

ENSINANDO GRAMÁTICA EM TRÊS EIXOS: CONECTIVOS E CONEXÃO DE ORAÇÕES

Teaching grammar in three axes: connectives and connection of sentences

Sílvia Rodrigues Vieira (UFRJ)

Resumo

O presente artigo tem por finalidade desenvolver diretrizes e propostas referentes ao tratamento da conexão de orações no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Para tanto, apresenta, primeiramente, os pressupostos básicos assumidos quanto ao ensino, bem como as concepções de língua/gramática adotadas. Com base nessas concepções, o texto sintetiza a proposta de um “ensino de gramática em três eixos” (VIEIRA, 2014, 2017, 2018). Após a apresentação dos referidos tópicos, ocupa-se, mais especificamente, do tema da conexão de orações, desenvolvendo duas frentes de trabalho: (i) uma de natureza descritiva, em que se apresentam resultados que colaboram na atualização conceitual do tema da conexão; e (ii) outra de natureza mais aplicada, em que se ilustra o tratamento de sub-temas relacionados à conexão de orações, a fim de contribuir com o desenvolvimento de metodologias para o ensino de gramática.

Palavras-chave: Ensino; Gramática; Conectivos; Orações.

Introdução

Tratar de questões atinentes ao ensino de Português, dada a inegável importância de promover o letramento de milhões brasileiros, ocupa a agenda não só de profissionais da área – pedagogos e professores dos diversos níveis escolares –, mas também de pesquisadores das mais diversas linhas da Linguística, comprometidos com questões pedagógicas. É nesse contexto que o presente artigo se insere, estabelecendo por finalidade apresentar reflexões, diretrizes e sugestões referentes ao tratamento da conexão de orações no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica.

A fim de contextualizar a proposta, é preciso delimitar, primeiramente (Seção 1), os pressupostos básicos assumidos quanto ao ensino de Língua Portuguesa, bem como as concepções de língua/gramática adotadas. Com base nessas concepções, o texto sintetiza a proposta desenvolvida no âmbito do Mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS), qual seja a de um “ensino de gramática em três eixos” (VIEIRA, 2014, 2017a, 2017b, 2017c, 2018).

Após a apresentação dos referidos pressupostos, o texto ocupa-se, mais especificamente, do tema da conexão de orações (Seção 2) e sua correlação com os três eixos do ensino de gramática. A abordagem empreendida se desenvolve em duas subseções, uma de natureza mais descritiva; e outra de natureza mais aplicada. Primeiramente, apresentam-se resultados de

trabalhos que colaboram na atualização descritivo-conceitual acerca do tema da conexão; em segundo lugar, ilustra-se o tratamento didático de subtemas relacionados à conexão de orações, a fim de contribuir com o desenvolvimento de metodologias para o ensino de gramática.

Por fim, destacam-se os principais pontos da proposta e anunciam-se os desafios a serem perseguidos no campo do ensino de temas gramaticais.

1. Pressupostos teórico-metodológicos: gramática e ensino

1.1. Orientações oficiais e abordagens do ensino de gramática

Para o tratamento pedagógico de temas gramaticais, é necessário, antes do mais, observar as orientações oficiais em relação ao que se concebe como pertinente ao ensino de Língua Portuguesa no país.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998) constituem detalhado documento para orientar as práticas pedagógicas quanto ao ensino. Nos limites do presente artigo, podem ser destacados cinco pressupostos oficialmente assumidos para o Ensino Fundamental: (i) a linguagem deve ser concebida como atividade discursiva, e ensinar Português é, em última instância, dar oportunidade para que os estudantes desenvolvam a competência comunicativa; (ii) o texto, em sua diversidade de gêneros (orais e escritos), constitui o objeto central de ensino; (iii) o tratamento de temas gramaticais deve estar articulado às práticas da linguagem, sendo a metalinguagem – a ser usada com parcimônia e funcionalidade – instrumento de apoio; (iv) os fenômenos da linguagem, dentre os quais se destacam a variação linguística e o combate ao preconceito, devem ser objeto de reflexão; e (v) no que tange à variação linguística, é preciso promover o domínio das chamadas normas urbanas de prestígio, especialmente na modalidade escrita.

Passados cerca de 20 anos da divulgação dos PCN, já se podem avaliar as muitas iniciativas, absolutamente variadas na grande extensão do país, para dar cumprimento às referidas orientações. Embora a pluralidade de experiências não permita aquilatar em detalhe os efeitos do documento, pode-se afirmar que o lugar da gramática nas aulas de Língua Portuguesa ainda parece ser objeto de divergências em termos não só teórico-descritivos, mas também metodológicos.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2016), documento normativo que visa à homogeneização da grade curricular por série do Ensino

Fundamental, prevê quatro eixos a serem sistematicamente trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa, quais sejam: (i) oralidade; (ii) leitura/escuta; (iii) produção (escrita e multissemiótica) e (iv) análise linguística/semiótica. Este último “envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e elementos de outras semioses.” (p. 67). Como se pode observar, é no campo dos chamados conhecimentos linguísticos que se localizam as competências relacionadas ao sistema gramatical, às orientações normativas e à apropriação da modalidade escrita.

Essa breve incursão em dois documentos oficiais é suficiente para demonstrar como está prevista a abordagem do componente linguístico no Ensino Fundamental. A apropriação das referidas orientações para o trabalho com questões gramaticais, entretanto, não parece ter gerado, ainda, uma trajetória que assegure ao profissional da área as ferramentas, os procedimentos e métodos que sejam efetivamente funcionais para o cumprimento das metas estabelecidas.

Nesse sentido, linguistas de linhas diversas – sobretudo da Linguística Aplicada, da Linguística Textual e da Análise do Discurso, tendo em vista a concepção de linguagem priorizada – produziram vasta bibliografia em relação a um ensino de gramática situado em termos discursivos/interacionais. Nessa empreitada, acabou-se por defender que a “gramática contextualizada” (ANTUNES, 2014) ou a “prática de análise linguística” (MENDONÇA, 2006) funcionassem como modelos capazes de resolver malefícios supostamente produzidos pelo tradicional “ensino de gramática”.¹

Em termos práticos, abordagens diversas, valendo-se dos pressupostos dos documentos oficiais, passaram a conviver nas aulas de Língua Portuguesa, em uma mesma região, em um mesmo bairro e até em uma mesma escola – abordagens que vão do ensino descontextualizado e dedutivo de categorias gramaticais (muitas vezes, a partir de exercícios de metalinguagem pela metalinguagem), passando por outras que levam em consideração temas gramaticais tão-somente quando eles manifestam inequívoco efeito no plano macrotextual², até tratamentos quase exclusivos do componente textual-discursivo mais amplo (no léxico ou na

¹ Vieira (2017c) apresenta uma apreciação crítica dessa dicotomia “prática de análise linguística” *versus* “ensino de gramática” conforme proposta de Mendonça (2006, p. 207).

