da aplicação mecânica do conhecimento gramatical que nem sempre faz sentido para aluno, porque não consegue verificar na prática uma logicidade para alguns conceitos da gramática normativa.

O que se pretende alcançar com os alunos é que possam perceber a dinâmica da língua e a relação de sentidos que as palavras estabelecem no texto, de acordo com a intensão comunicativa, para que sejam capazes de usar com autonomia os mecanismos linguísticos e assim possam melhor realizar as próprias produções textuais.

Voltado para o estudo do conectivo “mas”, pretende-se que sejam capazes de:

- Perceber a posição sintática do “**mas**”: o “**mas**” não possui a mesma mobilidade de posição na sequência que estabelece a conexão. É sempre empregado no início da oração adversativa.
- O “**mas**” é um operador argumentativo e possibilita a progressão textual.
- Todo o enunciado iniciado por “**mas**” anula a primeira proposição.
- Identificar a diferença do “**mas**” conjunção do “**mais**” advérbio.

Os alunos serão desafiados em cada atividade a perceber a relação semântica decorrente do uso do conectivo “mas nos enunciados.

Após essas atividades os alunos farão a reescrita do texto que foi solicitado no início desse trabalho que servirá para que se faça uma comparação entre os textos e se verifique se houve uma ampliação ou não dos usos das conjunções e se os alunos conseguirem reescrever o texto com mudanças na organização dos parágrafos e progressão textual, fazendo com que se torne um texto mais claro e objetivo.

Após essa atividade de reescrita e estudo sobre coesão e coerência textual, os alunos participarão da elaboração de um panfleto de combate ao Bullying na escola e terão a oportunidade de produzir textos que irão circular no ambiente escolar utilizando a escrita como expressão crítica dentro de um contexto político e de interação social.

Segue a aplicabilidade dessa proposta de intervenção por meio das seguintes atividades:

Passo 1: Diagnóstico.

ATIVIDADE 1- Tema: O Bullying na escola.

Componente Curricular: Língua Portuguesa.

Público-alvo: Alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Conteúdo: Prática de oralidade.

Objetivo geral: Expressar-se oralmente formando sua própria opinião sobre um tema.

Objetivos específicos:

- ✓ Desenvolver argumentos sobre um determinado tema.

Tempo previsto: 02 aulas de 50 minutos.

Recursos: quadro e pincel.

Metodologia:

Iniciaremos a aula com uma roda de conversa sobre o “Bullying na escola”. Será apresentado o tema escrito no quadro com algumas questões norteadoras que darão início aos questionamentos.

- ✓ Você sabe o que é Bullying?
- ✓ Você já vivenciou alguma situação de ocorrência de bullying na escola?
- ✓ Você já sofreu bullying na escola?
- ✓ Qual é a sua opinião sobre o bullying na escola?
- ✓ Quais atitudes devem ser tomadas na escola para combater esse tipo de violência?
- ✓ Como a pessoa que sofre o bullying deve agir para superar essa violência?
- ✓ Por que você acha que ocorre o bullying na escola?

Nessa aula se priorizará apenas a oralidade, esperamos que essa prática sirva para estimular os alunos a expor suas opiniões e desenvolvam atitudes de combate à violência, por meio de uma reflexão crítica sobre o tema em estudo. Partindo dessa participação na oralidade, espera-se que possam posteriormente, ter argumentos para realizarem a produção escrita.

Será observado como um critério avaliativo, a participação dos alunos com seus pontos de vistas e relatos de suas próprias experiências.

ATIVIDADE 2- Tema: O Bullying na escola.**Componente Curricular:** Língua Portuguesa.**Conteúdo:** Gênero Textual: Reportagem, Produção Textual.**Objetivos:**

- ✓ Compreender o texto como uma unidade comunicativa.
- ✓ Reconhecer o gênero textual reportagem.
- ✓ Desenvolver a leitura e a interpretação de textos.
- ✓ Identificar o assunto do texto.
- ✓ Expressar-se oralmente e expor a própria opinião.

Tempo previsto: 04 aulas.**Recursos:** Textos impressos, quadro e pincel.**Metodologia:**

No primeiro momento da aula, será apresentado para os alunos o gênero reportagem, por meio de questões norteadoras de pré-leitura que deverão ser preferencialmente respondidas oralmente, mediadas pelo professor que junto as respostas dos alunos, apresentará as informações que caracterizam o gênero textual reportagem, com o objetivo de informar sobre o tipo de texto que estão lendo.

Questões norteadoras da pré-leitura:

Você sabe o que é uma reportagem?

Para você qual é a diferença entre a notícia e a reportagem?

Na sua opinião quais são as esferas de circulação de uma reportagem?

Quais as principais características de uma reportagem?

Você costuma ter acesso a reportagens? Por quais meios?

Após esse momento será entregue para os alunos duas reportagens impressas retiradas do site da revista Veja sobre o tema “O bullying na escola”. Pedir-se-á para que façam uma leitura silenciosa e em seguida farão a leitura oral em classe. Após a leitura se realizará a interpretação oral do texto, norteados pelos seguintes questionamentos:

Qual é o assunto do texto?

A quem se destina, o público-alvo?

Quais informações chamaram a sua atenção no texto?

