UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA MESTRADO
PROFISSIONAL EM LETRA EM REDE - PROFLETRAS

ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA SINTÁTICA DOS PERÍODOS COMPLEXOS ADVERBIAIS EM NARRATIVAS

JÉSSICA SOUZA SANTANA SILVA

São Cristóvão/SE
2025

JÉSSICA SOUZA SANTANA SILVA

ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA SINTÁTICA DOS PERÍODOS COMPLEXOS ADVERBIAIS EM NARRATIVAS

Relatório apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Sergipe – núcleo São Cristóvão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de conhecimento: Linguagens e Letramento.

Linha de pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

Orientadora: Prof.ª Dra. Raquel Meister Ko. Freitag

São Cristóvão/Se
2025

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Silva, Souza Santana Jessica

Estratégias linguisticas para o desenvolvimento da consciencia sintática dos períodos complexos adverbiais em narrativas. Jessica Souza Santana Silva; orientadora Raquel Meister Ko. Freitag.– São Cristóvão, SE, 2025.

f. : il.

Relatório (mestrado profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2025.

1. Texto. 2. Coesão (Linguística). 3. Leitura – Estudo e ensino. 4. Material didático. I. Freitag, Raquel Meister Ko., orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me fortalecer nos momentos em que pensei em desistir, concedendo-me sabedoria e resiliência.

À minha família, pela paciência diante das minhas ausências e crises de ansiedade.

Às minhas amigas de curso, Dinalva, Jilmária e Andrea, pelo incentivo constante, pelo apoio, companheirismo e amizade.

À minha orientadora, Raquel Meister Ko. Freitag, expresso minha profunda gratidão pelo apoio, dedicação e paciência ao longo desta jornada. Sou imensamente grata por sua sensibilidade em compreender minhas fragilidades e por seu amparo nos momentos de angústia que surgiram ao longo do caminho. Sua competência é inquestionável, mas o que mais me marcou foi o cuidado e a generosidade com que me orientou, sempre com zelo e atenção. Obrigada por acreditar no meu trabalho, por me desafiar a ir além e por, com seu exemplo, ensinar-me a ser mais forte e perseverante.

À minha prima-irmã, Talita, pela torcida incansável, pela amizade, por segurar minha mão em todos os momentos, por virar noites comigo em busca de conhecimento, acima de tudo por toda a cumplicidade.

À minha chefinha, Eluísa Souza, pelo apoio e por ajustar meus horários às minhas necessidades de estudo, sua atitude de generosidade e compreensão foi muito importante para que possa estar concretizando esse sonho.

Às minhas amigas Monivia, Duda, Lenivalda, Cleonice, Zuma, Carol, Mica e ao meu amigo Paulo, minha sincera gratidão. Eles enxergavam em mim um potencial que, muitas vezes, eu mesma não via, e por me fortalecerem com seu apoio e confiança ao longo dessa caminhada.

Aos meus avaliadores de banca, professor Jailson e professora Leilane, minha sincera gratidão pelo cuidado e zelo na orientação deste projeto. O olhar atento de vocês e suas contribuições foram essenciais para o aprimoramento deste trabalho.

Aos meus colegas do PROFLETRAS, pela troca enriquecedora de saberes.

Aos colegas do grupo Gelins - UFS, em especial, Flávia, Keila, Gislaine e Katharine por sempre se preocuparem comigo, oportunizando momentos de trocas de conhecimentos, materiais, pesquisa e por me incluírem de forma acolhedora no grupo.

À equipe da Escola Getúlio Vargas e da Escola Gov. Waldir Pires, especialmente, aos meus alunos, que me inspiram a ser uma profissional melhor.

Saber expressar-se numa língua, não é, simplesmente, dominar o modo de estrutura de suas frases, mas saber combinar essas unidades sintáticas em peças comunicativas eficientes, o que envolve a capacidade de adequar enunciados as situações, aos objetivos da comunicação e as condições de interlocução. (Neves, 2002, p. 226)

RESUMO

Um dos desafios mais recorrentes entre professores de Língua Portuguesa é a abordagem do ensino de conteúdos gramaticais de forma funcional e significativa. Para tentar responder a essa questão, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) inclui o estudo dos conhecimentos gramaticais no eixo das práticas de linguagem, especificamente, na análise linguística/semiótica (PAL). No entanto, as habilidades descritas nesse eixo, sobretudo no que diz respeito ao ensino da coesão textual e das orações complexas adverbiais, não fornecem orientações claras sobre como esses conteúdos devem ser trabalhados nas práticas de PAL. Embora a BNCC enfatize a importância da coesão textual em todas as etapas dos anos finais, o documento não detalha os conteúdos linguísticos envolvidos nem estabelece, explicitamente, a relação entre esses conteúdos e a formação de períodos complexos como mecanismos de coesão. Mesmo quando aborda implicitamente o tema, a habilidade carece de um direcionamento didático mais preciso. Para ilustrar essa lacuna, destacamos a habilidade EF89LP29, voltada para o 9º ano, que propõe o uso e a análise de mecanismos de progressão temática, como retomadas anafóricas (“que”, “cujo”, “onde”), pronomes pessoais, demonstrativos e nomes correferentes, além de catáforas e organizadores textuais. Essa habilidade abarca diversos elementos linguísticos, simultaneamente, incluindo a paráfrase e as orações complexas relativas, denominadas na Gramática Tradicional como orações subordinadas. No entanto, o documento não esclarece se está abordando processos coesivos de referencialidade ou progressividade, tampouco utiliza uma terminologia alinhada aos manuais didáticos. Isso gera dificuldades para os professores, que ficam sem diretrizes concretas para ensinar gramática sob uma perspectiva sociofuncionalista de maneira produtiva. Diante desse cenário, esta pesquisa propõe uma análise da BNCC no que se refere ao eixo de análise linguística/semiótica, para o objeto do conhecimento período complexo/coesão textual, à luz das teorias linguísticas funcionalistas. Para suprir a falta de orientações pedagógicas mais concretas, esta pesquisa propõe a elaboração de um módulo didático com atividades reflexivas e funcionais, utilizando crônicas narrativas como suporte textual devido à sua complexidade estrutural, conforme argumenta Labov (1997). O objetivo é desenvolver um instrumento pedagógico que auxilie professores e estudantes na compreensão e aplicação das orações complexas adverbiais como mecanismos de coesão textual na produção de crônicas narrativas.

Palavras-chave: BNCC. Consciência Sintática. Coesão textual. Narrativas.

ABSTRACT

One of the most common challenges among Portuguese language teachers is how to approach teaching grammatical content in a functional and meaningful way. In an attempt to answer this question, the National Common Curricular Base (BNCC) includes the study of grammatical knowledge in the axis of language practices, specifically in linguistic/semiotic analysis (LGA). However, the skills described in this axis, especially with regard to teaching textual cohesion and adverbial complex sentences, do not provide clear guidelines on how these contents should be worked on in LGA practices. Although the BNCC emphasizes the importance of textual cohesion in all stages of the final years, the document does not detail the linguistic contents involved nor does it explicitly establish the relationship between these contents and the formation of complex sentences as mechanisms of cohesion. Even when it implicitly addresses the topic, the skill lacks a more precise didactic direction. To illustrate this gap, we highlight the skill EF89LP29, aimed at the 9th grade, which proposes the use and analysis of thematic progression mechanisms, such as anaphoric resumptions ("que", "cujo", "onde"), personal pronouns, demonstratives and coreferential nouns, in addition to cataphoras and textual organizers. This skill encompasses several linguistic elements simultaneously, including paraphrase and complex relative clauses, referred to in Traditional Grammar as subordinate clauses. However, the document does not clarify whether it is addressing cohesive processes of referentiality or progressiveness, nor does it use terminology aligned with textbooks. This creates difficulties for teachers, who are left without concrete guidelines for teaching grammar from a sociofunctionalist perspective in a productive manner. Given this scenario, this research proposes an analysis of the BNCC in relation to the linguistic/semiotic analysis axis, for the object of knowledge complex period/textual cohesion, in light of functionalist linguistic theories. To address the lack of more concrete pedagogical guidelines, this research proposes the development of a teaching module with reflective and functional activities, using narrative chronicles as textual support due to their structural complexity, as argued by Labov (1997). The objective is to develop a pedagogical instrument that helps teachers and students understand and apply complex adverbial sentences as mechanisms of textual cohesion in the production of narrative chronicles.

Keywords: BNCC. Syntactic Awareness. Textual Cohesion. Narratives.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Narrativa visual para avaliação inicial da produção escrita. 16
Figura 2: Orações complexas adverbiais - Livro A Conquista.....38
Figura 3: Orações complexas adverbiais - Livro A Conquista.....39
Figura 4: Orações complexas adverbiais - Livro A Conquista.....40
Figura 5: Orações complexas adverbiais - Livro A Conquista.....41
Figura 6: Mundo conectado.....62
Figura 7: Modelo do dado.....68
Figura 8: Gabriel e Melissa.....73
Figura 9: Narrativa Visual – A última selfie. 80
Figura 10: Fachada da Escola Getúlio Vargas. 81
Figura 11: Mapa do município de Heliópolis.....81
Figura 12: Atividade de leitura e análise.....88
Figura 13: Atividade 2 – Dado e caixa da criatividade para a produção de narrativas. 102
Figura 14: Atividade 3 – Organização da crônica Entre Likes e emoções.....109

Gráfico 1: Análise da produção textual – Turma A. 93
Gráfico 2: Análise da produção – Turma B.....94
Gráfico 3: Análise da produção Turma Única. 94

Tabela 1: Aferição sintática do uso das orações complexas em texto narrativo. 18
Tabela 2: Quantitativo de estudantes na realização da atividade de entrada. 83
Tabela 3: Quantitativo de estudantes na realização da atividade de entrada. 83
Tabela 4: Quantitativo de estudantes na realização da atividade de entrada. 84
Tabela 5: Análise do resultado final da atividade de saída.....111

Quadro 1: Excerto da atividade diagnóstica A 10. 17
Quadro 2: Aferição do desenvolvimento pelo cômputo da consciência sintática em narrativas. 19
Quadro 3: Modelo de aplicação da tabela bidimensional. 36
Quadro 4: Ficha de avaliação inicial. 63
Quadro 5: Cronograma de aplicação do Módulo Didático. 82
Quadro 6: Ficha de Avaliação Inicial – 9A.....89
Quadro 7: Ficha de Avaliação Inicial- 9B. 91
Quadro 8: Ficha de Avaliação Inicial – Turma Única. 92
Quadro 9: Excerto Turma A. A.2. 95
Quadro 10: Excerto da atividade de entrada Turma B. A.7. 95
Quadro 11: Excerto da atividade de entrada Turma C. A.1. 96
Quadro 12: Excerto da atividade de entrada Turma A. A.4. 96
Quadro 13: Excerto da atividade de entrada Turma B. A.9. 99
Quadro 14: Excerto da atividade de entrada Turma C. A.4. 99
Quadro 15: Excerto da atividade de entrada Turma A. A.6. 100
Quadro 16: Atividade 2. Turma A. 103
Quadro 17: Excerto da atividade de saída/turma A: A.2. 111
Quadro 18: Excerto da atividade de saída: Turma C- A.1. 114