² Vieira; Durval (2017) apresenta resultados de uma investigação acerca do lugar da gramática nos *Cadernos pedagógicos do município do Rio de Janeiro*. Com base em índices quantitativos, a análise revela os temas que são trabalhados nas atividades propostas em determinadas séries para toda a rede de escolas públicas da referida cidade.

macroestrutura), sem qualquer abordagem, para além do superficialmente instrumental, de fenômenos gramaticais.

Além de essas abordagens serem distintas quanto à definição dos temas linguísticos a serem contemplados, são igualmente plurais no que se refere ao emprego ou não de sistematização por meio de atividades metalinguísticas. Embora a orientação oficial do uso parcimonioso da metalinguagem tenha sido motivada por uma boa causa – dado o flagrante uso exacerbado de rótulos sem qualquer reflexão gramatical ou aplicabilidade funcional –, algumas práticas pedagógicas acabaram por recusar o trabalho descritivo e o emprego de categorias, equívoco que merece necessária reparação, a nosso ver, em propostas contemporâneas.

A diversidade de abordagens pedagógicas também é patente no que se refere ao trabalho com a variação linguística, tema particularmente destacado nas orientações oficiais. Nesse sentido, as propostas que se observam em materiais e em sala de aula admitem perfis que vão da propagação de um modelo normativo artificial (nos moldes de uma “norma curta”, conforme propõe Faraco, 2008), mais restrito do que o que a própria “norma gramatical” oferece, passando por abordagens que acabam por substituir o conceito de certo e errado pelo de adequado e inadequado embora mantenham práticas semelhantes de cerceamento da variação (já que, por vezes, se limitam a identificar as variantes de prestígio como mais adequadas), até tratamentos que recusam a abordagem de uma norma-padrão.

1.2. Pressupostos e proposta para o “Ensino de gramática em três eixos”

Frente a tanta diversidade em termos conceituais e metodológicos, apresentamos, na presente seção, as concepções que adotamos para o ensino de gramática. Nos limites deste artigo, não seria possível detalhar a proposta que intitulamos “ensino de gramática em três eixos” (Cf. VIEIRA, 2014, 2017a, 2017b, 2017c, 2018); sintetizamos, então, seus pressupostos elementares.

Desenvolvida no âmbito do PROFLETRAS, seu princípio basilar é o de que eleger um único quadro teórico-metodológico para o cumprimento dos múltiplos desafios das aulas de Português não é desejável nem sequer produtivo. Isto porque essa eleição contrariaria as próprias descobertas científicas acerca das faces que compõem a exuberância da linguagem/língua. Buscando traduzir, para fins didáticos, as bases elementares dos sistemas linguísticos em uma imagem, pensamos na analogia a um banquinho doméstico como o representado adiante (Figura 1). Constituído de três pés, qualquer deles é tão fundamental

quanto os demais para o equilíbrio e a funcionalidade do objeto. Admitindo propriedades tipológicas presentes em todas as línguas do mundo, consideramos inegável que ao menos três atributos – representados na figura a seguir – caracterizam os sistemas linguísticos.



Figura 1. Representação das propriedades elementares dos sistemas linguísticos

Em consonância com as referidas propriedades, Vieira (2014, 2017, 2018) apresenta proposta que, de forma conciliatória, abrange diversos campos do saber segundo três frentes de trabalho.

Em primeiro lugar (**Eixo I**), a autora defende que a abordagem reflexiva da gramática é necessária para promover a compreensão da sistematicidade inerente a todas as línguas. Nesse sentido, diversos pesquisadores – muitos deles fundamentados nas descobertas da (Psico-)Linguística Experimental, Cognitiva e/ou Formal, como Basso; Oliveira, 2012; Kleiman; Sepulveda, 2012; Costa, 2013; Foltran, 2013; Vieira, 2014, 2017, 2018; Gerhardt, 2016; Avelar, 2017; Oliveira; Quarezemin, 2017; Pilati, 2017; dentre outros – sustentam que a construção do conhecimento gramatical em termos explícitos, provocada por planejada atividade de metacognição, colabora não só para a reflexão teórico-descritiva acerca do sistema linguístico, mas também para o desenvolvimento de competências (nos planos da leitura e da produção) que exijam diferentes graus de complexidade.

O conjunto dessas propostas, em meio a outras diversas, oferece argumentos suficientes para defender que o ensino de gramática cumpre propósitos relevantes ao desenvolvimento do raciocínio científico, o que, a um só tempo, dá acesso a informações (culturais) sobre a língua materna e permite a manipulação da matéria linguística com consciência. Nesse sentido, (...) parece razoável supor que a metacognição em nada pode atrapalhar esse processo e possivelmente o facilite. De todo modo, independentemente de análises experimentais com comprovação empírica dessa correlação, iniciativas que buscam propor e aplicar atividades gramaticais explícitas considerando a língua em uso têm comprovado a eficácia dos procedimentos adotados no sentido de tornar o aprendiz mais autônomo na produção ou na recepção do componente linguístico. (VIEIRA, 2019, p. 72-73)

Essa assunção implica desenvolver atividades de natureza linguística, epilinguística e, ainda, metalinguística – atividades previstas nos PCN e desenvolvidas em Franchi (2006) –, que, de forma transversal, devem estar associadas a outras duas frentes de trabalho complementares. Estas permitem abordar as outras faces da gramática:

sua interatividade, em uma concepção discursivo-interacional, que se revela na instância dos gêneros textuais de circulação social (Eixo II); e sua inegável heterogeneidade, que se revela no conjunto de regras variáveis em uso nas comunidades de fala, nas modalidades discursivas e no contexto sociocomunicativo, conforme asseguram propostas sociolinguísticas (Eixo III). (VIEIRA, 2019, p. 73)

Talvez seja no âmbito do **Eixo II** que tenha sido empreendido maior investimento nas reflexões científicas para o campo pedagógico – cf., por exemplo, Mendonça, 2006; Santos, Riche, Teixeira; 2012; Antunes, 2014; dentre muitos outros. Vieira (2014, 2017, 2018) tem destacado bases analíticas funcionalistas e discursivas para a consideração de fenômenos gramaticais quanto à produção de sentidos. No âmbito funcionalista, Neves (2006), por exemplo, aborda os elementos linguísticos como recursos expressivos na construção do sentido. Assim, o texto é considerado uma unidade de uso, na qual se desenvolvem operações fundamentais, como as de predicação, referenciação, modalização e conexão. No âmbito da abordagem semiolinguística do discurso, Pauliukonis (2007), por exemplo, concebe o texto como um evento em situação dialógica, segundo o contrato comunicativo vigente para os diversos modos de organização textuais. Nesse sentido, interessa descrever o componente gramatical como aquele que é capaz de codificar o mundo segundo operações diversas (identificação; caracterização; processualização; modalização/explicação; relação).

