



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

CAMPUS CERRO LARGO

CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – PORTUGUÊS E ESPANHOL

ROSANA SCHMECHEL

**CONTRIBUIÇÕES DA ESTILÍSTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

CERRO LARGO

2017

ROSANA SCHMECHEL

**CONTRIBUIÇÕES DA ESTILÍSTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação
apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras –
Português e Espanhol, da Universidade Federal da
Fronteira Sul – UFFS – *Campus* Cerro Largo - RS,
como Requisito para a Obtenção do Título de
Licenciatura em Letras – Português e Espanhol.

Orientadora: Prof^ªDr^ª Ana Cecilia Teixeira Gonçalves

CERRO LARGO

2017

PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

Schmechel, Rosana

Contribuições da estilística para o ensino de língua portuguesa/ Rosana Schmechel. -- 2017.

38 f.:il.

Orientadora: Ana Cecilia Teixeira Gonçalves .

Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em Letras - português e espanhol , Cerro
Largo, RS, 2017.

1. Ensino de língua portuguesa. 2. Estilística . I. ,
Ana Cecilia Teixeira Gonçalves, orient. II. Universidade
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

ROSANA SCHMECHEL

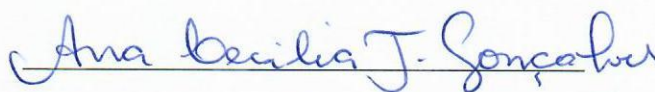
CONTRIBUIÇÕES DA ESTILÍSTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciada em Letras Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cecilia Teixeira Gonçalves

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:
06/07/2017

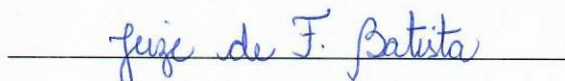
BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Ana Cecilia Teixeira Gonçalves – UFFS



Profa. Dra. Caroline Mallmann Schneiders – UFFS



Profa. Dra. Jeize de Fátima Batista - UFFS

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho só foi possível com o apoio de algumas pessoas que, de diversas formas, deram a sua contribuição durante todo o processo.

Agradeço com muito carinho a minha orientadora professora Ana Cecilia Teixeira Gonçalves, por ter participado desta trajetória. Pela paciência, confiança, carinho, dedicação, ensinamentos e por partilhar comigo as suas ideias e experiências que enriqueceram o trabalho.

A professora Ana Beatriz Dias que me orientou na realização do projeto desse trabalho, também pelos três anos de orientação na Iniciação Científica, que contribuíram de forma grandiosa na minha formação acadêmica.

A todos os professores do Curso de Letras, que foram muito importantes na minha vida acadêmica e para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao meu esposo Jardel, que me acompanha desde o início da graduação, e que nunca mediu esforços para me auxiliar na realização desse sonho.

Da mesma forma, aos meus colegas de graduação, que partilharam comigo as alegrias, angústias, realizações e descobertas da graduação.

Aos meus amigos e familiares que me acompanharam nessa trajetória. Que compreenderam a minha ausência e distanciamento em diversos momentos.

Enfim, a todos que de alguma maneira contribuíram para que eu chegasse até aqui, muito obrigada!

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo conhecer e analisar a proposta metodológica oferecida pelo professor Mikhail Bakhtin, por volta dos anos 1942 – 1945, quando era professor do ensino básico na Rússia. Além disso, pautado na perspectiva bakhtiniana, esse trabalho apresentará uma análise de um capítulo de um livro didático pertencente ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a partir da qual buscamos verificar se os aspectos estilísticos são apresentados aliados ao ensino da língua. Para justificar nossos pressupostos, buscamos orientações teórico-metodológicas fundamentadas nas obras do Círculo de Bakhtin. De base bibliográfica e qualitativa, a presente pesquisa foi fundamental para apresentar um conceito “apagado” do ensino de língua – a estilística – e, da mesma forma, para justificar por que o seu uso tem tamanha importância e pode contribuir para a melhoria no ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Estilística. Ensino.

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo conocer y analizar la propuesta metodológica ofrecida por el profesor Mikhail Bakhtin, por vuelta de los años 1942-1945, cuando era profesor de la enseñanza básica en Rusia. Además de eso, basado en la teoría bakhtiniana, el trabajo presentará un análisis de un capítulo de un libro didáctico que pertenece al Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a partir de la cual buscamos verificar si los aspectos estilísticos son presentados aliados a la enseñanza de lengua. Para justificar nuestros presupuestos, buscamos orientaciones teórico-metodológicas fundamentadas en las obras del Círculo de Bakhtin. La presente pesquisa, de base bibliográfica y cualitativa, fue fundamental para presentar un concepto “borrado” de la enseñanza de lengua – la estilística – y, de la misma forma, para justificar porque su uso tiene tan gran importancia y puede contribuir para mejorar la enseñanza de Lengua Portuguesa en Brasil.

Palabras-clave: Lengua Portuguesa. Estilística. Enseñanza.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Alguns tipos de orações coordenadas sindéticas.....	22
Figura 02 – Atividade 2.....	23
Figura 03 - Atividades 4 e 5.....	24

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL.....	9
3 A ESTILÍSTICA.....	11
3.1 A ESTILÍSTICA SEGUNDO MIKHAIL BAKHTIN.....	13
3.2 A METODOLOGIA PROPOSTA POR MIKHAIL BAKHTIN.....	15
4 O ENSINO DA LÍNGUA EM UM CAPÍTULO DE LIVRO DIDÁTICO.....	20
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	25
REFERÊNCIAS.....	27
ANEXOS.....	28
ANEXO A - Capítulo: <i>Orações coordenadas</i> , do livro Ser Protagonista - Língua Portuguesa , organizado por Rogério de Araújo Ramos (2013).....	29

1 INTRODUÇÃO

A metodologia de ensino de língua portuguesa no Brasil vem sendo discutida há muito tempo. O ensino de língua materna enfrenta sérios desafios em relação à aprendizagem dos alunos, isso é claramente perceptível através de dados do índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) e da prova do exame nacional do ensino médio (ENEM). Essas avaliações apresentam uma dura realidade: o aluno possui dificuldades na escrita e na leitura de sua língua materna. Esse problema nacional vem sendo apontado por diversos estudiosos há muitos anos, e diversas são as metodologias propostas para reverter esse quadro.

O linguista João Wanderley Geraldi (2010) aponta esse problema quando destaca as conhecidas “pérolas do ENEM”, que ano após ano são motivo de piada no contexto escolar. Segundo o professor, “As críticas, tornadas constantes, deixam de surpreender. As respostas já não são mais lidas como sintomas: tornaram-se ‘piadas’ correntes” (GERALDI, 2010, p. 33).

Historicamente o ensino de língua portuguesa foi centralizado no estudo das regras e normas gramaticais sem relação com a língua viva. Sendo assim, o ensino de língua era altamente gramatical e estrutural, o que deixava a língua com um aspecto de morta e imutável. Esse estudo da língua normativa já vem, aos poucos, sendo deixado de lado, e novas propostas metodológicas têm surgido.

O objetivo do presente artigo é apresentar uma proposta metodológica apresentada pelo filósofo e professor russo Mikhail Bakhtin em seu artigo intitulado *Questões de estilística no ensino da língua*, publicado no Brasil em 2013. Nestes escritos, o filósofo apresenta a estilística como ferramenta para desenvolver a compreensão dos alunos sobre o funcionamento da língua materna.

A estilística ainda que não ocupe um lugar de destaque no ensino de língua materna foi e vem sendo discutida por diversos teóricos como Mikhail Bakhtin e Beth Brait que buscam propor novas metodologias para o ensino da língua. Essas propostas visam compreender a língua como viva, em movimento e em relação com a vida. A estilística contribui para a percepção de que a língua possui diversas faces e contrastes e que o falante pode utilizá-la de distintas formas, dependendo de sua intencionalidade.

A estilística geralmente assume um papel apagado no ensino de língua portuguesa na escola, normalmente ela sequer é apresentada aos alunos, e quando ela aparece é nas aulas de literatura. Podemos supor que esse apagamento da estilística dificulta o entendimento da língua em uso.

As características estilísticas da língua revelam a intencionalidade do falante ao usá-la, o que requer do professor um entendimento maior quanto aos efeitos de sentidos presentes na fala. Acreditamos que esse seja uns dos motivos para os professores não explicarem os aspectos gramaticais a partir da estilística, visto que é visível que a maioria dos docentes de língua portuguesa que estão hoje em sala de aula tiveram uma formação baseada em uma concepção estrutural de língua, perspectiva essa em vigência durante muito tempo.

A partir disso, a proposta deste trabalho é apresentar uma metodologia de ensino construída e apresentada pelo filósofo Mikhail Bakhtin na obra *Questões de Estilística no ensino da língua* publicada no Brasil em 2013, a partir de um trabalho desenvolvido por ele enquanto professor do ensino fundamental na Rússia entre 1942 e 1945. Além disso, realizamos uma análise de um capítulo de livro didático, para reconhecer a utilização (ou não) de aspectos estilísticos da língua.

Dessa forma, esse artigo apresentará uma percepção de como está o ensino de língua materna nos dias atuais, sobretudo nas escolas de ensino público; depois apresentaremos o que compreendemos por estilística e apresentaremos um estudo realizado pelo professor Mikhail Bakhtin sobre os aspectos estilísticos unidos ao ensino da língua; e, para finalizar, apresentaremos um estudo realizado com base em um capítulo de livro didático.

2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Desde muito tempo, o ensino de língua portuguesa no Brasil é alvo de discussões. Não causa estranhamento aos pesquisadores dessa área a constante busca de um ensino ideal que traga significativas mudanças no aprendizado dos alunos.

