



ATIVIDADE DE LEITURA ALIADA AO ENSINO DA CONJUNÇÃO “E” EM POEMA: UMA PERSPECTIVA FUNCIONALISTA

READING ACTIVITY RELATED TO TEACHING THE CONJUNCTION ‘AND’ IN POETRY: A FUNCTIONALIST PERSPECTIVE

*Fernanda Trombini Rahmen Cassim*⁷⁶

RESUMO: Propomos uma atividade de leitura que trabalha o uso das conjunções em textos literários. Adotou-se a perspectiva funcionalista, para a qual a gramática é acessível às pressões do uso. Um poema foi escolhido para esse propósito, a fim de que se amplie, nas atividades de língua portuguesa, a circulação de poemas, permitindo entender a leitura de poesia como uma prática social integrada ao cotidiano e despertando o gosto literário. Para isso, buscamos adentrar o campo dos sentidos, da semântica e da morfologia como elementos desse processo. Esperamos demonstrar que é possível aliar leitura e estudo da gramática levando em consideração uma interação entre autor e leitor, mediada pelo texto. Por meio do contato com o texto, suas marcas linguísticas e textuais, o aluno ativa sua memória, sua vivência, seu conhecimento de mundo para alcançar a compreensão não só dos textos escritos, mas dos enunciados que o cercam de modo geral.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Conjunções; Funcionalismo.

ABSTRACT

We propose a reading activity related to the use of conjunctions in literary texts. To this end, we adopted the functionalist perspective, where grammar is accessible to the pressures of the use. A poem was chosen for this purpose to expand, in Portuguese language activities, the circulation of poems, so as to enable the understanding of poetry reading as a social practice integrated with everyday life, and also to develop literary taste. We explored the field of the senses, semantics and morphology as elements of this process. We hope to demonstrate that it is possible to combine reading and grammar study, taking into account an interaction between author and reader mediated by the text. Through contact with the text, its linguistic and textual marks, the student's memory, experience and knowledge of the world are activated to reach an understanding not only of written texts, but of the surrounding statements in general.

KEY WORDS: Reading; Conjunctions; Functionalism.

1 Introdução

⁷⁶ Doutoranda em Letras - Descrição Linguística, pela Universidade Estadual de Maringá. E-mail: fer_trc_@hotmail.com



Ao longo da história dos estudos do texto, a leitura foi tratada sob diferentes perspectivas. Por determinadas teorias, o foco estaria no texto; por outras, estaria no leitor; por outras, o foco estaria no autor/escritor. De qualquer forma, a leitura deve sempre implicar uma postura teórica. Nesse sentido, as concepções de leitura têm relação direta com o que se entende por língua e linguagem, sujeito e texto. Assim, as concepções de leitura devem ser transpostas para a prática da sala de aula, fazendo com que a teoria torne-se importante aliada no ensino de língua portuguesa, para que os alunos possam estar instrumentalizados para a atividade de ler os textos e o mundo em que vivem.

Por isso, propomos, neste trabalho, uma atividade de leitura que auxilie o aluno na aprendizagem da gramática, em especial do conectivo “e”. A definição da classe dos conectivos, bem como as classificações deles propostas pela gramática tradicional nem sempre são suficientes. A visão estruturalista e tradicional utiliza-se dos critérios semânticos, sintáticos e morfológicos para explicar a classe dos conectivos, de maneira independente e isolada, sem aplicação prática, partindo da regra pura e sistemática, sem considerar os diversos usos do falante de língua portuguesa. Neste trabalho, analisaremos como o conectivo “e” é abordado pelas gramáticas, observando as deficiências das definições oferecidas aos alunos, e proporemos alguns procedimentos de leitura que desenvolvam a capacidade de análise e de compreensão das relações que esse conectivo pode realizar. Para isso, o trabalho com a gramática será embasado teoricamente pela linguística funcional. Assim, pretendemos imbricar em nossa análise funcionalismo e leitura, propondo atividades que trabalhem o conhecimento linguístico, textual e de mundo do aluno.

Infelizmente, a classe das conjunções é apenas um ponto de nossa gramática que vem sendo trabalhado equivocadamente pelos profissionais da área, que preferem as fórmulas prontas trazidas pelas gramáticas, sem realizar uma reflexão do uso da língua. É preciso reprogramar a mente dos professores, para que, ao invés de se agarrarem a nomenclaturas gramaticais, exigindo de seus alunos “decorebas” sem sentido, passem a demonstrar a eles como o domínio dos recursos linguísticos pode influenciar na capacidade de leitura e interpretação de textos, de imagens, de mundo.

Atualmente, os professores parecem ficar acalmados, em paz com a língua, cegos perante sua heterogeneidade e flexibilidade de usos. De acordo com Antunes (2007), as mudanças que ocorrem na língua já não são percebidas como mudanças, mas como erros. É



nesse ponto em que vemos exercícios de língua portuguesa que insistem em cobrar do aluno as classificações da classe dos conectivos, como se fossem imutáveis, verdades incontestáveis e inflexíveis. Ainda de acordo com a autora, vê-se que foi atribuído às gramáticas “um papel de instrumento controlador da língua, ao qual caberia conduzir o comportamento verbal dos usuários pela imposição de moldes e padrões” (ANTUNES, 2007, p. 36).

Assim, para realizarmos boas análises textuais é imprescindível partir do princípio de que a língua é uma atividade interativa, direcionada para comunicação social e supõe outros componentes além da gramática, todos relevantes. Ela é uma atividade complexa, um conjunto de subsistemas que se integram e se interdependem. A língua também é vista dessa forma sob a perspectiva do funcionalismo. Para essa teoria,

[...] a língua é um instrumento de comunicação cuja estrutura depende da situação interacional e de fatores como a cognição e a comunicação, processamento mental, interação social e cultural, mudança e variação, aquisição e evolução (NEVES, 2000, p. 03).