No plano do **Eixo III**, as análises de fenômenos gramaticais que constituem regras variáveis segundo os pressupostos sociolinguísticos – Vieira, Brandão, 2007; Gorski; Coelho, 2009; Faraco, 2008; Martins, 2013; Gorski; Freitag, 2013; Martins; Vieira; Tavares, 2014; Abraçado; Martins, 2014; Zilles; Faraco, 2015; Faraco; Zilles, 2017; dentre outros – também têm sido de fundamental importância para as orientações normativas escolares. A esse respeito, podemos sintetizar, a partir de Faraco, os desafios centrais da área pedagógica no campo do tratamento da variação linguística, quais sejam:

(i) abordagem explícita da diversidade linguística e da avaliação social que a recobre ao tratarmos dos usos orais e escritos da língua. (Cf. FARACO; ZILLES, 2017, p. 176)

(ii) reconhecimento de que “os instrumentos normativos reflitam a norma efetivamente praticada”, assumindo que as variedades cultas são diversificadas e heterogêneas. (Cf. FARACO, 2015, p 8).

Vieira (2014, 2017), desenvolvendo o terceiro eixo, assume que o ensino de Língua Portuguesa, ao lidar com a diversidade de gêneros textuais, precisa necessariamente admitir a face do sistema linguístico como uma manifestação de normas/variedades (cultas e populares). Para tanto, propõe que a noção de contínuos de variação, como os postulados por Bortoni-Ricardo (2005), constitui aporte relevante para a promoção do letramento. Nesse sentido, destaca os contínuos de oralidade-letramento (do mais oral ao mais escrito) e os de monitoração estilística (do mais ao menos monitorado).

Como se pode observar, cada eixo de trabalho objetiva, como propõe a autora, dar conta de questões elementares (Cf. VIEIRA, 2017c, p. 314-315) no tratamento de cada fenômeno linguístico a ser tratado nas aulas de Português, quais sejam:

- a) que elementos/conceitos em termos teórico-descritivos devem ser do domínio do aluno para que o tratamento desse tema gramatical seja bem trabalhado? [Eixo I – Gramática e atividade reflexiva];
- b) qual a relação entre esse tema gramatical e a produção de sentidos no nível textual (leitura ou produção de gêneros diversos da fala e da escrita)? [Eixo II – Gramática e produção de sentidos];
- c) Como esse tema se relaciona ao domínio de normas frente à realidade da variação linguística? [Eixo III – Gramática e normas/variedades]

Embora o desenvolvimento metodológico e a avaliação de propostas didáticas que integrem os três referidos eixos se encontrem ainda em construção, algumas experiências – Souza (2015); Gouvêa (2016); Chagas (2016); Lima (2016); Durval (2017); Almeida (2018) – testaram o referido modelo. Ainda que nenhuma dessas iniciativas tenha abordado o tema específico da conexão de orações, os trabalhos permitem apresentar reflexões acerca da aplicabilidade de cada eixo ao referido tópico por meio dos resultados alcançados e das atividades sugeridas.

2. Resultados: conectivos, orações e os três eixos para o ensino de gramática

As contribuições dos estudos científicos ao tratamento do tema “conexão de orações e conectivos” são diversas, no que se refere não só aos pressupostos teórico-descritivos, mas também aos tipos de estruturas/ítems considerados. Desse modo, não constitui nosso objetivo esgotar o tema nos limites desta seção. Trata-se, aqui, tão-somente de duas frentes de trabalho

que permitem articular pesquisa-ensino no planejamento dos três eixos para o tratamento da conexão de orações: uma de base teórico-descritiva; outra de natureza aplicada.

Assim, nas subseções a seguir, que consideram internamente cada eixo do ensino de gramática, busca-se apontar, primeiramente, elementos essenciais à atualização descritiva/conceitual referente à conexão de termos. Em segundo lugar, apresentam-se atividades e/ou sugestões para o desenvolvimento de metodologias relacionadas ao referido tema.

2.1. Atualização descritivo-conceitual

2.1.1. Conexão e predicação – Eixo I

Concebendo o trabalho de explicitação e construção do conhecimento gramatical, proposto por Vieira (2014, 2017, 2018) no **Eixo I** para o ensino de gramática, busca-se delimitar, aqui, conhecimentos indispensáveis para a abordagem didática da conexão de termos, de modo a oferecer perspectivas que não se limitem à descrição tradicional.

Seja em um quadro formalista (Cf., por exemplo, DUARTE, 2013), seja em um quadro funcionalista (Cf., por exemplo, NEVES, 2006) – para ficar apenas nessas duas grandes abordagens –, não se pode negar que o estudante necessita ativar seu conhecimento natural acerca de relações gramaticais e hierarquia sintática para construir a abordagem reflexiva/ativa do tema em questão. Nesse amplo universo conceitual, propomos que trabalhar com conexão depende de sistematizar, minimamente, no plano formal, a organização de cenas a partir da grade argumental de predicadores, de modo a identificar papéis temáticos dos elementos participantes exigidos na seleção lexical (argumentos) e as noções circunstanciais/particulares da cena (adjuntos).

Em outras palavras, o conhecimento de predicação (que os professores costumam trabalhar a partir de perguntas feitas ao predicador, seja este verbo ou predicativo) constitui um dos fundamentos para a abordagem da conexão. É necessário depreender que uma organização sintática elementar depende de uma predicação verbal (Sujeito + Verbo pleno + complementos [adjuntos] ou, sinteticamente, S V O [Adj.]) ou nominal (Sujeito + verbo de ligação + predicativo do sujeito ou, sinteticamente, S VL PS). Independentemente da metalinguagem a ser empregada e do método a ser desenvolvido para o alcance dessa generalização, é absolutamente desejável que esse conhecimento seja partilhado pelos estudantes, para que, a

partir dele, se construam as concepções mais elementares de encaixamento/não-encaixamento estrutural ou dependência/independência sintática ou subordinação/coordenação.

Um detalhamento mínimo no plano da dependência sintática ilustra o pressuposto. Delimitados semanticamente os participantes da cena (papéis semânticos) e, por meio dessa delimitação, identificados os elementos subordinados ao predador, na qualidade de argumentos ou de adjuntos (papéis sintáticos), torna-se possível descrever esses elementos do ponto de vista estrutural (formas dos constituintes). É nessa empreitada que o trabalho didático demonstrará se a coordenação ou a subordinação conecta elementos sintagmáticos simples (sintagmas nominais, preposicionais, adverbiais) ou orações (finitas ou não finitas). O trabalho com a forma dos constituintes permite visualizar, uma vez mais, a sistematicidade da língua no tema da conexão entre elementos, que pode ser assim representada:

(i) No âmbito do predador verbal:

Argumentos (Complementação verbal): sintagmas simples – SN (1a, 3a) ou SPrep (2a, 3a) ou SAdv (3b) – ou oração completiva (introduzida por conjunção integrante, como em (1b) ou (2b), ou interrogativo indefinido, como em (3c)³).