Inicialmente as aulas de língua eram regradas pelo ensino da gramática pura e estruturalista. Aos poucos, essa concepção de ensino foi perdendo força e outras foram chegando e ganhando o seu espaço. Contudo, muitas são as preocupações ainda, nos dias de hoje, sobre o ensino de língua portuguesa. Antunes (2003, p. 20), em sua obra *Aula de Português: encontro & interação*, explica o grande problema que, ainda hoje, rodeia o ensino de português na escola:

Logo de saída, manifesta-se na súbita descoberta, por parte do aluno, de que ele “não sabe português”, de que “o português é uma língua muito difícil”. Posteriormente, manifesta-se na confessada (ou velada) aversão às aulas de português e, para alguns alunos, na dolorosa experiência da repetência e da evasão escolar.

O problema retratado por Antunes (2003) ocorre, podemos supor, pela forma como o ensino de língua portuguesa, ainda nos dias atuais, é descontextualizado da vida. O aluno vai para a escola já sabendo falar a língua, mas sente inúmeras dificuldades quando estuda a variedade linguística apresentada pela escola, que é, na maioria das vezes, diferente da sua de uso habitual.

Muitas são as ações, inclusive governamentais, que buscam resolver o problema de ensino de língua materna. Um exemplo dessas ações foi a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que privilegiam a dimensão social, interacionista e discursiva da língua.

Embora existam inúmeras tentativas de melhorar o ensino de língua portuguesa, muitos ainda são os desafios existentes. Podemos supor que uma das razões disso é que muitos dos professores que hoje estão em sala de aula ainda possuem em seu ensino o foco altamente gramatical e descontextualizado de questões sociais vividas pelo aluno.

A profissão do professor ainda não é valorizada no Brasil, o que resulta em falta de aperfeiçoamento e altas jornadas de trabalho por parte destes. Infelizmente, essa realidade reflete no ensino oferecido ao aluno. Antunes (2003, p. 33) esclarece:

A reorientação do quadro até aqui apresentado requer, antes de tudo, determinação, vontade, empenho de querer mudar. Isso supõe uma ação *ampla, fundamentada, planejada, sistemática e participativa* (das políticas públicas – federais, estaduais e municipais - dos professores como classe e de cada professor em particular), para que se possa chegar a uma escola que cumpra, de fato, o seu papel social de capacitação das pessoas para o exercício cada vez mais pleno e consciente de sua cidadania.

A vontade de mudar esse quadro também deve partir dos professores, que precisam sempre estar em busca de aperfeiçoamento e de mudanças em suas aulas. Muitas são as propostas e estudos existentes, que buscam redefinir e melhorar as aulas de língua materna. Para este estudo, buscamos orientações teórico-metodológicas fundamentadas nas orientações oferecidas pelo chamado Círculo de Bakhtin¹. Essas orientações partem de uma abordagem sociointeracionista, que vê na interação social o foco da aprendizagem.

Em suas diversas obras, Bakhtin ressalta diversos conceitos fundamentais em sua teoria, como dialogia, alteridade, polifonia, e interação social. Todos esses conceitos reafirmam a necessidade de uma relação interacional com o aluno e com o meio em que ele vive, para que a aula não se torne algo descontextualizado da vida.

Nos diversos escritos de Mikhail Bakhtin, uma das metodologias apresentadas consiste no ensino de língua materna aliado à estilística. Em sua obra *Os Gêneros do discurso* (2016) ele enfoca a importância dessa parceria:

A gramática (e o léxico) se distingue substancialmente da estilística (alguns chegam até a colocá-la em oposição à estilística), mas ao mesmo tempo nenhum estudo de gramática (já nem fale de gramática normativa) pode dispensar observações e incursões estilísticas. Em toda uma série de casos é como se fosse obliterada a fronteira entre a gramática e a estilística (BAKHTIN, 2016, p. 269).

1 [®] Grupo de amigos formado por volta de 1918 na Rússia. Os membros do grupo tinham em comum a paixão pela filosofia e pelo debate de ideias.

Bakhtin (2016) esclarece que não é possível ensinar gramática sem observar seus aspectos estilísticos. Através da percepção desses aspectos, o estudante pode relacionar e encontrar a gramática em seu uso cotidiano, além disso, ele percebe a importância de estudar e conhecer a sua língua materna.

3 A ESTILÍSTICA

Para iniciar esse diálogo, propomo-nos a definir o conceito de estilística sob duas perspectivas: a primeira, bakhtiniana, produzida pelo Grupo de Estudos dos Gêneros do discurso (GEGe), na obra *Palavras e Contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin* (2013); e a segunda produzida por Evanildo Bechara, na obra *Moderna Gramática Brasileira* (2009).

1. Estilo, em Bakhtin (2013), está intimamente relacionado à composição e ao tema de um texto. É no estudo das formas, das categorias [contextualizadas], que encontramos o estilo: é a maneira do acabamento – essencialmente interlocutivo e dialógico – que nos dá o estilo de um texto e, é a maneira singular com que um autor faz uso dessas categorias, as quais, para Bakhtin (2013), nunca estão divorciadas de definições ideológicas, que possibilitam um estilo ao autor. Dessa forma, o estilo traz consigo a avaliação do autor e uma possibilidade de comunhão avaliativa com o interlocutor. Isso significa que o estilo está relacionado a um querer dizer do locutor, que ganha forma, que define seus limites sob as condições de interlocução. Trata-se de um acabamento que é estético e provisório, sempre aberto a novos sentidos por estar submetido a condições sócio-históricas de possibilidade (GEGe, 2013, p. 40).

2. Estilística – A estilística é a parte dos estudos da linguagem que se preocupa com o estilo.

Que é estilo nessa conceituação – Entende-se por estilo o conjunto de processos que fazem da língua representativa um meio de exteriorização psíquica e apelo.

Estilística e gramática – A compreensão desse conceito de estilo se fundamenta na lição de Charles Bally, segundo a qual o que caracteriza o estilo não é a oposição entre o individual e o coletivo, mas o contraste entre o emocional e o intelectual. É nesse sentido que diferem Estilística (que estuda a língua afetiva) e Gramática (que trabalha no campo da língua intelectual). Baralhá-las, de modo que a Estilística se “dissolva” na Gramática, é pôr em perigo duas importantes disciplinas por confundir os seus objetos de estudo (BECHARA, 2009, p. 615).

As duas fontes consultadas expõem visões amplamente contrárias sobre o que é a estilística. A primeira, uma visão bakhtiniana, apresenta o estilo como um *querer dizer* do

autor, levando em consideração a sua intencionalidade e as condições sócio–históricas da interlocução. Por esse ponto de vista, é possível afirmar, primeiramente, que há a preocupação com o sujeito inserido na interação verbal e, depois, existe a preocupação com o contexto em que ele está inserido. Esses dados, segundo uma concepção bakhtiniana, são totalmente relevantes, pois dizem muito sobre a interação verbal, há uma análise profunda dela.

Por outro lado, a segunda visão de estilística a aborda apenas como uma ferramenta emocional, excluindo-a do campo de estudos gramaticais. Segundo Bechara (2009), a estilística firma-se nos campos afetivos e a gramática no campo intelectual. Sendo assim, as duas não podem fundir-se, pois essa união prejudicaria a sua intencionalidade de ensino.

Somente por essas duas breves definições já podemos perceber os conflitos existentes no estudo da estilística. Podemos supor que, por razão de algumas correntes não aceitarem que a estilística pode fazer parte das aulas de língua materna aliada ao ensino de gramática, ela encontra-se apagada do ensino.

É possível encontrar em alguns textos da obra *A aula como acontecimento* (2010), do linguista João Wanderley Geraldi, indícios da estilística. Ainda que o teórico não utilize esse termo, ele sugere o seu uso. No texto *Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas; de práticas a objetos*, presente na obra citada, o autor esclarece questões pertinentes ao ensino, e sugere a análise de recursos expressivos da língua.

Considerem-se as mil possibilidades de dizer “Acordei e fui escovar os dentes” em que outros recursos expressivos podem ser mobilizados, num trabalho intelectual que produz deslocamentos porque dizer de outro modo implica apresentar os fatos de forma distinta fazendo falarem outras vozes com afiliações diferentes – há afiliações diferentes entre “Acordei e fiz minhas abluções matinais” e “Acordei e – ah! – recuperei o gosto refrescante que a noite roubou” ou “Acordei e logo me olhava no espelho com a boca cheia de espumas” etc. Dizer de outro modo não é apenas apresentar novos itens lexicais ou novas estruturas ou mesmo processos metonímicos ou metafóricos. Dizer de outro modo ensina-nos a pluralidade dos modos de ver e apresentar o mundo vivido; dizer de outro modo ensina-nos o convívio com a diferença, com o plural, com as outras vozes sociais (GERALDI, 2010, p. 78).

Observamos que o linguista não faz uso da palavra estilística, mas menciona com outros termos o seu uso, e destaca a necessidade do seu estudo quando apresenta diversas formas expressivas distintas de tratar do mesmo fato. Geraldi (2010) destaca a

pluralidade presente na língua que deve sempre ser preservada e trabalhada em sala de aula.

Por essas razões, a obra escrita por Bakhtin (2013) possui tão grande importância, uma vez que apresenta um conjunto de definições únicas que nos possibilitam pensar na estilística unida ao ensino da língua. Veremos mais sobre essa questão a seguir.

3.1 A ESTILÍSTICA SEGUNDO MIKHAIL BAKHTIN

Por volta da primeira metade do século XX, entre os anos de 1942-1945, o professor Mikhail Bakhtin trabalhou em escolas de ensino básico, e, nessa época, escreveu a obra *Questões de estilística nas aulas de língua russa no ensino médio*, que na tradução brasileira passou a se chamar *Questões de estilística no ensino da língua*, destacando-se que as contribuições dessa obra podem também ser aplicadas à língua portuguesa. Os assíduos leitores de Bakhtin já conhecem a sua preocupação com o ensino, mas, até então, não havia, no Brasil, a tradução de uma obra sua tão rica em aspectos ligados diretamente ao ensino de língua materna.