SUMÁRIO

1 PALAVRAS INICIAIS 10
2 A SELEÇÃO DO CONTEÚDO 14
2.1 ATIVIDADE DE SONDAGEM 14
2.2 CONSCIÊNCIA SINTÁTICA E A MATURIDADE LINGUÍSTICA 19
2.3 ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA OU ENSINO DE GRAMÁTICA? 22
2.4 ORAÇÕES COMPLEXAS ADVERBIAS E A COESÃO TEXTUAL 27
2.5 ORAÇÃO COMPLEXA ADVERBIAL NO LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO 33
2.6 AS ORAÇÕES ADVERBIAIS SOB UMA PERSPECTIVA FUNCIONAL 42
3 SEGUNDO MOMENTO: APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO 51
3.1 NARRATIVAS E NARRATIVA VISUAL 52
3.2 CRÔNICAS NARRATIVAS 55
4 TERCEIRO MOMENTO: A ELABORAÇÃO DO MÓDULO 59
4.1 CONTEÚDOS TRABALHADOS NO MÓDULO DIDÁTICO 60
4.2 CRITÉRIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES 61
4.2.1 Produção de texto inicial 61
4.2.1 Ficha de avaliação inicial 63
4.2.2 Atividade de leitura, interpretação 66
4.2.3 Atividade de saída (produção final do texto) 79
4.3 PROCEDIMENTOS DE TESTAGEM 80
4.3.1 Turma-alvo 80
4.3.2 Testagem do Módulo 82
4.3.3 Aula 1 e 2: Atividade diagnóstica – Produção de texto inicial 84
4.3.4 Aula 3 e 4: Atividade de interpretação 84
4.3.5 Aula 4: Atividade de Saída 85
5 QUARTO MOMENTO: ANÁLISE DOS RESULTADOS DA APLICAÇÃO DO MÓDULO DIDÁTICO 86
5.1 ATIVIDADE DIAGNÓSTICA (ATIVIDADE DE ENTRADA) 86
5.2 ATIVIDADE DE LEITURA E ESCRITA: FUNCIONALIDADE DAS ORAÇÕES COMPLEXAS NO TEXTO NARRATIVO 101
5.3 ATIVIDADE FINAL (ATIVIDADE DE SAÍDA) 107
6 AVALIAÇÃO DO MÓDULO DIDÁTICO 116
7 PALAVRAS FINAIS 118
REFERÊNCIAS 120

1 PALAVRAS INICIAIS

Ser professora em uma sociedade globalizada, tecnológica e dinâmica tem se revelado um desafio constante. No caso do ensino de Língua Portuguesa, essa complexidade se intensifica, uma vez que vivemos em um mundo atravessado por múltiplas linguagens e uma abundância de informações.

Ao me reconhecer como professora nesse contexto, percebia diariamente o desafio de transformar minha aula em um espaço de construção de saberes essenciais para a vida em sociedade. Observava, em minha sala de aula, estudantes que, embora tivessem acesso a diferentes formas de leitura, enfrentavam dificuldades na interpretação e produção textual. Essa realidade se configurava como um dos principais desafios do meu exercício docente.

Paralelamente, sentia a necessidade de aprofundar meus conhecimentos para ressignificar minhas metodologias e aprimorar minha prática pedagógica. No entanto, o ritmo acelerado do trabalho docente, frequentemente, não permite momentos suficientes para estudo e reflexão sobre o próprio fazer pedagógico.

Foram essas inquietações que me motivaram a ingressar no Mestrado PROFLETRAS, na expectativa de encontrar um espaço propício para reavaliar conceitos e práticas, além de ressignificar minha atuação em sala de aula.

Durante o curso, inúmeras reflexões foram suscitadas sobre o ensino de Língua Portuguesa. Questões fundamentais, como o entendimento de língua, gramática e texto, foram revisitadas, levando-me a questionar de que maneira minhas concepções sobre esses aspectos se refletem em minhas atividades cotidianas e impactam o processo de aprendizagem dos alunos.

O PROFLETRAS possibilitou-me um contato aprofundado com as discussões mais recentes sobre leitura e produção de textos, bem como com as novas perspectivas acerca dos multiletramentos, cada vez mais exigidos em uma realidade permeada por tecnologias digitais. Ainda que não seja possível listar todas as descobertas feitas ao longo dessa trajetória, é certo que cada uma delas contribuiu, significativamente, para meu aprimoramento didático-pedagógico.

Minhas inquietações sobre as dificuldades de leitura, interpretação e escrita dos estudantes do 9º ano foram confirmadas pelos resultados das avaliações em larga escala.

O Relatório de Resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2021, elaborado pelo INEP (Brasil, 2024, p. 162-163), revelou um decréscimo na proficiência geral dos estudantes em comparação com 2019. A maioria desses alunos encontra-se nos quatro primeiros níveis da escala de proficiência (0, 1, 2 e 3), enquanto a proporção de estudantes nos três níveis mais altos (6, 7 e 8) reduziu de 10,3% em 2019 para 9,1% em 2021.

Cada nível da escala corresponde a habilidades específicas, cuja progressão sistemática indica a aquisição do conhecimento esperado. O declínio nos índices sugere que muitos estudantes ainda enfrentam dificuldades para dominar habilidades básicas ao final do ensino fundamental. Entre essas dificuldades, destacam-se: análise crítica de textos, identificação de relações semânticas estabelecidas por conjunções, distinção entre opinião e fato, reconhecimento de sentidos figurados e compreensão de textos longos e complexos.

Além dos dados do SAEB, os resultados do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) de 2023 revelaram que apenas 2% dos estudantes brasileiros atingiram nível 5 em leitura. Isso confirma as deficiências na compreensão e interpretação de textos complexos, inferência de informações e análise crítica. Diante desse cenário, intensificaram-se as discussões sobre a “recomposição da aprendizagem” e a necessidade de intervenções pedagógicas. Esses resultados indicam uma queda no desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática nos últimos anos, evidenciando que estudantes do 8º ano apresentam defasagens significativas em conteúdos do 5º e 6º anos. Tal situação revela um atraso considerável na aprendizagem, que requer atenção e estratégias específicas para a recuperação desses conhecimentos fundamentais.

Na Escola Getúlio Vargas, localizada em Heliópolis, Bahia, onde atuo como professora, os estudantes do 9º ano apresentavam nível de escrita inferior ao esperado, semelhante ao de alunos do 6º ano. Um diagnóstico realizado a partir da produção de narrativas baseadas em sequências visuais revelou predomínio de períodos simples, sem o uso adequado de mecanismos de coesão, conexão textual e progressão discursiva. A repetição excessiva de pronomes e substantivos evidenciava a falta de dinamicidade e aprofundamento textual, distanciando-se das expectativas de aprendizagem previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

De acordo com a BNCC, os estudantes do 9º ano devem ser capazes de “escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, utilizando estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período” (EF09LP04) (Brasil, 2017, p. 187). A deficiência na produção escrita, aliada ao baixo desempenho nas avaliações externas, motivou esta pesquisa, centrada no ensino de orações complexas adverbiais.

Esta investigação está vinculada ao Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade (GELINS) e dialoga com pesquisas do PROFLETRAS que propõem o ensino de gramática sob uma perspectiva reflexiva e funcional. Estudos como os de Paes e Freitag (2020), Rocha (2018) e Vieira (2017) sustentam que a gramática deve ser ensinada de forma integrada à reflexão, produção de sentidos e consideração das variedades linguísticas. Além disso, referenciamo-nos em pesquisas que abordam coesão e orações complexas como estratégia de intervenção pedagógica (Sperança-Criscuolo, 2014; Dória, 2015; Santana, 2015).

Compreendemos que o desenvolvimento da competência sintático-semântica na formação de períodos complexos adverbiais contribui para a maturidade linguística dos estudantes. No entanto, a habilidade EF89LP26, que trata dos mecanismos gramaticais responsáveis pela coesão e progressão textual na BNCC, carece de clareza didática quanto aos conteúdos e meios de ensino. Além disso, utiliza terminologias pouco comuns nos manuais didáticos, representando um desafio para os professores.

A falta de orientações explícitas nos documentos norteadores pode impactar negativamente a qualidade das produções textuais dos estudantes, pois os professores precisam de orientações claras para aplicar os conteúdos de forma eficaz. Diante dessas questões, desenvolvemos um Módulo Didático com atividades reflexivas que articulam análise linguística e produção textual, fundamentado na BNCC e nas habilidades relacionadas à coesão textual e formação de períodos complexos adverbiais.

Inicialmente, planejamos aplicar o Módulo em uma única turma, mas, visando a estabelecer um padrão comparativo, decidimos ampliá-lo para duas outras turmas. Assim, o material foi testado com três turmas de 9º ano das Escolas Getúlio Vargas e Governador Valdir Pires, em Heliópolis-BA, abrangendo contextos rural e urbano.

Embora o foco do PROFLETRAS seja o desenvolvimento de um produto, sua construção envolveu um processo detalhado. Este relatório apresenta as etapas desse

desenvolvimento, que começou apenas após a conclusão das disciplinas do curso, incorporando contribuições tanto da área de língua portuguesa quanto de literatura.

Apresentamos, primeiramente, a justificativa da pesquisa. Em seguida, detalhamos os resultados da atividade diagnóstica, que revelaram a ausência de orações complexas adverbiais nas produções textuais dos estudantes. Por fim, tecemos as palavras finais, que avaliam todo processo e o produto do PROFLETRAS em questão.

2 A SELEÇÃO DO CONTEÚDO

Esta seção apresenta os procedimentos adotados para a sondagem da turma do 9º ano da Escola Getúlio Vargas, com o objetivo de diagnosticar a organização estrutural da escrita de narrativas. A partir do levantamento de dados, foram identificadas problemáticas recorrentes, o que permitiu delimitar o foco de observação e intervenção, direcionando o estudo para as orações complexas adverbiais.

Inicialmente, a seção expõe o diagnóstico inicial da turma, seguido da justificativa para a abordagem do conceito "consciência sintática", eixo central das atividades desta proposta. Em seguida, discute-se a diferença entre ensino de gramática e análise linguística, e, por fim, analisa-se o tratamento das orações complexas adverbiais no livro didático de Língua Portuguesa, a partir de um recorte específico.

