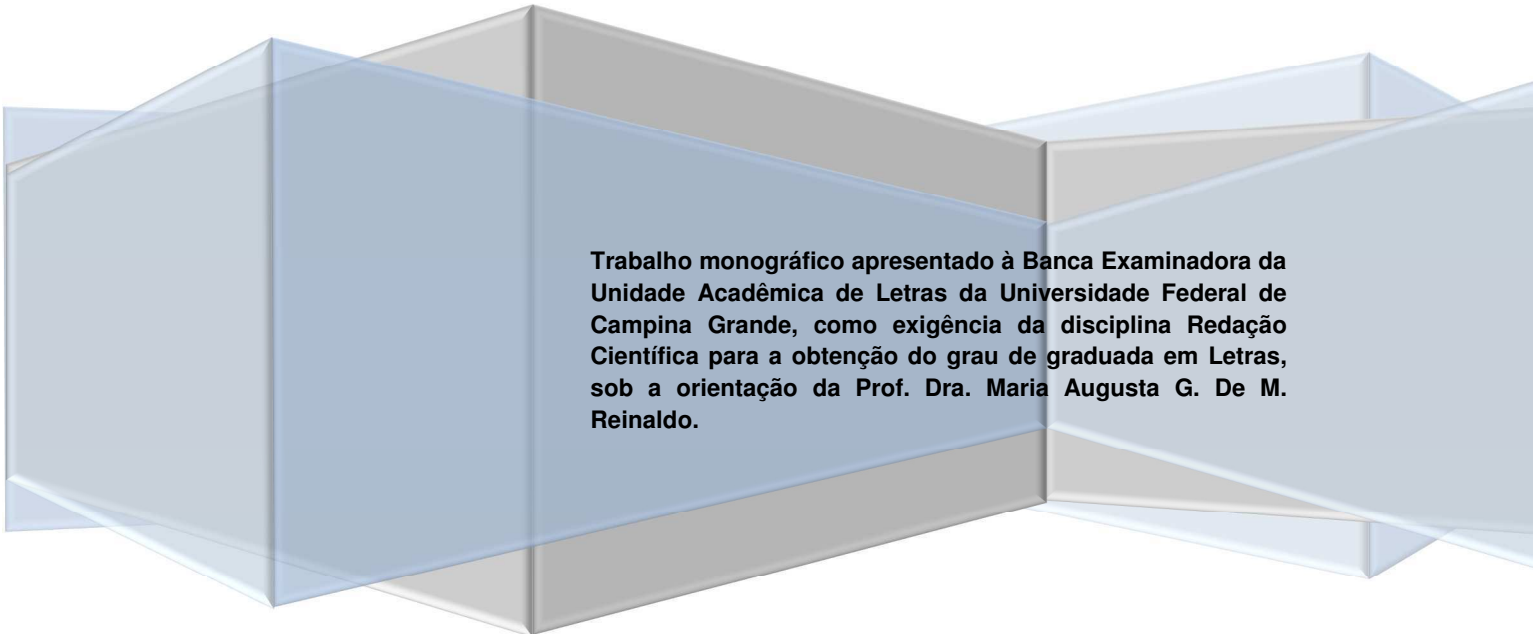


TASSIANA BRAGA RODRIGUES

**AS CONJUNÇÕES COORDENATIVAS ADITIVAS EM LIVROS
DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS DO ENSINO FUNDAMENTAL**



**Trabalho monográfico apresentado à Banca Examinadora da
Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de
Campina Grande, como exigência da disciplina Redação
Científica para a obtenção do grau de graduada em Letras,
sob a orientação da Prof. Dra. Maria Augusta G. De M.
Reinaldo.**

CAMPINA GRANDE

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE HUMANIDADES

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

TASSIANA BRAGA RODRIGUES

**AS CONJUNÇÕES COORDENATIVAS ADITIVAS EM LIVROS DIDÁTICOS
DE PORTUGUÊS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

CAMPINA GRANDE

2014

TASSIANA BRAGA RODRIGUES

**AS CONJUNÇÕES COORDENATIVAS ADITIVAS EM LIVROS DIDÁTICOS
DE PORTUGUÊS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia julgada para a obtenção do título de Graduada em Letras da
Universidade Federal de Campina Grande.

Campina Grande, 25 de março de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Augusta G. de M. Reinaldo
Orientadora

Prof. Dr. Aloísio de Medeiros Dantas
Examinador

Profa. Dra. Maria Angélica de Oliveira
Examinadora

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ser o autor da minha vida....

Ao meu amado esposo Luiz Fernando, pelo apoio, amor e carinho que me deu em todos os anos e períodos de conturbação e alegria da graduação.

À minha mãe Tânia, pelo incentivo e disposição nos meus anos escolares.

Às minhas irmãs, Pollyanna e Fabiana, pelo amor e carinho constante.

À minha orientadora Maria Augusta G. de M. Reinaldo, pela paciência e perseverança.

Ao Programa de Educação Tutorial – Educação – Conexões de Saberes, na pessoa da professora Keila Queiroz, que me cativou e resguardou por mais de dois anos.

À Universidade Federal de Campina Grande e todos os professores da Unidade Acadêmica de Letras, pelo ensino e fidelidade à carreira docente.

RESUMO

Esta monografia é resultado de uma pesquisa descritivo-analítica que teve como objetivo analisar a disposição teórico-metodológica das conjunções coordenativas aditivas em livros didáticos de português do ensino fundamental. Para isso, coletamos cinco exemplares de diferentes autores e editoras a partir da segunda metade da década de 2000 que foram escolhidos segundo a presença do tópico gramatical a ser estudado. Assim, duas coleções são do 8º ano e três do 9º ano. Nossa pesquisa de caráter essencialmente documental está dividida em quatro capítulos, quais sejam: o primeiro e o segundo capítulo estão voltados para a nossa fundamentação teórica que foca, no primeiro momento, os estudos descritivos sobre as conjunções e as construções coordenativas aditivas, sendo levados em conta a abordagem tradicional de Bechara (2002 e 2005), Cunha e Cintra (2010) e Garcia (1992), e a abordagem funcional de Neves (2000), Azeredo (2008) e Castilho e Elias (2012) em suas respectivas gramáticas; e no segundo momento, a oficialização do eixo de ensino reflexão sobre a língua, apresentando as contribuições da academia, do Programa Nacional do Livro Didático e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) para o uso reflexivo da língua e da linguagem; no terceiro capítulo, mostramos quais os aspectos metodológicos da nossa pesquisa e nossos procedimentos de análise; e no último capítulo, a nossa análise de dados, dando importância ao enfoque teórico-metodológico adotado no ensino das conjunções aditivas pelas coleções selecionadas, este capítulo está subdividido em: a) identificação da perspectiva teórica subjacente ao objeto de ensino; b) relação entre a denominação da seção e perspectiva teórica; e c) caracterização do encaminhamento metodológico adotado para o ensino das conjunções coordenativas aditivas. Como principais resultados, constatamos que, com o desenvolvimento da linguística, as coleções em análise, publicadas a partir da segunda metade do ano 2000, apresentam tendência para a descrição tradicional, ampliada, de uma ou de outra forma, pelos estudos linguísticos. No que diz respeito às formas metodológicas de ensino desse tópico, os resultados apontam para uma hibridez da reflexão metalinguística com a reflexão epilinguística.

SUMÁRIO

Introdução	7
CAPÍTULO I – Os estudos descritivos sobre as conjunções e as construções coordenativas aditivas	9
1.1 Descrições sob a perspectiva tradicional	9
1.2 Descrições sob a perspectiva funcionalista	14
CAPÍTULO II – A oficialização do eixo de ensino reflexão sobre a língua	21
2.2.1 PCN	23
2.2.1 PNL D	27
CAPÍTULO III – Aspectos metodológicos da pesquisa.....	32
3.1 Constituição do <i>corpus</i>	32
3.2 Procedimentos de análise	33
CAPÍTULO IV – Enfoque teórico-metodológico adotado no ensino das conjunções aditivas pelas coleções selecionadas	32
4.1 Identificação da perspectiva teórica subjacente ao objeto de ensino.	32
4.1.1 Relação entre a denominação da seção e perspectiva teórica.....	32
4.2 Caracterização do encaminhamento metodológico adotado para o ensino das conjunções coordenativas aditivas	39
Considerações finais.....	52
Referências.....	54

INTRODUÇÃO

Os estudos realizados sobre o tratamento dado ao livro didático em sala de aula mostram como este material tem se tornado determinante na formação escolar, na maioria das vezes, se tornando única fonte de apoio para o professor.

Devido à facilidade com que as aulas podem ser encaminhadas com o recurso facilitador dos elaboradores dos manuais didáticos em apresentar ao professor o que é esperado que esse faça. Ou seja, respostas prontas nas atividades do livro adotado acabam prejudicando a imagem profissional dentro da própria escola.

A relação professor *versus* livro didático tem se tornado fonte de debates e estudos referentes ao trabalho desenvolvido por esse profissional de educação em sala de aula. O livro, instrumento de apoio acaba se tornando o protagonista das aulas na escola, assumindo o lugar do professor, esse que teve uma formação direcionada à atuação em sala de aula, orientado a respeito de como deveria escolher uma metodologia adequada, como deveria abordar determinados conteúdos para que a aquisição e a construção do conhecimento fossem produtivas.

Nesse sentido, o livro didático (LD), ao trazer conceitos e metodologias superficiais, respostas prontas e ditar o modo como o professor deve trabalhar em sala de aula, despreza esse conhecimento que o docente possui, fazendo com que ele apenas execute os comandos estabelecidos e reproduza o pensamento e as ideologias dos seus organizadores. O uso do LD, que serviria para tornar as aulas mais interessantes, produtivas e eficientes na aprendizagem, acaba por desencadear efeitos contrários, tornando as aulas mecanicistas, provocando no aluno a falta de interesse pelo espaço pedagógico.

Atualmente, os livros didáticos de português (doravante LDP), com o intuito de se modernizarem com o currículo proposto ao aluno, trazem discussões sobre leitura, escrita e análise linguística.

A prática de análise linguística, objeto de discussão nesta pesquisa, tem como objetivo criar situações didáticas em que exista um trabalho de reflexão sobre a língua pelo aluno. (LEMES, 2013)

Desse modo, a presente monografia se detém em responder à seguinte pergunta de pesquisa: Qual a perspectiva teórica e metodológica subjacente aos manuais didáticos de português publicados a partir da segunda metade da década de 2000, para tratar a *conjunção coordenativa aditiva*?

O objetivo geral é investigar o ensino da *conjunção coordenativa aditiva* em Livros Didáticos de Português do Ensino Fundamental II. Como objetivos específicos, pretendemos: a) descrever o enfoque teórico adotado na apresentação desse tópico gramatical pelos elaboradores dos manuais didáticos selecionados; e b) caracterizar o enfoque metodológico adotado no ensino desse mesmo tópico.

O presente estudo se justifica devido ao fato de as pesquisas mostrarem que os conteúdos apresentados no livro didático, muitas vezes, são abordados de maneira reduzida, com facilitações de aprendizagem, diminuindo as formas de construção do conhecimento por meio da reflexão linguística. Acreditamos que um estudo acerca deste tratamento torna-se proveitoso a fim de ampliar o conhecimento do docente a respeito do tema em questão, tornando-se relevante para a formação do professor de Língua Portuguesa, enquanto sujeito que escolhe suas ferramentas/objetos de trabalho.

A presente monografia está organizada em cinco tópicos. No primeiro, busca-se apresentar discussões acerca das Gramáticas Tradicionais e das Gramáticas Funcionais. No segundo momento, trataremos sobre as contribuições oficiais para o ensino dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) para o ensino da reflexão linguística. No quarto momento descrevemos os procedimentos metodológicos para a realização do estudo. No quinto momento é apresentada a análise dos dados coletados nos Livros Didáticos de Português para o Ensino Fundamental, restringindo-nos às conjunções coordenativas aditivas, orientada por duas macrocategorias: a) identificação da perspectiva teórica subjacente ao objeto de ensino, analisando a relação entre a denominação da seção e perspectiva teórica; e b) caracterização do encaminhamento metodológico adotado para o ensino das conjunções coordenativas aditivas. Por fim, as considerações finais sobre a pesquisa realizada; e as referências utilizadas no estudo.

CAPÍTULO I – OS ESTUDOS DESCRITIVOS SOBRE AS CONJUNÇÕES E AS CONSTRUÇÕES COORDENATIVAS ADITIVAS

Neste capítulo revisaremos os estudos descritivos sobre as *conjunções e as construções coordenativas aditivas*, na orientação da gramática tradicional, acrescida das contribuições das gramáticas funcional textual. Para isso, fundamentaremos nossa revisão nos estudos de Bechara (2002; 2005), Cunha e Cintra (2001), Garcia (1992), Moura Neves (2000), Castilho e Elias (2010) e Azeredo (2008).