E quando falamos em situações comunicativas, falamos em uma língua que se molda de acordo com as necessidades de seus falantes, uma língua que não segue fórmulas pré-estabelecidas, que existe independentemente de um compêndio que a descreve. Por isso, o professor deve sempre pensar em suas práticas de forma a mostrar aos alunos como essa língua evolui, como ela é utilizada e reutilizada em nossa sociedade. Segundo Travaglia (2009), é preciso apresentar ao aluno novos recursos e possibilidades que ele certamente precisará em muitas situações de interação comunicativa em que se verá envolvido durante sua vida. Por isso, ainda de acordo com o autor, deve-se abordar: os tipos de recursos linguísticos; como esses recursos são utilizados para a construção de sentido; determinadas instruções de sentido a partir das quais se levantam e se discutem os recursos de que dispomos na língua para veiculação de informação, bem como a diferença entre cada um desses recursos. Nesse sentido, podemos nos questionar: será que, no momento em que se ensina a classe dos conectivos, os docentes demonstram seus diversos usos na construção de sentido, explorando suas possibilidades na construção do texto ou simplesmente apresentam suas subdivisões, estabelecendo quais são os sentidos únicos e imutáveis que eles devem assumir?

Infelizmente, essa pergunta nem sempre apresenta como resposta a primeira opção. A classe dos conectivos, bem como todas as outras classes de palavras, ainda não está sendo



transformada em teoria útil para a composição, leitura e interpretação de textos:

[...] o que a escola tem feito no ensino fundamental e médio é, talvez, sem qualquer variação, trabalhar com as classes de palavras apresentadas pela gramática tradicional. Geralmente ensinam as dez classes, [...] dando: a) conceitos que permitem distinguir as dez classes com base em critérios semânticos e/ou sintáticos e/ou morfológicos; b) subtipos de algumas classes; c) flexões das classes variáveis. Quase nunca se trata do emprego das classes de palavras. (TRAVAGLIA, 2009, p. 89)

Dessa forma, sabemos que nem sempre um bom conhecedor de gramática é um bom produtor ou leitor de textos. Decorar categorias e subcategorias não faz com que o aluno automaticamente passe a escrever e ler bem. Para isso, é necessário muito mais. Conforme Antunes (2007), é preciso o conhecimento de mundo, das normas de textualização e das normas sociais de uso da língua. Assim, de acordo com a autora, o ensino deve explorar os diversos sentidos textuais, a mutabilidade e maleabilidade da língua, seus contextos, neologismos, composições textuais, as máximas de conversação. Portanto, explorar nomenclaturas e classificações não é estudar regras de gramáticas. Além disso, essas regras não são imutáveis, inflexíveis e rígidas. Elas são funcionais, assumem variações, produzem efeitos. É nesse sentido que se faz necessária uma maior atenção para o uso dos conectores. Não basta ensinar ao aluno que o conectivo “e” é classificado como um conectivo aditivo, que o conectivo “mas” expressa sempre adversidade, que o conectivo “porque” é explicativo, se as orações forem coordenadas, e causal, se forem subordinadas, e assim por diante. É preciso mostrar que os falantes já estão se utilizando desses vocábulos para expressar ideias diferentes das tradicionais e que, muitas vezes, essas mesmas relações são estabelecidas sem nem mesmo serem expressas pelos conectivos. Nesse sentido, o professor deve servir como mediador dessa descoberta. Ele não pode esperar que o aluno entenda sozinho um conjunto tão complexo e tão heterogêneo de regras e normas que, ainda por cima, admitem toda flexibilidade permitida pela natureza eminentemente funcional da língua.

O que nos interessa aqui, especificamente, é demonstrar como a leitura deve ser importante aliada no ensino da gramática. Devemos abandonar concepções redutoras ligadas ao senso comum quando o assunto é leitura, como dizer que “ler é decifrar símbolos” ou que “ler é seguir os passos dos livros didáticos”. A leitura na escola, segundo Coracini (2010), tem

visto o texto como um objeto uno, completo, com um fim em si mesmo, uma verdade atemporal, ou um simples pretexto para ensinar gramática. Infelizmente, o texto é tido como um lugar de reconhecimento de unidades e estruturas linguísticas. Ainda de acordo com Coracini (2010), na sala de aula, raramente se observa a concepção de leitura enquanto processo interativo e mais raramente ainda se observa a concepção discursiva, pois não são permitidas leituras diferentes daquela que o professor ou o livro didático oferecem.

Com base nessas ideias, precisaremos, então, entender alguns conceitos a respeito da visão gramatical tradicional em oposição à visão funcionalista no que tange ao ensino das conjunções, bem como algumas formas alternativas de estudo das conjunções propostas por autores da área, além das finalidades às quais devem voltar-se as atividades de leitura em prol de um ensino eficaz de análise linguística. Com isso, pretendemos mostrar, ainda que muito sumariamente, como a leitura pode ser aliada ao ensino da gramática por uma perspectiva funcionalista.

2 Discussão teórica

Estamos tratando, neste trabalho, do ensino das conjunções, em especial, da conjunção “e”, por meio de atividades de leitura. Por isso, é necessário que retomemos as concepções de leitura no processo de compreensão do texto. Assim, poderemos entender como seria possível utilizar o texto não como pretexto para ensinar gramática, mas sim como um instrumento norteador do ensino, em um processo de interação entre autor, texto e leitor. Em seguida, veremos algumas abordagens do ensino da classe das conjunções e do conectivo “e”, tratando, especialmente, do funcionalismo, teoria linguística que servirá, também, de base para nossa análise.

2.1 Leitura, ensino e compreensão de texto

Observando a leitura como um processo de decodificação, há dois tipos básicos de

processamento de informações do texto que estão presentes, de uma maneira ou de outra, nas diferentes concepções de leitura. Consoante Kato (1985, *apud* CORACINI, 2010), o tipo de processamento *top-down* é aquele que se caracteriza pelo foco no leitor no processo de construção de sentidos, o processo de leitura se dá de cima (leitor) para baixo (texto), enquanto o tipo de processamento *bottom-up* é aquele em que o foco está no texto e o processo de leitura está de baixo (texto) para cima (leitor).