Após esse momento, os alunos serão informados que deverão produzir um texto dissertativo-argumentativo sobre o bullying na escola, com a seguinte estrutura:

Introdução, desenvolvimento e conclusão, para auxiliá-los nessa atividade seguirão as seguintes orientações.

Introdução: deverão apresentar o assunto que será desenvolvido no texto.

- ✓ O que é bullying e como acontece?

Desenvolvimento: apresentação de argumentos que sustentem o assunto, como exemplos de fatos. Para essa fase, seguirão as orientações, com o propósito de facilitar a escrita dessa produção textual, pois entende-se que esse tipo de texto, exige um maior monitoramento e o desenvolvimento de argumentos, que pode ser mais difícil para alguns alunos.

- ✓ Você já vivenciou o bullying? Relato de fatos, reportagens que falam do assunto, informações estatísticas de ocorrências (se houver). Espera-se que os alunos recorram às informações das reportagens que leram sobre o tema.

Conclusão: farão um breve retorno ao assunto apresentado com sugestões claras e objetivas sobre o que pensam do tema em estudo. Com base na seguinte questão norteadora:

- ✓ Quais atitudes podem ser tomadas na escola para combater essa prática?

Essa aula tem como principal objetivo desenvolver a produção escrita partindo das próprias vivências dos alunos, estimulando-os a expressarem suas opiniões e a verem o texto como um mecanismo de comunicação que pode ser usado para combater a violência e injustiças sociais.

Passo 2: Atividades investigativas e reflexivas

ATIVIDADE 1- Tema: O Bullying na escola.

Componente Curricular: Língua Portuguesa.

Público-alvo: Alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Conteúdo: O Texto e os elementos textuais.

Objetivos:

- ✓ Compreender o texto como uma unidade comunicativa.
- ✓ Identificar os elementos constituintes do texto.

Tempo previsto: 02 aulas de 45 m.

Recursos: Slides

Metodologia:

Nessa aula será apresentado aos alunos o conceito de texto, partindo das seguintes questões norteadoras:

O que você entende por texto?

Qual é a sua concepção sobre a estrutura de um texto?

Como você identifica o assunto do texto?

Qual é a diferença do tema para o título do texto?

Após esse momento em que os alunos poderão expressar-se oralmente como compreendem o texto, o professor apresentará os slides elaborados com as informações básicas sobre o texto e os elementos macro textuais e micro textuais.

ATIVIDADE 2- Tema: O Bullying na escola.

Componente Curricular: Língua Portuguesa.

Público-alvo: Alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Conteúdo: Os conectivos textuais. Para essa aula será necessário o conhecimento prévio sobre Período Simples e Período Composto.

Objetivos:

- ✓ Compreender o uso dos conectivos como mecanismo de coesão e coerência textual que contribuem para a construção dos sentidos no texto.
- ✓ Identificar algumas palavras que são conectivos textuais.

Tempo previsto: 02 aulas.

Recursos: slides

Metodologia:

Para a realização dessa atividade, os alunos deverão ter os conhecimentos prévios sobre Período Simples e Período Composto. Será apresentado na primeira aula, os elementos de coesão textual que fazem parte da junção do texto com base no que diz Koch (2018, p.15) que são mecanismos da língua que vão fazendo a “tesitura do texto”, que de acordo Halliday e Hasan (1976) Apud Koch (2018, p.16) a coesão textual é um “conceito semântico que se refere às relações de sentido existentes no interior do texto e que o definem como um texto”. Após a apresentação desse conceito sobre a coesão, serão apresentados os elementos da coesão com base em Halliday e Hasan (1976) Apud Koch (2018, p. 18, 19) que são:

- referência (pessoal, demonstrativa, comparativa);
- substituição (nominal, verbal, frasal);
- elipse (nominal, verbal, frasal);
- conjunção (aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativa);

- coesão lexical (repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, colocação).

Ressaltamos que esses elementos coesivos serão apenas citados, com uma breve explicação para que os alunos visualizem que existem outros elementos que fazem parte da coesão textual, e não apenas as preposições e as conjunções. Após essa explicação se direcionará o trabalho para o estudo das conjunções coordenativas. Para iniciar esse estudo, os alunos realizarão a seguinte atividade.

ATIVIDADE-2		
1. Construa períodos compostos utilizando os seguintes conectivos textuais.		
a) (E)		
<hr/>		
b) (MAS)		
<hr/>		
c) (OU)		
<hr/>		
2. Observe os sentidos que esses conectivos apresentam nos enunciados e classifique-os de acordo com o quadro abaixo:		
Aditivo: apresenta um valor de adição, continuidade, união.	Adversativo: apresenta uma ideia de oposição, de contraste.	Alternativo: apresenta uma ideia de opção, escolha, alternância.

Fonte: Elaboração da autora.

Será observado as construções dos alunos, se farão a classificação como se espera de acordo com os sentidos apresentados no quadro das classificações. Caso algum aluno faça diferente o professor apresentará melhor esses conceitos, explicando para a classe a relação de sentidos que os conectivos podem atribuir ao texto. Com essa atividade já se inicia um trabalho reflexivo sobre os conectivos, para despertar nos alunos o interesse em perceber essas relações semânticas que estabelecem. Poderá se verificar também os usos semânticos desses conectivos pelos alunos, destacando-se que um mesmo conectivo pode ter vários sentidos, de acordo com o contexto em que foi empregado.