2.1 ATIVIDADE DE SONDAGEM

No primeiro semestre de 2024, realizamos uma atividade de sondagem com a turma do 9º ano da Escola Getúlio Vargas, pertencente à rede de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Heliópolis, no estado da Bahia. A turma era composta por 12 alunos matriculados no turno vespertino, mas contamos com a participação de 11 estudantes na atividade, uma vez que um deles, por apresentar necessidades educacionais especiais, não realizou a atividade.

A atividade proposta consistiu na produção de uma narrativa escrita a partir de uma sequência de cinco imagens que, juntas, formam uma narrativa visual. A escolha pela produção escrita foi motivada pelas dificuldades previamente identificadas nos textos dos alunos, especialmente no que diz respeito à organização das informações, à conexão entre os parágrafos e à construção de uma estrutura textual mais complexa. Observou-se que os estudantes apresentavam desafios para articular ideias de forma coesa e coerente, o que impactou diretamente na qualidade de suas produções textuais cotidianas.

Essa problemática nos levou a escolher a narrativa como tipologia textual base por possibilitar uma relação mais próxima do escritor e do texto, como destaca Labov (1997): nas narrativas, as pessoas organizam e estabelecem sentido às suas experiências,

estruturando eventos de maneira coerente, criando uma lógica temporal e causal que ajuda a entender e comunicar essas experiências.

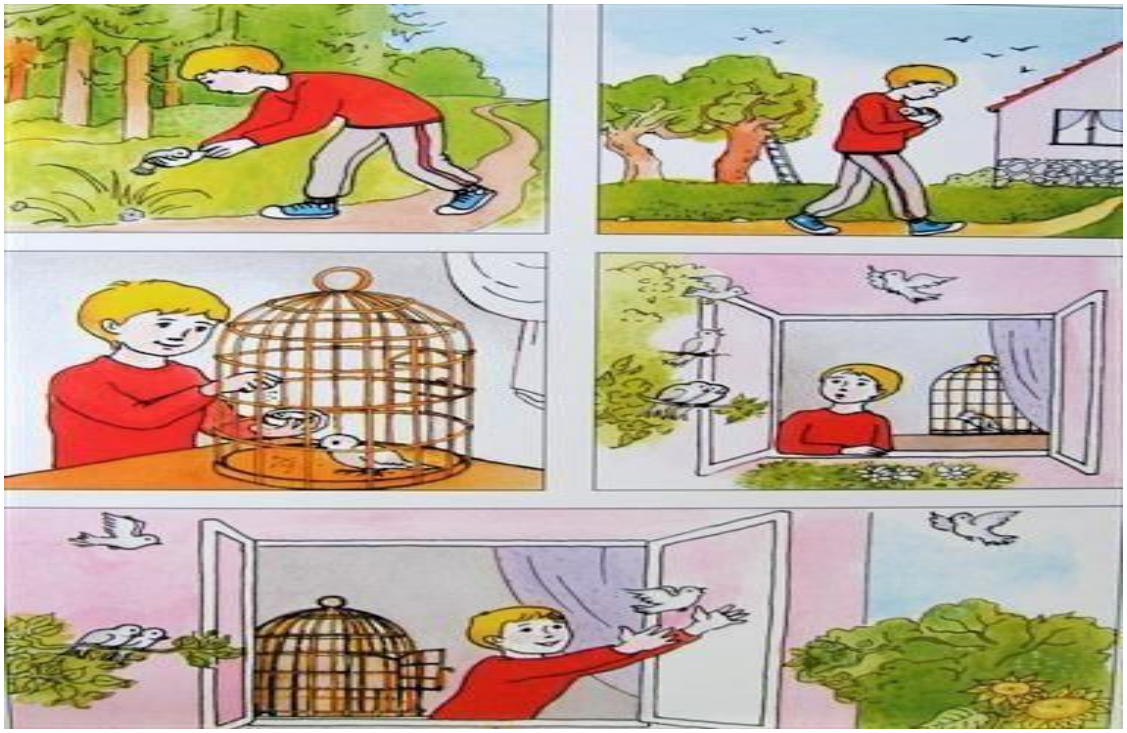
A narrativa, também, oferece maior liberdade criativa, permitindo que os alunos expressem suas experiências pessoais de forma mais autêntica. Além disso, favorece o desenvolvimento da competência comunicativa, contribuindo para a ampliação das habilidades linguísticas e para a consolidação do pensamento crítico e reflexivo, aspectos essenciais para a produção de textos mais elaborados e eficazes.

A noção de figura e fundo, como destacam Araujo e Freitag (2012), organiza a mensagem discursiva no texto narrativo e permite destacar ou tornar secundárias determinadas informações. Essa estrutura textual se vale de elementos gramaticais, como o uso estratégico de orações subordinadas, conectores e a variação sintática, para estabelecer relações de sentido, garantindo maior coesão e coerência ao discurso. Assim, o trabalho com narrativas possibilita aos alunos uma compreensão mais aprofundada da construção textual, incentivando o uso consciente dos recursos linguísticos em suas próprias produções.

Inicialmente, não escolhemos um gênero narrativo específico, pois o foco da análise estava em avaliar como os estudantes conectavam as informações e estabeleciam os sentidos entre os parágrafos, e não na estrutura textual propriamente dita. A intenção era observar a forma como organizavam suas ideias e como essas se articulavam ao longo do texto. Após a verificação e análise das produções iniciais, decidiu-se que, no módulo didático, especificaríamos o tipo de narrativa, a partir da orientação do currículo e do livro didático para 9º ano.

A atividade diagnóstica trazia uma sequência de imagem retirada do *site Pinterest*, conforme indicado na legenda a seguir. O critério de seleção foi baseado na capacidade da imagem de evocar memórias afetivas relacionadas à vida no campo, uma realidade intimamente conectada ao cotidiano dos alunos, funcionando como uma estratégia inspiradora para a escrita.

Figura 1: Narrativa visual para avaliação inicial da produção escrita.



Fonte: https://br.pinterest.com/search/pins/.

O objetivo desta atividade foi analisar como os textos dos alunos se desenvolviam no que se refere ao encadeamento e à conexão das informações, observando se utilizavam orações complexas adverbiais como um mecanismo para estabelecer conexões no texto, contribuindo para a coesão/coerência textual.

Nas 12 narrativas apresentadas no diagnóstico inicial, a média de palavras escritas pelos estudantes é de 170 palavras, destacando que tivemos textos com um quantitativo de palavras abaixo desse número. O aluno A10, por exemplo, produziu um texto com apenas 41 palavras e, na organização estrutural, não apresentou nenhum uso de orações complexas. Destacaram-se no texto construções sintáticas elaboradas por orações absolutas e justapostas.

Das 11 produções apresentadas, 10 utilizavam o período complexo adverbial de maneira restrita, destacando-se, apenas, a presença de orações adverbiais temporais. Contudo, observou-se que, embora os estudantes recorressem a essas orações temporais, não havia um entendimento aprofundado sobre o uso desses períodos complexos adverbiais no estabelecimento da coesão no texto.

Isso se refletiu nas narrativas produzidas que apresentavam informações repetitivas, com a ausência de conjunções adequadas e em uma sequência de períodos simples, demonstrando uma falta de variação na estrutura sintática e uma limitação no uso de períodos complexos, resultando em textos simplificados e sem coesão.

A ausência de recursos sintáticos mais elaborados mostrava a falta de fluidez na articulação das ideias, e a prolixidade das informações no texto. No excerto abaixo que apresenta a produção do estudante A10, percebe-se que as frases são curtas, há pouca variação na estrutura, comprometendo a coesão textual.

As ações são descritas de forma simples, sem o uso de conectores que poderiam tornar a relação entre os eventos mais clara e coesa. Além disso, a ausência de períodos complexos compromete a elaboração sintática do texto, limitando a estrutura das frases a períodos simples. Essa restrição dificulta o estabelecimento de relações de causa, condição, tempo e outras conexões fundamentais para uma organização mais articulada e fluida do texto.

A inserção de conectores adequados poderia melhorar a fluidez do texto, proporcionando uma leitura mais envolvente e uma melhor compreensão da sequência dos eventos descritos. Mesmo quando utilizados, os conectores são ainda restritos, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1: Excerto da atividade diagnóstica A 10.

Em um belo dia Heitor acordou e foi na janela ele viu um passarinho ele pegou e viu que o passarinho tava machucado ele levou para casa dele para ajudar, pegou umas coisas e foi ajuda, depois de um dia ele foi ver se o passarinho tava bem ,**quando ele pegou o passarinho** e viu que ele já tava melhor ele desidiu soltar o passarinho pra ele, volta para sua casa e para sua família o passarinho depois de algum tempo ele desidiu voltar para ver Heitor.

Fonte: Elaboração própria.

O único conectivo demarcador da temporalidade utilizado no texto “Quando” poderia ser explorado de forma mais variada, incluindo outras funções, como causalidade ou condição, para enriquecer a construção do texto.

A análise diagnóstica inicial de todas as produções narrativas dos estudantes está sintetizada na tabela 2. Esse levantamento quantitativo, seguindo o que Rocha (2018) fez, permitiu a verificação da adequação e a complexidade das orações empregadas, avaliando

o nível de integração ao contexto e sua função na articulação dos acontecimentos na narrativa. Além disso, a tabela apresenta se o estudante diversificou o uso dos períodos complexos, especialmente os adverbiais, e sua contribuição para a coesão e fluidez textual.

Tabela 1: Aferição sintática do uso das orações complexas em texto narrativo.

	1	2	3	4		5		6			7
	Qnt de palavras escritas	**Qnt de orações**	**Qnt de orações complexas**	**Especificação do período simples USA(X) /NÃO USA(O)**		**Usa- (X) / Não Usa (O)**		**Tipos de subordinadas**			**% média de aferição da consciência sintática**
				O Absoluta	**O Justaposta**	**Período coordenado**	**Período subordinado**	**Sub. Subs**	**Sub. Adj**	**Sub. Adv**	**Nº de o.subor/nº de orações X 100=**
A1	134	23	3	----	X	X	X	Objetiva direta	Adjetiva restritiva	Adverbial Temporal	13%
									Adjetiva restritiva	Adverbial Temporal	
A2	161	24	3	X	0	X	X	Objetiva direta	Adjetiva restritiva	---------	12%
A3	196	24	5	X	O	X	X	Objetiva direta	Adjetiva restritiva	Adv. temporal	20%
A4	85	16	2	------	X	X	X	Objetiva direta	----------	Adv. Temporal	12%
A5	131	20	3	--------	X	X	X	Objetiva direta	Adjetiva restritiva	Adv. Temporal	15%
A6	119	21	4 4	-------	X	X	X	Objetiva direta	Adjetiva restritiva	Adverbial temporal	19%
A7	124	19	2	-------		X	X	Objetiva direta	------	Adv. Temporal	10%
A8	104	17	2	X	X	X	X	----------	Adjetiva restritiva	Adv. Temporal	11%
A9	84	15	2		X	X	X	----------	Adjetiva	Adv. Temporal	13%

									Restritiva		
A10	41	6	_____	X	X	----------	----------	----------	----------	----------	----------
A11	**172**	**18**	**3**	**X**	**X**	**X**	**X**	**Objetiva direta** **Objetiva indireta**	**Adjetiva restritiva**	**Adv.** **Temporal**	**16%**

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 2: Aferição do desenvolvimento pelo cômputo da consciência sintática em narrativas.