(1a) Os pais querem a felicidade dos filhos.

(1b) Os pais querem que os filhos sejam felizes.

(2a) Os filhos necessitam do amor dos pais.

(2b) Os filhos necessitam (de) que os pais os amem⁴.

(3a) As pessoas moram em regiões montanhosas.

(3b) As pessoas moram lá.

(3c) As pessoas moram onde não mora ninguém.

Adjuntos (Circunstancialização): SAdv (4a), SPrep (4b) ou SN (4c), ou oração adverbial (4d).

³ Para maiores detalhes sobre a interpretação das chamadas orações relativas livres, conferir Duarte (2007, p. 215-216).

⁴ Só estão exemplificadas orações completivas correspondentes aos constituintes que exercem, conforme o quadro proposto por Rocha Lima (2006), o papel de complementos relativos, como no exemplo (2), e complementos circunstanciais, como em (3), que se introduzem com conjunções integrantes. Os complementos indiretos (dativos), quando representados por oração, são iniciados pelas preposições “a” ou “para”, seguidas dos chamados interrogativos indefinidos (como em “O aluno agrada ao professor” e “O aluno agrada a quem lhe ensina tudo na vida”).

- (4a) Os alunos estudaram a matéria ontem.
- (4b) Os alunos estudaram a matéria de manhã.
- (4c) Os alunos estudaram a matéria o dia inteiro.
- (4d) Os alunos estudaram a matéria quando o professor pediu.

(ii) No âmbito interno aos sintagmas:

Argumentos (Complementação nominal): SPrep (5a), ou oração completiva de nome (5b).

- (5a) A esperança de dias melhores nos move.
- (5b) A esperança de que os dias serão melhores nos move.

Adjuntos/apostos (Modificação):

adjuntos adnominais (modificação restritiva) - SAdj (6a) ou SPrep (6b) ou oração relativa/adjetiva (6c).

- (6a) Não podemos ter [a casa dourada].
- (6b) Não podemos ter [a casa de ouro].
- (6c) Não podemos ter [a casa que vale ouro].

Apostos (modificação explicativa) – SN (7a, 7c), ou oração relativa/adjetiva explicativa

- (7b), ou substantiva apositiva (7d).
- (7a) Minha filha, um exemplo de fé na vida, me inspira.
- (7b) Minha filha, que é um exemplo de fé na vida, me inspira.
- (7c) O professor destacou uma característica: a dedicação do aluno ao estudo.
- (7d) O professor destacou uma característica: que o aluno é dedicado ao estudo.

Valendo-se apenas da tradicional oposição coordenação *versus* subordinação (ou utilizando outros processos sintáticos relacionais não canônicos⁵), podemos observar que o conhecimento explícito da conexão entre elementos pode ser alcançado por diversos processos indutivos de construção da aprendizagem. Esses processos vão do reconhecimento do elemento predador e dos constituintes argumentais e adjuntos a ele relacionados, até as formas concretas

⁵ Não cabe, nos limites do presente texto, apresentar tipologias de relações sintáticas entre palavras, sintagmas ou orações, o que não significa ignorar a relevância de tratamentos científicos que buscam dar conta dos tipos estruturais não canônicos, de modo a trazer à tona a correlação, as estruturas desgarradas, dentre outros tipos que não foram objeto do presente artigo (Cf. DECAT, 2011; RODRIGUES, 2007; 2010; 2013).

desses constituintes (sintagmas simples ou orações de tipos e relações diversas) e dos elementos que os introduzem e conectam, os conectores – preposições, conjunções, pronomes relativos.

2.1.2. Conexão, coesão e referenciação – Eixo II

Buscando associar o tema da conexão ao plano mais amplo da produção de sentidos ou dos efeitos discursivos nos textos em que se encontram, podem ser estabelecidos os objetivos que se cumprem no âmbito do chamado **Eixo II** para o ensino de gramática. Trata-se, então, dos efeitos significativos da conexão na instância textual-discursiva. A esse respeito, para além de os elementos que ligam termos estabelecerem conexão gramatical (na qualidade de complementizadores/conjunções integrantes ou pronomes relativos), eles promovem diversas relações lógico-semânticas de natureza circunstancial, como se observa na conexão adverbial (na qualidade de conjunções subordinativas adverbiais). Ademais, alguns dos conectores, desempenhando duplo papel simultâneo, atuam como promotores de coesão e referenciação anafórica (pronomes/advérbios relativos) a um só tempo.

Valendo-se de concepções funcionalistas, Neves (2006), em relevante obra sobre a relação texto e gramática, demonstra que “conexão”, “coesão” e “referenciação” são propriedades fundamentais à construção dos sentidos micro e macrotextuais. Nesse sentido, o tema da conexão entre termos constitui uma oportunidade ímpar de trabalhar efeitos semântico-discursivos no âmbito do segundo eixo do ensino de gramática.

A esse respeito, é preciso destacar que, embora o escopo do Eixo II ultrapasse os objetivos do presente texto, ignorar a oportunidade de aliar gramática e texto no âmbito do tema da conexão de orações geraria um indesejável e conhecido efeito negativo, o de a abordagem se limitar à unidade do período/sentença e à listagem descontextualizada dos conectores como privativos de determinadas relações semânticas, listagem que qualquer observação da língua em uso é capaz de contradizer.

2.3. Conexão e variação – Eixo III

Para além do exposto, uma proposta didático-pedagógica abrangente – e que concilie as propriedades de sistematicidade, interatividade e heterogeneidade – não pode prescindir do reconhecimento de regras variáveis relativas ao tema da conexão de orações, o que integra os objetivos do chamado **Eixo III** do ensino de gramática.

Nesse sentido, pode-se definir o comportamento de regras variáveis em algumas perspectivas: primeiramente, uma de caráter mais geral, que implicaria conceber a criatividade gramatical, nos termos de Franchi (2006), e contemplar as estruturas simples ou complexas e, ainda, com ou sem conectivos (subordinadas desenvolvidas, reduzidas, justapostas e/ou desgarradas dentre outras; e outra de caráter mais específico, que se desdobraria em diversas regras variáveis relacionadas com cada tipo de oração, o que implicaria observar, também, a diversidade de itens conectivos.

No tratamento de regras variáveis, é preciso valer-se, aqui, de um princípio básico sociolinguístico, que propõe a condição de manutenção de sentido entre as formas alternantes, ou ao menos, considerando a inexistência de sinonímia perfeita, a condição mínima de comparabilidade funcional. Desse modo, é de fundamental importância que o tratamento dos conectores como pertencentes a uma regra variável seja sensível ao contexto textual-discursivo.

Assim, cabe indicar uma face adicional do tratamento variável do tema: a avaliação das formas de conexão como mais ou menos adequadas a determinadas situações sociointeracionais, seja no plano da modalidade (mais oral ou mais escrito), seja no plano do registro (mais ou menos formal/monitorado). A título de ilustração, podemos citar a descrição de uma das regras variáveis relacionadas a tipo de oração, qual seja a das estratégias de relativização, como demonstrado nos exemplos (8), (9) e (10), a seguir.