Nesse sentido, adotaram-se, ao longo da história dos estudos do texto, diferentes concepções de leitura. A primeira delas é a concepção estruturalista ou mecanicistas em que, segundo Coracini (2010), o sentido está arraigado às palavras e às frases e há extrema dependência das formas linguísticas. O leitor, nesse caso, seria apenas um receptáculo, cuja tarefa seria decodificar o texto, que, por sua vez, seria um objeto com existência própria, independentemente do sujeito e da situação comunicativa. O texto, nesse caso, fornece o sentido a partir das unidades linguísticas menores, e os sentidos figurados, subjetivos, devem ser evitados.

A segunda concepção de leitura é a cognitiva. Nela, segundo Coracini (2010), o leitor aciona esquemas cognitivos, pacotes de conhecimentos estruturados, para a leitura e compreensão do texto. Assim, o foco estaria totalmente no leitor, o qual contribui para a construção de sentidos acessando sua bagagem de conhecimentos prévios.

A terceira concepção é aquela em que o foco está na interação texto-autor-leitor. Nesse caso, ainda de acordo com a autora, há a interação entre os componentes do ato da comunicação escrita. O leitor seria o portador de esquemas mentais socialmente adquiridos, confrontando seus conhecimentos prévios com os dados do texto. O texto, por sua vez, delimita a gama de interpretações possíveis, oferece as marcas que podem ser utilizadas para recapitular as estratégias do autor. Segundo Kleiman (2013), o processo de leitura, nesse caso, é não linear, dinâmico na relação com os elementos que levam o acesso ao sentido.

A leitura como processo discursivo, por sua vez, vê o leitor como um sujeito participante de uma determinada formação discursiva, clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente. O texto, tomado aqui como discurso, seria o conjunto de enunciados possíveis em uma dada formação discursiva e os sujeitos determinariam as condições de exercício da função enunciativa. A linguagem, por sua vez, teria como característica uma série infinita de



jogos conversacionais com regras partilhadas por uma comunidade cultural, interpretativa, em um contexto sócio-histórico-ideológico, em que os sentidos estão em constante mutação.

Entendemos que essas diferentes concepções implicam diferentes olhares para o texto, para o sujeito e para a instauração de sentidos. Assim, uma escolha por uma dada abordagem não pode ser tida como completa, capaz de esgotar as questões de linguagem. O importante, nesse caso, é que tanto o ensino quanto a aprendizagem da leitura exijam concepções bem claras do que é leitura, texto e o processo de ensino aprendizagem.

Neste trabalho, usaremos os pressupostos teóricos de Kleiman (2013), que aborda os conceitos de cognição, funcionalismo e leitura. Para a autora, a compreensão do texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio. Assim, os conhecimentos linguístico, textual e enciclopédico interagem entre si, em um engajamento ativo, e não em mera recepção passiva.

O conhecimento linguístico teria papel central no processamento do texto, ou seja, as unidades linguísticas (palavras, unidades discretas e distintas) são agrupadas em unidades maiores para constituírem a frase, enquanto a mente do leitor está construindo significados.

À medida que as palavras são percebidas, a nossa mente está ativa, ocupada em construir significados, e um dos primeiros passos nessa atividade é o agrupamento em frases (daí essa parte do processamento chamar-se *segmentação* ou *fatiamento*) com base no conhecimento gramatical de constituintes: o tipo de conhecimento que determina que o artigo precede o nome e este se combina com o adjetivo (Art N Adj o homem alto), assim como verbo com nome (V N comeu ovos) e assim sucessivamente. Este conhecimento permitirá a identificação de categorias (como, por exemplo, sintagma nominal), e das funções desses segmentos ou frases (como sujeito, objeto), identificação esta que permitirá que esse processamento continue, até se chegar, eventualmente, à compreensão. (KLEIMAN, 2013, p. 17)

Assim, os conhecimentos linguísticos darão suporte para a compreensão do texto no ato da leitura.

O conhecimento textual, segundo a autora, trata dos tipos de texto e formas do discurso, além das questões de interação entre autor e leitor. Ou seja, trata da estrutura textual (expositiva, narrativa, descritiva), bem como das características estruturais no reconhecimento do gênero discursivo e da posição de julgamento do leitor frente ao posicionamento do autor:



Os textos também podem ser classificados levando-se em consideração o caráter da interação entre autor e leitor, pois o autor se propõe a fazer algo, e quando essa intenção está materialmente presente no texto, através das marcas formais, o leitor se dispõe a escutar, momentaneamente, o autor, para depois aceitar, julgar, rejeitar. Sob esse ponto de vista da interação podemos também distinguir *discursos* narrativos, descritivos, argumentativos. (KLEIMAN, 2013, p. 22)

Por fim, o conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo é ativado, resgatado do fundo de nossa memória, acessando informações relevantes para o assunto, a partir de elementos formais fornecidos pelo texto. De acordo com a autora, esse tipo de conhecimento pode ser adquirido formal ou informalmente e, assim, “para haver compreensão, durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura do texto deve estar *ativada*, isto é, deve estar num nível ciente [...]” (KLEIMAN, 2013, p. 24). Dessa forma, ativa-se um conhecimento parcial, estruturado, que temos na memória sobre assuntos, situações, eventos típicos de nossa cultura, em um processo inconsciente.

Seguindo a teoria de Kleiman (2013), enfatizamos aqui, também, os aspectos da materialização formal de categorias de significação e de interação pragmática, ou seja, a coesão e a estrutura do texto na estratégia de processamento do texto. Os laços coesivos, segundo a autora, servem de pistas para a construção de significado e esse conjunto de elementos que formam a ligação do texto também auxiliam na coerência. Neste trabalho, esses elementos serão estudados, especificamente a conjunção “e”, e, por meio das perguntas de leitura, será possível demonstrar que o autor está presente a partir das marcas formais que atuam como pistas para a reconstrução do caminho que este percorreu. Além disso, essas pistas linguísticas podem se dar de diferentes maneiras, e não só pelas conjunções: podem ocorrer por operadores e conectivos lógicos, expressões que indicam grau de comprometimento com a verdade, adjetivação e nominalização etc.

Assim, “o processo através do qual utilizamos elementos formais para fazer as ligações necessárias à construção de um contexto é um processo inferencial, de natureza inconsciente, sendo, então, considerado uma estratégia cognitiva de leitura.” (KLEIMAN, 2013, p.54).