1.1 DESCRIÇÕES SOB A PERSPECTIVA TRADICIONAL

Travaglia (2006) define a gramática como aquela que pode ser vista como um conjunto de normas para bem usar a língua, para bem falar ou escrever. A gramática normativa foi/é construída atribuindo validade apenas a um conjunto de modos e formas de uso da língua com base em critérios diversos tais como prestígio social dos falantes, a lógica, a comunicação eficiente, a estética, a identidade nacional.

Nesse sentido, as conjunções coordenativas aditivas são agrupadas, na Gramática Tradicional, no período composto ou no tópico “sentenças complexas”, tendo como principal função ligar/conectar as unidades de mesmo valor sintático dentro das orações.

Dessa forma, segundo os estudos tradicionais, especificamente os de Bechara (2002 e 2005), tratam as conjunções como “Conectores ou conjunções coordenativas” que apresentam a missão de reunir orações que pertencem à mesma classe sintática.

Esses conectores se dizem independentes uns dos outros e, por isso mesmo, podem aparecer em enunciados separados conectando duas unidades menores que a oração, desde que do mesmo valor funcional dentro de mesmo enunciado, como por exemplo: Pedro e Maria (dois substantivos).

Partindo para as conjunções com construções aditivas, especificamente, Bechara (2005, p. 320) aponta que a aditiva apenas indica que as unidades que essa conjunção une (palavras, grupos de palavras e orações) estão marcadas por uma relação de adição. Para ele, têm-se dois conectores

aditivos: *e* (para a adição das unidades positivas) e *nem* (para as unidades negativas), como no exemplo:

*O velho teme o futuro e se abriga no passado.
Não empresteis o vosso nem o alheio, não tereis cuidados nem receio.
(BECHARA, 2005, p.320)*

Segundo Bechara, em algumas orações, pode-se usar no lugar do *nem* o *e nem*, se a primeira unidade for positiva e a segunda negativa: Rico *e nem* pobre (ele *não é* rico *nem* honesto).

Observando esse caso, o autor enfatiza que é mais adequado evitar o emprego do *e nem* quando não houver necessidade de ênfase, como também lembra que o *e* aparece depois de pausa, introduzindo grupos unitários e orações: *E* repito: não é meu.

Nas *lições de português pela análise sintática*, Bechara (2002) aponta como coordenados os tipos de orações independentes que são ligados por conjunção coordenativa ou por justaposição.

*Os moços apaixonam-se pelo bonito e lindo, os homens experientes e
maduros pelo belo. (Marquês de Maricá)
(BECHARA, 2002, p. 117.)*

Pelo exemplo acima, pode-se aferir que a conjunção coordenativa *e* não só liga orações, como também expressões equivalentes (substantivos e adjetivos).

Com estas considerações, Bechara (2002, p.117) afirma que as conjunções não só ligam orações, mas também expressões do mesmo valor, tratando também da forma enfática da conjunção aditiva *e*, que pode ser expressa pela série *não só, mas também* e equivalentes.

A essa forma enfática de expressão da adição o autor dá o nome de forma correlata. Partindo para o tratamento das formas correlatas, o que se dá pelo processo de correlação, Bechara aponta o exemplo abaixo:

*Pedro estudou Matemática e se aplicou ao Desenho.
Pedro não só estudou Matemática, mas também se aplicou ao Desenho.
(BECHARA, 2002, p. 115.)*

Tratando das *conjunções coordenativas aditivas*, estas estabelecem a ligação de pensamentos, sem outra ideia subsidiária: *e* e *nem* [*e nem/ e mais*]. Só estará certo o encontro *e nem* quando *nem* fizer parte das expressões (claras ou não) como *nem sequer, nem por isso, nem assim, nem ao menos, nem sempre, nem todos* ou se ocorrer a série aditiva negativa *nem*. (BECHARA, 2002, p. 120)

Duas bastam para oferecer quatro variedades com fazem os irlandeses que comem pão e batatas, pão sem batatas, batatas sem pão, e nem pão nem batatas. (João Ribeiro, Floresta de Exemplos, 138)
(BECHARA, 2002, p. 120.)

Da mesma forma que Bechara (2002), Cunha e Cintra (2001) consideram as conjunções como vocábulos gramaticais que servem para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração. As conjunções que relacionam termos ou orações de idêntica função gramatical têm o nome de coordenativas, como pode ser visto nos exemplos demonstrados pelos autores.

O tempo e a maré não esperam por ninguém.
(CUNHA & CINTRA, 2001, p. 579.)

Para Cunha e Cintra, como para Bechara (2002) as *aditivas* servem para ligar simplesmente dois termos ou duas orações de idêntica função. São elas: *e* e *nem* [= *e não*].

Leonor voltou-se e desfaleceu. (G. Ramos, I, 81)
Ele não me agradece, nem eu lhe dou tempo. (F. Botelho, X, 41)
(CUNHA & CINTRA, 2001, p. 580.)

Os autores apontam que, no discurso, a conjunção coordenativa *e* pode assumir vários valores semânticos, como:

a) Ter valor adversativo:

Tanto tenho aprendido e não sei de nada. (F. Espanca, S, 61)

b) Indicar uma consequência, uma conclusão:

Qualquer movimento, e será um homem morto. (Adonias Filho, LP, 26)

c) Expressar uma finalidade:

la decorá-la e transmiti-la ao irmão e à cachorra. (G. Ramos, VS, 84)

d) Ter valor consecutivo:

*Esperei mais algumas palavras. Não vieram – e saí desapontado.
(G. Ramos, I, 62)*

e) Introduzir uma explicação enfática:

*Que perdoava tudo, menos que lhe mordessem na reputação das filhas.
Estavam casadas, e muito bem casadas. (M. Torga, CM, 99)*

f) Iniciar frases de alta intensidade afetiva, com o valor próximo ao de interjeições:

*- El-rei preso! E não se levanta este Minho a livrá-lo!...
(C. Castelo Branco, BP, 170)*

g) Facilitar a passagem de uma ideia à outra, mesmo que não relacionadas, quando vem repetido ritmicamente em fórmulas paralelísticas que imitam o chamado estilo bíblico:

*E a minha terra se chamará a terra de Jafé, e a tua se chamará a terra
de Sem; e iremos às tendas um do outro, e partiremos o pão de alegria
e da concórdia. (Machado de Assis, OC, II, 302)*

(CUNHA & CINTRA, 2001, p. 582- 584.)

Ainda na perspectiva tradicional, o estudo de Garcia (1992) aborda as conjunções como, em essência, um processo de encadeamento de ideias e trata a conjunção como um paralelismo de funções ou valores sintáticos idênticos. As orações se dizem da mesma natureza (ou categoria) e função,

devendo ter a mesma estrutura sintático-gramatical (estrutura interna) e se interligando por meio de conectivos chamados *conjunções coordenativas*.

De acordo com esse autor, as conjunções coordenativas relacionam ideias ou pensamentos com um grau de travamento sintático. *E* e *nem* são as mais típicas das conjunções e também as mais vazias de sentido ou teor semântico, pois sua função precípua é juntar ou aproximar palavras ou orações da mesma natureza e função. São conjunções de adição ou de aproximação; daí o nome de aditivas (ou aproximativas).

Tratando dos pares correlativos, Garcia aponta que ideias similares e também não similares devem corresponder a forma verbal similar. No exemplo abaixo, a conjunção *e* não tem estrutura gramatical idêntica, entretanto são admissíveis as duas possibilidades, como também a omissão da conjunção *e*:

Estamos ameaçados de um livro que é terrível e (que) pode lançar...

Ou

Estamos ameaçados de um livro terrível e capaz de lançar...

(GARCIA, 1992, p. 28.)

Em outro exemplo, Garcia afirma, expandindo sua explicação sobre correlação, que se se adotasse o processo correlativo aditivo (não só... mas também), o paralelismo seria recomendável:

Não saí de casa não só porque estava chovendo mas também porque era ponto facultativo.

Não saí de casa não só por estar chovendo mas também por ser ponto facultativo.

(GARCIA, 1992, p. 29)

Para Garcia (1992, p. 29), nos exemplos acima, vê-se que houve um princípio de paralelismo gramatical estrito, em que houve no primeiro caso um desenvolvimento causal na oração; e no segundo uma redução.

Enfim, para concluir este subtópico do estudo, é de extrema importância destacar a natureza dos exemplos citados pelos gramáticos em estudo até o momento. Nesse sentido, observamos que nas gramáticas tradicionais, a maioria das exemplificações no tópico *das conjunções* é de origem literária. A nosso ver, um dos motivos da escolha desse *corpus* com esse registro de

língua se deu pelo fato de a linguagem literária ser mais rebuscada e rica na obediência às normas e tradições gramaticais, além do aspecto ideológico: o texto literário é produzido pela elite cultural e/ou econômica.

Em relação à natureza da exemplificação, em Garcia (1992), constatamos que os exemplos apontados são inspirados na experiência do autor. Esse procedimento de utilização do *corpus* para a descrição aponta para uma abordagem que pode ser considerada de transição entre a tradição gramatical e o funcionalismo linguístico.

1.2 DESCRIÇÕES SOB A PERSPECTIVA FUNCIONALISTA

O conceito de gramática funcional, segundo Travaglia (2006), diz respeito àquela que vê a língua como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário da língua está engajado.

Assim, no estudo funcionalista de Neves (2000), não há uma definição de *conjunções* coordenativas, entretanto há uma minuciosa discussão sobre o uso das conjunções com construções aditivas, tratando-as como introdutoras de “construções” aditivas. Para ela, o *e* evidencia exterioridade entre os dois segmentos coordenados, e, a partir daí, acresce um segundo segmento a um primeiro, recursivamente, seja qual for a direção relativa desses segmentos, determinada pelas variações contextuais.

Assim, o *e* marca uma relação de adição entre os segmentos coordenados, o que indica que esse coordenador possui um caráter mais neutro do que os outros:

Eu e meu marido fizemos os exames necessários e constatamos que o problema era meu. (Pais & filhos)

(NEVES, 2000, p. 739.)

Para Neves (2000), uma relação aparente menos neutra entre os segmentos coordenados pelo *e* pode resultar da adição de segmentos que entre si mantêm uma relação semântica marcada por: a) uma relação de contraste; e b) uma relação de causa-consequência, como nos exemplos *a* e *b*, conseqüentemente, abaixo:

a) *Depenava frangos e não ganhava nada. (Revista Veja)*

b) *O antigo proprietário morreu, e seus herdeiros atuais perderam a mão na condução do hotel. (Revista Veja)*

(NEVES, 2000, p. 739-740.)

Do mesmo modo que o *e*, o elemento *nem* marca uma relação de adição entre os segmentos coordenados, com a diferença de que o *nem* adiciona segmentos negativos ou privativos, como aponta Neves (*op. cit.*).

Detetives não acharam rastro de Enrico nem da Bertolazzi.

(A viagem noturna, 1965)

(NEVES, 2000, p. 751.)

Entretanto, a autora aponta que, embora a conjunção *nem* componha por si uma oração negativa, pode ocorrer de ela seguir-se de um elemento de negação. Em uma ocorrência desse tipo fica acentuado o caráter negativo do coordenador *nem*:

Não tenho a menor ideia dos crimes de que me causa. Nem nunca soube que tivesse sido baronete – disse com certa vaidade Beautemps.

(Balbino, o homem do mar, 1970)

(NEVES, 2000, p. 751.)

Para a autora, com qualquer conjunção coordenativa, o *nem* só ocorre entre segmentos do mesmo estatuto, podendo coordenar:

a) Sintagmas:

Concordo, por aqui nunca passou o Império nem a República.

(NEVES, 2000, p. 751.)

b) Orações:

Não visitava ninguém nem era visitada pelos vizinhos.

(NEVES, 2000, p. 751.)

c) Enunciados:

Por outro lado, não teremos a ingenuidade de considerar a interdisciplinaridade, o método científico por excelência, o único capaz de resolver todos os problemas, nem podemos crer na possibilidade de elaboração pelo menos no futuro próximo, de uma verdadeira teoria interdisciplinar. (Interdisciplinaridade e patologia do saber, 1976)

(NEVES, 2000, p. 752.)

No estudo de Neves (2000) percebemos que há descrição detalhada sobre as conjunções *aditivas*. A autora não poupa descrições e exemplificações extraídas de várias fontes escritas para demonstrar que as conjunções estão presentes em nossa língua.