Bakhtin (2013) inicia a sua obra afirmando o que, nos dias atuais, gera muita discussão: o estudo da gramática descolado de questões estilísticas. “As formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta o seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo²”.

Podemos perceber que na colocação de Bakhtin (2013) ele rejeita o ensino puramente formal da língua, este que ainda é predominante no Brasil, a julgar pelos conteúdos programáticos e por alguns livros didáticos trabalhados em sala de aula. Em alguns casos, o estudo da gramática normativa é absolutamente predominante, não deixando espaço para o estudo da língua em movimento. Ainda, segundo o autor,

Na prática, muito raramente o professor dá e sabe dar explicações estilísticas para as formas gramaticais estudadas. Às vezes ele até aborda a estilística nas

2 Segundo o dicionário HOUAISS (2009), Escolasticismo significa fidelidade estrita a doutrinas e métodos pedagógicos tradicionais.

aulas de literatura (aliás, muito pouco e de modo superficial), mas o conteúdo das aulas de língua materna é a gramática pura (BAKHTIN, 2013, p. 23).

O maior reflexo do ensino puramente gramatical e isolado de aspectos estilísticos é que o aluno, com frequência, não compreende por que precisa aprender tantos conceitos e regras para o uso da língua que tem como sua desde que balbuciou as primeiras palavras. E quando esse aluno precisa escrever algum texto, não sabe como utilizar todos os inúmeros conceitos que aprendeu ao longo de sua formação (quando sequer lembra-se deles), e todas as aulas de língua portuguesa que teve semanalmente ao longo de seu ensino básico não tiveram grande funcionalidade, seja porque esse aluno não se lembra das dez classes de palavras que aprendeu, seja porque não sabe a razão de elas existirem e muito menos o efeito que elas causam no texto.

Com outro ponto de vista, Bakhtin (2013, p. 25) afirma:

Toda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação. Por isso todas essas formas gramaticais podem e devem ser analisadas do ponto de vista das suas possibilidades de representação, isto é, esclarecidas e avaliadas de uma perspectiva estilística. No estudo de alguns aspectos da sintaxe, aliás muito importantes, essa abordagem estilística é extremamente necessária. Isso ocorre, sobretudo, no estudo das formas sintáticas paralelas e comunicativas, isto é, quando o falante ou o escritor tem a possibilidade de escolher entre duas ou mais formas sintáticas igualmente corretas do ponto de vista gramatical, mas por considerações puramente estilísticas, isto é, pela eficácia representacional e expressiva dessas formas. Por conseguinte, em tais situações é impossível prescindir das explicações estilísticas.

Nessa fala de Bakhtin (2013), fica clara a preocupação do pensador russo com a utilização de aspectos estilísticos concomitante ao ensino de gramática. Ele esclarece que toda forma gramatical é um meio de representação, então pode ser abordada pelo seu viés estilístico, para que o aluno perceba o que ela está representando, e por que razão ele aprende essa forma gramatical na escola, de modo que saiba como utilizá-la em suas falas e escritas.

Na sua obra, Bakhtin (2013) apresenta um estudo que realizou com alunos de ensino médio nas suas aulas de língua russa. Ele realiza uma análise estilística sobre uma forma específica: o período composto por subordinação sem conjunção. Segundo o professor, estudar essa forma da língua permite que o aluno saiba como utilizar a língua de forma criativa. Segundo Bakhtin (2013, p. 28), “Sem a abordagem estilística, o estudo

da sintaxe não enriquece a linguagem dos alunos e, privado de qualquer tipo de significado criativo, não lhes ajuda a criar uma linguagem própria”.

Para seu estudo, Bakhtin (2013) analisou textos escritos por alunos equivalentes aos do ensino médio no Brasil (8^a 9^a e 10^a séries na Rússia; 1^o 2^o e 3^o anos no Brasil). Na sua primeira análise, verificou cerca de trezentas redações de alunos da 8^a série do ensino médio. Constatou apenas três casos de utilização do período composto por subordinação sem conjunção. Da mesma forma, analisou aproximadamente oitenta redações de alunos da 10^a série e nelas encontrou apenas sete casos de uso do período composto por subordinação sem conjunção.

Depois das análises, no semestre seguinte, o professor realizou ditados de pontuação com esses mesmos alunos; nesses ditados, apareciam períodos compostos por subordinação sem conjunção. Na correção, o professor percebeu que havia pouquíssimos erros de pontuação nesses períodos. Para Bakhtin (2013), os alunos entendiam bem o período composto por subordinação sem conjunção quando o encontravam em textos alheios e, por isso, conseguiam pontuá-lo adequadamente, contudo, em textos próprios, os alunos não sabiam utilizar essa forma gramatical de modo criativo. O autor concluiu que isso aconteceu porque esses alunos não sabiam o valor estilístico dessa forma gramatical, e provavelmente não tiveram na escola essa explicação. Portanto, eles não sabiam como utilizá-la.

3.2 A METODOLOGIA PROPOSTA POR MIKHAIL BAKHTIN

Com base na problemática levantada, Bakhtin (2013) construiu em seu artigo uma metodologia para o ensino de gramática capaz de tratar dessa forma gramatical levando em consideração seu aspecto estilístico. Para isso, ele apresenta um período composto por subordinação sem conjunção: “*Triste estou: o amigo comigo não está*” (Púchkin). Ele sugere que o professor leia o período com a entonação necessária, para que o aluno perceba a expressividade presente nele. Depois Bakhtin (2013) sugere uma ordem de acontecimentos na organização da explicação dada aos alunos:

1. O professor deve transformar o período analisado em um período comum composto pela conjunção “porque”. Inicialmente o professor tentará introduzir a conjunção sem mudar a frase: *Triste estou, porque o amigo comigo não está.*

Após a discussão com os alunos, o professor chegará à conclusão de que não é possível deixar a frase desse jeito, pois, com o uso da conjunção, a frase torna-se inadequada. Sendo adequado reconstruir a ordem da frase: *Estou triste, porque o amigo não está comigo, ou Estou triste, uma vez que o amigo não está comigo.*

A partir dessa análise os alunos perceberão que ambas as frases estão corretas tanto do ponto de vista gramatical como estilístico. E, além disso, perceberão que a colocação ou a omissão da conjunção não é um processo mecânico, ao contrário, além de alterar a ordem das palavras, esses processos modificam a ênfase dada a elas.

2. O segundo passo é fazer a seguinte pergunta aos alunos: qual é a diferença entre a oração com conjunção criada por nós e a oração sem conjunção de Pùchkin? Para o autor, a resposta certamente será a de que, na nossa reformulação, a expressividade emocional é perdida em relação à frase original, da mesma forma que ela tornou-se mais fria, seca e lógica. Segundo Bakhtin (2013, p. 31), “De modo geral, os alunos concluem que, do ponto de vista da expressividade, perdemos muito ao trocar a construção sem conjunção pela com conjunção”.

3. Nesse ponto do trabalho, o autor sugere a análise das razões da perda de expressividade na frase que foi alterada. Segundo ele, inicialmente é preciso ater-se às conjunções subordinativas “porque” e “uma vez que”, e perceber os seus aspectos sonoros. De acordo com Bakhtin (2013, p. 31):

Chamamos a atenção dos alunos para o *volume excessivo* e a sonoridade desagradável dessas conjunções. Exemplificamos como o discurso é afetado quando há um excesso dessas palavras volumosas, e como seu caráter torna-se lívresco, seco e sonoramente desagradável, quando ocorre um uso frequente dessas conjunções.

O autor destaca a necessidade de apresentar o aspecto sonoro trazido pelas conjunções, para que o aluno perceba o seu uso no discurso. O pensador russo ainda acrescenta que é necessário o professor apresentar exemplos de como isso acontece na prática. Em seu artigo ele utiliza o seguinte exemplo:

Contamos aos alunos como ao longo de todo século XIX e ainda no século XX (em poetas arcaizantes como Viatcheslav Ivánov) continuaram a existir (principalmente na linguagem poética) as conjunções arcaicas do eslavo eclesiástico *ibo* e *zane*³, justamente porque eram mais curtas e soavam melhor do que “porque” e “uma vez que”, excessivamente volumosas. (BAKHTIN, 2013, p. 32)

Ainda seguindo a metodologia proposta pelo pensador russo, o professor deve apresentar os aspectos semânticos das conjunções subordinativas, explicando que tais palavras auxiliares, como as conjunções subordinativas que apresentam relações puramente lógicas entre os períodos, são privadas de elementos visuais, ou seja, o seu significado não pode ser visualizado como uma imagem. Por essa razão, essas palavras não possuem um significado metafórico, não são usadas ironicamente, e nem são providas de entonação emocional no discurso. Segundo Bakhtin (2013, p. 32), “É claro que essas conjunções são indispensáveis no nosso discurso, mas são palavras frias e sem alma”.

Para o autor, é imprescindível que o aluno perceba essas particularidades da língua. A conjunção nesse caso possui aspectos estilísticos próprios, que modificam a natureza do período. Num ensino tradicional, esses aspectos não são abordados, o que contribui para tornar o ensino da língua mecânico e sem nenhum aspecto estilístico.

4. Após realizar a análise das conjunções, Bakhtin (2013) propõe uma análise de todo o período. O primeiro passo é explicar aos alunos o significado estilístico da ordem das palavras do período, apresentando, por meio de exemplos, o significado especial da entonação da primeira palavra do período depois da pausa. Segundo o teórico, a conjunção curta no começo da oração não possui um lugar especial na entonação, por outro lado, a conjunção “porque” e a locução conjuntiva “uma vez que” preenchem de forma improdutiva esse primeiro lugar, e, dessa forma, enfraquecem toda a entonação do período. Além disso, ainda segundo Bakhtin (2013, p. 3): “a natureza semântica dessas conjunções e sua frieza específica influenciam toda a ordem das palavras no período: a inversão emocional torna-se impossível”.