(8) O livro **de que eu preciso** está na biblioteca (padrão).

(9) O livro **que eu preciso** está na biblioteca (cortadora).

(10) O livro **que eu preciso dele** está na biblioteca (copiadora).

Dando início a um projeto científico intitulado *Contínuos de/em variedades do Português: análises contrastivas*, foi elaborado um banco de textos distribuídos segundo gêneros em um suposto *continuum* de oralidade/letramento e monitoração estilística: textos de concepção mais oral ou mais escrita e, ainda, produzidos em situação de maior/menor monitoração – supostamente mais ou menos formais. O objetivo inicial da composição desse banco de textos – construído com a colaboração de alunos de disciplina de Pós-graduação em Letras Vernáculas no primeiro semestre de 2018 – foi o de servir de material para a descrição do comportamento de fenômenos morfossintáticos variáveis⁶ em diversas instâncias de

⁶ Os fenômenos estudados foram os seguintes: estratégias de indeterminação do sujeito (clítico se, formas pronominais, expressões nominais); preenchimento do objeto direto (clítico, zero, SN, pronome reto);

expressão de variedades cultas. Para tanto, foram contemplados dez gêneros textuais: entrevistas sociolinguísticas (*Corpus concordância*)⁷; tirinhas; entrevistas impressas (em jornais ou revistas); anúncios; cartas de leitor; crônicas jornalísticas; notícias; editoriais; teses/dissertações da área da Comunicação Social; artigos em revistas científicas também da área da Comunicação Social).

A título de ilustração, os resultados obtidos para o fenômeno das estratégias de relativização no referido projeto⁸ são esclarecedores: os indivíduos, todos com escolaridade superior (representativos, portanto, de um dos critérios de reconhecimento da chamada fala culta), utilizam a relativa cortadora e a padrão⁹ em índices que vão de 0 a 100% em função do gênero textual. Assim, a estratégia padrão é a opção preferencial no pólo extremo do letramento e da maior monitoração, e a cortadora, no pólo extremo da oralidade e da menor monitoração.

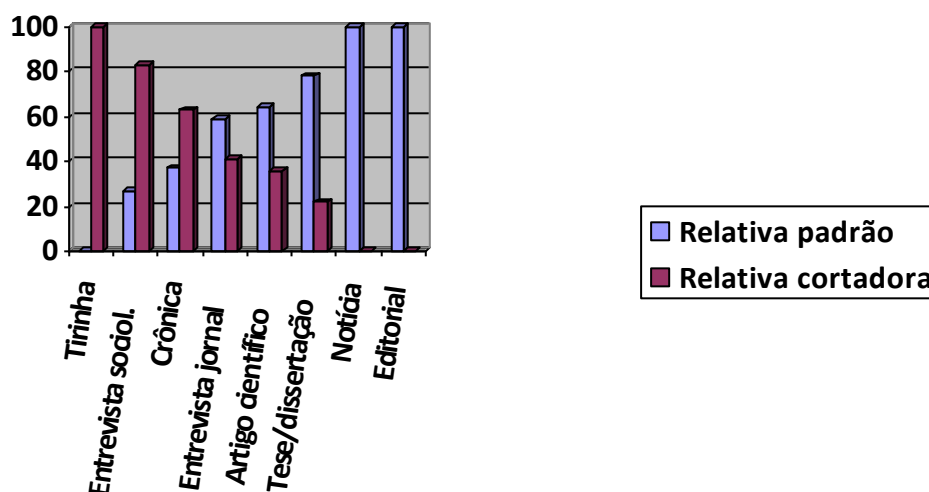


Figura 2. Distribuição das estratégias de relativização segundo o continuum fala-escrita (Mallmann; Garcia; Silvestre, 2018)

O acesso a resultados científicos relativos ao comportamento das regras variáveis é fundamental para a proposição de atividades/procedimentos pedagógicos. O caso do tema das estratégias de relativização, que serviu de exemplo, demonstra que (i) a variedade culta reúne,

preenchimento do objeto indireto/dativo (clítico *lhe(s)*, zero, *a/para ele*, *a + SN*); colocação pronominal (próclise, ênclise, mesóclise); expressão de futuro (forma analítica, forma simples, presente do indicativo); construções existenciais (*ter X haver*); orações relativas (cortadora, copiadora, padrão).

⁷ Para maiores detalhes sobre o banco de dados Concordância, consultar www.corporaport.letras.uff.br.

⁸ O tratamento das estratégias de relativização foi realizado pelas pós-graduandas Adriana Cristina Lopes Gonçalves Mallmann; Juliana Cristina Vasconcellos Garcia; e Rachel Escobar Silvestre.

⁹ Não foi registrada qualquer ocorrência da variante copiadora, o que se relaciona ao fato de essa variante ser limitada a um contexto discursivo específico de retomada anafórica de referentes postos em destaque.

na realidade, um conjunto de usos variáveis; e (ii) a norma-padrão utilizada na escola precisa ser sensível ao perfil dessas normas de uso.

Desse modo, no âmbito do Eixo III, é preciso levar em conta não só a diversidade de usos dos conectores/tipos de conexão, mas também os contextos produtivos de sua utilização. Com base nessa empreitada, será possível oferecer orientações normativas consoante avaliação da circulação social das formas alternantes.

2.2. Conectivos, orações e desenvolvimento de metodologias

Com base no escopo de cada eixo para o ensino de gramática discutido na seção anterior, o planejamento de atividades e métodos para o trabalho pedagógico com a conexão sintática não pode prescindir da definição dos objetivos a serem alcançados com a abordagem desse tema.

Assim, antes do mais, propomos que um primeiro procedimento de fundamental relevância para o planejamento didático seja o de natureza diagnóstica: realizar o levantamento do conhecimento prévio dos estudantes não só quanto às noções descritas no âmbito do Eixo I, mas também quanto ao uso das estratégias de conexão mais empregadas pelos alunos, no âmbito do Eixo III. A depender dos resultados dessa diagnose, entende-se que será possível estabelecer com embasamento os objetivos de cada unidade, aula ou atividade didática.

De todo modo, no plano hipotético e global do ensino de conexão entre termos, propõe-se, como algumas das metas a serem desenvolvidas na Educação Básica, levar o aluno a:

- a) no plano do Eixo I: construir e sistematizar, da forma mais integrada possível, o conhecimento gramatical dos seguintes temas: predicação (S V O (Adj) / S VL PS); relações de dependência e independência sintática; estruturas sintagmáticas simples e oracionais (com ou sem conectivos); elementos conectivos;
- b) no plano do Eixo II: reconhecer e desenvolver, em atividades de leitura e de produção textual, os efeitos diversos da conexão na construção da coesão gramatical (complementação; circunstancialização; modificação) e referencial (no caso da retomada instaurada pelos advérbios/pronomes relativos); e
- c) no plano do Eixo III: reconhecer e manipular a existência de regras variáveis no que se refere à conexão, além de identificar o prestígio/desprestígio das variantes em função

dos contínuos de variação; além de, por fim, conscientizar-se quanto aos limites da descrição tradicional no que tange à lista descontextualizada de conectores.