ATIVIDADE 3- Tema: O Bullying na escola.

Componente Curricular: Língua Portuguesa.

Público-alvo: Alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Conteúdo: Estudo do conectivo “mas” e os efeitos de sentidos no texto.

Objetivos:

- ✓ Perceber os sentidos do “mas” nos enunciados do texto.

Tempo previsto: 02 aulas.

Recursos: slides, atividades impressas.

Metodologia:

Nessa aula será estudado o conceito de adversidade, por meio da opinião dos alunos sobre como compreendem o sentido dessa palavra, após essa sondagem se apresentará no slide imagens para que os alunos observem o contraste, a desigualdade entre elas. Após a observação das imagens, se pedirá que os alunos construam enunciados que demonstre essa desigualdade, para que realizem a aplicação desse conceito por meio de palavras no processo comunicativo.

Os enunciados feitos pelos alunos servirão para a análise sobre quais conectivos usaram para expressar o sentido adversativo. Espera-se que utilizem o coordenador “mas” nessa construção. Porém, podem utilizar outros elementos linguísticos de acordo com a compreensão que possuem sobre o valor de contraste. Esses enunciados servirão de base para o estudo dos elementos sintáticos usados na próxima aula. Segue abaixo as imagens que podem ser utilizadas para a demonstração do conceito de contraste, de desigualdade, junto com a atividade para a construção dos enunciados.

ATIVIDADE-3

1- Construa períodos compostos que demonstrem o contraste existente entre as imagens.

imagem: 01



fonte:tudosobreminhamae.com.br/acesso: 14/10/2020

imagem: 02



fonte: notisul.com.br/acesso:14/10/2020.

Imagem: 03



fonte:brasilecola.uol.com.br/acesso:14/10/2020

imagem: 04



fonte:endocrinologistas.med.br/acesso:14/10/2020

ATIVIDADE 4- Tema: O Bullying na escola.**Componente Curricular:** Língua Portuguesa.**Público-alvo:** Alunos do 9º ano do ensino fundamental.**Conteúdo:** Estudo do conectivo “mas” e os efeitos de sentidos no texto**Objetivos:**

- ✓ Perceber os sentidos do “mas” nos enunciados do texto.
- ✓ Reconhecer a posição sintática do “mas”.
- ✓ Perceber que a força argumentativa do “mas” sobressai ao enunciado anterior.
- ✓ Compreender o texto como uma unidade comunicativa.

Tempo previsto: 04 aulas.**Recursos:** quadro, pincel, slides, atividades impressas.**Metodologia:**

Nessa aula será feita a análise dos enunciados feitos pelos alunos na aula anterior. Após a verificação dessas construções, os alunos farão a seguinte atividade elaborada por Batista (2019, p. 168) para que reflitam sobre o valor semântico do coordenador “mas”.

ATIVIDADE-4

Observe:

a) O jogador treinou muito; não conseguiu, **contudo**, fazer uma boa partida.b) Gosto de carro; prefiro avião, **porém**.

1- Reescreva as duas frases substituindo os conectores pelo MAS.

A que conclusão você chegou ao comparar o conectivo MAS a aos que pode denotar o mesmo sentido?

A que conclusão você chegou em relação à posição do MAS em relação aos outros conectores de oposição?

- Observe:

1. Mariana é muito bonita, mas é muito incompetente.

2. Mariana é muito incompetente, mas é muito bonita.

Supondo que Mariana estivesse candidatada a uma vaga de emprego, qual informação seria favorável à Mariana se:

a) o dono de uma empresa estivesse contratando uma secretária? _____

b) o dono de uma empresa estivesse contratando uma modelo? _____

A partir disso, a que conclusão você chegou em relação ao uso das informações após o conector de contraste/adversidade? _____

Espera-se que ao realizar essa atividade, os alunos percebam:

- A posição sintática do “mas”: o mas não possui a mesma mobilidade de posição na sequência que estabelece a conexão. É sempre empregado no início da oração adversativa.
- Todo o enunciado iniciado por “mas” anula a primeira proposição.

A atividade 5 do passo 2 tem o propósito de levar os alunos a perceberem a importância dos conectivos para a construção dos sentidos no texto.

Atividade-5

Do texto a seguir, foram retirados alguns elementos responsáveis pela explicitação de relações de sentido entre passagens do texto. Esses elementos estão no quadro a seguir, na quantidade exata. Coloque-os nos seus respectivos lugares formando um texto coerente e coeso.

quando – mas – após – que – e – não só ... como

A incapacidade de ser verdadeiro

Paulo tinha fama de mentiroso. Uma dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões da independência cuspidos fogo _____ lendo fotonovelas. A mãe botou-o de castigo, _____ na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio um pedaço de lua, todo cheio de buraquinhos, feito queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo. Desta vez Paulo _____ ficou sem a sobremesa _____ foi proibido de jogar futebol durante quinze dias.

_____ o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Siá Elpídia _____ queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. _____ o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça:

- Não há o que fazer, Dona Coló. Este menino é mesmo um caso de poesia.