O estudo de Azeredo (2008), como os outros teóricos, define a *conjunção coordenativa* como a espécie de palavra gramatical que une duas ou mais unidades (palavras, sintagmas ou orações) da mesma classe formal e mesmo valor sintático. Nesse sentido, a conjunção *e* expressa a união de dois ou mais fatos, duas ou mais ideias. No exemplo a seguir tem-se a junção de dois fatos,

O motorista avançou o sinal e o guarda anotou a placa do carro.

como também liga sintagmas que exerçam a mesma função sintática, qualquer que ela seja. No exemplo a seguir, o *e* articula dois sintagmas com função adverbial.

O condomínio não pode funcionar bem sem porteiro e sem zelador.

(AZEREDO, 2008, p. 300-301)

Azeredo (2008) apresenta, ainda, os pares correlativos *não só... mas também, não apenas... mas ainda*, como adjuntos de valor aditivo e se empregam assinalando cada um dos sintagmas ou orações coordenados, a fim de dar realce a ambos:

Em tais ocasiões, participavam das festividades não apenas os moradores do núcleo urbano, mas também aqueles dos sítios e fazendas dos arredores. (MELLO e SOUZA, 1997, p.113)

(AZEREDO, 2008, p. 302)

Nesses dias de horizontes tão mais acanhados um dos lugares onde não só se recebe o impacto do mito, mas onde se pode também constatar a sua verdade. (MENDES, 1994, p. 1124)

(AZEREDO, 2008, p. 302)

Expandindo o estudo sobre as aditivas, Azeredo (2008) apresenta os aspectos semânticos das orações aditivas:

- a) *E* pode ligar orações que representem fatos coexistentes ou simultâneos:

Os cães ladram e a caravana passa.

- b) *E* pode ligar orações que expressem fatos cronologicamente sequenciados, associados ou não numa relação de causa e efeito:

O sinal ficou verde e os carros arrancaram em alta velocidade.

- c) *E* pode ligar orações entre as quais haja uma relação de contraste ou oposição, geralmente com a presença de um não na segunda:

A natureza precisou de milhões de anos para formar esta caverna e o senhor pretende destruí-la em poucos instantes; não posso tolerar essa contradição.

- d) Quando a primeira oração é modalizada como ordem, advertência, desejo, a segunda oração, introduzida por *e*, exprime o efeito adicional que se quer produzir.

Tome uma medida desse xarope de oito em oito horas, e essa tosse vai desaparecer em três dias.

Já para Castilho (2010) e Castilho e Elias (2012), na coordenação, a função do elemento acrescentado é idêntica à dos elementos preexistentes, como também são simétricos, visto que não se modificam, e por isso, podem mudar de lugar no enunciado, sem alterar sua interpretação semântica.

Em seu estudo, Castilho afirma que as estruturas coordenadas são endocêntricas, no sentido de que têm seu núcleo em seu interior. As sentenças coordenadas aditivas são ligadas pela conjunção *e*, indicadora de que

“cada um [dos segmentos entre os quais ocorre] é externo ao outro e que o segundo se soma ao primeiro no processo de enunciação; ao mesmo tempo, mantém-se neutro quanto à direção relativa das informações ou argumentos enunciados” (MORAES, 1987. In: CASTILHO, 2010, p.349)

Castilho e Elias (2012, p.388) apresentam uma série de correlatas aditivas. Os autores as classificam em quatro grupos. No primeiro grupo estão presentes as conjunções de uma partícula que, na segunda parte, são correlacionadas: *não só... mas, não só... senão, não só... porém, não só... como, não só... também, não somente... mas, não somente... senão, não somente... porém, não somente...como.*

No segundo grupo incluem-se as conjunções que possuem duas partículas na segunda parte correlacionada: *não só... mas também, não só... mas ainda, não só... mas até, não só... senão também, não só...senão ainda, não só...senão que, não só...porém também, não só...porém sim, não só...que também, não somente...mas também, não somente...mas até, não somente...senão também, não somente...senão ainda, não somente...senão que, não somente...porém também, não somente...como também.*

No terceiro grupo as conjunções são constituídas por cruzamento sintático de três partículas na segunda parte correlacionada: *não só...senão que também, não somente...senão que também.*

Por fim, no quarto grupo registra-se o termo intensificador interferindo no primeiro elemento da correlação: *não tão somente...mas, não tão somente...mas ainda.*

Como exemplificações para essas correlações aditivas, os autores utilizam as seguintes ilustrações:

Porque eu estou habituada... a ler sentenças que juízes colocam... uma interpretação... nas suas sentenças... fundamentando-se em conhecimentos... não somente da Psicologia... mas também... da Sociologia: e da Economia.

(CASTILHO & ELIAS, 2012, p. 388.)

No exemplo acima, o falante correlacionou por adição dois sintagmas preposicionais encaixados em outro sintagma preposicional: Não somente da Psicologia, *mas também* de Sociologia.

Posteriormente, Castilho e Elias (2012) expandem a abordagem sobre as *conjunções* e mencionam que a conjunção *e* coordena segmentos unindo elementos de:

- a) Composição de uma palavra

Na rua, é aquele movimento de vai e vem que não termina nunca.

- b) Os especificadores de um sintagma nominal

Com este e aquele argumento acabou convencendo a todos.

- c) Dois sintagmas nominais

Com um bom argumento e grandes gritos, acabou convencendo a todos.

- d) Duas sentenças

Convenceu a todos e não precisou mais gritar.

- e) Vários turnos conversacionais

E daí o entusiasmo [...] É...e...mas...depois[...]/ Não é? E estamos muito contentes/ E dão muito trabalho[...]

(Neves, 2000, p. 740 ss. e Dias de Moraes, 1987, p. 101 ss.)

Castilho e Elias (2012, p.353) concluem afirmando que “a conjunção *e* é um prodígio!”, uma vez que são capazes, essencialmente, de interligar orações e estarem presentes em qualquer natureza de sentença. E continuam o estudo abordando a conjunção *nem*, que é usada quando uma negação precede a adição, como ilustra o exemplo a seguir:

então a arte SURge não em função de uma necessidade:: de uma necessidade de auto expressão ...nem em função de uma necessidade...de::...embelezar o ambiente em que eu vivo... deveria ser uma necessidade estética de ver coisas bonitas...mas unicamente... em função da necessidade de eu assegurar... a caça... e continuar podendo comer e me manter vivo.

(Pezatti e Longhin,- Thomazi, 2008)

Com essa descrição, constatamos que esses autores abordam, por meio das *conjunções correlativas aditivas*, a construção de vários modos de se estabelecer a relação de adição, enfatizando os pares correlativos em construções que contribuem para uma textualização mais complexa, o que se apresenta como uma contribuição relevante para o ensino dessa temática.

Em relação à natureza da exemplificação, foi possível perceber que os exemplos citados são de textos autênticos. Esse procedimento de utilização aponta para a abordagem que pode ser considerada inovadora.

Enfim, neste tópico foram revistos vários estudos de diferentes estudiosos acerca das *conjunções coordenativas aditivas*, desde os gramáticos tradicionais até os funcionalistas.

CAPÍTULO II – A OFICIALIZAÇÃO DO EIXO DE ENSINO REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

2.1 A CONTRIBUIÇÃO DA ACADEMIA

As contribuições advindas da academia no que se refere à análise linguística passa a ser encontrada em produções acadêmicas dirigidas à formação do professor da educação básica e no discurso do próprio professor.

Essas contribuições são fundamentadas na inovação das abordagens de leitura e escrita, partindo do pressuposto das teorias enunciativas.

De acordo com Geraldi (1993) há distinção entre atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Entende-se por atividades linguísticas aquelas ações que praticadas nos processos interacionais, permitem a progresso do tema. As atividades epilinguísticas resultam da reflexão dos recursos expressivos. Já por atividades metalinguísticas a linguagem como objeto, não como reflexão.

Nesse sentido, passa-se a enfatizar a necessidade de mesclar essas atividades no eixo de ensino com o objetivo de o aluno aprender a usar e, a saber, sobre a língua.

Para Geraldi (1993), há a necessidade de praticar a análise linguística em sala de aula, sendo desempenhada por dois tipos de reflexão: a epilinguística e a metalinguística.

Entretanto, a reflexão epilinguística deve receber um maior destaque, uma vez que esta é pensada pelo autor como “condição para a busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem” (GERALDI, 1993, p. 192)

Assim, a prática dessa reflexão resulta em diversas metodologias em torno do texto nas aulas de língua, por exemplo, observando um ponto com mais relevância para que o aluno com a orientação do professor seja um leitor crítico tanto no que se refere aos efeitos de sentido, como na adequação linguística se apropriando das facetas da língua para a comunicação.

A reflexão epilinguística e metalinguística propiciam a soma aos estudos gramaticais. Dessa forma, em *O texto em sala de aula*, Geraldi (1984) propõe orientação para a prática de análise linguística:

Antes de mais nada, algumas considerações de ordem geral sobre este tipo de atividade:

- a) *A análise linguística que se pretende partirá não do teto “bem escritinho”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros didáticos”. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido se for para auxiliar o aluno e por isso partirá do texto do aluno;*
- b) *A preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos;*
- c) *Para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema; de nada adianta quereremos enfrentar todos os problemas que podem acontecer num texto produzido por nosso aluno;*
- d) *Fundamentalmente, a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção (segunda-feira, no horário proposto) para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise;*
- e) *O material necessário para as aulas de prática de análise linguística: os Cadernos de Redações dos alunos; um caderno para anotações; dicionários e gramáticas;*
- f) *Em geral, as atividades serão em pequenos grupos ou em grande grupo;*
- g) *Fundamenta esta prática o princípio “partir do erro para a autocorreção”.*

Do exemplo acima, pode-se concluir que a recomendação é que a reflexão linguística seja dada partindo da produção dos alunos para a análise de seus erros, a fim de leva-los a reescrita do seu texto.

Assim, o autor propõe que a partir da reescrita do texto, o aluno aprenda e associe o domínio da variedade linguística com operações discursivas.

Em *Portos de passagem* (GERALDI, 1993), o autor propõe discursos que orientam tanto a leitura quanto a produção de texto:

O meu balãozinho fui eu mesmo que fiz, com papel fino e com muitas cores. Ele é bem brasileiro, porque suas cores são azul, amarelo, verde e branco.

A etnologia assenta a classificação dos seres humanos sobre uma série de dualismos. Ela serve da distinção povos civilizados e povos primitivos.

Com estas operações, presentes em toda a ação de representar o mundo, o enunciador seleciona e organiza “ingredientes” através das quais apresenta os objetos a que se refere. Em geral, quando se trata de apresentar um objeto do mundo concreto, mas desconhecidos, segundo a imagem que faz o enunciador de seus interlocutores, há grande densidade de operações de “ingrediência”; quando se trata de falar sobre uma experiência comum, compartilhada, a densidade é menor. Creio que se pensarmos as próprias configurações textuais mais amplas, certas expressões caracterizadoras da configuração operam a inscrição do texto como um todo no interior de certa classe, como se pode ver em:

“Era uma vez uma cachorra que se chamava Fofinha. Era ela muito sozinha, ela não tinha nenhum amigo e nenhuma amiga.”

Bezerra e Reinaldo (2013) fazendo um apanhado sobre essas propostas de análise linguística vindas da academia afirmam que a reflexão em torno da operação discursiva de incluir um objeto em uma determinada classe ou de dividir uma classe em subcategorias contribui para que o leitor reconheça um objeto conhecido ou passe a conhecer um objeto desconhecido, a partir das caracterizações apresentadas pelo autor do texto.

2.2 AS ORIENTAÇÕES OFICIAIS

2.2.1 PCN

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN (1998), foram criados com o intuito de nortear o professor em sala de aula quanto às atividades e assuntos a serem abordados.

Com o objetivo de promover a interação entre os assuntos estudados e os alunos para que estes obtenham de fato o aprendizado, os PCN estão atrelados ao Plano Político Pedagógico de cada instituição, uma vez que são eles que definem os conteúdos das diferentes disciplinas a serem trabalhados no ano letivo.

No caso do ensino de língua materna, os PCN do 3º e 4º ciclo apontam para uma abordagem discursiva e pragmática, de modo que leve os alunos a refletirem sobre a linguagem. Em decorrência disso, os conteúdos de língua portuguesa articulam-se entre o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem.

Segundo esse documento, o ensino e aprendizagem de língua portuguesa, como prática pedagógica, deve ser resultante da articulação de três variáveis descritas e representadas na Figura 1 abaixo.