Alta Proporção de Orações Subordinadas (acima de 50%): indica que o estudante tem uma boa compreensão e uso de estruturas complexas.
Proporção Moderada (30% a 50%): indica um uso equilibrado de orações subordinadas, sugerindo uma boa variação na construção das frases.
Baixa Proporção (abaixo de 30%): indica compreensão maior da formação das estruturas simples, mostrando que ainda está em desenvolvimento de aprendizagem em relação à consciência sintática da construção de frases complexas.

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela de Aferição Sintática teve como objetivo analisar quantitativamente a presença ou ausência de orações complexas nos textos dos estudantes, com ênfase nas adverbiais. Os dados indicam que todos os alunos da turma ainda não haviam desenvolvido a consciência sintática sobre a construção desses períodos.

Diante dessa lacuna, direcionamos nossa intervenção para o estudo das orações adverbiais no módulo didático, considerando que sua compreensão é fundamental para garantir coesão, clareza e progressão temática no texto, ao estabelecer conexões e relações lógicas entre as ideias. Como destaca Decat (2001, p. 106), “as orações adverbiais não possuem apenas uma função gramatical, mas também uma função discursiva, orientando o leitor ou ouvinte para a mensagem que se deseja transmitir e organizando a estrutura do discurso”. Dessa forma, o domínio dessas estruturas contribui para a produção de textos mais articulados e expressivos.

2.2 CONSCIÊNCIA SINTÁTICA E A MATURIDADE LINGUÍSTICA

Frequentemente, discute-se a importância da consciência fonológica no ensino, enquanto a consciência sintática recebe menos atenção. No entanto, desde a década de 1970, tem havido um crescente interesse acadêmico na relação entre o desenvolvimento

da consciência sintática e a aquisição das habilidades de leitura e escrita em crianças (Correa, 2004).

Duarte (2010, p. 14) define a consciência sintática como “a capacidade de identificar unidades sintáticas, como frases e sintagmas”, destacando sua estreita relação com o desenvolvimento da competência escrita.

Desenvolver a consciência sintática refere-se à habilidade de exercer controle sobre o conhecimento sintático. De acordo com Bialystok (2001), esse “controle consciente” ocorre quando a atenção é direcionada de forma ativa para a sintaxe, permitindo que o indivíduo analise e interaja intencionalmente na estruturação das frases.

Bowey (1986) enfatiza que a consciência sintática é essencial para o desenvolvimento da leitura e da escrita, pois a utilização de pistas gramaticais desempenha um papel crucial na compreensão de frases e textos. Isso implica que a reflexão sobre a sintaxe não apenas facilita o reconhecimento de palavras, mas também é indispensável para a construção do significado textual. Esse significado não resulta da simples soma dos sentidos dos elementos lexicais isolados, mas da forma como esses se organizam na estrutura da sentença.

Correa (2004) reforça que a habilidade metalinguística de refletir e manipular intencionalmente as estruturas sintáticas é essencial para a leitura e a escrita. Com base nessas definições e discussões, optamos por utilizar o termo “consciência sintática” em nosso estudo, pois consideramos que, ao compreender a organização estrutural das orações, o estudante desenvolve a maturidade linguística necessária para aprimorar suas habilidades de leitura e escrita.

Entende-se que o desenvolvimento da escrita perpassa por diferentes etapas, sendo a sistematização do texto um processo que envolve, não somente a disposição linear das palavras, mas a organização hierárquica dos constituintes sintáticos (Kenedy; Othero, 2022, p. 52). Desta maneira, estruturar um texto demanda complexidade, pois implica a articulação de diferentes relações sintáticas.

Assim, ao abordarmos a consciência sintática, relacionamos esse conceito à compreensão da formação dos períodos. Segundo Bechara (2019, p. 429), um período ou enunciado é caracterizado como “toda unidade linguística que faz referência a uma experiência comunicada”. No que se refere ao período complexo, foco deste estudo, o autor adota uma perspectiva gerativista, definindo-o como uma estrutura sintática

composta por duas ou mais orações que se organizam de maneira hierárquica e interdependente (Bechara, 2019, p. 486).

Bechara (2019) distingue três tipos de períodos complexos: coordenados, subordinados e hipotáticos. Os períodos complexos coordenados são aqueles cujas orações são "sintaticamente independentes entre si" (Bechara, 2019, p. 500). Já os subordinados são formados por orações em que "uma camada inferior passa a funcionar como pertença, membro sintático de outra unidade" (Bechara, 2019, p. 486), incluindo nos períodos complexos os substantivos e adjetivos. No caso da hipotaxe, o autor classifica as orações adverbiais nesse grupo, pois possuem "valor circunstancial e não-argumental" (Bechara, 2019, p. 495).

Nesse sentido, definimos uma estrutura não-complexa como "aquela composta por um período formado de uma única oração, enquanto o período complexo se caracteriza pela presença de duas ou mais orações" (Kennedy; Othero, 2023, p. 52). Para esses autores, analisar o período implica examinar a estrutura e a relação sintática entre as orações que o compõem.

A formação dos períodos é fundamental para a construção textual, uma vez que, conforme Neves (2012, p. 237), a articulação entre as orações em um período complexo não ocorre de maneira aleatória, mas segue princípios sintáticos e semânticos que garantem a coesão e a progressão temática do texto. Logo, o domínio da sintaxe contribui diretamente para o aprimoramento da escrita, permitindo ao aluno organizar suas ideias de maneira mais clara e eficiente.

Martins e Marques (2016, p. 180) destacam que, à medida que os estudantes aprendem a elaborar estruturas sintáticas complexas, também se tornam linguisticamente letrados. Esse letramento se reflete na escrita por meio da formação de estruturas organizadas. Os autores alertam que, devido ao foco crescente em letramentos e em processos de pensamento crítico e contextos socioculturais, a abordagem sintática nos textos tem perdido espaço no ensino. Segundo eles, essa mudança tem impactado negativamente as práticas pedagógicas relacionadas à competência leitora e escrita.

Por fim, os autores apontam a relação entre progressão sintática e produção textual, enfatizando que a maturidade linguística é adquirida conforme se desenvolve a complexidade sintática. Dessa forma, promover atividades didáticas que estimulem o desenvolvimento da consciência sintática, oportunizando ao estudante analisar e aplicar

estruturas complexas em diferentes contextos, contribui para a ampliação de suas competências linguísticas.

Nesse sentido, Bowey (1986) afirma que a consciência sintática atua como um fator facilitador da compreensão leitora, pois auxilia na monitorização do próprio entendimento. Toda organização textual é regida por diversos fatores gramaticais, como a ordem dos constituintes, o uso de palavras funcionais (preposições, artigos, pronomes), a presença de morfemas gramaticais, a pontuação e, sobretudo, os conectores. Esses últimos desempenham um papel crucial na coesão textual, pois estabelecem relações lógico-discursivas que orientam a interpretação e garantem a progressão do texto.

Dessa forma, o desenvolvimento da consciência sintática permite que o leitor monitore e regule sua compreensão, identificando incoerências estruturais e realizando autocorreções. Essa habilidade está diretamente relacionada à maturidade linguística, visto que possibilita uma leitura mais reflexiva e uma escrita mais coesa e organizada, contribuindo significativamente para a proficiência textual.

A proposta deste Módulo Didático assume que, ao manipular e reconhecer a função das orações complexas, o uso dos conectores e as relações de sentido, o aluno aprimora sua capacidade de construir textos mais coesos e articulados, desenvolvendo maior autonomia na produção escrita.

2.3 ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA OU ENSINO DE GRAMÁTICA?

Todo planejamento pedagógico do professor de Língua Portuguesa (LP) deve ser conduzido, *a priori*, por uma concepção clara sobre língua e gramática, pois serão essas concepções que estabelecerão as escolhas metodológicas para o ensino de língua, bem como determinarão quais conteúdos gramaticais são essenciais ou não para a aprendizagem do sujeito em cada etapa da sua escolaridade.

A partir dessa constatação, a compreensão desses conceitos revela, também, que o professor reconhece a natureza de seu objeto de estudo e assume a postura de pesquisador, refletindo sobre os fenômenos linguísticos presentes na interação social. Esse processo ocorre por meio de suas próprias experiências mediadas pelos textos orais

e escritos. Afinal, cabe ao/à professor/a não só a reflexão de como ensinar a gramática[1], mas por que e para que ensiná-la (Freitag, 2017).

As discussões sobre o ensino de língua não são recentes; desde a década de 1970, refletiu-se sobre as prioridades nesse campo. Nesse período, ficou evidente que o ensino de LP nas escolas ainda estava fortemente vinculado a uma orientação normativa.

Só a partir da década de 1980, com avanços dos estudos linguísticos e psicolinguísticos que começaram a se fazer uma reflexão sobre o distanciamento entre a língua falada pelo sujeito que chegava à escola e a língua ensinada, passando, portanto, de uma abordagem metalinguística para epilinguística[2], cujo ponto de partida e de chegada é o texto e não mais as frases isoladas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), surgem, nesse contexto, críticas ao ensino de língua descontextualizado, que se baseia na aplicação de exercícios mecanizados de identificação de fragmentos e frases soltas, na apresentação de uma teoria gramatical inconsistente, no uso do texto como mero pretexto e na desconsideração da língua na sua forma, função e sentido (Neves, 1997).

Essas discussões e reflexões impulsionaram uma nova concepção e abordagem para o ensino de LP, propondo uma ressignificação ao considerar as diversas expressões linguísticas presentes nas várias formas de comunicação social como ponto de partida para a compreensão dos fenômenos linguísticos nos textos. Dessa forma, o ensino de LP ganha um novo significado, focando no trabalho com a linguagem como um mecanismo de funcionalidade comunicativa.