(ANDRADE, Carlos Drummond de. O sorvete e outras histórias. São Paulo: Ática, 1993)

Fonte: Batista (2019, p.93)

Após a correção e reflexão com os alunos sobre as questões realizadas na atividade 5, será apresentada a atividade 6. Essa atividade tem o propósito de levar os alunos a observarem as construções com os conectivos textuais, para que analisem os sentidos, e, principalmente percebam a progressão textual decorrente do uso desses conectivos. Escolheu-se para essa atividade um texto de Luís Fernando Veríssimo “As mentiras que os homens contam”, por ser uma crônica de fácil leitura, que pode despertar discussões sobre o tema, e, pela construção textual que o autor apresenta onde se pode observar o uso dos conectivos como recurso da coesão e da coerência textual e do “mas” como marcador discursivo. Não utilizamos o texto como

um pretexto para o ensino de língua, mas como forma de investigar o uso linguístico nas produções.

Atividade-6

Texto para leitura e discussão.

As mentiras que os homens contam – Luís Fernando Veríssimo

Nós nunca mentimos. Quando mentimos, é para o bem de vocês. Verdade. Começa na infância, **quando** a gente diz para a mãe que está sentindo uma coisa estranha, bem aqui, e não pode ir à aula sob pena de morrer no caminho. Se fôssemos sinceros e disséssemos que não tínhamos feito a lição de casa e **por isso** não podíamos enfrentar a professora a mãe teria uma grande decepção. **Assim**, lhe dávamos a alegria de se preocupar conosco, que é a coisa que mãe mais gosta, e a poupávamos de descobrir a nossa falta de caráter. Melhor um doente do que um vagabundo. E se ela não acreditasse, e nos mandasse ir à escola de qualquer jeito, ainda tínhamos um trunfo sentimental. "Então vou ter que inventar uma história para a professora", querendo dizer vou ter que mentir para outra mulher como se ela fosse você. "Está bem, fica em casa estudando!" **E** ficávamos em casa, fazendo tudo menos estudar, dando-lhe todas as razões **para** dizer que não nos aguentava mais, que é outra coisa que mãe também adora.

A primeira namorada. Mentíamos para preservar nosso orgulho, certo?

— Não, não, eu estava passando por acaso. Você acha que eu fico rondando a sua casa o dia inteiro, é?

Mas o que vocês pensariam se nós disséssemos: "Sim, sim, não posso ficar longe de você, penso em você o dia inteiro, aqueles telefonemas que você atende e ninguém fala, sou eu! Confesso, sou eu! Vamos nos casar! Eu sei que eu só tenho 12 anos e você tem 11, **mas** temos que nos casar! Senão eu morro. Senão eu morro!"? Vocês se assustariam, claro. A paixão nessa idade pode ser um sumidouro. Mentíamos para nos proteger do sumidouro.

Outras namoradas. Outras mentiras.

— Eu só quero ver, juro. Não vou tocar.

Vocês não queriam ser tocadas, **mas** ao mesmo tempo se decepcionariam **se** a gente nem tentasse. Nem desse a vocês a oportunidade de afastar a nossa mão, indignadas. Ou de descobrir como era ser tocada.

Namorar — pelo menos no meu tempo, a Renascença — era uma lenta conquista de territórios hostis, como a dos desbravadores do Novo Mundo.

Avançávamos no desconhecido, centímetro a centímetro, mentira a mentira.

— Pode, **mas** só até aqui.

— Está bem. Não passo daí.

— Jura?

— Juro.

— Você passou! Você mentiu!

— Me distraí!

Dávamos a vocês todos os álibis, todas as oportunidades para dizer depois que tudo acontecera devido à nossa calhordice e não à vontade que vocês também sentiam. Não mentíamos para vocês, mentíamos por vocês. Os verdadeiros cavalheiros eram os que enganavam as mulheres. Os calhordas diziam, abjetamente, a verdade. Não faziam o que juravam que não iam fazer, transferindo toda a iniciativa a vocês. É ou não é?

Mas isso tudo mudou, desgraçadamente bem quando eu deixei para trás as tentações do mundo e entrei para uma ordem (a dos monógamos). A revolução sexual, que um dia ainda vai ser comemorada como a Revolução Francesa, com a invenção da pílula anticoncepcional correspondendo à queda da Bastilha e o fim dos sutiãs ao fim da monarquia — e o termo sans culotte, claro, adquirindo novo significado — tornou o relacionamento entre homens e mulheres mais franco e desobrigou os homens de mentir para as mulheres para salvar a honra delas. Aliás, dizem que a coisa

virou de tal maneira que hoje a mentira mais comum dita pelos homens é "Esta noite não, querida, estou com dor de cabeça". Não sei. **Mas** continuamos mentindo a vocês para o bem de vocês.

"Rmmwlmnswl" não significa que nós estamos fingindo dormir com medo de ir ver que barulho é aquele na sala. Significa que estamos fingindo dormir para que você vá ver com seus próprios olhos que não é nada e pare com esses temores ridículos, e se for mesmo ladrão nos avise a tempo de pular pela janela.

"Fiquei fazendo companhia ao Almeidinha, coitado, ele ainda não se refez" significa que a nova gata do Almeidinha só saía com ele se ele conseguisse um par para a prima dela, e nós fazemos tudo por um amigo, **mas** não queremos estragar a ilusão de vocês de que a separação deixou o Almeidinha arrasado, como ele merecia.