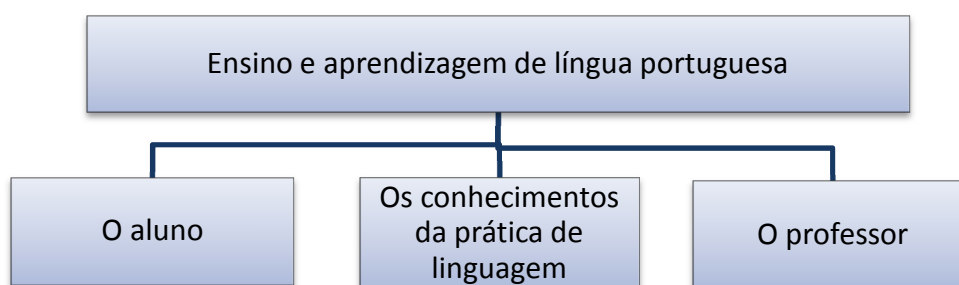


Figura 1 - Articulação de três variáveis para o ensino de língua portuguesa. (PCN, 1998)

O primeiro elemento dessas variáveis – o aluno – é o sujeito que deve aprender. O segundo – os conhecimentos da prática de linguagem – são os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem. O terceiro elemento é a prática do professor da instituição escolar que tem como função organizar a transmissão dos conhecimentos ao sujeito.

Dessa forma, os PCN (1998, p. 32-33) apresentam objetivos específicos para o ensino de língua portuguesa, dos quais destacamos o que se refere à reflexão sobre a língua e a linguagem: usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.

Ainda que a reflexão seja constitutiva da atividade discursiva, no espaço escolar reveste-se de maior importância, pois é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação. (PCN, 1998, p. 34)

Através da figura 2, pode-se observar que os conteúdos de língua portuguesa se articulam entre dois eixos: o uso da língua oral e escrita, e prática reflexiva da língua e da linguagem.

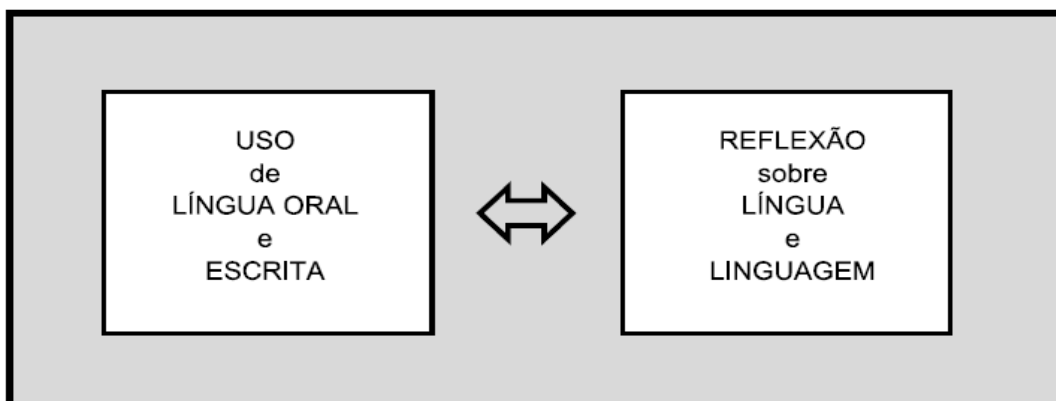


Figura 2 – Eixos básicos dos conteúdos de língua portuguesa. (PCN, 1998)
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>, p.34.

Os conteúdos propostos neste documento estão organizados, por um lado, em Prática de escuta e de leitura de textos e Prática de produção de textos orais e escritos, ambas articuladas no eixo *uso*; e, por outro, em Prática de análise linguística, organizada no eixo *reflexão*, mostrada na Figura 3.

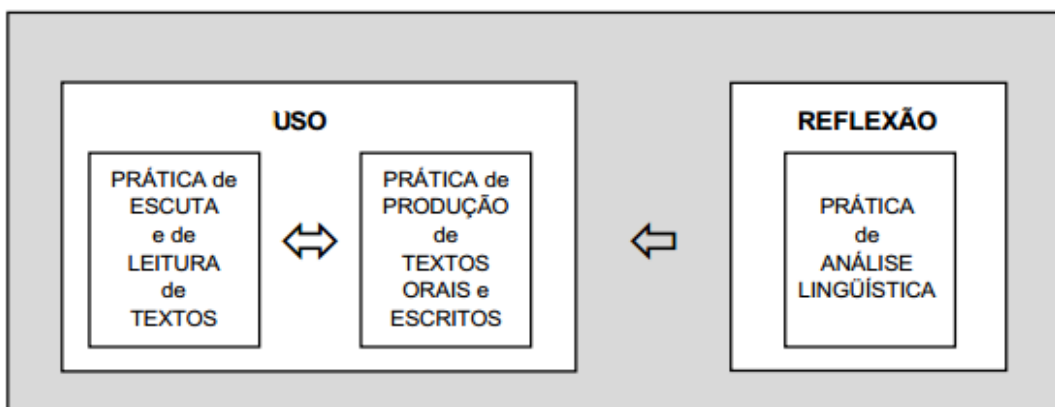


Figura 3 – Eixos do ensino de língua portuguesa: uso e reflexão. (PCN, 1998)
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>, p.35.

Especificamente, os conteúdos das práticas que constituem o eixo *uso* dizem respeito aos aspectos que caracterizam o processo de interlocução, ou seja, aqueles que abordam a historicidade da linguagem e da língua, a constituição do contexto de produção, representações de mundo e interações sociais; implicações do contexto de produção na organização dos discursos; e implicações do contexto de produção no processo de significação.

Já os conteúdos do eixo *reflexão* (objeto da presente pesquisa), desenvolvidos sobre os do eixo *uso*, referem-se à construção de instrumentos para análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução, na escuta, leitura e produção, privilegiando alguns aspectos linguísticos que possam ampliar a competência discursiva do sujeito. São estes: variação linguística; organização estrutural dos enunciados; léxico e redes semânticas; processos de construção de significação; e modos de organização dos discursos. (PCN, 1998, p.36)

Incorporando as reflexões construídas na academia (GERALDI, 1984 e 1993), os PCN, em nota de rodapé, também abordam questões sobre atividades epilinguísticas e metalinguísticas como importantes para o ensino da língua portuguesa. Definem como atividade epilinguística

processos e operações que o sujeito faz sobre a própria linguagem. A atividade epilinguística está fortemente inserida no processo mesmo da aquisição e desenvolvimento da linguagem. Ela se observa muito cedo na aquisição, como primeira manifestação de um trabalho sobre a língua e sobre suas propriedades (fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas) relativamente independentes do espelhamento na linguagem do adulto. Ela prossegue indefinidamente na linguagem madura: está, por exemplo, nas transformações conscientes que o falante faz de seus textos e, particularmente, se manifesta no trocadilho, nas anedotas, na busca de efeitos de sentido que se expressam pela ressignificação das expressões e pela reconstrução da linguagem, visíveis em muitos textos literários. (PCN, 1998, p.28)

Já por atividade metalinguística se entendem

aquelas que se relacionam à análise e reflexão voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos conhecimentos, formulando um quadro nocional intuitivo que pode ser remetido a construções de especialistas. (PCN, 1998, p.28)

Sendo assim, por atividade epilinguística, os PCN afirmam que através desta há um processamento e aquisição da linguagem por parte do aluno. Já se tratando das atividades metalinguísticas, é exposto que há apenas descrição, sem fazer com que o aluno reflita sobre o uso e o sentido da língua e da linguagem.

Nesse sentido, esse documento recomenda que, além da prática da escuta, leitura e produção de textos, é necessário que haja a realização de

atividades epilinguísticas – detalhamentos sobre a língua e suas funcionalidades –, como atividades metalinguísticas – práticas discursivas –.

Defende-se, desse modo, que ao invés do ensino escolar formatado e desarticulado, muitas vezes, em textos, ensino de gramática e redação, é necessário que haja foco na reflexão linguística do aluno, fazendo-o considerar a especificidade de cada prática linguística, para assim ter o domínio de ampliar sua capacidade discursiva de escuta, leitura e produção de textos.

As atividades que envolvem a escuta de texto oral e leitura do escrito, como a prática da redação, devem se adequar conforme a realidade do aluno, uma vez que o aprendizado deve desenvolver-se pelas necessidades dos educandos e de acordo com as condições da escola.

Nesse sentido, o professor e a escola devem ser sensíveis às necessidades dos educandos, visando seus objetivos ao final do ensino fundamental. Essas finalidades são o ponto de partida para a seleção dos conteúdos e de como será o manuseio dos livros didáticos.

Por outro lado, não se podem desprezar as possibilidades que a reflexão linguística apresenta para o desenvolvimento dos processos mentais do sujeito, por meio da capacidade de formular explicações para explicitar as regularidades dos dados que se observam a partir do conhecimento gramatical implícito. (PCN, 1998, p. 78)

Conclui-se nesse tópico que tanto é importante a atividade epilinguística como a metalinguística na escola, envolvendo tanto o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, como a análise e reflexão voltada para a descrição e categorização dos conhecimentos da língua portuguesa.

2.2.1 PNLD

Após muitos anos de experimentações através de diversos programas federais para levar o livro didático efetivamente às escolas, o governo federal através do decreto nº 91.542, de 19/8/85, criou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), promovendo a substituição do então Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF - 1971), em 1985.

O PNLD instituiu alterações significativas ao ensino, especialmente no que trata da(o): a) garantia do critério de escolha do livro pelos professores; b) reutilização do livro por outros alunos em anos posteriores, tendo como

consequência a eliminação do livro descartável; c) aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; d) extensão da oferta aos alunos de todas as séries do ensino fundamental das escolas públicas e comunitárias; e e) aquisição com recursos do governo federal, com o fim da participação financeira dos estados, com distribuição gratuita às escolas públicas. (FNDE, 2011).

Para a escolha do livro didático, o Ministério da Educação (MEC) concede aos professores a escolha das coleções a serem utilizados nos próximos três anos letivos, oferecendo-lhes o Guia do Livro Didático distribuído nas escolas ou no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE, 2011).

Para cada componente curricular (biologia, filosofia, física, geografia, história, língua estrangeira, língua portuguesa, matemática, química e sociologia) devem ser escolhidas duas opções de coleções didáticas de editoras diferentes, pois caso o FNDE não consiga a aquisição dos livros da primeira editora, a segunda passará a valer.

Também é válido, segundo o Art. 6º do parágrafo 6º do Capítulo II sobre o Programa Nacional do Livro Didático da Constituição Federal (1988), que: “As escolas federais e os sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal que não desejarem receber livros didáticos, inclusive aqueles que optarem pela utilização de material didático apostilado ou similar, deverão informar esta condição ao Ministério da Educação, na forma e prazo definidos em ato próprio, para exclusão do cadastro de atendimento do PNLD. ”

Como o *corpus* deste estudo é composto por coleções didáticas de Língua Portuguesa avaliadas nas edições do PNLD 2005, 2008 e 2011, vale ressaltar os critérios de abordagem e os objetivos centrais do ensino de Língua Portuguesa proposto por esse programa. São considerados, em particular, os objetivos sobre a reflexão da língua e da linguagem para o ensino fundamental.

No PNLD de 2005 e no de 2008, os objetivos são idênticos relacionado à prática de análise e reflexão sobre a língua e a linguagem, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, em compreensão e produção de textos. (Guia de Livros Didáticos, 2005 e 2008).

Já na edição de 2011, o PNLD objetiva propiciar ao aluno tanto uma reflexão sistemática quanto a construção progressiva de conhecimentos sobre a língua e a linguagem; d) aumentar sua autonomia relativa nos estudos, favorecendo, assim, o desempenho escolar e o prosseguimento nos estudos. (Guia de Livros Didáticos, 2011)

Assim, no PNLD 2005 e 2008 percebeu-se que as atividades que englobam leitura e escrita devem ser mais trabalhadas em sala de aula, respeitando a diversidade e proporcionando a reflexão linguística através de atividades epilinguísticas, como também metalinguísticas.

O PNLD 2011 leva o aluno a refletir tanto sobre o uso da língua e da linguagem, como sobre o desenvolvimento da proficiência oral e escrita. A reflexão linguística, segundo o PNLD 2011, deve ser baseada nos textos produzidos em condições sociais, e não em criações inanimadas, interligadas com a epilinguagem e metalinguagem.

Dessa forma, são propostos na avaliação dos livros didáticos a serem utilizados na instituição de ensino alguns critérios relativos ao tratamento dos conhecimentos linguísticos, como mostra a figura 4 abaixo:

Critérios Relativos ao Trabalho com Conhecimentos Lingüísticos

No trabalho com o texto, em qualquer de suas dimensões (leitura, produção, elaboração de conhecimentos lingüísticos), é fundamental a diversidade de estratégias, assim como a máxima amplitude em relação aos vários aspectos envolvidos.

Os conhecimentos lingüísticos objetivam levar o aluno a refletir sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes tanto para o desenvolvimento da proficiência oral e escrita quanto para a capacidade de análise de fatos de língua e linguagem.