A língua sendo uma atividade interacional não pode ser analisada como se fosse um sistema autônomo (Givón, 1995 *apud* Neves, 2012, p. 51) e sem interferências do meio, pelo contrário, através das relações externas refletidas nas situações sociocomunicativas por meio dos interlocutores, dos propósitos e das intencionalidades discursivas e seus efeitos de sentido, muitas intercorrências são provocadas, que reconstituem e modificam as regras na prática.

À luz dessa reflexão, a BNCC enfatiza que:

---

[1] Diante das várias concepções de gramática que foram sendo construídas ao longo dos séculos, para este trabalho, estamos assumindo a concepção de gramática com viés funcionalista.

[2] Abordagem Metalinguística – esperava-se que o aluno fosse capaz de refletir conscientemente sobre a estrutura da língua, identificar termos técnicos e aplicar regras normativas. Abordagem epilinguística – o foco está no uso linguístico em contextos reais e na construção de sentidos.

> Os conhecimentos sobre língua e as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. (Brasil, 2017, p. 139)

Nessa perspectiva, questiona-se a postura de um ensino de LP, ainda, centrado no ensino de regras e nomenclaturas. Visto que, apesar das muitas pesquisas no campo da Sociolinguística, que visa compreender a língua em seus diferentes usos sociais, "há um distanciamento entre o plano da idealização científica e o que se é aplicado no chão da sala de aula", conforme preconiza Freitag (2017, p. 5-6). Considerando essa ocorrência pela ausência de "estudos de interface sociolinguística que vise à testagem da efetividade destas sugestões de atividades e práticas pedagógicas" (Freitag, 2017, p. 7).

Frente a essa realidade, a autora destaca a importância do Mestrado Profissional em Letras, dirigido a professores do ensino fundamental da rede pública por instigar a elaboração de um produto pedagógico para ser aplicado e testado mediante uma proposta de ensino desenvolvida a partir de resultados de estudos sociolinguísticos em situação real de sala de aula. Desta forma, há uma interconexão entre a teoria e prática e os resultados apresentam estratégias mais reais do que funciona e do que não funciona como método didático, constituindo-se uma proposta.

Ainda refletindo sobre o distanciamento entre concepções linguísticas e atividades escolares na aula de Língua Portuguesa, Pilati (2017, p. 10) referenda que "o ensino de língua se fundamenta na repetição de atividades gramaticais que geram pouca reflexão e têm pouca utilidade na vida prática dos estudantes". A autora observa que existem lacunas entre a compreensão do que é a língua e os conceitos apresentados nos materiais didáticos utilizados nas escolas do país.

Mesmo quando livros didáticos e gramáticas tradicionais reconhecem a língua como um mecanismo funcional, suscetível a interferências e variações, ao delinear as atividades didáticas, acabam se afastando dessa teoria e repetindo o padrão tradicional que trata a língua, apenas, como norma.

Nesse sentido, é urgente uma reflexão e um estudo aprofundado sobre as concepções de língua como prática social e funcional. Desde a publicação dos PCN (1998), emerge um novo olhar para o ensino, fundamentado no conceito de uso-reflexão-uso da língua. Esse enfoque busca incorporar práticas metodológicas em sala de aula que

valorizem a dinamicidade da língua e suas contribuições, visando a alcançar os objetivos preteridos das práticas discursivas mais eficazes e eficientes.

É importante destacar, por sua vez, que a BNCC assume uma concepção de ensino de língua voltada para a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, entendendo-a como processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade. A partir dessa concepção, o documento orienta que os estudos de natureza metalinguística

> [...] não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (Brasil, 2017, p. 69).

Por essa perspectiva, apresenta-se a necessidade de um ensino de língua que promova a exploração do seu funcionamento, em vez de, somente, reproduzir as nomenclaturas tradicionais, como faziam os greco-latinos, por exemplo, há alguns séculos, desenvolvendo um ensino fragmentado, dogmático, mnemônico, prescritivo e irrefletido.

A BNCC assume a língua como uma atividade social, enraizada no uso comunicativo e enunciativo no cotidiano e moldada pelo contexto. O presente documento normativo refuta o ensino que se limita à apresentação de uma coleção de rótulos e itens gramaticais, como verbos, pronomes, orações coordenadas e subordinadas, abordados, apenas, por meio de atividades de identificação e classificação.

No entanto, essa visão apresentada no documento não é esclarecida terminologicamente, de acordo com Freitag (2017). Apesar da terceira versão da BNCC distinguir ensino linguístico de ensino gramatical, ao apresentar as habilidades referentes ao eixo linguístico, descaracteriza esse conceito e propõe orientações instrucionais do ensino de língua por meio da metalinguagem tão valorizada na tradição normativa. À época, em 1980, Geraldi (1999) já destacava que o ensino metalinguístico não garantia a proficiência do aluno, mas sim o texto.

Para Freitag (2017, p. 7-8), essa não definição e confusão terminológica revela que o documento ou está apresentando “um rótulo novo, ao invés de ensino gramatical ou traz a oportunidade dos pesquisadores da área de ensino de gramática se firmarem e modelarem o conteúdo dentro de uma perspectiva produtiva”. Sem essa clareza

terminológica, firma-se uma orientação de ensino de gramática atado à tradição normativa, o que vem ocorrendo mesmo com o desenvolvimento e a contribuição da Linguística no curso de Letras na década de 60.

Reafirmando essa observação, Souza (2019, p. 182, *apud* Oliveira, 2002) aponta que, embora a BNCC prescreva habilidades que podem proporcionar a prática de análise linguística/semiótica, em sua maior parte, isso não ocorre. Somente quando estas habilidades estão inseridas no eixo de leitura/escuta e produção que se leva em consideração os aspectos gramaticais articulados à prática de análise linguística/semiótica, analisando o movimento operacional e reflexivo, destacando-se a produção de efeitos de sentido pelos recursos expressivos da língua. Por outro lado, quando inseridas em "todos os campos de atuação", remetem a um trabalho tradicional e desatualizado de ensino de língua.

Desta forma, identificamos que, mesmo o documento não citando um ensino prescritivo, não desconsidera a necessidade de estudar os elementos gramaticais. Logo, o que ocorre é um distanciamento dos conceitos e uma confusão de terminologias e concepções didáticas que sistematizem e esclareçam ao professor o trato que deve ser dado aos conhecimentos gramaticais na aula de língua. Por esta razão, através dessas nomenclaturas novas e não esclarecedoras, ocorre a distância ou o descompasso da linguagem usada nos referenciais didáticos utilizados pelos professores em sala de aula com o que efetivamente os sujeitos realizam nas práticas sociais de leitura e escrita, o que se denomina de letramento.

Esse é um dos fatores que tem interferido na compreensão das orientações didáticas no documento para o ensino das orações complexas como mecanismo coesivo. Vistas essas lacunas, faz-se necessário um estudo mais aprofundado do documento norteador para com as habilidades de PAL, e a necessidade de ampliação do repertório teórico/didático do professor para compreender os hiatos deixados na construção do documento, pois as concepções didáticas teorizadas nele só se concretizarão se o professor entender para qual contexto ela foi pensada, como afirma Oliveira (2022, p. 96).

Para a autora, o documento não facilita o trabalho do professor de didatizar as prescrições e a realização de uma prática pedagógica contextualizada, cabe a ele aprofundar seus estudos em entender as diferenças entre gramática tradicional, variação linguística e ensino linguístico, conhecimentos imprescindíveis para o ensino de LP.

Tais reflexões nos lembram que, antes mesmo da elaboração de documentos orientadores como os PCN e a BNCC, já havia discussões sobre as definições de gramática e seu ensino. Nesse contexto, faz-se alusão à concepção funcionalista de Franchi (1991), que define a gramática como um conjunto de recursos utilizados pelos falantes para expressar significados e intenções comunicativas. Esses recursos incluem não somente regras conceituais e classificatórias, mas diversos mecanismos que permitem a coesão e a coerência dos textos.

Conforme explicita Neves (2002, p. 226), a escola deve aprender a definir seu objetivo de ensino em LP. Para a autora, a gramática trabalhada em sala de aula deve ser funcional, e apresentar a língua em ação, nas situações de produção dos contextos comunicativos. Ainda referenda que não é o domínio da estrutura da língua que diz o quanto o falante sabe, mas a capacidade em saber combinar unidades sintáticas, adequar enunciados aos objetivos da comunicação.

Com essa abordagem, estruturamos o presente trabalho. Ao analisarmos as proficiências dos alunos ao elaborar a narrativa, na atividade diagnóstica, identificamos dificuldades na construção de períodos complexos adverbiais, o que se refletiu na elaboração de textos sem coesão.

Para superar essa limitação, desenvolvemos atividades monitoradas e orientadas na perspectiva de estimular a consciência sintática dos alunos na construção de períodos complexos adverbiais. O foco esteve na reflexão sobre os valores significativos das conjunções e na organização sintática das orações. Esse trabalho sistemático com a gramática teve como objetivo aprimorar a maturidade linguística dos estudantes, ampliando suas possibilidades na modalidade escrita e permitindo-lhes aplicar essas estratégias na produção de textos mais coesos.

2.4 ORAÇÕES COMPLEXAS ADVERBIAS E A COESÃO TEXTUAL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de LP organiza as diretrizes didáticas por meio das práticas de linguagem distribuídas em cinco eixos: leitura, escrita, oralidade, análise linguística/semiótica. Cada eixo é definido por orientações específicas de habilidades que devem ser trabalhadas com os estudantes para desenvolver as competências necessárias.

Habilidade é definida na BNCC (Brasil, 2018, p. 8), por exemplo, como aprendizagens essenciais que os estudantes precisam desenvolver. Por exemplo: “interpretar um texto”; “resolver e elaborar problemas de multiplicação”. Já competência (Brasil, 2018, p. 8) é a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

No documento, o objeto de conhecimento “coesão textual” está inserido no eixo de análise linguística/semiótica. No que se refere à etapa do ensino fundamental II, esse conteúdo é abordado em todos os anos (6º ao 9º). No entanto, a forma como o conteúdo é apresentado difere da linguagem usual dos manuais didáticos, amplamente utilizados pelos professores como referência para o planejamento. Essa diferença pode gerar dúvidas didáticas e dificultar a identificação dos conteúdos específicos contemplados na habilidade.

Essa maneira de apresentar os conteúdos de forma “implícita” suscita questionamentos no momento da delimitação do que a habilidade propõe:

a) Quais orientações a BNCC apresenta para a aplicação didática desse conteúdo?

b) Com qual conteúdo do livro didático esta habilidade está relacionada?

c) Quais propostas didáticas poderiam ser repensadas para a aplicação desse conteúdo e o desenvolvimento dessa habilidade?