"Está quase igual ao da mamãe" significa que não chega aos pés do que a mamãe fazia, ou então que está muito melhor, **mas** que o importante é vocês não se sentirem **nem** tão ressentidas que decidam atirar o doce na nossa cabeça e depois se arrependam, **nem** tão confiantes que parem de tentar ser iguais à mamãe, e no dia que a gente disser que está sentindo uma coisa estranha bem aqui, só para não ir trabalhar e ficar vendo o programa da Xuxa, vocês não digam "Comigo essa não pega" e nos botem para a rua.

Disponível em: <https://professormarcoscortinovis.blogspot.com/2017/07/as-mentiras-que-os-homens-contam-de.html> Acesso em: 03/07/2022.

Questão 1: Realize a leitura do texto e observe os conectivos em destaque, para responder as questões.

a) Os enunciados após os conectivos acrescentam uma informação ao texto? Justifique.

b) Observe o uso do conectivo "**mas**". Os enunciados que coordena tem o mesmo valor do enunciado anterior? Justifique.

c) Qual segmento tem mais valor argumentativo o que vem antes ou o que vem depois do conectivo "**mas**"?

Questão 2: Organize esse enunciado usando um outro conectivo e observe.

"Pode, **mas** só até aqui".

a) Você encontrou com facilidade um outro conectivo com o mesmo valor semântico do **mas**?

b) Quais conectivos você usou para tentar organizar esse enunciado? O que você observou nessas tentativas de construção?

Questão 3: Observe os enunciados quanto a posição do conectivo.

Gosto de navio, **porém** prefiro avião. (LIMA 2020, p.235)

Gosto de navio; prefiro, **porém**, avião.

a) A mudança do conectivo deixou o enunciado incoerente?

b) Faça as mesmas alterações usando o conectivo, **mas** na mesma construção?

" Gosto de navio, **mas** prefiro avião". LIMA 2020, p.235)

O que você observou:

Questão 4: Observe as Manchetes e mude os enunciados de posição utilizando o mesmo conectivo “**mas**” e em seguida responda as questões.

Manchete 1:

“Só se fala em intensidade, mas é preciso ter talento”.

(disponível em: https://search.folha.uol.com.br/search?q=mas&site=todos&periodo=mes&results_count=3776&search_time=0%2C036&url=https%3A%2F%2Fsearch.folha.uol.com.br Acesso em:05/07/2022.

Manchete 2:

Corredor Oeste segue sem uso, mas aparece como em funcionamento nos mapas

<https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1737542941672493-corredor-oeste-segue-sem-uso-mas-aparece-come-em-funcionamento-nos-mapas#foto-173754294> Acesso em:05/07/2022.

Manchete 3:

Jardim Botânico de São Paulo reabre trilha e museu, mas ingresso fica 150% mais caro

<https://guia.folha.uol.com.br/passeios/2022/07/jardim-botanico-de-sao-paulo-reabre-trilha-e-museu-mas-ingresso-fica-150-mais-caro.shtml> Acesso em:05/07/2022.

Manchete 4:

Laboratórios estão desenvolvendo vacinas atualizadas contra Covid, mas elas podem chegar muito tarde

<https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2022/07/laboratorios-estao-desenvolvendo-vacinas-atualizadas-contracovid-mas-elas-podem-chegar-muito-tarde.shtml> Acesso em:05/07/2022.

Manchete 5:

Homicídios caem no Brasil, mas crescem na Amazônia

<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2022/06/homicidios-caem-no-brasil-mas-crescem-na-amazonia.shtml> Acesso em:05/07/2022.

b) Todos os enunciados ficaram coerentes?

c) Em relação aos assuntos destacados, você percebeu se a mudança de posição alterou o destaque da informação?

Fonte: Elaboração da autora.

A atividade da questão 4 na questão 1 espera-se que os alunos percebam a função de progressão textual que o “mas” possibilita ao texto, junto com os demais conectivos em destaque. A questão 3 direciona para a percepção da posição sintática

do “mas”. E a questão 4 tem como propósito desenvolver nos alunos a percepção de que os enunciados iniciados pelo conectivo “mas” têm um valor argumentativo maior em relação ao que é dito anteriormente. Dessa forma, pretende-se que os alunos tenham essa autonomia em suas construções ao realizar mudanças nos próprios textos de acordo com o sentido que querem transmitir.

Após esse momento será apresentado o conceito de compensação, adição, contraste, para que os alunos façam uma reflexão sobre o valor que um mesmo conectivo pode apresentar nos enunciados. Espera-se que, embora o conectivo “mas” tenha o valor adversativo, os alunos percebam que essa adversidade pode apresentar-se com outros sentidos, porque a língua é dinâmica e não pode ser compreendida de forma engessada dentro apenas de uma única definição semântica.

Para a realização dessa atividade os alunos analisarão o conectivo “mas” em posts do facebook para que percebam se existe mudança de sentido entre os enunciados com o mesmo conectivo. Após essa atividade oral, farão a análise de períodos coordenados pelo conectivo “mas” verificando se existe mudança entre os sentidos apresentados pelo “mas”. Espera-se que os alunos percebam que por mais que os enunciados sejam construídos com o mesmo conectivo e apresentem a adversidade, possuem os sentidos de compensação, texto (1), contraste, texto (2). Se pedirá que os alunos relacionem esses valores aos posts analisados.

ATIVIDADE -7



Fonte: Facebook, 2020.