NA ANÁLISE DA UNIDADE DO LD, VERIFIQUEM SE:	COMENTÁRIOS E EXEMPLOS
<ul style="list-style-type: none"> ● As atividades com conhecimentos lingüísticos têm peso menor que as relativas à leitura, produção de textos e linguagem oral. 	
<ul style="list-style-type: none"> ● As atividades com conhecimentos lingüísticos estão relacionadas a situações de uso. 	
<ul style="list-style-type: none"> ● As atividades consideram e respeitam as variedades regionais e sociais da língua, situando as normas urbanas de prestígio nesse contexto lingüístico. 	
<ul style="list-style-type: none"> ● As atividades estão articuladas às demais atividades, ou as subsidiam direta ou indiretamente. 	
<ul style="list-style-type: none"> ● As atividades promovem a reflexão e propiciam a construção dos conceitos abordados. 	
VERIFIQUEM, AINDA, SE:	COMENTÁRIOS E EXEMPLOS
<ul style="list-style-type: none"> ● Os conceitos são explicados com clareza suficiente para o seu aluno. 	
<ul style="list-style-type: none"> ● A unidade em análise mobiliza e desenvolve diversas capacidades e competências envolvidas na reflexão sobre a língua e a linguagem, assim como na construção de conhecimentos lingüísticos. 	
<ul style="list-style-type: none"> ● A unidade em análise... (acrescentem, aqui, outros aspectos que o grupo considera essenciais no tratamento didático dado aos conhecimentos lingüísticos). 	

Figura 4 – Critérios relativos ao trabalho com conhecimentos linguísticos para a escolha das coleções didáticas. (PNLD, 2008, p.34)

Na figura 4, edição de 2008, percebemos os critérios que devem ser levados em conta, no ato da escolha do LD, relativos ao trabalho com conhecimentos linguísticos e sua relação com o texto em sala de aula.

No PNLD 2011 são expressos os critérios relativos à reflexão da língua e da linguagem no que se refere à escolha dos livros didáticos pelos docentes, como indicado na figura 5:

NA ANÁLISE DA UNIDADE DO LD, VERIFIQUEM SE:	COMENTÁRIOS E EXEMPLOS
<ul style="list-style-type: none"> • As atividades com conhecimentos linguísticos têm peso menor que as relativas à leitura, produção de textos e linguagem oral. 	
<ul style="list-style-type: none"> • As atividades com conhecimentos linguísticos estão relacionadas a situações de uso. 	
<ul style="list-style-type: none"> • As atividades consideram e respeitam a diversidade regional e social da língua, situando as normas urbanas de prestígio nesse contexto linguístico. 	
<ul style="list-style-type: none"> • As atividades estão articuladas às demais atividades, ou as subsidiam direta ou indiretamente. 	
<ul style="list-style-type: none"> • As atividades promovem a reflexão e propiciam a construção dos conceitos abordados. 	
VERIFIQUEM, AINDA, SE:	COMENTÁRIOS E EXEMPLOS
<ul style="list-style-type: none"> • Os conceitos são explicados com clareza suficiente para o seu aluno. 	
<ul style="list-style-type: none"> • A unidade em análise mobiliza e desenvolve diversas capacidades e competências envolvidas na reflexão sobre a língua e a linguagem, assim como na construção de conhecimentos linguísticos. 	
<ul style="list-style-type: none"> • A unidade em análise... (acrescentem, aqui, outros aspectos que o grupo considera essenciais no tratamento didático dado aos conhecimentos linguísticos). 	

Figura 5 – Critérios relativos à reflexão da língua e da linguagem. (PNLD, 2011, p. 41)

Com pode ser percebido em ambas as figuras, as sugestões nas edições do PNLD, descritas acima, são coerentes com o que propõem os PCN, uma vez que é proposto que o ensino de língua materna parta das situações de uso da língua para a abordagem da análise e reflexão linguística, estas sempre atreladas a atividades de leitura, produção de texto e oralidade.

A necessidade de articular todos esses pontos se dá devido aos conhecimentos linguístico-gramaticais serem base para práticas sociais de linguagem, uma vez que, como é proposto tanto pelos PCN como pelo PNLD, toda abordagem deve ser baseada na realidade do aluno, visando suas condições de linguagem e seus objetivos, pautando-se no diálogo, intertextualidade e na reflexão.

CAPÍTULO III – ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A presente pesquisa é de caráter documental, em que são analisadas fontes primárias: Livros Didáticos de Português destinados aos 8º e 9º anos (correspondentes aos volumes de 7ª e 8ª série).

Considera-se como documento qualquer informação sob a forma de textos [...], contida em um suporte material (papel [...]), fixados por técnicas especiais como impressão [...]. (CHIZZOTTI, 1991. In: GONSALVES, 2001, p.32)

A metodologia adotada é essencialmente qualitativa e interpretativista, consistindo na interpretação de como é abordada a reflexão linguística acerca desse tópico nos livros didáticos selecionados: “não há como observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes [...] tem o compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32 e 34).

3.1 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

O *corpus* da presente pesquisa compreendeu cinco coleções de livros didáticos, publicadas na segunda metade da primeira década de 2000. Os critérios da escolha desse *corpus* se deveram ao fato de todas as coleções terem sido submetidas, em períodos diferentes, a avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), nas edições de 2005, 2008 e 2011, como também pelo fato de serem adotadas, atualmente, pelas redes pública e privada da cidade de Campina Grande, Paraíba.

O quadro 1 descreve os aspectos das coleções objeto do presente estudo, incluindo o nome da coleção, o(s) autor(es), o volume em que foi encontrada a abordagem do tópico *conjunções coordenativas aditivas* (algumas coleções abordam no 8º ano outras apenas no 9º ano), o ano em que foi publicada a coleção e o PNLD a que foi submetido.

Quadro 1: Coleções/ volumes selecionados como *corpus* de análise

Coleção	Autor	Volume/ Ano		Ano de Publicação	PNLD
		8º	9º		
Diálogo	Eliana Santos Beltrão Tereza Gordilho	X		2007	2005
Português - Leitura, produção e gramática	Leila Lauar Sarmento		X	2009	2008
Português Linguagens	William Roberto Cereja Thereza Cochar Magalhães	X		2012	2011
Para Viver Juntos	Ana Elisa de Arruda Penteado [et al]	X		2012	2011
Jornadas.port	Dileta Delmanto Laiz B. de Carvalho		X	2012	2011

No quadro1, vemos as coleções distribuídas segundo o ano (8º ou 9º ano do ensino fundamental) a que são destinadas, o ano de sua publicação seguindo o nosso critério de escolha (a partir da segunda metade da década de 2000), e a edição do PNLD a que estas coleções foram submetidas para avaliação.

3.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

O estudo se baseou no enfoque descritivo-analítico, detendo-se na descrição e na análise: a) da perspectiva teórica adotada pelos autores dos manuais didáticos selecionados compreendendo desde os estudos da gramática tradicional até a perspectiva das gramáticas funcionais, com novos tratamentos descritivos; b) do encaminhamento metodológico do tópico gramatical *conjunções coordenativas com construções aditivas*.

Nesse sentido, procuramos verificar em que medida a reflexão sobre a língua e a linguagem contempla a recomendação dos PCN e do PNLD, em termos de equilíbrio entre as atividades epilinguísticas e metalinguísticas.

CAPÍTULO IV – ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO ADOTADO NO ENSINO DAS CONJUNÇÕES ADITIVAS PELAS COLEÇÕES SELECIONADAS

Com o intuito de atender aos objetivos da presente monografia, analisamos neste capítulo como as coleções de Livros Didáticos de Português selecionadas abordam o eixo da análise linguística, particularmente as *conjunções coordenativas aditivas*.

Para isso, a análise está dividida em dois tópicos: (4.1) Identificação da perspectiva teórica subjacente à apresentação do conteúdo objeto de ensino; e (4.2) Caracterização do encaminhamento metodológico adotado para o ensino das conjunções coordenativas aditivas nos conceitos.

4.1 IDENTIFICAÇÃO DA PERSPECTIVA TEÓRICA SUBJACENTE AO OBJETO DE ENSINO

Nesse tópico, identificaremos a perspectiva teórica subjacente à apresentação do conteúdo, como a forma de nomear a seção, os conceitos e fontes de exemplos que contemplem o assunto estudado nessa monografia.

Nesse sentido, vamos identificar relação entre a denominação da seção e perspectiva teórica, na qual o conceito se insere, com observação das fontes dos exemplos apresentados.

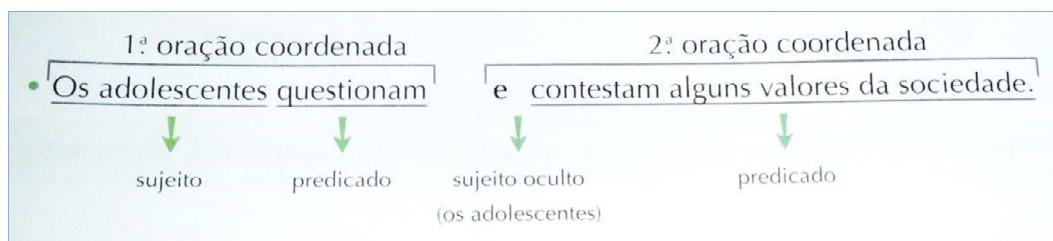
4.1.1 RELAÇÃO ENTRE A DENOMINAÇÃO DA SEÇÃO E PERSPECTIVA TEÓRICA

O levantamento dos dados permite verificar que das cinco coleções selecionadas, uma apresenta a seção com denominação tradicional, duas, com denominação tradicional e funcional e três, com denominação funcional.

Enquadra-se no primeiro grupo a coleção *Diálogo* cuja seção destinada ao eixo da análise linguística é denominada “Trabalhando a gramática”, que remete ao modo tradicional de conceber a gramática como um componente isolado da língua. Assim, partindo do pressuposto de que o aluno de 8º ano já domina o conceito de conjunção aditiva, o manual se restringe a mostrar a

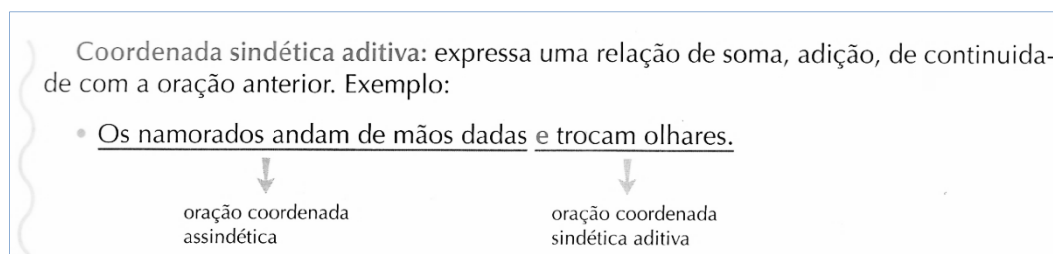
conjunção aditiva e na articulação de orações coordenadas descontextualizadas, como demonstram os exemplos 1 e 2.

Ex.1:



(Diálogo, 2007. p. 219. 8º ano.)

Ex.2:

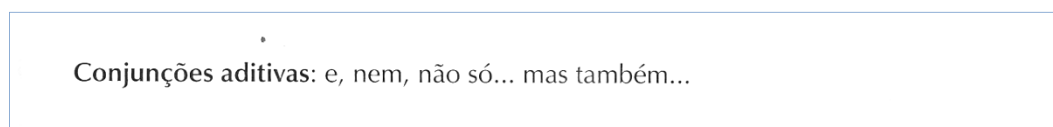


(Diálogo, 2007. p. 220. 8º ano.)

Os exemplos, que se encontram no item “Conceituando”, ilustram conceitos. No que diz respeito a relação de adição, é apresentada apenas pela conjunção e, sem considerar fontes autênticas de uso.

Embora não explore o uso das conjunções e dados autênticos, um dado importante nesta coleção é o fato de ela incluir os pares correlativos *não só... mas também* no rol das *conjunções coordenativas aditivas* apontadas, como mostra o exemplo 3.

Ex.3:



(Diálogo, 2007. p. p. 220. 8º ano.)

Com os exemplos acima apresentados, é possível destacar como esta coleção, apesar de inserir os pares correlativos, expõe de maneira muito

reduzida a abordagem das *aditivas*. Primeiramente, os autores utilizam a divisão de *oração coordenada assindética* e *oração coordenada sindética*, nesta última inserem a *coordenada sindética aditiva* com a exemplificação de apenas uma oração.

No segundo grupo encontram-se as coleções que reúnem na denominação da seção influências da tradição e dos estudos linguísticos. Nesse sentido, percebe-se uma transição na forma de nomear. Essas coleções se distinguem do primeiro grupo pelo fato de haver, ainda que superficialmente, uma progressão na apresentação do tópico da análise linguística.