De acordo com Kleiman (2013), em uma discussão sobre marcação formal no texto,



não se pode deixar de mencionar a marcação da estrutura abstrata do texto, também chamada de superestrutura, que consiste na organização textual abstrata que, juntamente da informação da microestrutura textual e com elementos da macroestrutura, fornece ao leitor os dados necessários para a leitura, em um processamento (descendente ou ascendente) de caráter cognitivo. Segundo Van Dijk (1992), a macroestrutura fornece a informação semântica global de um discurso, enquanto a microestrutura abarca conexões em sentenças adjacentes. A macroestrutura textual dá pistas, mecanismos formais que podem ajudar bastante na compreensão do texto, como a precedência de tópico.

Por fim, a autora destaca que há o processo inconsciente pelo qual o leitor interpreta as marcas formais do texto, as quais são percebidas como elementos que ligam formas discretas, contíguas, da microestrutura textual, ou elementos que ligam trechos descontínuos, parágrafos, apontando a macroestrura do texto.

Portanto, entendemos que, na perspectiva de Kleiman, os conhecimentos linguísticos, de mundo e textual devem formar um tripé para a compreensão do texto, mediante o acionamento de conhecimento prévio. Com isso, a identificação dos elementos linguísticos na micro e macroestrutura textuais é realizada por um leitor ativo que processa e examina o texto e é essencial para sua compreensão, em um processo de interação entre autor, texto e leitor.

Neste trabalho, buscaremos realizar perguntas de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura, privilegiando-se a interação autor, texto e leitor. De acordo com Solé (1998), essas perguntas podem ser caracterizadas de três maneiras. A primeira delas é por terem uma resposta literal, que se encontra diretamente no texto, mas que exige do aluno a compreensão do enunciado e a interação com o texto. Também pode haver perguntas para buscar e pensar, cujas respostas podem ser deduzidas a partir do texto, mas exigem que o leitor relacione os diversos elementos do texto lido. Podem ser, também, perguntas de elaboração pessoal, que tomam o texto como referencial, mas remetem o leitor a elaborar uma resposta aliada às experiências da sua vida. Trabalharemos com todos esses tipos de pergunta na atividade de leitura, lembrando sempre que privilegiaremos a interação entre autor, texto e leitor, buscando também atingir outro objetivo: ensinar a conjunção “e” sob uma perspectiva funcionalista.

2.2 O Estudo das Conjunções

Quase sempre, o estudo das conjunções é feito por meio das classificações entre conjunções coordenativas e subordinativas. A partir disso, elas são classificadas de acordo com as ideias que *geralmente* expressam ao unir segmentos textuais, como adição, consequência, finalidade, tempo, conclusão, explicação etc. Porém, sabemos que muitas vezes decorar essas classificações e subclassificações não basta. É preciso entender qual a relação entre as partes do texto relacionadas por essas conjunções. Assim, “é de grande significação também os estudos das conjunções, não aquele esquema simplista de classificação apenas, mas analisando em textos como seu uso estabelece (e indica!) os diferentes tipos de relações semânticas pretendidas” (ANTUNES, 2007, p. 49).

Portanto, um trabalho significativo que pode e deve ser feito com os alunos no estudo das conjunções seria exercitar a percepção com relação às ideias expressas pelas porções textuais unidas pelos conectores.

De acordo com Antunes (2005, *apud* ANTUNES, 2007), é interessante explorar os tipos de relações semânticas estabelecidas, além de observar quais as partes do texto que as conjunções põem em junção. A autora também destaca que nem todo texto requer o mesmo número ou os mesmos tipos de nexos coesivos e as relações entre orações também podem ser conseguidas pelo uso de outra palavra que não seja, necessariamente, uma conjunção. Assim, esse tipo de conhecimento poderia ser passado aos alunos no momento em que se objetiva treinar a interpretação das porções textuais que são unidas na tessitura do texto, mostrando ao aluno que existem diferentes recursos disponíveis para se conseguir diferentes efeitos discursivos. Dessa maneira, seria possível demonstrar a maleabilidade da língua, sua versatilidade e como o falante pode produzir efeitos com base em recursos linguísticos; e o ensino das conjunções seria peça fundamental nesse processo.

Com essa perspectiva de ensino, estaremos trabalhando com a ideia de que a língua é mais que um sistema em potencial. Segundo Antunes (2007), ela supõe um uso, a atualização concreta em interações complexas que compreendem a composição de textos e uma situação de interação e, se a gramática tem função regularizadora, ela também tem limites.

Travaglia (2009) destaca que é preciso “instrumentalizar com recursos para aplicações práticas” (TRAVAGLIA, 2009, p. 101). Isso quer dizer que a gramática deve ser ensinada



como uma teoria que possibilite o conhecimento prático. Ter acesso às regras gramaticais é imprescindível para que possamos perceber, analisar e interpretar textos, bem como produzi-los. O autor traz diferentes teorias com relação aos conectivos que são apresentadas a seguir.

Câmara Jr. (1970, *apud* TRAVAGLIA, 2009) utiliza o critério morfossemântico para apresentar a classe dos conectivos. Segundo esse autor, se os conectivos fazem de um termo o determinante de outro, eles são subordinativos (aqui, ele considera não só as conjunções, mas também as preposições). Porém, se apenas adicionam um termo a outro são coordenativos. Os pronomes relativos, por sua vez, são híbridos: podem funcionar, ao mesmo tempo, como pronomes e conectivos.

Schneider (1997, *apud* TRAVAGLIA, 2009) utiliza apenas o critério morfológico para definir as conjunções. Para ele, os conectivos seriam as tradicionais preposição e conjunção pelo simples fato de não admitirem derivação nem flexão.

Perini (1995, *apud* TRAVAGLIA, 2009) demonstra que a classificação pode ser do ponto de vista sintático ou semântico, separadamente, para depois serem relacionados. Segundo ele, há os conectivos subordinativos (cujas subclasses são as preposições, as conjunções e os pronomes relativos) que têm como função sintática alterar a classe de um sintagma nominal ou de uma oração. Os conectivos coordenativos, por sua vez, têm como função sintática juntar dois ou mais constituintes de mesma classe, formando o conjunto, um constituinte maior que pertence à mesma classe dos constituintes conectados. Os conectivos típicos seriam “e” e “ou”.