ATIVIDADE-8

A LÍNGUA NA REAL

OS VALORES DO MAS

1. Leia esta notícia extraída de uma revista sobre meio ambiente e sustentabilidade.

Tóquio terá medalhas feitas de lixo eletrônico

As próximas Olimpíadas serão só daqui a quatro anos, **mas** já prometem deixar um exemplo ambiental significativo. O comitê organizador de Tóquio anunciou que pretende produzir as medalhas da competição a partir de lixo eletrônico. Isso porque o Japão quase não produz metais preciosos, **mas** descarta cerca de 650 mil toneladas de resíduos eletrônicos todos os anos e recicla apenas 15% desse montante. E nesse lixo é possível encontrar e extrair os metais necessários para as medalhas. [...]

Revista Horizonte Geográfico. Disponível em: <http://www.edhorizonte.com.br/gratis/revista_hg_160.pdf>. Acesso em: 2out.2018

a) Leia as duas ideias articuladas pela segunda ocorrência da conjunção *mas*

I. O Japão não produz metais preciosos em grande quantidade.

II. O Japão produz resíduos eletrônicos em grande quantidade.

• Que relação entre as orações justifica o emprego desse conectivo?

b) Leia duas ideias articuladas pela primeira ocorrência de *mas* na notícia.

I. As próximas Olimpíadas serão só daqui a quatro anos

II. As próximas Olimpíadas já prometem deixar um exemplo ambiental significativo.

• A relação estabelecida por essas orações na notícia expressa o mesmo sentido que das orações do item a)?

c) Que tipo de relação é expressa pela conjunção *mas* no contexto do item b)?

2. Leia o primeiro parágrafo de uma resenha publicada na mesma revista.

A cidade dos rios invisíveis

[...] Ao andar pelas cidades estamos acostumados com aquela infinidade de concreto, que se estende além do que os olhos podem ver. **Mas** já parou para pensar o que existia por ali, a princípio? Quem anda por São Paulo, por exemplo, comenta sempre sobre a falta de natureza da cidade, **mas** se esquece que, bem abaixo dos pés, passam rios que foram tão importantes para a nossa história. [...]

Ana Claudia Marioto. Revista Horizonte Geográfico. Disponível em: «<http://horizontegeografico.com.br/exibirMateria/2515/a-cidade-dos-rios-invisiveis>». Acesso em: 5abr. 2017.

- a) O primeiro período destaca o fato de estarmos habituados à quantidade de concreto das cidades, e o segundo questiona o que havia ali antes. Há uma oposição entre esses dois conteúdos, como há em "grande quantidade de concreto" e "grande quantidade de área verde? Por quê?
b) Que tipo de relação é expressa pela conjunção, *mas* no terceiro período?

Fonte: Nogueira e Everaldo (*et al.* 2018, p.21)

Espera-se com essa atividade que os alunos além de identificar o valor adversativo do “mas”, percebam que no item 2 na questão (a) esse conectivo segundo Nogueira (2018) “não tem valor adversativo”, pois, nesse exemplo “assinala o encadeamento obtido no texto por justaposição de ideias”, serve também como marcador discursivo no trecho do texto da segunda questão, segundo Nogueira (2018, p. 21) “assume o valor de marcador conversacional”. Nessa proposta pode ser que os alunos apresentem dificuldades para responder as questões o que é compreensível, pelo nível de percepção semântica que precisam ter nas respostas. Mas, mesmo que não consigam responder corretamente, as atividades dão oportunidade para realizarem junto com o professor a reflexão sobre a relação de sentidos que os conectivos atribuem aos textos, partindo do estudo com o coordenador “mas”.

Espera-se despertar nos estudantes o interesse por saber os valores semânticos dos conectivos e possam desenvolver melhor os enunciados nas produções textuais, capacitando-os para a prática da reescrita dos próprios textos.

Passo 3: Aplicação dos novos conhecimentos.**ATIVIDADE 7- Tema: O Bullying na escola.**

Componente Curricular: Língua Portuguesa.

Público-alvo: Alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Conteúdo: Produção Textual. (Reescrita do próprio texto)

Objetivos:

- ✓ Identificar problemas de coerência e coesão textual.

- ✓ Desenvolver a habilidade de autocorreção textual por meio da análise dos sentidos que o uso do coordenador “mas” atribui ao texto.

Tempo previsto: 02 aulas.

Recursos: Produção textual dos alunos.

Metodologia:

Nessa aula os alunos farão a reescrita do texto dissertativo que produziram no início dessa sequência didática, por meio do qual se verificará se houve alguma mudança na construção dos enunciados com base no que estudaram sobre o texto e os conectivos textuais. Será observado também, se os alunos que não faziam a diferença entre *mais* advérbio e “*mas*” conjunção vão passar a fazer essa diferenciação. Para isso será avaliado a compreensão dos alunos sobre a organização do texto.

ATIVIDADE 8- Tema: O Bullying na escola.

Componente Curricular: Língua Portuguesa.

Público-alvo: Alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Conteúdo: Gênero Textual: Panfletos.

Objetivos:

- ✓ Produzir textos adequados aos contextos de produção e finalidade comunicativa.

Tempo previsto: 02 aulas.

Recursos: slides, panfletos.

Metodologia:

Nessa aula os alunos estudarão as características do gênero textual panfletos, sua estrutura, linguagem e meio de circulação. Como suporte para esse estudo, será distribuído panfletos na sala para que os alunos possam observar a estrutura desse gênero textual e assim possam ter embasamento para a realização do próximo trabalho.