Enquadra-se nessa tendência a coleção *Português: Leitura, produção e gramática*. Com a designação inicial de “Gramática”, a primeira coleção apresenta uma subseção denominada “Fatos da língua”, o que sinaliza duas terminologias que remetem a diferentes perspectivas teóricas: a primeira evoca o estudo da gramática como rótulo para o estudo das unidades linguísticas de forma isolada; a segunda remete aos estudos linguísticos que consideram a língua sob vários aspectos, entre os quais se destacam a sua condição de uso.

O exemplo 4 é representativo da primeira perspectiva, uma vez que as conjunções, como na coleção do grupo 1 são apresentadas em frases isoladas e descontextualizadas, desacompanhadas de considerações sobre outras possíveis conjunções que representem a mesma ideia de adição, como é o caso dos pares correlativos.

Ex.4:

Classificação das orações coordenadas sindéticas

As orações coordenadas sindéticas classificam-se de acordo com a relação semântica que expressam com referência à outra oração. Podem ser:

- **aditivas** – expressam uma ideia de adição ou acréscimo em relação à oração anterior: **Tinha amigos e divertiam-se juntos**. Principais conjunções coordenativas aditivas: **e, nem**.

(Português: Leitura, produção, gramática, 2009. p. 44. 9º ano.)

No exemplo 5 a seguir, embora se observe a preocupação com o uso da conjunção em um texto autêntico, o que evidencia uma influência dos estudos

funcionalistas, a superficialidade da abordagem continua marcada pelo uso da relação de adição ilustrada apenas pela conjunção e.

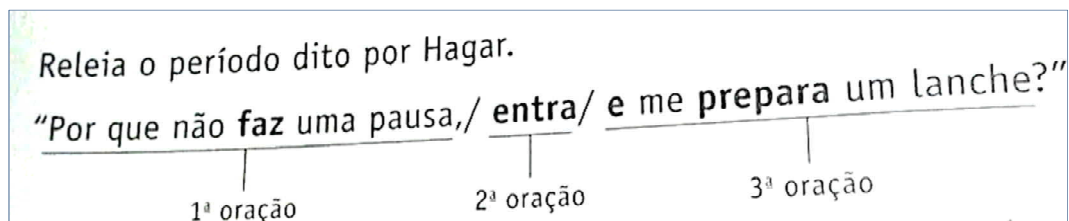
Ex. 5:



(Português: Leitura, produção, gramática, 2009. p. 44. 9º ano.)

Após apresentar os dados no contexto, o exemplo 6 representa uma transcrição para a segmentação formal e classificação, sem nenhuma reflexão sobre o sentido.

Ex. 6:



(Português: Leitura, produção, gramática, 2009. p. 44. 9º ano.)

Sendo assim, a coleção acima apresentada, embora apresente a denominação “Fatos da língua”, que sugere uma reflexão linguística sob a perspectiva funcional, não inova no modo de conceituar nem de exemplificar. Além disso, restringe o estudo da relação de adição às conjunções estudadas e e *nem*, típicas de registros informais.

Esse modo de abordar não atende, de forma satisfatória, às recomendações oficiais (PCN, 1998), uma vez que para o 3º e 4º ciclo (objeto de análise nesta pesquisa) este documento aponta para uma abordagem discursiva e pragmática, de modo que leve os alunos a refletirem sobre a linguagem. Em decorrência disso, os conteúdos de língua portuguesa devem

se articular entre o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem.

No terceiro grupo encontram-se as coleções que nomeiam a seção de forma inovadora e abordam as *conjunções coordenativas aditivas*, predominantemente, sob a ótica dos estudos linguísticos funcionais. Nessa tendência, detectamos, das cinco coleções selecionadas, três que serão descritas a seguir.

A primeira coleção *Português Linguagens*, que apresenta uma inovação quanto à denominação da seção, sinalizada na expressão “A língua em foco”, que remete à consideração da língua como objeto mais abrangente, em vez de tratar apenas da gramática. Entretanto, seguindo a prática adotada na segunda coleção, seleciona apenas para estudo as conjunções *e* e *nem* com o agravante de ilustrar em uma frase descontextualizada (*Telefonei para ele e já dei seu recado*), conforme o exemplo a seguir.

Ex. 7:

CONJUNÇÕES COORDENATIVAS			
	Relações que estabelecem	Principais conjunções	
ADITIVAS	adição, soma	e, nem (e não)	Telefonei para ele e já dei seu recado.

(Português linguagens, 2012. 8º ano. p. 202.)

Neste exemplo observa-se que de acordo com essa coleção as relações de adição ou soma se restringem às duas conjunções mencionadas nas coleções anteriores com omissão de um exemplo com a conjunção *nem* presente em declarações negativas.

Ainda na exemplificação, os autores trazem mais uma estrutura sintática, utilizando apenas a conjunção *e* para marcar a relação de adição entre as orações coordenadas.

Ex. 8:

Observe a estrutura sintática destas orações:

O jardineiro conversava com as flores, e elas gostavam disso.

sujeito VTI OI sujeito VTI OI
conjunção

Repare que cada uma das orações tem todos os termos sintáticos necessários para que façam sentido. A palavra que as relaciona — e — recebe o nome de **conjunção coordenativa**. Observe agora como se relacionam estas orações:

(Português linguagens, 2012. 8º ano. p. 201.)

Na segunda coleção *Para viver juntos* percebe-se também inovação na denominação da seção, que remete claramente aos estudos linguísticos com a expressão “Reflexão Linguística”. Essa denominação tem origem nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que recomendam que toda abordagem referente à análise linguística deve ser alicerçada na reflexão do aluno.

Sendo assim, esse manual didático afirma que as orações coordenadas sindéticas aditivas exprimem uma relação de soma, adição. Essas orações iniciam-se por conjunções ou locuções coordenativas aditivas: *e, nem, não só... mas também*.

Ex.9:

As **orações coordenadas sindéticas aditivas** exprimem uma relação de soma, de adição. Essas orações iniciam-se por conjunções ou locuções coordenativas aditivas. Ex.: *e, nem, não só... mas também*.

(Para viver juntos, 2012. p. 247. 8º ano.)

No modo de exemplificar, os autores também inovam, uma vez que recorrem a fontes autênticas no caso do gênero *tira*, pois é através desse gênero que é possível adentrar no universo do aluno devido a linguagem e o humor, como mostra o exemplo 10.

Ex.10:



(Para viver juntos, 2012. p. 247. 8º ano.)

No exemplo acima, os personagens “Calvin e Haroldo”, em um diálogo, refletem sobre a vida, por meio da utilização do período composto por coordenação “Eu acho melhor viver perigosamente e viver o máximo”. Através da conjunção aditiva e o personagem Calvin estabelece um sentido de soma ao seu argumento, afirmando que, além de gostar de viver em perigo ele aproveita o máximo as suas oportunidades.

A terceira coleção com denominação inovadora na seção é a *Jornadas.port*, com a expressão “Reflexão sobre a língua”. Além das conjunções e e *nem* recorrentemente utilizadas nas coleções anteriores para ilustrar as relações de adição, são mencionados três pares correlativos que expressa essa relação, como é apontado no exemplo 11:

Ex. 11:

Conjunções e locuções conjuntivas coordenativas	
Aditivas	e, nem, não só... mas também, não só... como também

(Jornadas.port.,2012. p. 71. 9º ano)

Nesta coleção, entretanto, não há ilustração, durante a exposição do tema, em dados descontextualizados ou autênticos, o que impede que o aluno tenha acesso a ocorrências dos pares correlativos mencionados.

Com a análise da perspectiva teórica, foi possível observar que as coleções em análise demonstram, em sua abordagem, as contribuições advindas, de uma ou de outra forma, dos estudos sociolinguísticos, da

linguística do texto, da semântica argumentativa, entre outros, uma vez que sugere ao aluno refletir sobre o uso oral e escrito da língua.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DO ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO ADOTADO PARA O ENSINO DAS CONJUNÇÕES COORDENATIVAS ADITIVAS

Nesta seção, analisaremos o encaminhamento metodológico adotado na apresentação do objeto de ensino, entendido como o modo de construção da reflexão sobre língua, defendido na academia e incorporado na instância oficial de ensino. Nesse sentido, consideramos se há a presença/ausência das reflexões epilinguísticas e metalinguísticas, tomando como referencial teórico o ensino transmissivo/reprodutivo e o ensino produtivo.

O levantamento dos volumes pesquisados permite a seguinte constatação: todas as coleções procuram se associar, de uma maneira ou outra, às reflexões metalinguísticas e epilinguísticas, com foco no ensino reprodutivo e produtivo.

Na primeira coleção *Português: Leitura, produção, gramática*, a autora abre a discussão sobre o tópico da análise linguística com o gênero *tira*, em que os dois personagens em um diálogo, utilizam pragmaticamente a conjunção aditiva *e*.

Um dado positivo no volume desta coleção em análise é que ela introduz o ensino do tópico gramatical com uma abordagem voltada para situações autênticas de realização linguística, através do gênero *tira*, conforme evidencia o exemplo 10.

Ex.10:

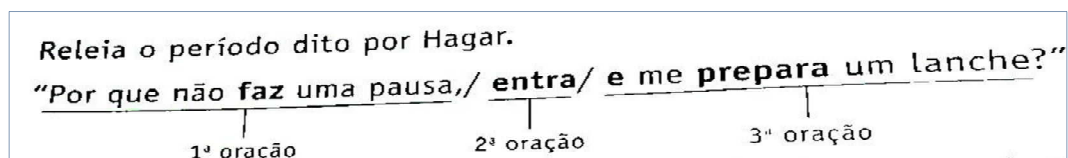


(Português: Leitura, produção, gramática, 2009. p. 43. 9º ano.)

Dessa forma, a reflexão linguística é atrelada ao texto, sendo utilizada de forma eficiente pela autora do manual didático, uma vez que recorre a um gênero textual capaz de adentrar no universo do aluno, proporcionando fonte de leitura e inserção de novos conhecimentos, além de demonstrar através do uso a inserção do tópico linguístico, no caso a conjunção a conjunção coordenativa aditiva.

Após a apresentação da *tira*, a autora adentra no tópico “Na gramática”, utilizando a fala de um dos personagens do gênero textual, com o objetivo de demonstrar como as orações se relacionam, exemplificando com as conjunções utilizadas.

Ex.11:



(Português: Leitura, produção, gramática, 2009. p. 44. 9º ano.)

Posteriormente à apresentação da tira e da segmentação do período em orações, a autora optou por conceituar a conjunção aditiva e, em seguida propor aos alunos uma atividade presente na subseção denominada de “Aplicação” composta por oito questões, dessas, seis dizem respeito às conjunções aditivas, como demonstrado no exemplo 12 a seguir:

Ex.12:

Calvin **Bill Watterson**

QUE TAL ESTAS CALÇAS, MÃEZ POSSO LEVAR ELAS?

NOSSA, OLHA SÓ O PREÇO! NEM AS MINHAS CALÇAS CUSTAM CARO ASSIM!

E VOCÊ VAI CRESCER E VAI PERDÊ-LAS LOGO, LOGO. E PRA QUE UM GAROTO PRECISA DE ROUPAS DE MARCA?

"GATINHAS"

PRA EU FICAR LINDÃO PRAS GATINHAS, MÃE.

b) No terceiro quadrinho, quantas orações há no primeiro período? Como se chamam essas orações? Por quê?
Há duas orações. Elas são coordenadas sindéticas aditivas, porque são iniciadas por conjunções coordenativas aditivas.

(Português: Leitura, produção, gramática, 2009. p. 45. 9º ano.)

O comando do exemplo 12 (b) dá o direcionamento de que a resposta está baseada no terceiro quadrinho da tira. Assim, o aluno tem que observar metalinguisticamente a quantidade de orações presentes no primeiro período e classificá-las segundo o modelo apresentado no exemplo 11.

Seguindo a mesma linha do exemplo 12, a atividade presente no exemplo 13 solicita aos alunos que, com base em um fragmento, identifique e transcreva orações que estabelecem relação de adição.

Ex. 13:

5 Leia este fragmento.

Garras poderosas

Da mesma forma que os dentes, as unhas são constituídas de cálcio e enfrentam uso e desgaste diários. Elas podem juntar um bocado de sujeira e germes durante o dia. Portanto, como você pode perceber, roer as unhas não é um hábito saudável. Além disso, unhas roídas não são nada atraentes. Existem remédios que se destinam a curar esse hábito, e consistem em líquidos de sabor horrível que você aplica à unha. Mas funcionam por pouco tempo, pois o “roedor” se acostuma ao gosto ruim. A única forma de realmente parar é decidir que isso é o que você quer e ter força de vontade de manter sua decisão.