Uma proposta interessante para o estudo das conjunções é apresentada por Garcia (1997, *apud* ANTUNES, 2003). De acordo com essa proposta, para se estudar a classe das conjunções, é preciso, inicialmente, focalizar expressões que marcam o encadeamento entre partes do texto, sejam orações, períodos, parágrafos, que expressam algum tipo de relação semântica entre essas partes (causa, tempo, adição, oposição etc.), sinalizando a direção que se pretende dar para o que se diz.

O reconhecimento dessas relações e de sua função (lógica, argumentativa, discursiva) no texto constitui um saber da mais alta relevância para administrar as possibilidades de organização do texto. São elementos sinalizadores – pistas – para irmos encontrando a dimensão argumentativa, inclusive, do texto. Esse saber seria bem mais útil que, simplesmente, saber

dizer se a conjunção é coordenativa ou subordinativa. (GARCIA, 1997, p.262-268 *apud* ANTUNES, 2003, p.133)

Assim, vemos que diversas são as maneiras de se trabalhar a classe das conjunções e as que devem ser seguidas são aquelas que procuram estudar não as conjunções isoladamente, mas as partes do texto ligadas por elas. Vejamos, agora, como a gramática tradicional e a gramática funcionalista (base de nossa proposta) tratam do estudo do conector “e”, especificamente, que, segundo Castilho (2010), deriva do étimo latino “et”, o qual significava aproximadamente “e também”, “e mesmo”, “e mais”, “e então”, servindo para acrescentar informações adicionais a algo já dito, às vezes com um valor de inclusão.

2.2.1 A Gramática Tradicional

A Gramática Tradicional como conhecemos hoje representa um compêndio de estruturas prescritivas e de normas de uso da língua portuguesa. Também chamada de gramática normativa, ela procura estabelecer, segundo Possenti (1996), o conjunto de regras que devem ser seguidas. O autor destaca que, nela, a língua corresponderia a formas de expressão observadas e produzidas por pessoas cultas, de prestígio. Além disso, essa gramática está ligada também ao comportamento, à forma como se portar com relação à língua, conforme afirma Travaglia (2001).

[...] a gramática normativa apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a correta utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua. Essa gramática considera apenas uma variedade da língua como válida, como sendo a língua verdadeira. (TRAVAGLIA, 2001, p. 30)

Quanto às conjunções, a gramática tradicional procura classificá-las em grupos de acordo com a ideia que elas podem expressar. Segundo Cunha e Cintra (1985), as conjunções aditivas “servem para ligar simplesmente dois termos ou duas orações de idêntica função. São as conjunções ‘e’, ‘nem’ [= ‘e não’]” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 566). Cegalla (2008), afirma que as conjunções aditivas são aquelas que “dão ideia de adição, acrescentamento: e, nem, mas também, mas ainda, senão também, bem como” (CEGALLA, 2008, p. 289).

Essas maneiras tradicionais de classificar as conjunções são encontradas de forma semelhante em alguns livros didáticos, como na seguinte definição: “Assim como as preposições servem para ligar palavras, as conjunções ligam duas ou mais orações. [...] As conjunções aditivas dão ideia de adição entre duas porções de texto e são representadas pela conjunção ‘e.’” (GONÇALVES; RIOS, 1999).

Muitos livros didáticos têm trabalhado de maneira diferente do que prescreve a Gramática Tradicional, alicerçados em teorias enunciativas e funcionalistas. Apesar disso, as práticas didáticas nas aulas de língua portuguesa de ensino fundamental e médio seguem, muitas vezes, um viés tradicionalista de ensino das conjunções, seja pensando em contexto de avaliação, seja por falta de reflexão sobre o assunto.

2.2.2 A Gramática Funcional

Os funcionalistas definem a gramática como um sistema de significados acompanhados por formas pelas quais esses significados podem ser realizados. Nesse sentido, Givón (1995) afirma que a gramática funcionalista vê a língua como uma estrutura maleável, com regras que permitem exceções. Croft (2015) destaca que a análise funcional contrasta com a análise formal. Esta última consiste na análise da estrutura linguística com ênfase em princípios definidos puramente em termos de forma estrutural. Segundo Neves (1997), por gramática funcional entende-se, em geral, uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global de interação social. Trata-se de uma teoria que assenta que as relações entre as unidades e as funções das unidades têm prioridade sobre seus limites e sua posição, e que entende a gramática como acessível às pressões do uso.

Butler (2003) lista sete principais características funcionalistas, que são:

- ênfase na linguagem como meio de comunicação humana em contextos sociais e psicológicos;
- rejeição da ideia de que o sistema linguístico (a gramática) é arbitrária e autônoma, em favor de uma concepção que coloca a semântica e a pragmática como centrais, sendo a sintaxe um meio de expressão delas, motivada por suas significações;



- reconhecimento da importância da flexibilidade dos elementos e das categorias na classificação linguística e, de forma mais geral, da importância da dimensão cognitiva;
- interesse em análise de textos em seus contextos de uso;
- forte interesse em questões tipológicas;
- adoção de uma visão construcionista a respeito da aquisição da linguagem.

Dessa forma, vê-se que Butler (2003) rejeita a autonomia da gramática - levando em consideração os contextos de uso - e demonstrando que ela não é arbitrária ou autônoma: a semântica e a pragmática são essenciais para uma análise linguística. Croft (2015) considera que, tomadas como um todo, as abordagens funcionais da gramática são amplamente praticadas na linguística.

Quanto à abordagem do conectivo aditivo, os autores funcionalistas apresentam as seguintes definições. Segundo Longhin-Thomazi (2008, *apud* CASTILHO, 2010), a conjunção “e” pode coordenar sentenças independentes, sentenças dependentes, termos essenciais, predicados, modificadores e operadores, ligando uma grande quantidade de estruturas de mesma hierarquia.