3 São conjunções sinônimas com significado de “porque”. O eslavo eclesiástico é uma língua eslava antiga que se formou por volta do século XI e continua a ser usada pela Igreja Ortodoxa russa contemporânea em missas, rituais, etc. (BAKHTIN, 2013).

A partir dessa percepção, o aluno consegue compreender os aspectos estilísticos que acompanham as conjunções “porque” e “uma vez que”. Com essa percepção, provavelmente o aluno saberá como utilizar a língua com maior número de possibilidades, percebendo no uso os seus aspectos estilísticos.

Bakhtin (2013) ainda sugere que ocorra uma reflexão sobre os dois períodos, o de Púchkin e o modificado. É importante que o aluno perceba que com a reestruturação do período, ele perdeu seu peso entonacional, principalmente na palavra “triste” na primeira parte do período composto e da palavra “comigo” na segunda parte. Além disso, é imprescindível perceber que a palavra “não” teve o seu tom emocional totalmente enfraquecido.

5. Depois das análises dos períodos, Bakhtin (2013) destaca que é importante que os alunos tirem as suas próprias conclusões e percebam os efeitos de estilo presentes nas modificações dos períodos. Ele apresenta de forma organizada as percepções principais à que os alunos devem ter chegado à análise:

- a) a relação *lógica* entre as orações simples, revelada e posta em primeiro plano, enfraqueceu a relação emocional e dramática entre a tristeza do poeta e a ausência do amigo;
 - b) diminuiu-se drasticamente a carga entonacional, tanto em cada uma das palavras como em todo o período: o papel da entonação foi substituído pela conjunção lógica fria; agora, há mais palavras no período, porém bem menos espaço para a entonação;
 - c) a dramatização da palavra por meio da mímica e do gesto tornou-se impossível;
 - d) diminuiu-se a capacidade do discurso de produzir imagens;
 - e) o período parece ter passado ao registro mudo, tornou-se mais adaptado à leitura silenciosa do que a leitura expressiva em voz alta;
 - f) a oração perdeu sua concisão e se tornou menos agradável aos ouvintes.
- (BAKHTIN, 2013, p. 33)

Percebemos que, embora os períodos analisados sejam curtos, há diversas percepções estilísticas presentes neles. A partir dessas análises, os alunos percebem as diferenças no uso desses dois períodos, ou seja, percebem o movimento da língua viva.

Em sua obra original, o autor ainda desenvolve mais dois exemplos de período composto sem conjunção. Ele destaca a importância de desenvolver vários exemplos para que a intencionalidade do trabalho fique bem clara aos alunos.

Bakhtin (2013, p. 39) destaca que é importante que os alunos percebam como são comuns as formas de subordinação sem conjunção na fala coloquial e que estas possuem mais vivacidade e expressividade no discurso. Como no exemplo que cita: “Estou muito cansado: tenho trabalhado demais”; “Estou muito cansado, porque tenho trabalhado demais”. No primeiro exemplo, percebemos a vivacidade presente no discurso, é uma fala típica do dia a dia. Já no segundo período, a expressividade emocional perde-se, e ele se tona menos coloquial, por causa do uso da conjunção que, a qual, como já vimos, é uma palavra que não carrega valor expressivo.

Ainda seguindo a metodologia proposta por Bakhtin (2013), o professor sugere que todo o resultado do trabalho feito seja analisado pelos alunos, para que eles percebam o valor estilístico dos períodos. Também para que o professor verifique se seus objetivos foram alcançados. Se os alunos passaram a gostar do período composto por subordinação sem conjunção e se conseguiram apreciar o valor expressivo e vivo dessas formas. Se os alunos conseguiram perceber esses aspectos dessas formas, certamente os utilizarão em expressões orais e escritas.

Bakhtin (2013, p. 40) apresenta os resultados que observou na sua experiência realizada com alunos de 8ª e 10ª séries:

A composição sintática da linguagem dos alunos melhorou significativamente. Nas duzentas redações do segundo semestre da 8ª série, já havia mais de setenta casos de uso de períodos compostos sem conjunção. Na 10ª série,⁴ os resultados foram melhores ainda: ocorreram dois ou três períodos desse tipo em quase todas as orações. A mudança da forma sintática resultou também numa melhora geral do estilo dos alunos, que se tornou mais vivo, metafórico e expressivo, e o principal: começou a revelar-se nele a individualidade do autor, ou seja, passou a soar a sua própria entonação. As aulas de estilística não foram em vão.

É possível perceber nas conclusões do professor russo que o ensino da estilística aliado ao ensino de gramática traz bons resultados. E o melhor é que o resultado aparece na escrita dos alunos. Bakhtin (2013) destaca que o trabalho com a abordagem estilística deve manter-se em todo o período que corresponde ao ensino médio no Brasil.

4

Corresponde ao último ano do ensino médio nas escolas brasileiras.

O trabalho estilístico deve ser continuado com a mesma intensidade na 8ª série. Na 9ª série é preciso alcançar uma mudança completa; é necessário tirar os alunos do beco sem saída da linguagem livresca, para colocá-los no caminho daquela utilizada na vida: uma linguagem tanto gramatical e culturalmente correta, quando audaciosa, criativa e viva.

Bakhtin (2013) destaca aqui a importância do ensino de gramática com a participação ativa da estilística. Através dela, segundo o autor, o aluno desenvolve autonomia e coloca mais expressividade na sua linguagem escrita. Dessa forma, o estudo estilístico dos períodos colabora com grande importância na formação do aluno. Além de desenvolver a escrita, a análise estilística enfoca a intencionalidade do autor quando utiliza certa construção gramatical. Sendo assim, é possível identificar detalhes mais profundos da natureza desse enunciado.

Todas as reflexões feitas por Bakhtin (2013) na obra *Questões de Estilística no Ensino da Língua* fazem referência à língua em uso, viva, criativa e dialógica. Essa perspectiva acompanha muitas obras do pensador russo, que evidenciam a importância do ensino de língua aliado a questões estilísticas e sociais.

4 O ENSINO DA LÍNGUA EM UM CAPÍTULO DE LIVRO DIDÁTICO

Para verificar as afirmações de Bakhtin (2013), buscamos alguns livros didáticos de língua portuguesa que são utilizados por professores da rede estadual de ensino, na cidade de Santa Rosa/RS. Dentre esses livros, escolhemos um para demonstrar qual é a metodologia de ensino apresentada na atualidade.

O livro escolhido é *Ser Protagonista*, indicado para o 3º ano de ensino médio organizado pela Edições SM, seu editor responsável é Rogério de Araújo Ramos. Os autores são: Ana Elisa de Arruda Penteadó, Cecília Bergamin, Cristiane Escolástico Siniscalchi, Heidi Strecker, Lília Santos Abreu Tardelli, Manuela Prado, Matheus Martins, Mirela L. Cleto e Ricardo Gonçalves Barreto. A obra faz parte do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) de 2015, 2016 e 2017, e é distribuído em escolas estaduais do Rio Grande do Sul. Essa edição está em seu último ano de uso, provavelmente, no próximo ano, novos livros serão adquiridos.

Dessa obra, selecionamos o capítulo 26 – Orações coordenadas, que compreende as páginas 256 a 263, presente no Anexo I desse trabalho. Escolhemos esse capítulo porque mantém a temática trabalhada por Bakhtin (2013) em sua obra *Questões de estilística no ensino da língua*.

Como vimos, em sua obra, Bakhtin (2013) analisa períodos compostos por subordinação sem conjunção; na obra analisada por nós não há indício dessa forma gramatical. Nos capítulos que tratam da subordinação, são destacados apenas os tipos de subordinação. Por essa razão, optamos pelo capítulo que trata das orações coordenadas.

O título do capítulo é *Orações coordenadas*. Por esse aspecto, percebemos que o foco do capítulo é o conteúdo gramatical e não um gênero discursivo/textual específico.

Ainda que não seja o objetivo desse trabalho, não é possível realizar essa análise sem observar o caráter predominantemente gramatical do capítulo. Diversos são os teóricos que apontam a importância de iniciar uma explicação por meio de um texto, e ainda que o predominante deva ser um tema relacionado ao social do aluno. Utilizamos as palavras de Bakhtin (2016, p. 268) para salientar a importância dos gêneros discursivos:

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros do discurso, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, lexical, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos.

É sempre indispensável a utilização dos mais diversos gêneros do discurso/textuais para iniciar qualquer conteúdo gramatical, fonético ou lexical, pois o aluno precisa, antes de tudo, perceber como as formas gramaticais estão aplicadas nos mais diversos usos da língua, para que ele perceba o aspecto vivo da língua.

O capítulo inicia com a letra de um samba enredo e a partir dela é introduzido como se estruturam as orações coordenadas. O segundo tópico (página 257) trata da sintaxe das orações coordenadas. Nesse ponto sobre as orações coordenadas sindéticas e assindéticas⁵, o autor apenas trata de como cada uma se organiza estruturalmente, não há

⁵ As orações sindéticas são antecedidas por conjunção, já as assindéticas não apresentam conjunção.

nenhuma explicação dos efeitos de sentido causados pelo uso ou pela falta da conjunção. Nesse ponto, poderia claramente ser abordada a estilística, para analisar quais são as diferenças no uso dessas formas gramaticais. Da forma como são abordados esses períodos, o aluno não saberá que efeitos de sentido provocam um ou outro uso.

Da forma como é apresentada a explicação desse conteúdo, só será utilizada pelo aluno para saber identificar uma ou outra forma, sem saber por que utilizar uma ou a outra. Ou seja, sem conhecer o seu aspecto estilístico.