RUGEN, Samantha. *Coisas que toda garota deve saber*. São Paulo: Melhoramentos, 2001. p. 64. (Fragmento).

b) Copie, desse trecho, duas orações que estabelecem uma relação de adição ou acréscimo com a oração anterior.

6 Reescreva as orações no caderno, acrescentando uma oração coordenada sindética, e classifique-a.

e) Levei-o até o último andar.

(Português: Leitura, produção, gramática, 2009. p. 47. 9º ano.)

Na atividade proposta no exemplo 14 a seguir, a autora procura combinar a reflexão epilinguística com a reflexão metalinguística, solicitando que o aluno reconheça o sentido e sua relação com a denominação da conjunção.

Ex.14:

3 Observe a relação semântica entre as orações a seguir. Reescreva-as, ligando-as com uma conjunção coordenativa que dê sentido ao período; explicito o sentido.

b) Fizemos os convites para a festa. Encomendamos o bufê.

4 Reescreva as frases a seguir no caderno, substituindo o sinal por uma oração coordenada que complete o período, de acordo com o sentido da conjunção indicada nos parênteses.

a) O avião sobrevoou a plantação ✦. (adição)

8 Reescreva no caderno as orações a seguir, unindo-as num só período, ligadas por uma conjunção, de acordo com o seu sentido. Veja.

Fui ao shopping ontem à tarde. Não encontrei o CD de música pop.

Fui ao shopping ontem à tarde, porém não encontrei o CD de música pop.

b) A equipe de vôlei voltou vitoriosa. O público recebeu os jogadores no aeroporto.

(Português: Leitura, produção, gramática, 2009. p. 46-48. 9º ano.)

Verifica-se assim que, no exemplo 14, há uma transição entre a tradição e a inovação dos estudos linguísticos recentes, haja vista as atividades remetem a um trabalho conjunto de reflexão epilinguística e metalinguística: por meio do estudo produtivo do uso, em que o aluno estabelece a relação entre o semântico e o pragmático, chega-se ao domínio da nomenclatura.

Na segunda coleção em análise, *Diálogo*, o tratamento metodológico se constrói a partir da subseção “Identificando”, em que os alunos, através de exercícios preliminares, são levados a refletir, utilizando seus conhecimentos prévios sobre a situação de uso do período composto por coordenação.

Para esses exercícios, as autoras expõem uma reportagem com a temática da “Busca da identidade” e a transitoriedade entre a infância e a adolescência que demonstra uma interação com o público-alvo do manual didático e uma adequação do pragmatismo com a faixa etária a que é destinada a coleção.

Ex.15:

Busca da identidade

Ele não sabe mais quem é: deixa de ser criança para ser adulto, mas ainda não o é. Por isso a necessidade de experimentar de tudo, no que se refere a formas de pensar e de agir. Então ele muda de opinião facilmente, procura as primeiras “experiências sexuais” ou testa novos estilos de música. Para encontrar sua identidade, ele também precisa de responsabilidades sociais. [...]

Antonio Arruda. *Folha de S. Paulo* 4/7/2002.



Stockphoto/Getty Images

(Diálogo, 2007. p. 216. 8º ano.)

Em seguida, as questões que são apresentadas enfocam a leitura do texto, com a preocupação de apresentar, por meio da reflexão epilinguística o sentido que a conjunção oferece quando utilizada nas orações, conforme mostrado no exemplo 16.

Ex.16:

3. No terceiro período do texto, o autor afirma que, na busca da identidade, acontecem mudanças na forma de pensar e de agir do jovem.

c) Se o autor desejasse substituir a vírgula que separa as duas primeiras orações, qual destes conectivos — **mas**, **porque**, **ou**, e — estaria adequado ao sentido do período? Por quê?

4. **Mas**, **porque**, **ou** e **e** são exemplos de conjunções. As conjunções estabelecem uma relação de sentido entre palavras ou orações.

a) Leia o período a seguir e observe a conjunção.

- Alguns jovens descobrem novos estilos de música e fazem sucesso com eles.

b) Que sentido a conjunção transmite à oração na qual está empregada: oposição, alternância ou adição (soma de idéias)?

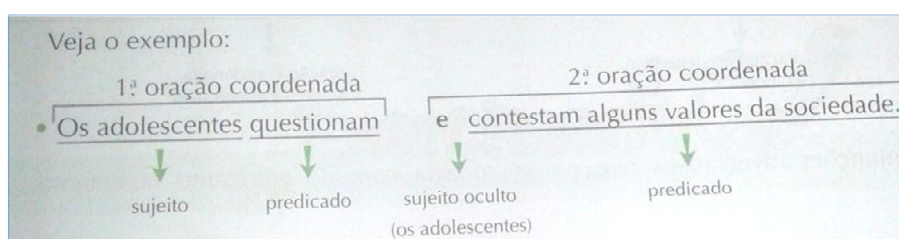
Sentido de adição ou soma de idéias.

(Diálogo, 2007. p. 218. 8º ano.)

Verifica-se nas atividades (3 e 4) que há uma preocupação com o semântico e a expressão formal evidenciada na relação de sentido que a conjunção aditiva desempenha entre palavras ou orações. Entretanto, uma limitação que pode ser apontada nessa abordagem é o não aprofundamento, uma vez que é pedido que os alunos apenas identifiquem em que exemplo de conjunção se insere o *e*, deixando, assim, de contemplar outras conjunções ilustrativas da relação de adição.

Após o tratamento das conjunções nas atividades, as autoras, através da subseção “Conceituando”, utilizam um exemplo para apresentar as classificações das orações coordenadas e as conceituar.

Ex.17:



(Diálogo, 2007. p. 219. 8º ano.)

Na subseção seguinte denominada “Exercitando”, as autoras voltam a uma nova atividade, com questões que contemplam, de forma equilibrada, as reflexões metalinguística e epilinguística, conforme demonstrado no exemplo 18:

Ex.18:

4. Complete os períodos a seguir com orações coordenadas que expressem as relações de sentido indicadas entre parênteses.
Resposta pessoal. Sugestões.

e elas se envaidecem _____
_____ (idéia de adição)

5. Leia outro trecho do texto *Busca da identidade*.

Quando as crianças são pequenas, os pais cuidam 100% delas. Na adolescência, o ideal é esse percentual ir se reduzindo, até que o filho ou a filha sejam 100% responsáveis por si mesmos. Só então eles se tornam realmente adultos.
Antonio Arruda. *Folha de S. Paulo*, 4/7/2002.

A partir do que você leu, conhece e pensa, complete os períodos a seguir com argumentos que dêem idéia de: Resposta pessoal. Sugestões.

d) adição.
Os pais cuidam 100% dos filhos e os ajudam a tornar-se responsáveis por si mesmos

(Diálogo, 2007. p. 222-223. 8º ano.)

No exemplo acima, apesar do primeiro caso (atividade 4) solicitar a identificação (característica da metalinguagem), ela está associada a uma reflexão epilinguística, pois nesse momento o aluno está construindo a sua própria sentença a partir do período utilizado como exemplificação na questão. No segundo caso (atividade 5), em que é proposto que o aluno leia um trecho do texto “Busca da Identidade” (trabalhado na subseção “Identificando”), há uma caracterização de reflexão epilinguística, uma vez que, seguindo a mesma

perspectiva do caso anterior, a autora faz com que o aluno complete um período com argumentos próprios que dê sentido de adição.

Observa-se uma preocupação para tratar sobre gramática, entretanto, as autoras tentam trazer as concepções mais inovadoras através da reflexão da língua e da linguagem pelo uso. Sendo assim, essa coleção, utilizando textos autênticos, em que as autoras se baseiam em gêneros contextualizados com referência à fase da vida dos alunos, abordam a análise linguística mesclando atividade epilinguística com atividade metalinguística, o que representa o ensino produtivo, apesar de contemplar apenas a conjunção e.

Já na terceira coleção, *Para Viver Juntos*, na abertura do tópico denominado de “Reflexão Linguística”, os autores apresentam um encaminhamento metodológico mais tradicional ao conceituarem, primeiramente, as orações coordenativas sindéticas aditivas, e, posteriormente, apresentarem, por meio de um trecho de um texto sobre nutrição, a exemplificação do conceito, demonstrada no exemplo 19 abaixo:

Ex.19:

Leia este trecho de um texto sobre nutrição.

Coma devagar e mastigue bem os alimentos. Isso favorece a digestão e dá mais saciedade.

Disponível em: <<http://www2.uol.com.br>>. Acesso em: 21 out. 2011.

(Para viver juntos, 2012. p.246. 8º ano)

Após a explicação do conceito, a subseção “Na prática” leva o aluno a mostrar seus conhecimentos sobre o que aprendeu, através de exercícios epilinguísticos e metalinguísticos.

Ex.20:

2. Leia a tira.

d) Classifique essas orações coordenadas.

3. A conjunção *nem* pode ter significados distintos, de acordo com o contexto em que está inserida. Substitua-a por outras palavras e expressões de sentido equivalente nas frases abaixo. Faça as mudanças que julgar necessárias.
- a) Ficou sem passagem *nem* dinheiro. *E sem.*
 - b) Ela não comeu nada na festa, *nem* o bolo *nem* os docinhos. *Sequer provou (...)/e.*
 - c) Não sei disso *nem* procurarei saber. *E não.*
 - d) Não foi à festa *nem* ao cinema. *E também não foi.*

(Para viver juntos, 2012. p.248. 8º ano)

O exemplo 20 traz duas questões: a primeira, possuindo uma tira, apresenta, na letra *d*, uma atividade de classificação das orações coordenadas, característica de atividades puramente reprodutivas (metalinguísticas). Na segunda questão, observamos uma atividade epilinguística, pedindo aos alunos que façam mudanças necessárias para elucidar os diversos sentidos da conjunção *nem*. Nesse sentido, essa coleção se apresenta, igualmente às outras, no campo da associação entre a metalinguagem e epilinguagem, buscando o ensino produtivo a partir do ensino reprodutivo tradicional.

Na coleção *Português Linguagens*, a metodologia de reflexão utilizada contempla, de forma equilibrada, as atividades epilinguísticas e metalinguísticas, na medida em que parte da observação de fatos linguísticos para, em seguida, conceituá-los.

Na subseção seguinte “Construindo o conceito”, registra-se um conjunto de atividades de leitura, observação e análise de um texto literário, de autoria de Carlos Drummond de Andrade, sobre a “maneira de amar”, para que o aluno, como o nome sugere, construa seu próprio conceito sobre conjunção.

Ex.21:

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia este texto, de Carlos Drummond de Andrade:


Maneira de amar

O jardineiro conversava com as flores, e elas se habituaram ao diálogo. Passava manhãs contando coisas a uma cravina ou escutando o que lhe confiava um gerânio. O girassol não ia muito com sua cara, ou porque não fosse homem bonito, ou porque os girassóis são orgulhosos de natureza.

Em vão o jardineiro tentava captar-lhe as graças, pois o girassol chegava a voltar-se contra a luz para não ver o rosto que lhe sorria. Era uma situação bastante embaraçosa, que as flores não comentavam. Nunca, entretanto, o jardineiro deixou de regar o pé de girassol e de renovar-lhe a terra, na ocasião devida.

O dono do jardim achou que seu empregado perdia muito tempo parado diante dos canteiros, aparentemente não fazendo coisa alguma. E mandou-o embora, depois de assinar a carteira de trabalho.

Depois que o jardineiro saiu, as flores ficaram tristes e censuravam-se porque não tinham induzido o girassol a mudar de atitude. A mais triste de todas era o girassol, que não se conformava com a ausência do homem. “Você o tratava mal, agora está arrependido?” “Não, respondeu, estou triste porque agora não posso tratá-lo mal. É a minha maneira de amar, ele sabia disso, e gostava.”



(Contos plausíveis. Rio de Janeiro: Record.
© Carlos Drummond de Andrade
© Graça Drummond
www.carlosdrummond.com.br)

Mariângela Healdad

(Português linguagens, 2012. 8º ano. p. 199)

Com a inclusão do texto literário acima, os alunos são levados à prática da reflexão linguística, tendo como base teórica a influência das contribuições da linguística de texto, evidenciada nas questões de interpretação, buscando desvendar as formas de intenções do enunciador.

Em seguida, na subseção “Conceituando”, acontece a sistematização das classificações das conjunções entre coordenativas e subordinativas. Por fim, passa-se à prática, que contribui para a internalização do conceito através de exercícios de reconhecimento. Nessa atividade, identificamos uma questão que contempla metalinguisticamente o uso da conjunção aditiva *e*, já que solicita ao aluno a identificação de algumas conjunções (dentre elas as aditivas) em um texto, conforme mostra o exemplo 22:

Ex.22:

2. Identifique as conjunções neste texto: quando, enquanto, e, para que

Às vezes, no final da temporada de verão, quando os turistas iam embora de Calella, ouviam-se uivos vindos do morro. Eram os clamores dos cachorros amarrados nas árvores.
Os turistas usavam os cachorros, para alívio da solidão, enquanto as férias duravam, e depois, na hora de partir, os cachorros eram amarrados morro acima, para que não seguissem os turistas que partiam.