Para Castilho (2010), no início de enunciados, o conectivo “e” preserva seu valor latino original, de adicionador de atos de fala⁷⁷, unindo turnos conversacionais, adicionando temas, adicionando sentenças interrogativas, acumulando conjunto de enunciados em polissíndetos e finalizando um enunciado. Além disso, o *e* pode também estar sintaticamente inativo, como em “E se eu não o encontro?!”.

Neves (2000), em sua *Gramática de Usos* traz importantes considerações a respeito da conjunção “e”. De acordo com a autora, além de marcar adição, o “e” também pode expressar contraste (“Corri e cheguei atrasado.”) ou causa-consequência (“Superministro arma crise e entra na fritura.”). Ademais, o “e” pode servir de simples elemento de composição de palavras (“leva-e-traz”), elemento de ligação de dois prefixos (“Sofreu com o pré e pós-operatório”), unindo palavras, sintagmas, orações e enunciados (“Nada mais o atingia. E raramente consultava o relógio.”⁷⁸). Quando adicionam unidades ou sistema de informação, essa conjunção pode ter efeito de acúmulo ou pode introduzir uma segunda oração que representa

⁷⁷ Um ato de fala é qualquer “ação realizada por um falante, através de um enunciado, considerando as intenções de sua realização e os efeitos que visa alcançar no alocutário”. (XAVIER/MATEUS, orgs. 1990-1992: s.v. “acto de linguagem”, *apud* CASTILHO, 2010)

⁷⁸ Esse tipo de estrutura será chamado por Decat (1999b) de *estruturas desgarradas*.

uma restrição da primeira. Essa segunda oração pode consistir um predicativo (“Vá com suas filhas, é seu dever; e vá descansada!”), um adjunto adverbial de modo (“Quem fabrica dinheiro é o governo. E às pampas!”), um adjunto adverbial de lugar (“Ele vai assinar o decreto. E vai assinar aqui.”) ou mesmo um adjunto adverbial de intensidade (“Caminhava até o cercadinho, voltava – E tanto mais se movia, quanto mais rápida era a volta.”). Quanto à ordem, a autora demonstra que as construções com “e”, quando aditivas, são simétricas, isto é, os dois membros da adição podem facilmente permutar de posição, com resultado de sentido que difere apenas do ponto de vista da distribuição de informação. Porém, são assimétricas as construções em que se adicionam elementos que, por alguma razão, devem ser considerados numa ordem necessária, como em sequência de eventos, por exemplo.

3 Proposta de atividade de leitura

O texto escolhido para nossa proposta foi o poema “Minha grande ternura”, de Manuel Bandeira. Pelo fato de se tratar de um texto literário, é importante fazermos algumas considerações, já que valer-se de textos de natureza literária como mote para a reflexão sobre a língua não é necessariamente um problema, mas apresenta inúmeros riscos. Um deles seria o de tratar o texto como pretexto para ensino de estruturas gramaticais, esvaziando ou tornando secundária sua natureza artística e seu potencial efeito de “afinamento das emoções”, conforme propõe Antonio Candido. De acordo com o autor, é imprescindível considerar o poder humanizador da literatura, entendendo humanização como

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2004, p. 180)

A partir disso, entendemos a necessidade de ampliar, nas atividades de língua portuguesa, a circulação de poemas para que se permita ver e entender a leitura de poesia como uma prática social integrada ao cotidiano, despertando o gosto literário. Indo além, podemos dizer que despertar a sensibilidade ou buscar humanização seriam consequências do

processo de apreensão e compreensão dos elementos da poesia e estamos, neste artigo, adentrando o campo dos sentidos, da semântica e da morfologia como elementos desse processo. É importante salientar que o trabalho com o texto literário deve ser muito mais amplo do que retrataremos na atividade proposta a seguir, e este artigo traz apenas um recorte das possibilidades de leitura de poemas nas aulas de língua portuguesa.

A atividade que será apresentada é voltada para alunos do primeiro ano do ensino médio. Pressupõe-se, portanto, que eles já tenham algum conhecimento sobre as conjunções, mesmo que de forma estrutural. Lembramos que nosso objetivo, aqui, é demonstrar a funcionalidade do conectivo “e” por meio de atividades de leitura em que haja interação entre autor, texto e leitor. Vejamos, a seguir, a proposta em questão.

3.1 Perguntas Pré-Leitura

1) Você conhece o autor Manuel Bandeira? Realize uma pesquisa a fim de descobrir em qual período literário encontramos suas obras. Depois, escreva as características desse período com relação aos aspectos formais dos poemas escritos pelos artistas da época.

Com essa primeira questão, pretendemos que o aluno encontre informações sobre a geração modernista. A partir de então, o aluno terá dados sobre como os modernistas tratavam do aspecto formal da poesia. É aí que inserimos o aspecto gramatical. Isso porque os poetas modernistas não tinham uma preocupação formal com os poemas, uma vez que adotavam uma liberdade maior na escolha de palavras, diferentemente dos períodos anteriores. Assim, pretende-se fazer com que o aluno fique mais pré-disposto a entender a escolha do poeta com relação ao conectivo “e”, uma vez que ele não é utilizado com valor aditivo, como a tradição gramatical prevê.

3.2 Perguntas de Leitura

Leia o poema “Minha grande ternura”, de Manuel Bandeira.

Minha grande ternura
(Manuel Bandeira, in “Estrela da tarde”, 1960)



Minha grande ternura
Pelos passarinhos mortos;
Pelas pequeninas aranhas.

Minha grande ternura
Pelas mulheres que foram meninas bonitas
E ficaram mulheres feias;
Pelas mulheres que foram desejáveis
E deixaram de o ser.
Pelas mulheres que me amaram
E que eu não pude amar.

Minha grande ternura
Pelos poemas que
Não consegui realizar.

Minha grande ternura
Pelas amadas que
Envelheceram sem maldade.

Minha grande ternura
Pelas gotas de orvalho que
São o único enfeite de um túmulo.