ATIVIDADE 9- Tema: O Bullying na escola.

Componente Curricular: Língua Portuguesa.

Público-alvo: Alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Conteúdo: Produção textual.

Objetivos:

- ✓ Compreender o texto como uma unidade comunicativa.

- ✓ Produzir textos adequados aos contextos de produção e finalidade comunicativa.

Tempo previsto: 04 aulas.

Recursos: cadernos, canetas.

Metodologia:

Nessa aula os alunos serão organizados em equipes para a elaboração do panfleto de combate ao bullying. Cada equipe ficará responsável por produzir um tópico do panfleto com os seguintes direcionamentos dados pelo professor.

Equipe 1: O que é bullying?

Equipe 2: Como reconhecer se alguém está sofrendo bullying?

Equipe 3: Características da vítima e do agressor.

Equipe 4: Consequências que o bullying pode causar na vítima.

Equipe 5: Dicas de como superar o bullying e onde buscar ajuda.

Equipe 5: Eu superei o bullying (depoimentos de vítimas que superaram o bullying, alunos da própria escola com a sua identidade preservada, será usado um nome fictício).

Equipe 7: Design e revisão.

Os alunos farão pesquisas de acordo com o assunto de suas equipes e produzirão o conteúdo textual de cada item, podem usar a criatividade para que o texto chame a atenção do leitor, inclusive mudar o título dos tópicos desde que sigam o objetivo proposto pelo professor para cada item.

ATIVIDADE 10- Tema: O Bullying na escola.

Componente Curricular: Língua Portuguesa.

Público-alvo: Alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Conteúdo: Produção Textual.

Objetivo:

- ✓ Produzir textos adequados aos contextos de produção e finalidade comunicativa.
- ✓ Desenvolver a habilidade de autocorreção textual.

Tempo previsto: 02 aulas.

Recursos: slides, Datashow

Metodologia:

Nessa aula os alunos farão a leitura do panfleto por eles elaborado, que será apresentado por meio de Datashow para que façam uma avaliação do conteúdo e possíveis alterações antes da impressão.

Esses panfletos serão distribuídos durante uma ação que poderá ser organizada pela turma junto a equipe pedagógica da escola, em que se realizará uma palestra de combate ao bullying realizada por uma psicóloga convidada pela equipe escolar e após essa ação os alunos farão a distribuição dos panfletos na escola.

Espera-se que essas atividades ajudem o aluno a se interessar pelo estudo dos conectivos e os sentidos que atribuem ao texto, e com isso, possa perceber nas próprias produções questões com incoerências, pois acredita-se que um ensino voltado para a investigação dos sentidos que as palavras apresentam no contexto linguístico ajuda a instrumentalizar o aluno para a realização da autocorreção textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa surgiu da inquietação por um ensino de língua que proporcione ao estudante a compreensão de sentidos entre o estudo da gramática e as produções textuais. Há grande dificuldade em desenvolver junto aos estudantes um ensino voltado para a percepção dos sentidos estabelecidos pelos conectivos, bem como em reconhecer as relações causadoras de incoerências nas produções textuais, dificultando a prática de autorrevisão e reescrita dos próprios textos.

É perceptível a existência de grande desinteresse por parte dos alunos em estudar questões gramaticais e, principalmente, quando se volta para a análise linguística, assim, atribui-se este comportamento a própria prática de ensino, pois não desvinculamos o estudo linguístico da base prescritiva e sempre se tenta “encaixar” os usos em conceitos pré-estabelecidos. Geralmente, quando se trata dos conteúdos voltados para os estudos das orações e os sentidos que estabelecem nos enunciados, são aulas pouco produtivas tornando-se despercebidas pelos alunos. Pouco se trabalha com a prática da reescrita textual, geralmente os textos que são produzidos servem apenas para atribuir notas bimestrais sem um *feedback* para que o aluno perceba onde precisa melhorar.

Dessa forma, pretendeu-se com esse trabalho científico contribuir para o desenvolvimento do estudo da gramática vinculada ao estudo linguístico, com um caráter investigativo sobre a linguagem, ou seja, realizando a análise linguística a partir dos usos dos alunos e não mais de exemplos retirados dos compêndios literários como ainda há em muitos livros didáticos.

No norteamento deste estudo elencamos como objetivos (I) investigar como as atividades com o uso corrente do conectivo “*mas*” podem habilitar o aluno a reconhecer problemas de coesão e coerência no próprio texto, (II) relacionar o conhecimento linguístico com a produção de sentidos no texto; (III) analisar o que dizem as gramáticas e as pesquisas sobre o conectivo “*mas*”; (V) verificar as ocorrências dos conectivos coordenativos nos textos dos alunos (VI) identificar o efeito de sentido decorrente do uso do conectivo “*mas*” nos textos dos alunos.

Para essa inquietação tivemos respaldo nos estudos de Franchi (2006), Neves (2011, 2017, 2018, 2021), Cunha e Cintra (2017) Vieira (2017, 2019), Koch (2018) entre outros pesquisadores que apresentam uma visão descritivista da gramática como Castilho (2019), Perini (2020) que mostram uma nova abordagem sobre o

estudo dos elementos linguísticos partindo dos usos dos falantes do Português brasileiro e com isso possibilitam um ensino mais próximo da realidade linguística dos alunos.