É essencial que o professor se posicione como um pesquisador de sua própria prática, aprofundando seus estudos em conhecimentos linguísticos, a fim de ter o suporte necessário para analisar com precisão os documentos que orientam seu trabalho pedagógico.

Antes de explorar especificamente a BNCC, é essencial compreender o conceito de coesão e como ela se estabelece por meio dos elementos linguísticos.

Tradicionalmente, coesão textual tem sido assumida como os mecanismos de escrita que asseguram ao texto ligação entre suas partes e garantem ao texto unidade significativa. Essa é a definição apresentada por Koch (2022), dentro de uma perspectiva da Linguística Textual, e circula na comunidade acadêmica brasileira pelo menos desde 1989[3]. Além disso, a coesão é um processo que ocorre através de diferentes conexões linguísticas, mediante o uso dos pronomes, conjunções, advérbios para referenciar partes

[3] Conferir a publicação: KOCH, Ingedore Grünfield Villaça. Principais mecanismos de coesão textual em português. **Cadernos de estudos linguísticos**, v. 15, p. 73-80, 1988.

anteriores e posteriores dentro do texto e garantir a progressão temática e a coerência discursiva, entre outros elementos.

Os elementos de coesão em um texto manifestam-se por meio de diversas estratégias. Na perspectiva de Koch (2022), a partir dos estudos iniciais de Halliday e Hasan (1997), são identificadas cinco formas de coesão textual: referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical. No entanto, as definições de referência e substituição propostas pelos autores geraram questionamentos.

Como destaca Koch (2022, p. 45), essas discussões resultaram em uma nova abordagem, que passou a categorizar a coesão em dois grandes movimentos de construção textual: a remissão/referência (coesão remissiva/referencial) e a coesão sequencial, responsável por assegurar a continuidade do texto. No primeiro grupo, incluem-se a referência, a substituição, a elipse e parte da coesão lexical; no segundo, encontram-se outra parte da coesão lexical e a conexão (conjunções).

Essa classificação, contudo, não é consensual. Antunes (2005, p. 51), por exemplo, propõe três campos de procedimentos coesivos: a reiteração, que consiste na repetição de uma informação de maneira distinta; a substituição, que envolve a retomada por meio de mecanismos gramaticais, lexicais ou por elipse; e a associação, que abrange o uso de palavras opostas ou semelhantes no texto, além da conexão, responsável por estabelecer relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos e parágrafos.

Não há consenso na literatura linguística sobre quais são e como funcionam os mecanismos de coesão, especialmente entre os estudos voltados à formação inicial e continuada de professores de língua portuguesa. No entanto, as diferentes abordagens compartilham a ideia de que a coesão textual envolve um amplo conjunto de saberes linguísticos, com destaque para os recursos gramaticais. Apesar de sua importância, esses elementos não são explicitamente mencionados nas habilidades previstas pela BNCC.

Tomemos como foco o campo da coesão sequencial, em específico a associação, que corresponde aos procedimentos de conexão, domínio que envolve a formação de períodos complexos, o que, na terminologia das gramáticas, se refere a períodos compostos, em especial por subordinação, como veremos mais à frente.

A coesão sequencial diz respeito, também, “aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo sequências textuais) diversos tipos de relações

semânticas e/ou pragmáticas à medida que faz o texto progredir" (Koch, 2002, p. 49). Assim, sabemos que a sequenciação frástica se realiza por meio de procedimentos que permitem a manutenção temática com o auxílio de elementos linguísticos de um mesmo campo semântico e progressão temática que vai sendo construída a partir de informações já dadas e a apresentação de novas informações.

Ao verificarmos na BNCC o tratamento didático conferido a esse objeto do conhecimento e a interconexão da coesão com a formação dos períodos complexos, percebemos que, para o 6º ano, é citada a habilidade EF06LP12[4], que orienta os alunos a utilizarem-se dos pronomes, sinônimos, antônimos como mecanismos de referencialidade e progressão para o estabelecimento da coesão no texto; no 7º ano, a habilidade EF07LP12[5] aborda que os estudantes precisam fazer o reconhecimento desses mecanismos de coesão a partir da compreensão dos processos anafóricos expostos no texto, por meio dos pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos; no 8º ano, a habilidade EF08LP14[6] orienta a utilização dos mecanismos coesivos na elaboração dos discursos direto e indireto.

Para o 9º ano, destacam-se duas habilidades, a EF09LP11[7], que enfatiza o saber fazer inferências dos efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais), e a EF89LP29[8], abordando que o estudante deve

> utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas ("que, cujo, onde", pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento (Brasil, 2017, p. 185).

[4] Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).

[5] Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).

[6] Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.

[7] Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).

[8] Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas ("que, cujo, onde", pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento.

A progressão de habilidades apresentadas na BNCC para a temática da coesão textual, presentes do 6º ao 9º ano, mostra que existe relevância e uma necessidade contínua de se trabalhar esse conteúdo nas aulas de LP em todas as etapas do ensino fundamental, haja vista ser esse recurso muito importante para o aprimoramento da escrita formal.

A apresentação das habilidades apresentadas na BNCC se vale de uma linguagem que dificulta a compreensão didática por parte do professor, tornando desafiador identificar com clareza o que deve ser trabalhado em cada etapa do ensino. O principal obstáculo é a sobrecarga de conteúdos em cada habilidade, sem um direcionamento preciso sobre como cada elemento linguístico contribui para o processo de coesão textual. Além disso, todos os conteúdos são tratados como se pertencessem a uma mesma categoria, sem distinção entre os diferentes aspectos da coesão, o que compromete a organização e a eficácia do planejamento docente.

Não há uma orientação clara sobre as relações textuais de forma mais específica, tampouco uma definição explícita de quais procedimentos coesivos devem ser abordados em cada ano letivo. Dessa forma, a BNCC não diferencia adequadamente a coesão referencial e seus constituintes da coesão sequencial e seus mecanismos correspondentes, dificultando a abordagem didática desses conceitos.

A habilidade EF89LP29, selecionada para esta pesquisa, ilustra a sobrecarga de informações ao apresentar diversos procedimentos textuais que visam à coesão no texto. A habilidade propõe: 1) o uso de procedimentos relacionados à reiteração, abordando a reformulação por paráfrase e o emprego de pronomes diversos; 2) a mistura desses procedimentos com a associação, ao destacar o uso de nomes correferentes; e ainda 3) a inserção de procedimentos coesivos por meio da conexão, utilizando os pronomes relativos “que,” “onde” e “cujo” como elementos anafóricos. Além desses mecanismos, a habilidade menciona também a reformulação textual e a análise de textos de divulgação do conhecimento.

A sobreposição de diferentes conteúdos linguísticos, na mesma habilidade, não respeita as limitações do tempo pedagógico e do tempo de aprendizagem do aluno, além de apresentar um problema de ordem didática, pois não é adequado tratar pronomes pessoais do caso reto da mesma forma que pronomes relativos. Da mesma maneira, não

se pode afirmar que realizar uma paráfrase seja equivalente ao uso de um nome correferente.

Essas distinções, essenciais para a construção do conhecimento linguístico, acabam sendo simplificadas de forma que prejudicam o aprendizado dos alunos. Além disso, a falta de materiais pedagógicos específicos, como livros didáticos adequados e alinhados às orientações dos documentos oficiais, torna ainda mais difícil o trabalho do professor, que precisa lidar com a complexidade dos conceitos sem o suporte necessário para uma abordagem eficaz.

A falta de clareza e de recursos apropriados para trabalhar esses conteúdos pode levar a um ensino fragmentado, dificultando a compreensão dos alunos sobre as diferentes formas de coesão textual e o desenvolvimento das habilidades de escrita.

O documento parece desconsiderar a importância do aprofundamento no estudo de um tópico e da organização didática. Além disso, utiliza terminologias totalmente diferentes das presentes no livro didático (Beltrão; Gordilho, 2022, p. 179): enquanto as habilidades mencionadas trazem expressões como: “elementos anafóricos”, “elementos catafóricos” e “correferentes”, o livro didático do 9º ano apresenta as seguintes definições: “emprego de palavras que podem ser substituídas por outras”, “palavras que servem para ligar partes do texto" e “pronome que se refere ao nome que vem antes dele”.

Além disso, quando os pronomes relativos são citados na habilidade, não há clareza de que estes são apresentados como operadores morfossintáticos. Do ponto de vista do funcionamento gramatical, Kenedy e Othero (2022) explicam que a formação de um período complexo, seja ele hipotático ou subordinado, possibilita a compreensão de estruturação da escrita. Saber como se usam os operadores morfossintáticos (pronomes relativos), bem como os conectivos (que, se) possibilita ao falante a compreensão das demarcações de fronteiras dentro das construções dos períodos, e é por meio dos operadores de significado (complementadores adverbiais) que se aprende como ocorre a articulação e a construção das orações complexas e a compreensão de como elas se interligam na estruturação do texto.

Nesse ponto, Koch (2022, p. 87) assinala que a coesão, por meio da conexão (conjunções, conectores), estabelece “progressão textual que consiste no encadeamento dos enunciados”.

Dessa forma, destacamos a fragilidade conceitual da habilidade EF89LP29, considerando os conteúdos exigidos no currículo para o 9º ano. A habilidade, implicitamente, sugere que a formação do período complexo é um recurso para estabelecer a coesão, sem, no entanto, esclarecer adequadamente essa relação com a formação desses períodos. Além disso, a habilidade não explora de forma mais ampla o mecanismo de coesão por meio da conexão, que é o recurso fundamental para o trabalho com orações complexas nesse contexto.

A partir da falta de sistematização e da ausência de uma delimitação clara no texto da habilidade que aborda a coesão por meio do mecanismo de conexão, elaboramos um planejamento de atividades que estabelecesse essa relação entre o conhecimento linguístico sobre a formação do período complexo adverbial e a produção textual. O objetivo foi fornecer ao professor uma estrutura sistemática e um planejamento didático que priorizasse o ensino da língua com foco em sua função.

2.5 ORAÇÃO COMPLEXA ADVERBIAL NO LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma política pública que assegura às escolas o acesso a livros didáticos, os quais se tornam um dos recursos mais utilizados pelos professores nas aulas de língua portuguesa. Esses livros funcionam como suporte pedagógico e guia para o direcionamento das aulas, sendo frequentemente o único recurso disponível para o professor e a única ferramenta de estudo para os alunos. Por essa razão, embora ofereçam possibilidades para a realização de atividades didáticas, também correm o risco de se tornarem um instrumento conveniente, utilizado sem uma análise crítica do que realmente é significativo.