2) *Discuta os significados presentes no texto com seus colegas e professora, abordando os seguintes pontos: qual a concepção de “amor” trazida pelo eu-lírico? Qual o papel da mulher nesse poema, citada diversas vezes na segunda estrofe? Como aparecem, no poema, temas ligados à vida, à passagem do tempo e à morte?*

Com essa discussão buscamos ampliar o horizonte de expectativas do aluno leitor, instigando a reflexão sobre os elementos apresentados pelo eu-lírico. Essa abordagem pode se estender a campos mais amplos, ligados a papéis sociais, como o da mulher, por exemplo.

3) *Observe o título do poema e responda:*

a) *O que significa o fato de o título do poema apresentar um pronome em primeira pessoa (“minha”)?*

b) *Se você lesse somente o título, acreditaria que o eu-lírico falaria sobre o quê no poema? Isso se confirma depois de lê-lo?*

c) *O que você entende por ternura? Com base no poema, você acha que o autor tem a*



concepção de “ternura” parecida com a sua? Justifique.

Nessas primeiras perguntas, esperamos que o aluno perceba que a ideia de ternura, presente no poema, não é comum. O eu - lírico sente ternura por coisas que ele não tem mais, ou por coisas pelas quais ele sente pena. Assim, o sentido do termo torna-se melancólico, diferente do que se costuma imaginar sobre a palavra “ternura”, geralmente utilizada em contextos de afeto e alegria. Perceber que o título está em primeira pessoa faz com que o aluno veja que pode haver diferentes percepções sobre uma palavra ou um conceito; tudo depende de quem profere aquele enunciado e a quem ele se dirige. As perguntas seguintes reforçam esse trabalho de alteridade no tocante à interpretação do vocábulo “ternura”.

4) Ao longo do poema, o eu - lírico descreve as coisas pelas quais ele guarda ternura. O que elas têm em comum?

*5) Observe que, depois de apresentar os elementos pelos quais ele sente ternura, o poeta insere uma negação, como em “Pelos poemas que **Não** consegui realizar.”. Nesses versos, essa negação é marcada pelo advérbio “não”, porém nem todas as negações aparecem marcadas por esse advérbio. Demonstre como elas são marcadas no texto, apresentando exemplos.*

*6) Uma das maneiras de se opor a uma ideia anterior é usar uma conjunção de adversidade, em uma relação de ideias opostas. Por exemplo: “Estava doente, **mas** fui à festa.”. Veja que, neste caso, a conjunção “mas” quebra uma expectativa anterior. Ou seja, se alguém está doente, espera-se que ela fique em casa ou vá ao médico, porém ela foi a uma festa. Assim, vemos que o “mas” também pode ser utilizado para mudar a direção argumentativa de um texto. No poema de Manuel Bandeira, essa estratégia de oposição é utilizada, porém não há a conjunção “mas”. Qual palavra é utilizada no lugar do “mas”, opondo uma ideia a outra?*

Aqui, esperamos que o aluno perceba a função adversativa do “e”, que não é prototípica, já que é uma conjunção tradicionalmente aditiva. Queremos que ele perceba, também, que a ideia de adversidade pode se dar por outros elementos linguísticos além das tradicionais conjunções “mas”, “porém”, “contudo”, “entretanto”, “todavia”, “no entanto” etc.

7) Observe as orações que são ligadas pela conjunção “e”:

- Minha grande ternura
- Pelas mulheres que foram meninas bonitas



- E ficaram mulheres feias;
- *Pelas mulheres que foram desejáveis*
- E deixaram de o ser.
- *Pelas mulheres que me amaram*
- E que eu não pude amar.

Em “foram meninas bonitas” e “ficaram mulheres feias”; em “mulheres desejáveis” e “deixaram de ser (desejáveis)”; em “me amaram” e “não pude amar”, há uma relação de adição ou de oposição de ideias? Explique.

Nesta atividade, esperamos que o aluno perceba, pelo seu conhecimento de mundo e resgate de sua memória, que são ideias contrastivas. Assim, mostraríamos que, tão importante quanto o conhecimento linguístico (necessário para identificar a conjunção “e”), é o conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo, pois é através dele que entendemos a oposição entre os versos do poema.

8) *O eu – lírico marcou muitas oposições em seu poema. Qual o efeito de sentido que essas oposições geram ao ler o poema? Por que você acredita que ele usou essa estratégia para falar de seu sentimento de ternura?*

9) *Ao final, o poema tem um tom melancólico. Por meio dele, vemos o real sentido da palavra ternura. Qual é esse sentido? Como ele se constrói?*

3.3 Perguntas Pós-Leitura

10) *Agora que você já interpretou os versos do poema, pense a respeito o uso do conectivo “e”. Conforme já foi visto nas questões anteriores, esses conectivos tradicionalmente são chamados de aditivos, uma vez que geralmente são utilizados para adicionar ideias. Porém, vemos, ao longo de nossa interpretação, que as orações não possuem ideias que se somam, mas sim ideias opostas, fazendo com que o conectivo “e”, nesse caso, não seja aditivo, mas sim adversativo. Com base nisso,*



responda: podemos adotar uma única e exclusiva classificação, pré-estabelecida pela gramática, para as conjunções? Justifique sua resposta e faça considerações a esse respeito.

11) Por que você acredita que, nesse tipo de texto, as conjunções não são utilizadas tradicionalmente?

12) Você acredita que seja adequado utilizar as conjunções de maneira diferente da tradicional? Faz isso no seu dia a dia?

13) Com seus colegas e com a ajuda do professor, realize uma pesquisa, buscando, em outras poesias do período modernista, outros casos em que as conjunções são utilizadas de maneira diferente do que a gramática descreve ou de maneira expressiva.

Nesta atividade, o professor deve trazer materiais com poemas de Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Mário Quintana, Manuel Bandeira, dentre outros poetas do modernismo. Alguns poemas sugeridos, que trabalham as conjunções de maneira bastante interessante, são: “O mundo é grande”, de Carlos Drummond de Andrade, “Leveza” e “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles; “Momento num café”, de Manuel Bandeira; e “Soneto de fidelidade”, de Vinicius de Moraes. Lembramos que, nesta atividade, não estamos fazendo diferenciações das fases do período modernista, mas estamos tratando esse movimento literário e artístico de maneira ampla, genérica. Um trabalho mais aprofundado sobre suas diferentes fases pode ser realizado em conjunto com as aulas de literatura.