O próximo capítulo apresenta os tipos de orações coordenadas sindéticas (aquelas antecedidas por conjunção). Conforme figura 01, o livro trata dos cinco tipos apresentados (alternativa, aditiva, adversativa, conclusiva e explicativa) apenas levando em consideração as características que as diferenciam umas das outras.

Figura 01 – Alguns tipos de orações coordenadas sindéticas

> **Oração coordenada sindética aditiva**

Os animais decidem refazer um caminho de 200 km para não atravessar o abismo. Ao sugerir aos companheiros que voltassem 200 km para trás, o alce incluiu outra ação além do retorno: atravessar o rio. A oração que expressa essa ideia foi articulada à anterior por meio da **conjunção aditiva** e.

Oração coordenada assindética	Oração coordenada sindética aditiva
Podemos voltar 200 km para trás	e cruzar o rio.

> **Oração coordenada sindética adversativa**

Observe agora outra relação expressa por meio de uma oração coordenada.

Oração coordenada assindética	Oração coordenada sindética adversativa
Os animais tinham pressa,	mas escolheram o caminho mais longo.

A **conjunção adversativa** *mas* indica, nesse enunciado, uma quebra de expectativa, uma vez que os animais tinham pressa.

> **Oração coordenada sindética conclusiva**

Leia.

Oração coordenada assindética	Oração coordenada sindética conclusiva
Os alces tinham medo do precipício.	então fizeram outro percurso.

A oração coordenada é introduzida por uma **conjunção conclusiva**, indicando que o seu conteúdo é resultado do conteúdo da primeira oração.

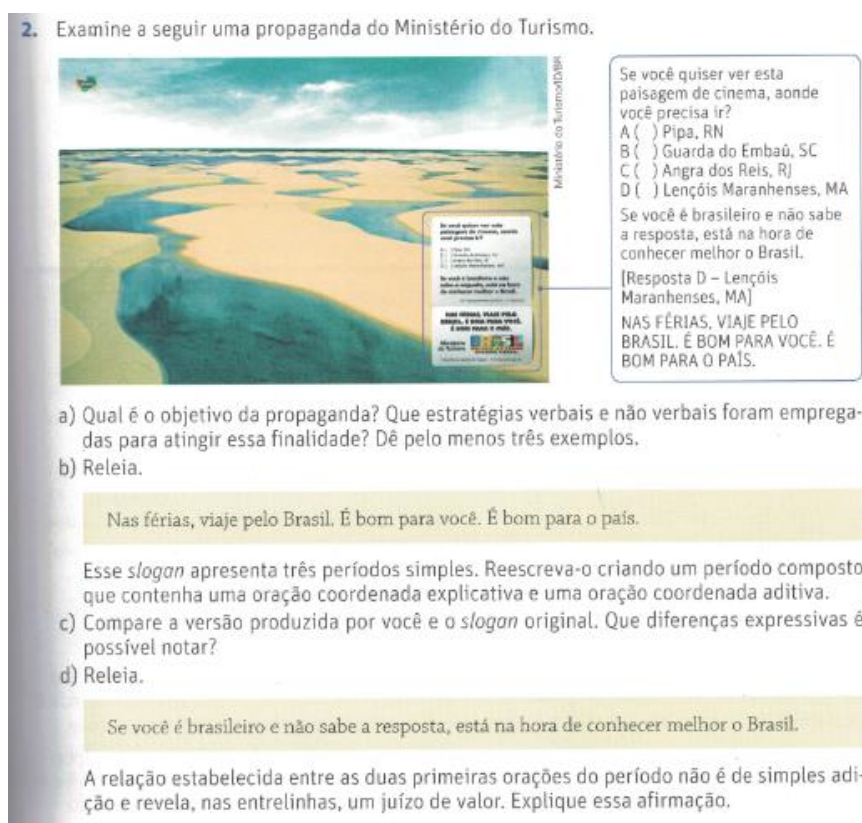
Fonte: Livro didático *Ser Protagonista* (RAMOS, 2013).

Na continuação do capítulo do livro, o autor apresenta o item “Prática de linguagem”, na página 259, em que sugere atividades sobre o uso das orações coordenadas. Todas as atividades são antecedidas por um texto. Na atividade número 2,

conforme figura 02, o autor apresenta três períodos simples: “Nas férias, viaje pelo Brasil. É bom para você. É bom para o país.” e sugere que o aluno os reescreva de modo que formem um período composto que possua uma oração coordenada explicativa e uma oração coordenada aditiva. Compreendemos que a oração pode organizar-se dessa forma: “Nas férias viaje pelo Brasil, porque é bom para você, e é bom para o país”.

Figura 02 – Atividade 2

2. Examine a seguir uma propaganda do Ministério do Turismo.



Se você quiser ver esta paisagem de cinema, aonde você precisa ir?

A () Pipa, RN
B () Guarda do Embaú, SC
C () Angra dos Reis, RJ
D () Lençóis Maranhenses, MA

Se você é brasileiro e não sabe a resposta, está na hora de conhecer melhor o Brasil.

[Resposta D – Lençóis Maranhenses, MA]

NAS FÉRIAS, VIAJE PELO BRASIL. É BOM PARA VOCÊ. É BOM PARA O PAÍS.

a) Qual é o objetivo da propaganda? Que estratégias verbais e não verbais foram empregadas para atingir essa finalidade? Dê pelo menos três exemplos.

b) Releia.

Nas férias, viaje pelo Brasil. É bom para você. É bom para o país.

Esse *slogan* apresenta três períodos simples. Reescreva-o criando um período composto que contenha uma oração coordenada explicativa e uma oração coordenada aditiva.

c) Compare a versão produzida por você e o *slogan* original. Que diferenças expressivas é possível notar?

d) Releia.

Se você é brasileiro e não sabe a resposta, está na hora de conhecer melhor o Brasil.

A relação estabelecida entre as duas primeiras orações do período não é de simples adição e revela, nas entrelinhas, um juízo de valor. Explique essa afirmação.

Fonte: Livro didático *Ser Protagonista* (RAMOS, 2013).

Depois, o autor sugere que o aluno compare as duas versões, e verifique que diferenças expressivas são percebidas. Essa atividade é a única desse capítulo que se aproxima, ainda que pouco, da percepção estilística do período composto. Além disso, a expressividade só ganhou espaço em uma das atividades, não contemplando o espaço da explicação e sem nenhum exemplo para ser analisado, como sugere Bakhtin (2013) em sua proposta metodológica.

Na sequência, o autor apresenta um tópico chamado – Língua viva: Orações coordenadas assindéticas e efeitos de sentido. Nesse tópico, ele apresenta uma crônica escrita por Fernando Sabino e, a partir dela, sugere algumas atividades. De forma geral, as atividades propostas são de interpretação e de análise quanto às orações coordenadas assindéticas. Nas atividades 4 e 5, conforme figura 03, há algumas tarefas parecidas com a da questão 2 apresentada anteriormente. Nelas o aluno é questionado quanto aos efeitos de sentido presentes produzidos pelas orações. Muito semelhante à questão anterior, o foco estilístico fica muito apagado.

Figura 03 – Atividades 4 e 5

4. Releia os trechos a seguir.

I. Não adiantava negar – o jeito era procurar comovê-la.
II. Sabia que não adiantava: ela já chamava o filhote de isso.

a) Com que finalidade o menino tenta comover sua mãe (trecho I)? Que estratégias ele utiliza para alcançar tal objetivo?
b) O que a referência ao filhote como *isso* (trecho II) revela sobre a disposição da mãe em relação ao cachorro?
c) Em cada fragmento, um sinal de pontuação poderia ser substituído por uma conjunção coordenativa. Que conjunção poderia ser empregada em cada caso?
d) Esses trechos correspondem ao discurso do narrador entre as falas do menino e sua mãe. Quanto tempo teria se passado entre as falas que antecedem e sucedem os trechos lidos?
e) De que maneira o emprego das orações coordenadas assindéticas contribui para representar o conflito da crônica?
f) Identifique outro trecho do texto em que a omissão da conjunção produza efeito semelhante.

5. Releia.

O menino tentou enxugar uma lágrima, não havia lágrima. Voltou para o quarto, emburrado: a gente também não tem nenhum direito nesta casa — pensava.

a) O trecho em destaque é formado por um período composto e um período simples. Como ele poderia ser articulado em um período só, com o emprego de conjunções coordenativas?
b) Compare o efeito da versão que você propôs no item anterior com o da versão original. Quais os efeitos de sentido criados pela versão original?
c) Qual a função do sinal de dois-pontos e de travessão nesse trecho?

ANOTE
A ausência de conjunções em períodos compostos por coordenação corresponde à figura de linguagem denominada assindeto.



Fonte: Livro didático *Ser Protagonista* (RAMOS, 2013).

Depois, no item final do capítulo, o autor apresenta regras de pontuação nas orações coordenadas. E, na sequência, atividades de fixação. No final do item, aparece em destaque a seguinte afirmação: “A pontuação das orações coordenadas segue fundamentalmente princípios sintáticos; no entanto, por vezes eles podem ser flexibilizados para que se criem efeitos de sentido”. Após essa afirmação, o capítulo

termina, e não desenvolve o que de fato o autor quer dizer com isso, ele não apresenta exemplo desses efeitos de sentido que podem ser gerados. Esse ponto reforça que a estilística não é abordada adequadamente nos livros didáticos. Bakhtin (2016, p. 266) destaca que:

a estilística da língua como disciplina autônoma também é possível e necessária. No entanto, esse estudo só será correto e eficaz se levar permanentemente em conta a natureza do gênero dos estilos linguísticos e basear-se no estudo prévio das modalidades de gêneros do discurso. Até hoje a estilística da língua tem sido desprovida de semelhante base. Daí a sua fraqueza.

Segundo as orientações de Bakhtin (2016), uma abordagem superficial e quase apagada não é eficaz para o estudo da estilística da língua. No capítulo do livro analisado, percebemos pequenas abordagens estilísticas, mas estas não são suficientes para um bom estudo de natureza estilística.