Embora não se disponha, ainda, de uma sequência didática específica sobre o tema nem sobre os diversos subtemas a ele relacionados, atividades planejadas ou experimentadas em alguns trabalhos acadêmicos oferecem sugestões para o cumprimento das metas ora elencadas.

No que se refere ao desenvolvimento dos objetivos específicos do **Eixo I**, diversos pesquisadores têm envidado esforços no sentido de desenvolver metodologia para promover o conhecimento da sistematicidade que envolve a construção da gramática da língua, como um todo, e da sentença, em particular. Partindo de metodologias diferentes, podem-se citar ao menos três iniciativas: Oliveira e Quarezemin (2016); Gerhardt (2016); Pilati (2017). Oliveira e Quarezemin (2016), além de apresentarem os pressupostos teóricos de sua proposta de “gramáticas na escola”, elaboram atividades didáticas para a referida construção do conhecimento gramatical. Gerhardt (2016), com base em pressupostos das ciências cognitivas, propõe o “desenvolvimento metacognitivo e metalinguístico dos aprendizes” (p. 7); a autora, além das bases conceituais e das reflexões acerca da proposta, apresenta seção de exercícios – dentre os quais contempla “as palavras na organização dos textos”, a “estrutura argumental” e, ainda, a “articulação de sentenças” – para a promoção do chamado letramento linguístico. Pilati (2017)¹⁰, articulando “conhecimentos linguísticos” e “metodologia de ensino baseada na aprendizagem ativa”, define e desenvolve oficinas de temas gramaticais. Esse conjunto de propostas – articulando ou não o plano das sentenças e o plano textual – tem oferecido, sem dúvida, contribuições para o avanço teórico-metodológico na área do ensino de gramática.

Em propostas didáticas baseadas no “ensino de gramática em três eixos” (VIEIRA, 2014; 2017; 2018), alguns trabalhos, tratando de outros temas gramaticais e não exatamente o da conexão de orações, propõem atividades relacionadas ao plano da construção da sentença. A título de ilustração, Chagas (2016, p. 148-149), desenvolvendo estudo dirigido acerca da concordância verbal de terceira pessoa plural, propõe atividade específica para a identificação dos participantes da predicação. Mendes (2018), em trabalho relativo ao tema da regência verbal, elabora uma sequência de atividades também segundo a proposta dos três eixos para o ensino de gramática.

¹⁰ Cabe destacar, ainda, a proposta de Eloisa Pilati, em curso, de construção de material concreto para a construção/explicação do conhecimento gramatical.

No âmbito da conexão e construção de sentidos (**Eixo II**), propostas didáticas – que tentam associar a abordagem reflexiva da gramática ao plano textual – esforçam-se por contemplar (i) as relações lógico-semânticas entre enunciados em textos de diversos gêneros; (ii) a dependência semântica entre enunciados, o que se revela em orações sem síndetos ou por meio da atuação de conectores; (iii) a observação de mesmos conectores com sentidos diferentes a depender do enunciado; e (iv) o uso de conectores como operadores argumentativos, modalizadores, referenciadores.

A título de ilustração, um trabalho de fim de disciplina do Mestrado Profissional em Letras-UFRJ (CARDOSO *et alii*, 2017)¹¹, considerando especificamente as orações adverbiais, desenvolveu uma sequência de atividades a fim de levar o aluno a perceber os elementos argumentais e adjuntos do predicador verbal, situando os referidos expedientes gramaticais como recursos que auxiliam na construção do sentido.

Para essa tarefa, as professoras-pesquisadoras propõem a leitura do conhecido anúncio do chocolate “Baton”, em versão impressa, e promovem, com base em atividade epilingüística, o reconhecimento dos termos argumentais relacionados ao verbo “comprar”, a partir da sentença “Compre batom”. Após essa tarefa, solicitam aos alunos que ampliem o enunciado com orações que agreguem informações circunstanciais, como em “Compre baton quando.../ porque.../ se...”.

Em seguida, outra atividade, focando a leitura e a interpretação do texto com produção de respostas a questões discursivas, vale-se da canção “À primeira vista”, de Chico César, composição toda estruturada com orações subordinadas adverbiais temporais introduzidas pelo conector “quando”, seguidas de oração principal. Assim, as questões permitem identificar a relação de temporalidade de cada atitude em relato (como na frase “Quando não tinha nada, eu quis” ou “quando tudo era ausência, esperei”), além de reconhecer a função adverbial e a presença do conector subordinativo.

Outro trabalho (CANAVEZES *et alii*, 2017)¹², utilizando a abordagem reflexiva de temas gramaticais, demonstrou ser possível explorar a conexão entre orações (também adverbiais) no âmbito do Eixo II. O objetivo geral das atividades propostas foi o de desenvolver

¹¹ Ana Paula dos Santos Cardoso; Carla Bento; Cássia Casaes; Tamara Alcoforado; Vanessa Reis, alunas do PROFLETRAS, desenvolveram o referido trabalho, durante o segundo semestre de 2017, em disciplina ministrada pelas Professoras Filomena Varejão e Silvia Rodrigues Vieira.

¹² Este trabalho foi desenvolvido pelos estudantes Amanda Canavezes; Ghabriela Carneiro, Marcelle Benetti, Thaís Montenegro e Vitor Lima de Oliveira, como atividade final da disciplina *Ensino de Língua Portuguesa*, ministrada pela Professora Filomena Varejão, no segundo semestre de 2017, em curso de Licenciatura da Faculdade de Letras da UFRJ.

a compreensão do sentido das referidas orações, em um contexto micro e macroestrutural, por meio de diferentes gêneros textuais, todos envolvendo a temática específica referente a “suspense”. A sequência didática em questão foi planejada de modo a se desenvolver em três aulas, da seguinte forma:

AULA 1: Introduzir o tema e trabalhar as orações subordinadas adverbiais causais, finais e temporais com um texto do gênero notícia.

AULA 2: Retomar as orações subordinadas adverbiais por meio de uma atividade com microcontos e introduzir as orações subordinadas adverbiais condicionais com uma animação (*Gravity Falls*: um verão de mistérios).

AULA 3: Revisar as orações subordinadas adverbiais por meio do jogo *Black Stories* e realizar proposta de redação.