Ao final da atividade, esperamos que o aluno identifique novas possibilidades e funções para as conjunções. Também esperamos que ele ative seus conhecimentos textuais e de mundo, percebendo que, por ser uma poesia, há maior liberdade para o uso das palavras, especialmente por ser uma poesia do período modernista.

4 Considerações finais

A partir da proposta de atividades de leitura, espera-se que o aluno possa refletir sobre o uso das conjunções, observando não só suas classificações gramaticais e tradicionais, mas

sim as porções de textos que são unidas por esses conectivos. Com isso, poderemos desenvolver no aluno a capacidade de pensar no texto como um todo, e faremos um trabalho que alie a gramática à leitura e ao ensino. Assim, vê-se que é possível trabalhar o poder de análise do aluno, sua capacidade de interpretação e seu domínio sintático não só para auxiliar na leitura de textos, mas para descrever, explicar, justificar uma situação problema, utilizando seus conhecimentos de mundo e enciclopédicos, seus conhecimentos textuais e seus conhecimentos linguísticos.

Sabemos que, em geral, as aulas de língua portuguesa não contemplam questões que vão além da gramática pura e simples e acabam propondo exercícios descontextualizados, sem pensar nas variações e mudanças da língua. O texto torna-se apenas um pretexto para ensinar regras sem maiores explicações ou reflexões. Cabe ao professor, portanto, realizar esse trabalho de reflexão, procurando desmistificar alguns preceitos, como o de que basta saber gramática para falar e escrever com sucesso, ou o de que explorar nomenclaturas e definições é estudar gramática.

Esperamos, com este trabalho, demonstrar que é possível aliar leitura e estudo da gramática, sem considerar essencialmente o leitor ou essencialmente o texto, mas levando em consideração uma interação entre autor e leitor, mediada pelo texto. Por meio do contato com o texto, suas marcas linguísticas e textuais, o aluno ativa sua memória, sua vivência, seu conhecimento de mundo para alcançar a compreensão não só dos textos escritos, mas dos enunciados que o cercam de modo geral. Quanto à gramática normativa, é imprescindível destacar que ela deve sim ser ensinada em sala de aula. A questão que deve ser discutida é **como** ela deve ser ensinada, uma vez que decorar os compêndios gramaticais de forma descontextualizada e sem uma finalidade não faz sentido. Portanto, estudar gramática normativa - quando esta estiver aliada ao texto e aos seus diversos usos em diferentes situações - significa capacitar o aluno a utilizar sua língua em seu favor, utilizando, assim, os conhecimentos gramaticais na produção e interpretação de textos. Por fim, acreditamos que a gramática funcional pode ser um importante instrumento para a reflexão sobre os usos dos elementos linguísticos, demonstrando que a língua é fluida, mutável, constrói-se na atividade e pela necessidade humana.

Para finalizar, é conveniente citar uma ideia de Travaglia (2009), a qual relaciona gramática com qualidade de vida. Isso porque a partir do momento em que se domina a



linguagem e se aprende a ler o mundo em que se vive, vive-se melhor. De acordo com o autor, a linguagem dá forma ao nosso mundo e à nossa vida sociocultural e reflete como e porque as pessoas de uma sociedade e cultura se relacionam, como veem o mundo. Assim, o autor destaca que a finalidade do ensino é o desenvolvimento da competência comunicativa do falante e, quanto mais recursos, mecanismos e estratégias da língua o usuário dominar, melhor desempenho linguístico terá.

É, portanto, a partir desses mecanismos e estratégias que pretendemos oferecer aos nossos alunos melhor qualidade de vida, por meio do domínio de sua língua. Neste trabalho, oferecemos apenas uma estratégia, dentre muitas, pela qual se pode desenvolver no aluno sua capacidade de leitura aliada à gramática. Espera-se, assim, que cada vez mais outras estratégias possam ser desenvolvidas e aplicadas em sala de aula, a fim de melhorar não só o estudo da língua portuguesa, mas a qualidade de vida de nossos alunos.

7 Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

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

BUTLER, Christopher S. *Structure and function: a guide to three major structural-functional theories*. Part 1: approaches to the simple clause. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 2003.

DIK, Simon Cornelis. *The Theory of Functional Grammar*. Dordrecht-Holland/Providence RIEUA: Foris Publications, 1989.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

CASTILHO, Ataliba Teixeira. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. S. Paulo: Contexto, 2010.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CORACINI, Maria José. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: CORACINI, Maria José. (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 3ª Ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 13-20.

CROFT, Willian. Functional approaches to grammar. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, v. 9, 2015, p. 470-475.

CUNHA, Celso Ferreira; CINTRA, Luís Lindley. *Nova Gramática do Português*



Contemporâneo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DECAT, Beatriz. Por uma abordagem da (in)dependência de cláusulas à luz da noção de “unidade informacional”. *Scripta (Linguística e Filologia)*, v.2, n.4, Belo Horizonte: PUC Minas, 1º sem 1999b, p. 23-38.

GONÇALVES, Maria Silva; RIOS, Rosana. *Português em outras palavras*. São Paulo: Scipione, 1997.

GIVÓN, Thomas. *Functionalism and grammar*. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 1995.

HASHIGUTI, Simone T. Nas teias da leitura. In: BOLOGNINI, Carmen Zink. (Org.). *Discurso e ensino: prática de linguagem na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.19-27.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 15ª Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p.15-70.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

OLIVEIRA, Flavia Medianeira de. *A configuração textual da seção de metodologia em artigos acadêmicos de linguística aplicada*. 2003, 134 f., (Dissertação de mestrado em Letras), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, Eni, LAGAZZI-RODRIGUES, Suzi Maria. (orgs.). *Discurso e textualidade*. 2ª Ed. Campinas, SP: Pontes, 2010, p. 35-79.

POSSENTI, Sirio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil, 1996.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Gramática: ensino plural*. 4 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

Recebido em: 21/03/2017

Aceito em: 13/06/2017