No capítulo do livro didático analisado, ainda que muito brevemente, ficam muito claras as afirmações feitas por Bakhtin (2013) em sua obra. A estilística não ocupa lugar de privilégio no ensino da língua. Na obra analisada, o estilo foi mencionado com muita superficialidade, não sendo o suficiente para uma profunda análise estilística das orações coordenadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve por objetivo apresentar a metodologia construída pelo professor Mikhail Bakhtin por volta dos anos 1942 – 1945 através de estudos realizados por ele quando era professor do ensino básico na Rússia. Além dessa apresentação, apontamos alguns dos problemas enfrentados pelo ensino atualmente no Brasil e analisamos brevemente um capítulo de livro didático para mostrar como a estilística não ocupa um lugar de privilégio dentro da sala de aula.

A obra *Questões de estilística no ensino da Língua* traduzida em 2013 para o Português aponta um desafio para os professores de língua: utilizar as questões que envolvem a estilística aliadas ao ensino da língua. Esse é, sem dúvidas, um grande desafio. Por outro lado, a aproximação da estilística às formas gramaticais, lexicais e

fonéticas, contribui de forma grandiosa para o aprendizado do aluno. Além disso, torna o ensino de língua mais claro e evidencia o seu uso.

Muitas são as propostas didáticas que contribuem para o objetivo maior que é melhorar o ensino de língua portuguesa no Brasil. Nesse trabalho, apresentamos um conceito que, sendo mais bem explorado, pode somar ao ensino da língua – a estilística.

Esse trabalho não teve a intenção de criticar outras propostas metodológicas existentes, ao contrário disso, buscamos apresentar um conceito que se encontra adormecido no ensino, que pode trazer distintas contribuições às aulas de língua portuguesa.

Concluimos esta escrita salientando a importância de um ensino de qualidade que, de fato, apresente a língua em sua verdadeira essência – o seu uso.

REFERÊNCIAS

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

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo: Editora 34, 2013.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Brasileira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. **Palavras e Contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

RAMOS, Rogério de Araújo (Org.). Orações coordenadas. In: _____ **Ser protagonista: Língua Portuguesa, 3º ano: ensino médio**. São Paulo: Edições SM, 2013.

ANEXOS

ANEXO A – Capítulo do livro: Ser Protagonista – Língua Portuguesa

ser
Protagonista

Língua
Portuguesa

ENSINO MÉDIO 3º ano

3

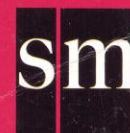


Língua Portuguesa

Organizadora Edições SM

Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM.

Editor responsável Rogério de Araújo Ramos



O que você vai estudar

- ▣ A estrutura do período composto.
- ▣ Período composto por coordenação.
- ▣ Orações coordenadas assindéticas.
- ▣ Orações coordenadas sindéticas: alternativas, aditivas, adversativas, conclusivas e explicativas.

Neste capítulo, você conhecerá os diferentes tipos de relação entre as orações do período composto e explorará o mecanismo da coordenação.

► A estrutura do período composto

- ▣ Leia parte do samba-enredo da escola de samba União da Ilha.

É hoje

A minha alegria atravessou o mar
E ancorou na passarela
Fez um desembarque fascinante
No maior *show* da terra
Será que eu serei o dono dessa festa
Um rei no meio de uma gente
tão modesta
Eu vim descendo a serra
Cheio de euforia para desfilar
O mundo inteiro espera
Hoje é dia do riso chorar



Sambistas da União da Ilha, Rio de Janeiro, 2008.

[...]

É hoje o dia da alegria e a tristeza
Nem pode pensar em chegar

Diga espelho meu
se há na avenida
alguém mais feliz que eu

NEVES, Gustavo Adolpho de Carvalho Baeta (Didi); SANTOS, Reinaldo Ferreira dos (Mestrinho). É hoje. Intérprete: Dudu Nobre. In: *Mais belos sambas-enredo de todos os tempos*. Rio de Janeiro: Universal, 2007. 1 CD. Faixa 2.

1. O enredo de uma escola de samba define um tema e os episódios apresentados pelos carros alegóricos e pelas alas. A partir dele, elabora-se o samba-enredo cantado durante o desfile. Qual você supõe ter sido o tema do samba-enredo acima? Explique.
2. Ao empregar o verbo *chorar*, o eu lírico está expressando tristeza? Explique.
3. Considere o contexto de produção do samba-enredo.
 - a) A ausência de pontuação prejudica o entendimento do texto? Justifique sua resposta.
 - b) Se ele fosse escrito em prosa, como seria a pontuação? Reescreva-o.

Entre as orações de um período composto podem existir dois tipos de relação. Observe.

Oração 1	Oração 2	Oração 3
É hoje o dia da alegria	e a tristeza nem pode pensar	em chegar.

O período contém dois blocos sintáticos completos. O primeiro é representado pela oração 1. O segundo, pelo conjunto das orações 2 e 3. Embora os dois blocos se complementem semanticamente, não dependem sintaticamente um do outro: tanto “É hoje o dia da alegria” quanto “E a tristeza nem pode pensar em chegar” são unidades sintáticas completas.

No entanto, as orações 2 e 3 apresentam uma relação de outra natureza: elas são sintaticamente dependentes uma da outra. Isso ocorre porque a locução verbal *pode pensar* é **transitiva**, ou seja, projeta um argumento que, se não for preenchido, torna a oração 2 incompleta. E quem faz o papel do argumento necessário (o objeto indireto) é uma oração: a 3.

Quando as orações de um período composto são **sintaticamente independentes** uma da outra, diz-se que se relacionam por **coordenação**. Quando uma oração constitui uma unidade que desempenha uma **função sintática** no interior de outra oração, elas se relacionam por **subordinação**.

Sintaxe das orações coordenadas

Leia a tira a seguir.



GONSALES, Fernando. *Niquel Näusea: botando os bofes de fora*. São Paulo: Devir, 2002. p. 22.

Na conhecida fábula da lebre e da tartaruga, os animais apostam uma corrida e, em razão da persistência da tartaruga e da arrogância da lebre, a primeira sai vitoriosa. Na tira, o coelho saiu-se vencedor e exigiu que a tartaruga desempenhasse seu papel no número de mágica, criando uma situação inusitada que produz humor.

Diante do espanto do mágico, a tartaruga procura explicar a situação. Sua fala no terceiro quadrinho apresenta um período composto por duas orações: uma estruturada em torno do verbo *perder* e outra estruturada em torno do verbo *pagar*. Entre elas existe uma relação de coordenação, uma vez que cada uma poderia, individualmente, constituir um só período. Observe.

Oração 1		Oração 2	
sujeito oculto	predicado verbal	sujeito oculto	predicado verbal
[Eu]	Perdi a corrida.	[Eu]	Estou pagando a aposta.
	VTD OD		VTD OD (locução verbal)

Mesmo quando as orações são colocadas lado a lado, essa relação de independência sintática permanece. Contudo, o sentido do período se constitui pela combinação entre as duas orações. Observe o papel da conjunção *e* na fala da tartaruga. Ao unir as orações, ela indica que há uma complementaridade semântica e uma sequência entre as ações expressas. Assim, é possível ao leitor deduzir a relação entre os eventos que levaram a tartaruga a estar na cartola do mágico: perdeu uma corrida que envolvia uma aposta e, dessa forma, está cumprindo o combinado. As orações que se coordenam por meio de conjunção chamam-se coordenadas **sindéticas**: “Perdi a corrida *e* estou pagando a aposta”. As conjunções que possibilitam o mecanismo de coordenação chamam-se **conjunções coordenativas**.

Nem todos os períodos compostos por coordenação apresentam conjunções. Muitas vezes, as orações são apenas justapostas, com a presença de vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos ou travessão. Nesse caso, elas são identificadas como coordenadas **assindéticas**. Veja.

O mágico puxou a cartola; uma tartaruga saiu de dentro dela.

NOTA

Cada oração de um período composto por **coordenação** é denominada **oração coordenada**. As **orações sindéticas** são antecedidas por uma **conjunção coordenativa**. Aquelas que não apresentam conjunção denominam-se **assindéticas**.

Lembre-se

Além de conectar orações independentes sintaticamente, as **conjunções coordenativas** também podem unir palavras e sintagmas que exercem função sintática semelhante em um enunciado: “**Aflitos e Dois Irmãos** são bairros do Recife”.

Vale saber

A palavra grega *syndeton* expressa a ideia de “ligação entre vários elementos”. Dela, originou-se a palavra *síndeto*, que em português significa “presença de conjunção coordenativa”. *Sindético* é, portanto, a qualidade daquilo em que há a presença de conjunção coordenativa. *Assindético*, iniciado pelo sufixo *a-* (que indica negação, privação), refere-se à qualidade daquilo em que não há a presença de conjunção.

Tipos de coordenadas sindéticas

Essas orações se classificam de acordo com a conjunção que as articula.

Oração coordenada sindética alternativa

Examine a tira a seguir.



WAGNER. Os bichos. In: *Calvin & Cia.* São Paulo: Opera Graphica, 2001. n. 2.

Na tira acima, “pular para o outro lado” e “voltar 200 km para trás” são ideias excludentes, que foram articuladas pela **conjunção alternativa** *ou*. Veja.

Oração coordenada assindética

Podemos pular para o outro lado

Oração coordenada sindética alternativa

ou voltar 200 km para trás.

Oração coordenada sindética aditiva

Os animais decidem refazer um caminho de 200 km para não atravessar o abismo. Ao sugerir aos companheiros que voltassem 200 km para trás, o alce incluiu outra ação além do retorno: atravessar o rio. A oração que expressa essa ideia foi articulada à anterior por meio da **conjunção aditiva** *e*.

Oração coordenada assindética

Podemos voltar 200 km para trás

Oração coordenada sindética aditiva

e cruzar o rio.