No que se refere à utilização do “Black Stories” na Aula 3, cabe informar que se trata de um jogo cujo objetivo é adivinhar o que aconteceu numa cena de crime ou enigma macabro. O narrador lê cartões com cenas da história e os investigadores fazem perguntas ao narrador sobre as cenas em questão. A atividade envolve, portanto, o teor da narrativa e o reconhecimento de circunstâncias adverbiais (além de sua importância para a solução do enigma). Ademais, na proposta de redação final, os autores solicitam que os alunos, valendo-se do tema suspense e das “cartas-histórias” do referido jogo, utilizem produtivamente as orações subordinadas adverbiais, com noções de tempo (quando se passa a história; acontece simultaneamente, antes ou durante algum fato, etc.); finalidade (o que levou o(s) personagem(s) a efetuar certo ato e com qual objetivo); causa (por quais motivos os fatos ocorreram); condição (cogitações que podem ou não mudar o curso da história).

Embora não seja possível detalhar a referida proposta nos limites do presente texto, é possível perceber que o conjunto de atividades planejado permite não só trabalhar as construções adverbiais, conforme já proposto no Eixo I, mas também associar tais construções aos efeitos da contextualização da narrativa.

Por fim, contemplando os objetivos do **Eixo III**, que visa a articular gramática e variação linguística, o planejamento de atividades depende, como já se afirmou anteriormente, do conhecimento das normas de uso. Assim como demonstrado no estudo das estratégias de relativização, é preciso que o professor permita ao aluno observar o *continuum* de variação e

identificar as formas mais produtivas em cada porção de fala/escrita por meio de atividades com os dados em questão.

A título de ilustração, Cardoso *et alii* (2017) também abordaram as orações comparativas e, de forma específica, os conectivos que as introduzem, tais como “tipo”, “que nem”, “como”, dentre outros. No conjunto de atividades propostas, as autoras declaram que, por meio de atividades epilinguísticas, objetivaram conduzir o aluno a uma reflexão referente aos diversos conectores comparativos que podem equivaler ao “como”, e os diferentes contextos em que se costuma usar cada um deles. Atividades como essas, segundo as autoras, permitem que os alunos percebam que suas escolhas linguísticas estão relacionadas ao contexto comunicativo em que se encontram e que determinadas situações interacionais exigirão maior ou menor grau de monitoração.

Valendo-se da leitura de uma postagem em redes sociais (“meme”), em que a antiga personagem de telenovela brasileira, Nazaré Tedesco, descreve uma crise de ansiedade de forma comparativa (“Crise de ansiedade é uma delícia né... é tipo ter um maçarico ligado dentro de vc, um liquidificador no estômago e um pulmão de 99 asmático”), as professoras-pesquisadoras solicitam ao aluno o reconhecimento da comparação e do conector comparativo.

Em seguida, por meio da análise comparativa dos períodos “Crise de ansiedade é tipo ter um embrulho no estômago”, “Crise de ansiedade é que nem ter um embrulho no estômago” e “Crise de ansiedade é como ter um embrulho no estômago”, a sequência introduz a regra variável de conexão comparativa e o valor social das formas alternantes, de modo a trabalhar a correlação entre monitoração estilística e seleção do conector. Desse modo, é possível perceber que alguns conectores – como “tipo”, “que nem” – são mais empregados em situações menos monitoradas, enquanto o emprego de “como” seria menos marcado e, assim, mais amplo. Com base no encaminhamento das atividades, os autores estimulam o aluno a avaliar a pertinência do uso do conector comparativo “tipo” em gênero do tipo meme, ao contrário do que ocorreria em outros gêneros textuais.

Com base em atividades como essas, entendemos ser possível trabalhar as restrições e as avaliações quanto ao uso de conectores e tipos de conexão em um suposto *continuum* de gêneros textuais de circulação social.

3. Considerações finais

Objetivando apresentar reflexões sobre o ensino de gramática aplicado ao tema da conexão de termos, o presente texto mapeou as orientações oficiais relativas aos objetivos da área pedagógica de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, os pressupostos teóricos assumidos em correntes da Linguística contemporânea, para, por fim, sintetizar a proposta do Ensino de gramática em três eixos (VIEIRA, 2014, 2017, 2018).

Com base em resultados científicos e em experiências de propostas de atividades didáticas desenvolvidas por estudantes e professores de Língua Portuguesa, espera-se que se tenham apresentado contribuições no que se refere a dois campos de atuação: (i) a sistematização conceitual e descritiva dos fenômenos gramaticais, o que implica acomodar contribuições das diversas linhas de pesquisa com necessária pluralidade teórica; e (ii) a proposição de atividades didáticas que suscitem o desenvolvimento de metodologias para o ensino de temas gramaticais.

Em linhas gerais, podemos destacar o êxito do exercício de construção das estratégias pedagógicas segundo os três eixos propostos, quanto aos seguintes aspectos: (i) a promoção do conhecimento gramatical explícito, sempre a partir de construção indutiva das concepções – do linguístico e epilinguístico ao metalinguístico (Eixo I); (ii) a testagem e apreciação das possibilidades de engajamento gramática-texto (Eixo II); e a ampliação do repertório dos alunos em termos de variação e normas linguísticas (Eixo III).

Por fim, e talvez o mais importante, as experiências de o próprio professor elaborar, experimentar e avaliar os métodos para o ensino cientificamente embasado – em caminho que se pode considerar compatível com os procedimentos sugeridos em uma pesquisa-ação – devem ser levadas a cabo, de modo a permitir não só o trabalho pedagógico, mas também a construção do conhecimento teórico-metodológico a partir desse fazer, em um exercício diário do desejável papel de professor-pesquisador.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, I. *Gramática contextualizada: limpando ‘o pó das idéias simples’*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 160 p.

AVELAR, J. O. de. *Saberes gramaticais: formas, normas e sentidos no espaço escolar*. São Paulo: Parábola, 2017. 128 p.

BASSO, R. M.; OLIVEIRA, R. P. Feynman, a Linguística e a curiosidade revisitada. *Matraga*, v. 19, n. 30, p. 13-40, 2012.

BORTONI-RICARDO, S. M. Um modelo para a análise sociolinguística do português brasileiro. In: _____. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, Cap. 4, p. 39-52.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versãorevista.pdf>> Acesso em: 12. set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 12. set. 2018.

CANAVEZES, A; CARNEIRO, G.; BENETTI, B.; MONTENEGRO, T; OLIVEIRA, V. L. de. 2017. *Orações subordinadas adverbiais: um caso a ser desvendado*. Trabalho de fim de disciplina (Licenciatura em Letras) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro.

CARDOSO, A. P. dos S. C.; BENTO, C.; CASAES, C.; ALCOFORADO, T.; REIS, V. 2017. *Orações adverbiais e o discurso*. Trabalho de fim de disciplina (PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro.

CHAGAS, D. S. *Concordância verbal de terceira pessoa: descrição sociolinguística e proposta pedagógica em turmas do ensino fundamental*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro.