Para que o material didático tenha uma funcionalidade eficaz e atenda aos objetivos propostos, o professor deve avaliar criteriosamente quais textos/gêneros, atividades e conteúdos são mais adequados à sua proposta pedagógica, levando em consideração a diversidade cultural e social da turma, seus interesses e a adequação dos textos.

Além disso, para contribuir com o pleno desenvolvimento da escrita e o domínio da habilidade de coesão textual, o suporte pedagógico precisa estar alinhado à perspectiva

da BNCC. Deve contemplar atividades que vão além da metalinguagem, com propostas que conectem o estudo da estrutura da língua a seus diferentes usos.

Ressaltamos que nosso objetivo ao olhar para essas atividades do livro didático de LP não é atribuir a ele uma classificação positiva ou negativa, mas sim analisar, à luz das diretrizes da BNCC, se as autoras do material estabelecem conexões com as competências e as habilidades previstas no documento, afinal as diretrizes estabelecidas precisam estar evidentes neste recurso pedagógico.

Para avaliar o alinhamento entre a habilidade EF89LP29, escolhida nesta pesquisa, e o material didático disponível na escola, realizamos uma análise do livro didático de Língua Portuguesa (LDP) selecionado pela Escola Getúlio Vargas, em Heliópolis, Bahia, para o Ensino Fundamental II. O volume em destaque é a primeira edição do livro "A Conquista" (Beltrão; Gordilho, 2022), destinado ao 9º ano.

O livro é organizado em atividades de leitura, produção de texto e ensino da língua. Estrutura-se em sete módulos organizados por seções que correspondem à seguinte estrutura: a) Leitura e exploração do texto; b) Exploração da língua; c) Produção escrita; e d) Linguagens em conexão.

Os objetivos das autoras com a leitura, citados no Manual do Professor (Beltrão; Gordilho, 2022, p. 43[9]) é de formar um leitor crítico, construtor de novos sentidos a partir dos textos. Para a produção de texto, as autoras destacam o ensino de uma escrita intencional, que apresenta objetivos, situacionalidade, interlocutores, meios de veiculação. A proposta enfatiza que a escrita mantém interdependência com a leitura, sendo uma atividade interativa e de expressão das intenções, ideias, informações, sentimentos.

De acordo com as concepções de gramática e análise linguístico-semiótica apresentadas por Beltrão e Gordilho (2022, p. 44), "o domínio linguístico deve contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa, permitindo que os falantes utilizem os recursos disponíveis da língua nas interações sociais". Nesse sentido, elas

[9] Eliana Lúcia Santos Beltrão, Mestra em Letras pela Universidade da Bahia (UFBA), Graduada em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Especialista em Linguística Textual Pela Faculdade da Bahia, Professora de Língua Portuguesa, Literatura e Produção no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Tereza Cristina Santos Gordilho, Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Especialista em psicopedagogia Clínica Institucional pelo Instituto Sedes Sapientiae (SP) & Centro de Estudos e Terapias integradas de Salvador (Cetis), Psicóloga da área Educacional.
A escolha dos livros didáticos na escola ocorreu através de análise, votação em rede.

orientam que as atividades didáticas de Língua Portuguesa devem estimular a criação de hipóteses e incentivar a investigação dos fenômenos linguísticos por meio das situações de uso da língua, com os conteúdos gramaticais funcionando como instrumentos de apoio para a discussão desses fenômenos.

Com base neste posicionamento das autoras, analisamos a seção do livro que trata das orações complexas adverbiais e coesão textual. Para sistematizar melhor esta tarefa e já pensando na elaboração das questões do módulo didático, utilizamos as proposições da taxonomia de Bloom como instrumento mediador. Segundo Andrade e Freitag (2021), os parâmetros de aferição apresentados na taxonomia contribuem para uma definição mais clara dos objetivos educacionais, pois respeitam a hierarquização do conhecimento e servem como base para a elaboração de instrumentos de avaliação.

As autoras especificam os três domínios que envolvem a taxonomia: cognitivo, afetivo e psicomotor. O primeiro está relacionado ao conhecimento e à aprendizagem de objetivos que vão dos mais simples aos mais complexos. O segundo refere-se aos sentimentos e posturas, relacionados ao desenvolvimento emocional. O terceiro envolve o domínio das atividades físicas e corporais. Elas destacam o aspecto cognitivo como o mais amplamente disseminado nas pesquisas e atividades educacionais.

Afirmam que, cognitivamente, cada pessoa desenvolve a aquisição de competências de forma diferente, influenciada por fatores externos. No entanto, quando todos estão sob as mesmas condições de ensino, o conhecimento adquirido será diferenciado pelos níveis de profundidade. Dessa forma, para que o estudante atinja um nível mais elevado de aprendizagem, precisará dominar os níveis anteriores que se complementam.

> Para avançar em um processo de aprendizagem, o indivíduo deve ter domínio das habilidades anteriores; desse modo, além de possibilitar a classificação, a Taxonomia de Objetivos Educacionais também possibilita a hierarquização do desenvolvimento cognitivo mediante planejamento, permitindo que as etapas do processo educacional tenham maior controle, desde a elaboração de instrumentos e de aulas, até a avaliação dos alunos na perspectiva da evolução em escala de níveis de aquisição do conhecimento (Andrade; Freitag, 2021, p. 180-181).

Quadro 3: Modelo de aplicação da tabela bidimensional.

Dimensão doconhecimento	**Dimensão processo cognitivo**					
	Lembrar	**Entender**	**Aplicar**	**Analisar**	**Avaliar**	**Criar**
Efetivo Informações básicas e específicas do conteúdo, terminologias.	Recuperar conhecimento (reconhecer, recordar)	Construir significados (resumir, explicar, interpretar)	Utilizar procedimentos para resolver uma determinada situação (executar, implementar)	Relacionar as partes com o todo. (diferenciar, organizar, distribuir)	Fazer julgamento com base em critérios e padrões (verificar, criticar)	Juntar elementos para formar um novo padrão ou uma estrutura coerente (gerar, planejar, produzir)
Conceitual Relações inter-relacionais entre elementos dentro de uma estrutura maior. Categorias, princípios, modelos.						
Procedural Como fazer algo, utilizar de critérios na resolução de problemas						
Metacognitivo Conhecimento sobre os próprios processos cognitivos (estratégias de aprendizagem, autocrítica, autoconsciência)						

Fonte: Krathwohl *et al.* (2002, p. 216), adaptado pela autora.

As categorias de domínio cognitivo criadas por Bloom em 1956 passaram por uma revisão em 2001, mantendo a estruturação inicial, mas aprimorando a definição das habilidades esperadas dos alunos durante o processo de aquisição do conhecimento. A versão original não apresentava com clareza os passos a serem seguidos para alcançar o nível mais elevado do domínio, algo que foi melhor delineado na revisão.

O quadro apresentado anteriormente abrange as categorias do domínio cognitivo e especifica os diferentes níveis de habilidades cognitivas que os alunos devem desenvolver durante o processo de aprendizagem. Este quadro se divide em duas dimensões principais: a dimensão do conhecimento e a dimensão dos processos cognitivos. Detalhamos os itens da tabela para que, por meio desse entendimento, se compreendam os níveis de competências e habilidades exigidos nas atividades do livro didático analisado e das atividades propostas no módulo didático.

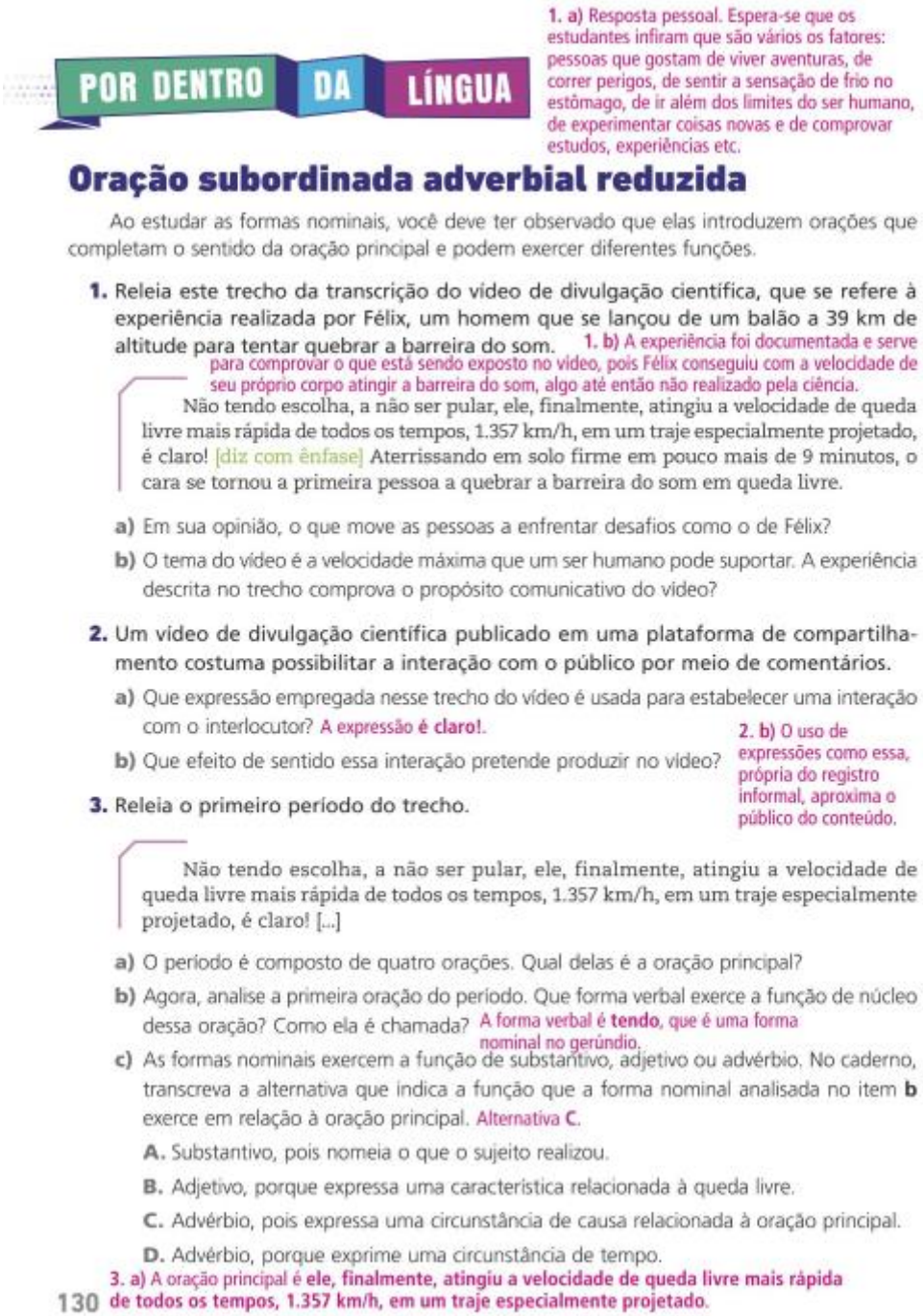
O quadro apresenta que as mudanças na categorização não alteraram a essência do modelo original, que continua a valorizar a progressão do conhecimento por níveis de dificuldade, partindo do simples ao complexo e do concreto ao abstrato. Contudo,

destacam que, embora seja um parâmetro amplamente utilizado para avaliar objetivos educacionais, ele não está isento de críticas. Isso porque, em termos de processamento cognitivo, muitos processos ocorrem de maneira paralela e não em série, como sugere a categorização.