Oração coordenada sindética adversativa

Observe agora outra relação expressa por meio de uma oração coordenada.

Oração coordenada assindética

Os animais tinham pressa,

Oração coordenada sindética adversativa

mas escolheram o caminho mais longo.

A **conjunção adversativa** *mas* indica, nesse enunciado, uma quebra de expectativa, uma vez que os animais tinham pressa.

Oração coordenada sindética conclusiva

Leia.

Oração coordenada assindética

Os alces tinham medo do precipício,

Oração coordenada sindética conclusiva

então fizeram outro percurso.

A oração coordenada é introduzida por uma **conjunção conclusiva**, indicando que o seu conteúdo é resultado do conteúdo da primeira oração.

Oração coordenada sindética explicativa

No período a seguir, a segunda oração, introduzida pela **conjunção explicativa** *pois*, indica uma justificativa para o conteúdo da primeira.

Oração coordenada assindética

Os alces fizeram outro percurso,

Oração coordenada sindética explicativa

pois não há pegadas por aqui.

ANOTE

As orações coordenadas sindéticas são classificadas como **alternativas**, **aditivas**, **adversativas**, **conclusivas** ou **explicativas**.

Lembre-se

As principais conjunções coordenativas são as seguintes:

Alternativas: *ou*.

Aditivas: *e*, *nem* (para adição de orações com valor negativo: “Eles não quiseram saltar o abismo, *nem* voltar”).

Adversativas: *mas*, *porém*, *no entanto*, *contudo* e *entretanto*.

Conclusivas: *então*, *portanto*, *assim*, *por isso* e *logo*.

Explicativas: *pois*, *porque* e *que*.

Vale saber

São muitas as relações expressas pelas conjunções adversativas, especialmente por *mas*. Em geral, elas indicam uma desigualdade entre duas orações, tendo importante papel na organização de informações e na estruturação argumentativa.

Prática de linguagem

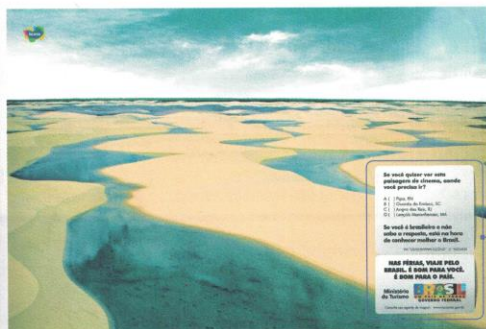
ATENÇÃO: não escreva no livro.
Responda a todas as questões no caderno.

1. Leia a tira.



ITURRUSGARAI, Adão. Folha de S. Paulo, 24 jul. 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/lsp/quadrin/f32407200905.htm>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

- A frase do primeiro quadrinho “Penso, logo existo” foi originalmente formulada pelo filósofo francês René Descartes. A frase permite pressupor algo sobre a existência humana. O quê?
 - Qual o papel da conjunção *logo* na frase do primeiro quadrinho?
 - Nos três últimos quadrinhos, são apresentados comportamentos diferentes de “pensar”. Quais são eles? Que estereótipos de pessoas tais quadrinhos criam?
 - Outros estereótipos poderiam ser sugeridos na tira, seguindo a mesma estrutura de frase. Cite alguns.
 - Nos quatro quadrinhos, ocorre a mesma estrutura de período composto. Que classificação recebem as duas orações que o formam?
2. Examine a seguir uma propaganda do Ministério do Turismo.



Se você quiser ver esta paisagem de cinema, aonde você precisa ir?
 A () Pipa, RN
 B () Guarda do Embaú, SC
 C () Angra dos Reis, RJ
 D () Lençóis Maranhenses, MA

Se você é brasileiro e não sabe a resposta, está na hora de conhecer melhor o Brasil.
 [Resposta D – Lençóis Maranhenses, MA]
NAS FÉRIAS, VIAJE PELO BRASIL. É BOM PARA VOCÊ. É BOM PARA O PAÍS.

- Qual é o objetivo da propaganda? Que estratégias verbais e não verbais foram empregadas para atingir essa finalidade? Dê pelo menos três exemplos.
- Releia.

Nas férias, viaje pelo Brasil. É bom para você. É bom para o país.

Esse *slogan* apresenta três períodos simples. Reescreva-o criando um período composto que contenha uma oração coordenada explicativa e uma oração coordenada aditiva.
- Compare a versão produzida por você e o *slogan* original. Que diferenças expressivas é possível notar?
- Releia.

Se você é brasileiro e não sabe a resposta, está na hora de conhecer melhor o Brasil.

A relação estabelecida entre as duas primeiras orações do período não é de simples adição e revela, nas entrelinhas, um juízo de valor. Explique essa afirmação.

Prática de linguagem

3. Leia o trecho de uma coluna publicada em um jornal.

Procrastinadores

[...] [Dan Ariely] escolheu três de suas turmas no MIT e combinou diferentes regimes para a entrega dos três trabalhos exigidos. Na primeira, cada aluno definiria sozinho as datas e perderia pontos no caso de atrasar. Na segunda, Ariely estabeleceu que os três “papers” deveriam ser entregues até o último dia de aula. Na terceira, agiu ditatorialmente: determinou datas escalonadas para cada um dos textos.

SCHWARTSMAN, Hélio. Procrastinadores. *Folha de S. Paulo*, 29 abr. 2012.

Os alunos da terceira classe [...] conseguiram as melhores notas. Os da segunda [...] se saíram pior. [...].

Os estudantes da primeira turma não foram, na média, tão bem quanto os da terceira [...]. Quem espaçou mais as datas de entrega teve notas comparáveis às da classe submetida à tirania. Ocorre, contudo, que a decisão mais racional para essa classe [...] era fixar a entrega dos três textos para a última ocasião possível.

- a) Qual a diferença básica entre as propostas feitas para a primeira e para a segunda classes, já que ambas poderiam escolher entregar os três trabalhos no último dia?
 b) No último parágrafo, a conjunção *contudo* não articula orações, e sim períodos. Observe as duas ideias que, resumidamente, a conjunção articula.

- I. Quem espaçou as datas de entrega teve notas melhores.
 II. A maioria dos alunos estabeleceu a entrega para a última ocasião possível.

Que oposições podem ser observadas entre ambas?

- c) Articule os quatro períodos a seguir empregando três conjunções coordenativas coerentes.

As pessoas não gostam de realizar tarefas chatas. Adiam-nas. Isso muitas vezes cria problemas. Não se pode, por exemplo, adiar a entrega da declaração de imposto de renda.

Vocabulário de apoio

escalonado: em escala, distribuído em ordem sequencial

MIT: sigla em inglês para Massachusetts Institute of Technology, que significa Instituto de Tecnologia de Massachusetts

paper: em inglês, ensaio, trabalho

procrastinador: que adia, que deixa para depois

tiranía: governo autoritário e opressivo

Usina literária

Leia este trecho de um poema de Alberto Caiero, heterônimo de Fernando Pessoa.

VII

Da minha aldeia vejo quanto da terra [se pode ver do universo...]	Que aqui na minha casa no cimo deste outeiro. Na cidade as grandes casas fecham a vista à chave, Escondem o horizonte, empurram o nosso olhar [para longe de todo o céu,
Por isso a minha aldeia é tão grande [como outra terra qualquer,	Tornam-nos pequenos porque nos tiram o que os [nossos olhos nos podem dar,
Porque eu sou do tamanho do que vejo E não do tamanho da minha altura...	E tornam-nos pobres porque a nossa única riqueza [é ver.
Nas cidades a vida é mais pequena	

PESSOA, Fernando. O guardador de rebanhos. In: *Poesia completa de Alberto Caiero*. São Paulo: Companhia de bolso, 2005.

Vocabulário de apoio

cimo: cume, topo

outeiro: colina, morro

- De modo geral, o que o poema revela sobre a personalidade do eu lírico?
- Nos versos 7 e 8, as orações são coordenadas assindéticas, ou seja, não são sintaticamente interligadas e a relação entre elas não é explícita. Todavia, pelo conteúdo, é possível perceber uma relação entre a segunda e a terceira orações e entre a primeira e o conjunto formado pelas duas seguintes. Apresente essas relações.
- As orações “tornam-nos pequenos” e “e tornam-nos pobres” se coordenam às três anteriores. Explique a importância que tem para o sentido global do poema a articulação por meio de orações coordenadas.

Responda a todas as questões no caderno.

Língua viva Orações coordenadas assindéticas e efeitos de sentido

O texto a seguir foi publicado em uma coletânea de crônicas de Fernando Sabino.

O melhor amigo

A mãe estava na sala, costurando. O menino abriu a porta da rua, meio ressabiado, arriscou um passo para dentro e mediu cautelosamente a distância. Como a mãe não se voltasse para vê-lo, deu uma corridinha em direção de seu quarto.

— Meu filho? — gritou ela.

— O que é? — respondeu, com ar mais natural que lhe foi possível.

— Que é que você está carregando aí?

Como podia ter visto alguma coisa, se nem levantara a cabeça? Sentindo-se perdido, tentou ainda ganhar tempo:

— Eu? Nada...

— Está sim. Você entrou carregando uma coisa.

Pronto: estava descoberto. Não adiantava negar — o jeito era procurar comovê-la. Veio caminhando desconsolado até a sala, mostrou à mãe o que estava carregando:

— Olha aí, mamãe: é um filhote...

Seus olhos súplices aguardavam a decisão.

— Um filhote? Onde é que você arranhou isso?

— Achei na rua. Tão bonitinho, não é, mamãe?

Sabia que não adiantava: ela já chamava o filhote de isso. Insistiu ainda:

— Deve estar com fome, olha só a carinha que ele faz.

— Trate de levar embora esse cachorro agora mesmo!

— Ah, mamãe... — já compondo uma cara de choro.