Espera-se que um trabalho voltado para a percepção dos conectivos e os sentidos no texto, auxiliem os alunos a organizar melhor os enunciados das próprias produções, utilizando de forma autônoma esses recursos, capacitando-os a reconhecer situações de incoerência nos próprios textos. Escolheu-se realizar uma sequência didática iniciada por uma produção textual a fim de servir de base para o estudo linguístico, pois dessa forma, analisou-se como os alunos organizam os textos e quais dificuldades a serem resolvidas. De fato, o texto assume o papel principal no ensino de língua não como um pretexto para o estudo de gramática, mas como o fim, o principal propósito do estudo linguístico, pois entende-se que é por meio de textos que nos comunicamos tanto na oralidade quanto na escrita e a gramática é a forma como a língua se organiza na produção de sentido.

Pretende-se com esse trabalho contribuir para desvincular o ensino de Língua Portuguesa dos conceitos de “certo e errado” e auxiliar na desconstrução do sentimento presente entre os alunos de que “não sabem Português”, como se a língua que usam no cotidiano estivesse à margem do que é ensinado na escola. Nessa perspectiva, esse estudo visa contribuir com a prática docente para o desenvolvimento do estudo reflexivo da gramática.

A proposta de intervenção a que se refere esse trabalho não foi aplicada em sua totalidade, em decorrência da pandemia da Covid-19. Apenas foi possível realizar o primeiro passo que corresponde às atividades diagnósticas, pois as aulas foram suspensas, impossibilitando dessa forma a realização conclusiva das atividades em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Ana Luiza. **Homicídios caem no Brasil mas crescem na Amazônia**. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2022/06/homicidios-caem-no-brasil-mas-crescem-na-amazonia.html>. Acesso em: 05 jul. 2022.

ANTUNES, Irandé. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. *In*: COELHO, Fábio André/Polomanes, Roza (Orgs.). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016. P.9-21.

BATISTA, Francisco Cleiton Cardoso. **O ensino das relações lógico-semânticas e discursivas**. Dissertação (Mestrado) –Curso de Mestrado Profissional em Letras, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa** – 38 ed. rev. ampl.- Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BULLYING: 1 em cada 5 crianças pensa em suicídio depois da agressão. VEJA, 2 set 2019. Disponível em:< <https://veja.abril.com.br/saude/alerta-1-em-cada-5-criancas-pensa-em-suicidio-por-causa-do-bullying/> >. Acesso em 14 out. 2020.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do português brasileiro**. ed. 5ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2019.

COSTA, Antonio Vianez da. **O uso dos operadores “mas” e embora nos textos argumentativos de discentes da 3º série do Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado) Curso de Mestrado em Letras, Instituto de Ciências Humanas e Letras,- Universidade Federal do Amazonas,UFAM, Manaus, 2015.

Cuminale, Natália. **É ainda mais nocivo**. VEJA, 4 jan 2019. Disponível em:<https://veja.abril.com.br/saude/e-ainda-mais-nocivo/>. Acesso em 14 out. 2020.

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

FABRI, Kátia Maria Capucci. Da diferenciação das conjunções adversativas em textos escritos. *In*: **Letras e Letras**, volume 21, nº. 1 (janeiro/junho) Uberlândia: UFU/ILEEL, 2005. (pp. 135-152).

FOGAÇA, Jennifer Rocha Vargas. **O que são alimentos saudáveis?** Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/saude-na-escola/o-que-sao-alimentos-saudaveis.htm>. Acesso em 14 de out. 2020.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “Gramática”?**. - São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. – 22. ed., 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. – 18. ed., 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.

LIMA, Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa** – 56 ed.- Rio de Janeiro: José Olympio, 2020.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo 2. ed. Unesp, 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A Gramática do Português Revelada em Textos**. São Paulo ed. Unesp, 2018.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa**. – 4. ed. 4ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2017.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática funcional: interação, discurso e texto**. São Paulo: Contexto, 2018.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática** -2 ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2021.

NOGUEIRA, Everaldo et al. **Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais: 9º ano**. -2. ed.-São Paulo: Edições SM, 2018.

PERINI, Mario Alberto. **Gramática descritiva do português brasileiro**.- ed. 2ª reimpressão. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. - (Educação Linguística).

ROCHA, Ana Paula. Gramaticalização da conjunção “mas”: reflexões a partir do modelo de Sweetser (1991). **Domínios de Linguagem**, v. 1, n. 2, 28 jan. 2011.

SOUZA, Victor Renê Andrade; SILVA, Lucas Santos. A proposta de um ensino de gramática em três eixos. **Revista da ABRALIN**, v. 19, n. 2, p. 1-7, 12 ago. 2020.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (organizadoras). **Ensino de gramática: descrição e uso / Vários autores**. 2. ed., 6ª reimpressão.– São Paulo: Contexto, 2019.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (organizadoras). **Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas / Vários autores**. – Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017. 202p.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (organizadoras). **Ensinando gramática em três eixos: conectivos e conexão de orações**. *In*: II SEMINÁRIO DO GRUPO DE PESQUISA CONECTIVOS E CONEXÃO DE ORAÇÕES. Anais [...].vol.1, Nº. 2. Niterói: Letras da UFF, 2019.