(Eduardo Galeano. *O livro dos abraços*. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002. p. 184.)

(Português linguagens, 2012. 8º ano. p. 202)

Após construir o conceito e conceituar as conjunções, os autores na subseção “Exercícios” trazem questões produtivas, de caráter epilinguístico, como demonstrado no exemplo 23 que envolve duas questões (2 e 3):

Ex.23:

2. Leia os itens a seguir e descubra a relação que pode ser estabelecida entre as orações de cada um deles. Depois indique qual é a conjunção coordenativa, entre as opções abaixo, que explicita essa relação.

- e (adição)

g) Tomávamos café toda tarde conversávamos sobre banalidades.

i) Não empreste alugue seu apartamento a estranhos.

3. Leia as orações de cada um dos itens a seguir, tentando perceber a relação semântica existente entre elas. Em seguida una-as numa única frase, empregando uma destas conjunções coordenativas: e, mas, quer... quer, portanto, porque, que.

a) O aluno novo pertencia ao meu grupo. Não se entrosava bem. ... ao meu grupo, mas não

b) A campainha tocou. Os operários largaram o serviço. ... tocou e os operários...

(Português linguagens, 2012. 8º ano. p. 204)

O exemplo 23 recorre ao trabalho da semântica, associando às teorias advindas dos estudos linguísticos, pois parte das situações concretas de comunicação e volta a atenção para a ordem semântica enunciativa.

Sendo assim, essa coleção traz, ao contrário da subseção “Conceituando” (de caráter metalinguístico), nas subseções “Construindo o conceito” e “Exercícios”, formas de reflexão epilinguística que buscam desenvolver a competência linguística do aluno e explicitar os mecanismos de funcionamento das unidades linguísticas no texto e no discurso.

Por fim, na última coleção em análise, *Jornadas.port*, coerentes com a denominação da seção “Reflexão sobre a língua”, os autores abrem a discussão do tópico linguístico com uma atividade de reflexão epilinguística englobando o período composto por coordenação, através de questões linguísticas, nas quais, das seis apresentadas, três dizem respeito às


conjunções aditivas. Dessas três questões duas, supondo que o aluno já tenha o conhecimento metalinguístico, solicitam a identificação de conjunções aditivas no texto.

Um ponto digno de registro nessa atividade é a presença de pares correlativos aditivos, que ampliam o modo de construção da relação aditiva entre os enunciados, contribuindo para maior grau de complexidade na construção da textualidade.

Ex.24:

4. Uma locução conjuntiva tem o mesmo valor de uma conjunção. Leia o texto e observe as locuções destacadas.

Os maiores responsáveis pela poluição na cidade [de São Paulo] não surpreendem: os veículos, com uma frota de quase sete milhões de carros, motocicletas e caminhões [segundo dados de julho de 2010 do Detran-SP], a cidade vê **não só** o trânsito piorar **como também** a saúde dos que a habitam. [...] Investir em áreas verdes poderia ser uma medida eficaz **não só** para São Paulo **mas também** para outras cidades que sofrem com a poluição.



Disponível em: <<http://www.cienciahoje.uol.com.br/noticias/2010/08/filtro-verde-para-a-poluicao/searchterm=n%C3%A3o%20s%C3%B3%20mas%C3%A9m>> Acesso em: 5 dez. 2011

a) Qual é a relação estabelecida pelas locuções destacadas? Soma ou adição

b) O(s) período(s) que melhor corresponde(m) à frase "[...] a cidade vê não só o trânsito piorar como também a saúde dos que a habitam" é (são): Resposta: I, III

I. O trânsito na cidade piora e a população sofre com problemas de saúde.

II. O trânsito piora na cidade, mas os habitantes sofrem com problemas de saúde.

III. O trânsito da cidade e a saúde dos habitantes pioram com a poluição.

IV. Embora o trânsito piore, a saúde dos habitantes não sofre.

6. Indique, em cada caso, a relação estabelecida entre as orações destes textos de acordo com o quadro.

soma/adição	alternância ou exclusão	explicação
oposição/contraste	conclusão	

a) **Grávida desce do ônibus e tem bebê na calçada de hospital no Rio** soma/adição

Disponível em: <<http://www.correio24horas.com.br/noticias/detalhes/detalhes-3/artigo/gravidadesce-do-onibus-e-tem-bebe-na-calçada-de-hospital-no-rio/>> Acesso em: 5 dez. 2011.

(Jornadas.port.,2012. p. 70. 9º ano)

No exemplo acima, o primeiro caso (questão 4) insere uma atividade contextualizada através de um texto informativo com reflexão metalinguística

claramente identificada, uma vez que o aluno é solicitado a identificar o tipo de conjunção que está presente nos enunciados.

Já no segundo caso (questão 6), o aluno é solicitado a associar a relação de sentido com a conjunção em foco.


Logo, no exemplo 25 abaixo, percebemos uma questão que contempla, essencialmente, a abordagem epilinguística. Além de apresentar o poema de Olavo Bilac, ressalta o sentido do emprego repetido da conjunção *e*.

Ex.25:

5. Leia um trecho do poema de Olavo Bilac em que o autor ressaltava a beleza da natureza ao amanhecer. Observe o emprego repetido da conjunção *e*.

Manhã de verão

[...]
E a floresta, que canta, e o sol, que abre a coroa
De ouro fulvo, espalhando a matutina bruma,
E o lírio, que estremece, e o pássaro, que voa,
E a água, cheia de sons e de flocos de espuma
[...]



Olavo Bilac. *Alma inquieta*. Belém: Núcleo de Educação a Distância da Universidade do Amazonas

a) Qual o efeito que essa repetição cria? A acumulação sucessiva de visões da natureza, que visa despertar a sensibilidade e emoção do leitor

b) Você já viu vários exemplos de conjunções unindo orações. Isso também ocorre no trecho “cheia de sons e de flocos de espuma”?
Por quê? Não, a conjunção *e* liga as palavras *sons* e *flocos*

(Jornadas.port.,2012. p. 70. 9º ano)

Essa questão, com um enfoque bastante produtivo de ensino, referencia também assuntos pertinentes à língua, como por exemplo, a coesão e a coerência, já que há o emprego repetido da conjunção *e* no poema. Nessa perspectiva, por mais que o livro aborde um texto literário (poema), deixa o professor com autonomia de referenciar outros gêneros, podendo gerar junto aos alunos uma discussão sobre a inadequação, em um texto não literário, da repetição lexical.

Enfim, a análise do encaminhamento metodológico para o ensino do tópico *conjunção coordenativa aditiva* permite verificar que em todas as

coleções selecionadas os autores abordam metodologicamente o tópico linguístico sob a perspectiva da metalinguagem e da epilinguagem, quer em denominações, quer nas atividades. Assim, pode-se concluir que, com base no nosso referencial teórico e nas recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), tais coleções estão seguindo as recomendações deste documento. Resta apenas suprir as limitações com relação à ausência dos pares correlativos nas atividades prescritas: apenas um par correlativo (*não só... como também*) foi registrado em uma atividade de uma coleção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o objetivo geral da presente pesquisa de investigar o ensino da *conjunção coordenativa aditiva* em Livros Didáticos de Português do Ensino Fundamental II, descrevendo, especificamente, o enfoque teórico adotado na apresentação desse tópico gramatical pelos elaboradores dos manuais didáticos selecionados, e a caracterização o enfoque metodológico adotado no ensino desse mesmo tópico, pode-se perceber que, a partir dos resultados relativos à análise da perspectiva teórica das coleções selecionadas, estas se adéquam à descrição da tradição gramatical ampliada, de uma ou de outra forma, com a reflexão que sinaliza incorporação dos estudos linguísticos recentes.

No que diz respeito às formas metodológicas de ensino desse tópico, os resultados apontam para uma hibridez da reflexão metalinguística com a reflexão epilinguística, visto que tanto a abordagem adotada na Gramática Tradicional, como na Gramática Funcional está presente no nosso *corpus* de análise. Esse resultado sinaliza para a preocupação da maior parte dos autores dos manuais didáticos consultados de inserirem um ensino produtivo da língua, ora de forma superficial, ora de forma pouco mais aprofundada, o que tende a levar o aluno a observar e reconhecer diferentes conhecimentos sistematizados por meio da observação de fontes diversas contextualizadas de realização linguística.

Com os resultados desta pesquisa, foi possível refletir sobre a importância de um olhar reflexivo sobre a abordagem do tópico gramatical, uma vez que objetivamos, de um modo geral, instigar a autonomia do professor em sala de aula, e, sobretudo, estudar, detidamente, um dos instrumentos mais utilizados em sala, com um estudo investigativo relacionado à forma de abordagem dos conteúdos linguísticos, mais especificamente, do tratamento teórico e metodológico das conjunções coordenativas aditivas. Esses mesmos resultados mostram que, embora o estudo das conjunções aditivas ainda se restrinja ao exemplar da conjunção *e*, esse tratamento está procurando contemplar de forma associada as duas reflexões sobre o conhecimento linguístico – epilinguagem e metalinguagem –, o que pode ser explicado pelas

avaliações dos livros didáticos pelo PNLD, que está monitorando a presença/ausência dessas reflexões no eixo da reflexão sobre a língua.

Consideramos que esse estudo acerca das *Conjunções Coordenativas Aditivas em Livros Didáticos de Português do Ensino Fundamental* torna-se proveitoso para a ampliação do conhecimento profissional do professor de Língua Portuguesa, enquanto sujeito que escolhe suas ferramentas/objetos de trabalho e suas respectivas metodologias.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2008.

BECHARA, Evanildo. **Lições de português pela análise sintática**. 16. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BELTRÃO, Eliana Santos. e GORDILHO, Tereza. **Novo Diálogo**. Ed. renovada. 8º ano. São Paulo: FTD, 2007.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. e REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal, a que se refere?**. São Paulo: Cortez, 2013.

BORTONI-RICARDO. Stella Maris. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2005: Língua Portuguesa/Ministério da Educação**. – Brasília: MEC, 2004.

_____. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa/Ministério da Educação**. – Brasília: MEC, 2007.

_____. **Guia de livros didáticos PNLD 2011: Língua Portuguesa/Ministério da Educação**. – Brasília: MEC, 2010.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MAC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: 2011.

CARMAGNANI, Ana Maria. **A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE.** IN: CORACINI, Maria José. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** São Paulo: Pontes (1999), p.127- 133.

CASTILHO, Ataliba T. de. e ELIAS, Vanda Maria. **Pequena gramática do português brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2012.

CASTILHO, Ataliba T. de. e ELIAS, Vanda Maria. **Nova gramática do português brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2012.

CASTILHO, Ataliba T. de. e ELIAS, Vanda Maria. **Nova Gramática do português brasileiro.** 1. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CEREJA, William Roberto. e MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens.** 7 Ed. 8º ano. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____ **Português linguagens.** 7 Ed. 9º ano. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____ **Português linguagens.** 5 Ed. 9º ano. São Paulo: Atual, 2009.

CUNHA, Celso. CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo.** Terceira edição revista. Nova Apresentação. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DELMANTO, Dileta. e CARVALHO, Laiz B. de. **Jornadas.port.** 2 Ed. 9º ano. São Paulo: Saraiva, 2012.

LEMES, Lezinete Regina. *Análise linguística e sua operacionalização nos livros didáticos de língua portuguesa.* In: APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. & SILVA, Sílvia Ribeiro da. **Ensino de Língua Materna e Formação Docente: Teoria, Didática e Prática.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 99-115.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. 15. Ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1992.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Cascavel/ Campinas: Assoeste/ Unicamp, 1984.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 2 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversa sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

MODERNA, Editora. **Português Projeto Araribá**. 2 Ed. 9º ano. São Paulo: Moderna, 2007.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2000.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda. *Et al.* **Português para viver juntos**. 1 Ed. revista. 8º ano. São Paulo: SM, 2009

_____. **Português para viver juntos**. 3 Ed. 8º ano. São Paulo: SM, 2012.

SARMENTO, Leila Lauar. **Português leitura, produção, gramática**. 3 Ed. 9º ano. São Paulo: Moderna, 2009.

TAVARES, Rosemeire A. Alves. e CONSELVAN, Tatiane B. **Vontade de saber português**. 8º ano. São Paulo: FTD, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. O ensino de gramática e identidade: estabelecimento e apagamento. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Língua Portuguesa – Reflexões lusófonas**. São Paulo: Editora PUC-SP/EDUC, 2006. p. 261-275.