— Tem dez minutos para botar esse bicho na rua. Já disse que não quero animais aqui em casa. Tanta coisa para cuidar, Deus me livre de ainda inventar uma amolação dessas.

O menino tentou enxugar uma lágrima, não havia lágrima. Voltou para o quarto, emburrado: a gente também não tem nenhum direito nesta casa — pensava. Um dia ainda

faço um estrago louco. Meu único amigo, enxotado desta maneira!

— Que diabo também, nesta casa tudo é proibido! — gritou, lá do quarto, e ficou esperando a reação da mãe.

— Dez minutos — repetiu ela, com firmeza.

— Todo mundo tem cachorro, só eu que não tenho.

— Você não é todo mundo.

— Também, de hoje em diante eu não estudo mais, não vou mais ao colégio, não faço mais nada.

— Veremos — limitou-se a mãe, de novo distraída com a sua costura.

— A senhora é ruim mesmo, não tem coração!

— Sua alma, sua palma.

Conhecia bem a mãe, sabia que não haveria apelo: tinha dez minutos para brincar com seu novo amigo, e depois... ao fim de dez minutos, a voz da mãe, inexorável:

— Vamos, chega! Leva esse cachorro embora.

— Ah, mamãe, deixa! — choramingou ainda: — Meu melhor amigo, não tenho mais ninguém nesta vida.

— E eu? Que bobagem é essa, você não tem sua mãe?

— Mãe e cachorro não é a mesma coisa.

— Deixa de conversa: obedece sua mãe.

Ele saiu, e seus olhos prometiam vingança. A mãe chegou a se preocupar: meninos nessa idade, uma injustiça praticada e eles perdem a cabeça, um recalque, complexos, essa coisa toda...

Meia hora depois, o menino voltava da rua, radiante:

— Pronto, mamãe!

E lhe exibiu uma nota de vinte e uma de dez: havia vendido o seu melhor amigo por trinta dinheiros.

— Eu devia ter pedido cinquenta, tenho certeza que ele dava — murmurou, pensativo.



Adriana Alves/IDEB

Vocabulário de apoio

inexorável:

inflexível

recalque:

mecanismo psicológico em que os desejos de uma pessoa passam do campo da consciência para o do inconsciente

ressabiado:

desconfiado

"Sua alma, sua palma":

provérbio com o qual se reprova a atitude de um interlocutor

súplice:

que suplica

Sobre o texto

1. A crônica assemelha-se às vezes a um artigo de opinião e outras vezes apresenta afinidades com um conto. Que elementos da crônica lida aproximam-na do gênero conto?
2. A característica essencial da crônica é a vinculação com o cotidiano. A partir de uma situação real ou fictícia, o cronista sugere uma reflexão e, ainda que implicitamente, sustenta um ponto de vista crítico sobre a realidade.
 - a) Qual a tese sustentada nessa crônica? Explique.
 - b) De que maneira o título da crônica reforça essa tese?

Língua viva

3. O humor é também uma característica muito presente nas crônicas. Essa afirmação aplica-se ao texto lido? Explique.

4. Releia os trechos a seguir.

- I. Não adiantava negar – o jeito era procurar comovê-la.
 II. Sabia que não adiantava: ela já chamava o filhote de isso.

- Com que finalidade o menino tenta comover sua mãe (trecho I)? Que estratégias ele utiliza para alcançar tal objetivo?
- O que a referência ao filhote como *isso* (trecho II) revela sobre a disposição da mãe em relação ao cachorro?
- Em cada fragmento, um sinal de pontuação poderia ser substituído por uma conjunção coordenativa. Que conjunção poderia ser empregada em cada caso?
- Esses trechos correspondem ao discurso do narrador entre as falas do menino e sua mãe. Quanto tempo teria se passado entre as falas que antecedem e sucedem os trechos lidos?
- De que maneira o emprego das orações coordenadas assindéticas contribui para representar o conflito da crônica?
- Identifique outro trecho do texto em que a omissão da conjunção produza efeito semelhante.

5. Releia.

O menino tentou enxugar uma lágrima, não havia lágrima. Voltou para o quarto, emburrado: a gente também não tem nenhum direito nesta casa — pensava.

- O trecho em destaque é formado por um período composto e um período simples. Como ele poderia ser articulado em um período só, com o emprego de conjunções coordenativas?
- Compare o efeito da versão que você propôs no item anterior com o da versão original. Quais os efeitos de sentido criados pela versão original?
- Qual a função do sinal de dois-pontos e de travessão nesse trecho?

ANOTE

A ausência de conjunções em períodos compostos por coordenação corresponde à figura de linguagem denominada **assíndeto**. O assíndeto pode expressar simultaneidade e agilidade na descrição de quadros rápidos. Além disso, apenas sugere relações entre ideias, em vez de explicitá-las.

Texto em construção

Releia um trecho da crônica “O melhor amigo”.

Ele saiu, e seus olhos prometiam vingança. A mãe chegou a se preocupar: meninos nessa idade, uma injustiça praticada e eles perdem a cabeça, um recálque, complexos, essa coisa toda...

Ainda que de forma breve, o narrador revela, por meio dos pensamentos da mãe, algumas preocupações próprias daqueles que educam: fazer o que precisa ser feito – ainda que isso contrarie o desejo da criança ou do adolescente – de forma coerente e justa.

Você escreverá um **conto psicológico** explorando os conflitos interiores da mãe do menino da crônica, no momento em que o es-

pera voltar para casa. Para planejar e elaborar seu texto, consulte o capítulo 32 e siga os procedimentos das páginas 336 e 337.

Utilize construções coordenadas assindéticas para envolver o leitor em sua narrativa e destacar a simultaneidade do fluxo do pensamento da personagem.

Depois da elaboração do texto, troque-o com um colega para avaliação, tomando por base o quadro da página 337. Verifique se as orações coordenadas contribuem para destacar a experiência interior da personagem e envolver o leitor na construção dos sentidos. Mostre sua avaliação a seu colega e, com base nas observações dele sobre seu texto, faça os ajustes necessários. Apresente seu conto oralmente à turma.



Responda a todas as questões no caderno.

Em dia com a escrita A pontuação das orações coordenadas

O quadro a seguir resume e exemplifica os princípios que regem a pontuação das orações coordenadas nos textos escritos conforme a norma-padrão. Observe.

Princípios para a pontuação das orações coordenadas	Exemplos
<p>I. As orações coordenadas assindéticas são normalmente separadas por vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos ou travessão.</p> <p>II. A vírgula é mais empregada em orações coordenadas em sequência.</p> <p>III. Entre orações assindéticas com sujeitos diferentes, costuma-se empregar ponto e vírgula.</p> <p>IV. A separação com o emprego de dois-pontos ou travessão destaca a oração que os sucede.</p>	<p>“Estava aposentado; levantava-se, lia o jornal (apenas a seção de curiosidades e passatempos); ia para a Praça da Alfândega, conversava com os amigos, engraxava os sapatos.” SCLAR, MOACYT. Uma casa. In: <i>Histórias fantásticas</i>. São Paulo: Ática, 1996. p. 65 (Coleção Para gostar de ler).</p> <p>O prefeito quer promover uma festa; os vereadores preferem investir em novas escolas.</p> <p>“O homem olha: é a mesma casa [...]” SCLAR, MOACYT. Obra citada. p. 66.</p>
V. Antes de orações adversativas, conclusivas e explicativas , sempre se emprega vírgula.	“É de manhã, mas o sol não surgiu.” SCLAR, MOACYT. Obra citada. p. 68.
VI. Se a conjunção adversativa ou conclusiva for intercalada no meio da oração sindética, deve ser separada por um par de vírgulas.	É de manhã; o sol, porém , não surgiu.
VII. Se as orações ligadas por uma conjunção aditiva tiverem sujeitos diferentes, deve ser empregada vírgula antes da conjunção.	“As tâbuas estalam, e ele ouve sussurros [...]” SCLAR, MOACYT. Obra citada. p. 66.

- Crie períodos compostos com as orações a seguir, articulando-as com a conjunção mais adequada. Empregue a pontuação conforme os princípios apresentados no quadro acima.
 - nem* – *logo* – *entretanto*
Vivemos no século XXI com esguios padrões de beleza.
Nosso corpo mantém o mecanismo da estocagem de gordura responsável pela sobrevivência da espécie há centenas de milhares de anos.
 - mas* – *portanto* – *ou*
Os padrões de beleza valorizam pessoas cada vez mais magras.
As pessoas estão sempre preocupadas com regimes e dietas.
 - e* – *mas* – *pois*
Todos, em geral, querem emagrecer.
Alguns não conhecem os princípios de uma alimentação saudável.
 - portanto* – *contudo* – *e*
Adotam uma dieta pobre em nutrientes.
Exageram na atividade física.
 - e* – *assim* – *por isso* – *no entanto*
O melhor caminho é procurar orientação.
Um médico poderá avaliar seu estado de saúde.
Um nutricionista poderá indicar uma programação alimentar balanceada.
- Coordene as frases a seguir empregando as conjunções adequadas e uma pontuação que lhes dê expressividade. Faça as alterações que julgar necessárias.

A dona da casa viu o jardineiro conversar com as flores. Ela espantou-se. O jardineiro olhou para a dona da casa sorrindo. O jardineiro explicou. As flores precisam de água. As flores precisam de bons amigos. Não adiantou. A patroa continuou assustada.

Vale saber

Quando períodos e parágrafos são articulados por conjunções adversativas (exceto *mas*) e conclusivas, elas podem ser seguidas de vírgula.

Ex.: “Portanto, o grande número de pessoas beneficiadas deu-lhe o crédito necessário”.



Adriana Alves/DBR

ANOTE

A pontuação das orações coordenadas segue fundamentalmente princípios sintáticos; no entanto, por vezes eles podem ser flexibilizados para que se criem efeitos expressivos.