CHAGAS, D. S. Concordância verbal: estratégias para o trabalho com os três eixos para o ensino de gramática. In: VIEIRA, S. R. (org.) *Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas*. 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Blucher, 2018. (no prelo)

COSTA, J. Desenvolvimento da linguagem e ensino de língua materna. In: MARTINS, M. A. (org.) *Gramática e ensino*. Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, volume I. Natal: EDUFRRN, 2013. p. 205-224.

DECAT, M. B. N. *Estruturas desgarradas em Língua Portuguesa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. 157 p.

DUARTE, M. E. L. Coordenação e subordinação. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (orgs.) *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 205-223.

DUARTE, M. E. L. O papel da Sociolinguística no (re)conhecimento do Português Brasileiro e suas implicações para o ensino. *Revista Letra*. Ano VIII, v. 1 e 2, p. 15-30, 2013.

DURVAL, L. F. da S. Uma experiência com o futuro do presente: reflexão linguística, variação e ensino. In: VIEIRA, S. R. (org.) *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras: UFRJ, 2017. [e-book]

FARACO, C. A. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES; A. M. S.; FARACO, C. A. (orgs.) *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015. p. 19-30.

FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. *Para conhecer norma linguística*. São Paulo: Contexto, 2017.

FOLTRAN, M. J. Ensino de sintaxe: atando as pontas. In: MARTINS, M. A. (org.) *Gramática e ensino*. Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, volume I. Natal: EDUFRN, 2013. p. 163-184 .

FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FREITAG, R. A mudança linguística, a gramática e a escola. *Revista Percursos*, v. 18, n. 37, p. 61-91, 2017.

GERHARDT, A. F. *Ensino de gramática e desenvolvimento metalinguístico: teorias, reflexões e exercícios*. Campinas, SP: Pontes, 2016.

GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. Variação linguística e ensino de gramática. *Working papers em Linguística*, 10 (1), p. 73-91, 2009.

GORSKI, E. M.; FREITAG, R. M. K. O papel da sociolinguística na formação dos professores de língua portuguesa com língua materna. In: TAVARES, M. A.; MARTINS, M. A. (orgs.). *Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de língua portuguesa*. Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, volume V. Natal: EDUFRN, 2013. p. 11-52.

GOUVÊA, I. P. *Variação das formas interlocutivas de segunda pessoa: estratégias pedagógicas*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro.

KLEIMAN, A. B.; SEPULVEDA, C. *Oficina de gramática. Metalinguagem para principiantes*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2012. 170 p.

LIMA, M. D. A. de O. *Quadro de pronomes pessoais na escola: diagnose e proposta pedagógica 2017*. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro.

MALLMANN, A. C. L. G.; Garcia, J. C. V.; SILVESTRE, R. E. *Variação em estratégias de relativização no Português Brasileiro*. 2018. Trabalho de fim de disciplina (Pós-graduação em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro.

MARTINS, M.; VIEIRA, S.R; TAVARES, A. (orgs.) *Ensino de Português e Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014. 170 p.

MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, J. (orgs.). *Mapeamento sociolinguístico do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014. 336 p.

MENDES, E. R. dos S. Ensino de regência verbal nas aulas de português: da atitude transmissiva à intervenção contextualizada. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro.

MENDONÇA, M. R. de S. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

NEVES, M. H. M. Texto e gramática. São Paulo: Contexto, 2006. 335 p.

OLIVEIRA, R. P. de; QUAREZEMIN, S. *Gramáticas na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. 183 p.

PAULIUKONIS, M. A. L. Texto e contexto. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (orgs.). Ensino de gramática: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007. p. 237-258.

PILATI, E. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas: Pontes, 2017. 145 p.

ROCHA LIMA, H. da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 45. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006. 553 p.

RODRIGUES, V. Correlação. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (orgs.) Ensino de gramática: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007. p. 225-235.

RODRIGUES, V. (org.) *Articulação de orações: pesquisa e ensino*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. 182 p.

RODRIGUES, V. (org.) *Gramaticalização, combinação de cláusulas, conectores*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013. 159 p.

SANTOS, L. W. dos; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. de S. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012. 190 p.

SOUZA, D. da S. *Estratégias de indeterminação do sujeito: uma proposta pedagógica para o ensino de gramática*. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro.

VIEIRA, S. R. Sociolinguística e ensino de português: para uma pedagogia da variação linguística. In: TAVARES, M. A.; MARTINS, M. A. (orgs.). *Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de língua portuguesa*. Coleção Ciências Aplicadas ao Ensino, volume V. Natal: EDUFRN, 2013. p. 53-90.

VIEIRA, S. R. *Orientações oficiais para o ensino de gramática: uma proposta em três frentes de trabalho*. Trabalho apresentado no V Encontro Nacional das Licenciaturas, Natal/RN, 8 a 12 de dezembro, 2014.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, C. A.; SÁ JR., L. A. de. (orgs.) *Escola, ensino e linguagem* [recurso eletrônico]. Natal-RN: EDUFRN, 2017a. <<http://repositorio.ufrn.br>>

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática. In: Vieira, S. R. (org.) *Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017b.

VIEIRA, S. R. Prática de análise linguística sem ensino de gramática? Reflexões e propostas. In: ATAÍDE, C. A. de et alii (org.) *Gelne 40 anos. Vivências teóricas e práticas nas pesquisas em Linguística e Literatura*. São Paulo: Blucher, 2017c. p. 299-318.

VIEIRA, S. R. (Org.) *Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas*. 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Blucher, 2018.

VIEIRA, S. R. Objetivos pedagógicos e níveis gramaticais: um olhar sobre o ensino de Língua Portuguesa. In: PILATI, Eloisa; NAVES, Rozana, SALLES, Heloisa (Orgs.) *Novos olhares para a gramática na sala de aula: questões para estudantes, professores e pesquisadores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 67-91.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007. 262 p.

VIEIRA, S. R.; DURVAL, L. F. O tratamento do componente gramatical nos cadernos pedagógicos da rede municipal de ensino: breve diagnose. In: VIEIRA, S. R. (Org.) *Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas*. 2 ed. rev. e ampliada. São Paulo: Blucher, 2018, p. 7-22.

ZILLES; A. M. S.; FARACO, C. A. *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015. 320 p.

Abstract

This article aims to develop proposals regarding the treatment of the connection of sentences in the teaching of Portuguese in Basic Education. In order to do so, it presents, firstly, the basic and general assumptions regarding the teaching of Portuguese Language, as well as the conceptions of language / grammar adopted. Based on these conceptions, the text synthesizes the proposal of a "grammar teaching in three axes" (VIEIRA, 2014, 2017, 2018). After presenting these topics, it deals specifically with the topic of connecting sentences, developing two proposals: (i) one of a descriptive nature, in which results about connection of sentences are presented in order to collaborate in updating conceptual framework; and (ii) a more applied one, which illustrates the treatment of sub-themes related to the connection of sentences, in order to contribute to the development of methodologies for grammar teaching.

Keywords: Teaching; Grammar; Connectives; Sentences.