O conhecimento sobre “orações complexas adverbiais” é introduzido no livro “A Conquista”, no capítulo 3. Nesse capítulo, o conteúdo é apresentado por meio de um texto motivador, que orienta as questões relacionadas às orações. As autoras utilizam textos do gênero divulgação científica, abordando temas ligados à saúde mental.

Ao analisar a abordagem das orações complexas adverbiais nesse capítulo, observamos uma significativa limitação, pois há apenas duas atividades, ambas voltadas para o estudo das orações reduzidas, conforme ilustram as figuras abaixo.

Figura 2: Orações complexas adverbiais - Livro A Conquista.



POR DENTRO DA LÍNGUA

1. a) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes infiram que são vários os fatores: pessoas que gostam de viver aventuras, de correr perigos, de sentir a sensação de frio no estômago, de ir além dos limites do ser humano, de experimentar coisas novas e de comprovar estudos, experiências etc.

Oração subordinada adverbial reduzida

Ao estudar as formas nominais, você deve ter observado que elas introduzem orações que completam o sentido da oração principal e podem exercer diferentes funções.

1. Releia este trecho da transcrição do vídeo de divulgação científica, que se refere à experiência realizada por Félix, um homem que se lançou de um balão a 39 km de altitude para tentar quebrar a barreira do som.

1. b) A experiência foi documentada e serve para comprovar o que está sendo exposto no vídeo, pois Félix conseguiu com a velocidade de seu próprio corpo atingir a barreira do som, algo até então não realizado pela ciência.

> Não tendo escolha, a não ser pular, ele, finalmente, atingiu a velocidade de queda livre mais rápida de todos os tempos, 1.357 km/h, em um traje especialmente projetado, é claro! [diz com ênfase] Aterrissando em solo firme em pouco mais de 9 minutos, o cara se tornou a primeira pessoa a quebrar a barreira do som em queda livre.

a) Em sua opinião, o que move as pessoas a enfrentar desafios como o de Félix?

b) O tema do vídeo é a velocidade máxima que um ser humano pode suportar. A experiência descrita no trecho comprova o propósito comunicativo do vídeo?

2. Um vídeo de divulgação científica publicado em uma plataforma de compartilhamento costuma possibilitar a interação com o público por meio de comentários.

a) Que expressão empregada nesse trecho do vídeo é usada para estabelecer uma interação com o interlocutor? A expressão **é claro!**.

b) Que efeito de sentido essa interação pretende produzir no vídeo?

2. b) O uso de expressões como essa, própria do registro informal, aproxima o público do conteúdo.

3. Releia o primeiro período do trecho.

> Não tendo escolha, a não ser pular, ele, finalmente, atingiu a velocidade de queda livre mais rápida de todos os tempos, 1.357 km/h, em um traje especialmente projetado, é claro! [...]

a) O período é composto de quatro orações. Qual delas é a oração principal?

b) Agora, analise a primeira oração do período. Que forma verbal exerce a função de núcleo dessa oração? Como ela é chamada? A forma verbal é **tendo**, que é uma forma nominal no gerúndio.

c) As formas nominais exercem a função de substantivo, adjetivo ou advérbio. No caderno, transcreva a alternativa que indica a função que a forma nominal analisada no item **b** exerce em relação à oração principal. Alternativa **C**.

A. Substantivo, pois nomeia o que o sujeito realizou.

B. Adjetivo, porque expressa uma característica relacionada à queda livre.

C. Advérbio, pois expressa uma circunstância de causa relacionada à oração principal.

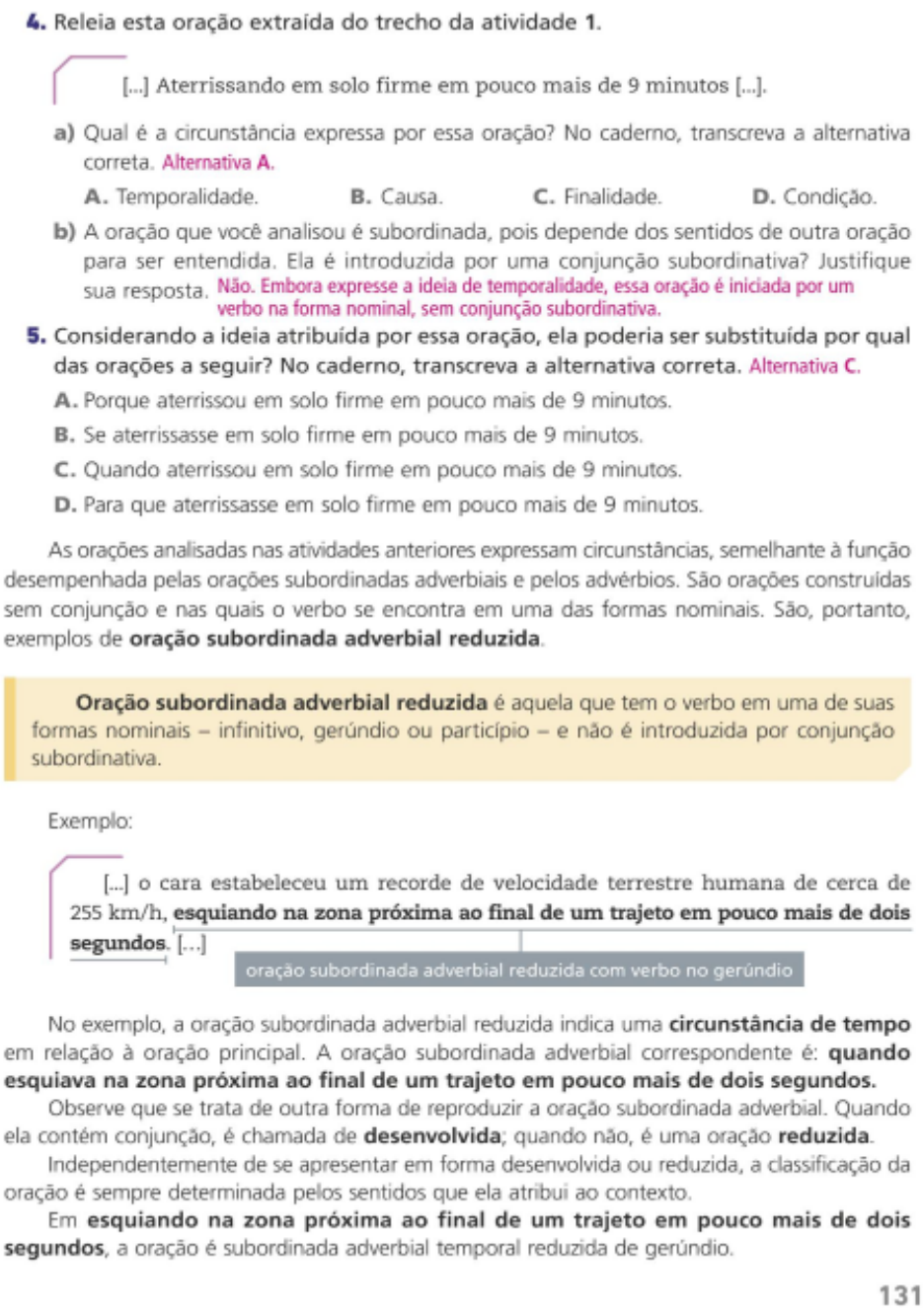
D. Advérbio, porque exprime uma circunstância de tempo.

3. a) A oração principal é **ele, finalmente, atingiu a velocidade de queda livre mais rápida de todos os tempos, 1.357 km/h, em um traje especialmente projetado.**

130

Fonte: Beltrão; Gordilho, 2022, p. 130.

Figura 3: Orações complexas adverbiais - Livro A Conquista.



4. Releia esta oração extraída do trecho da atividade **1**.

[...] Aterrissando em solo firme em pouco mais de 9 minutos [...].

a) Qual é a circunstância expressa por essa oração? No caderno, transcreva a alternativa correta. Alternativa A.

A. Temporalidade. **B.** Causa. **C.** Finalidade. **D.** Condição.

b) A oração que você analisou é subordinada, pois depende dos sentidos de outra oração para ser entendida. Ela é introduzida por uma conjunção subordinativa? Justifique sua resposta. Não. Embora expresse a ideia de temporalidade, essa oração é iniciada por um verbo na forma nominal, sem conjunção subordinativa.

5. Considerando a ideia atribuída por essa oração, ela poderia ser substituída por qual das orações a seguir? No caderno, transcreva a alternativa correta. Alternativa C.

A. Porque aterrissou em solo firme em pouco mais de 9 minutos.

B. Se aterrissasse em solo firme em pouco mais de 9 minutos.

C. Quando aterrissou em solo firme em pouco mais de 9 minutos.

D. Para que aterrissasse em solo firme em pouco mais de 9 minutos.

As orações analisadas nas atividades anteriores expressam circunstâncias, semelhante à função desempenhada pelas orações subordinadas adverbiais e pelos advérbios. São orações construídas sem conjunção e nas quais o verbo se encontra em uma das formas nominais. São, portanto, exemplos de **oração subordinada adverbial reduzida**.

Oração subordinada adverbial reduzida é aquela que tem o verbo em uma de suas formas nominais – infinitivo, gerúndio ou particípio – e não é introduzida por conjunção subordinativa.

Exemplo:

[...] o cara estabeleceu um recorde de velocidade terrestre humana de cerca de 255 km/h, **esquiando na zona próxima ao final de um trajeto em pouco mais de dois segundos**. [...]

oração subordinada adverbial reduzida com verbo no gerúndio

No exemplo, a oração subordinada adverbial reduzida indica uma **circunstância de tempo** em relação à oração principal. A oração subordinada adverbial correspondente é: **quando esquiava na zona próxima ao final de um trajeto em pouco mais de dois segundos.**

Observe que se trata de outra forma de reproduzir a oração subordinada adverbial. Quando ela contém conjunção, é chamada de **desenvolvida**; quando não, é uma oração **reduzida**.

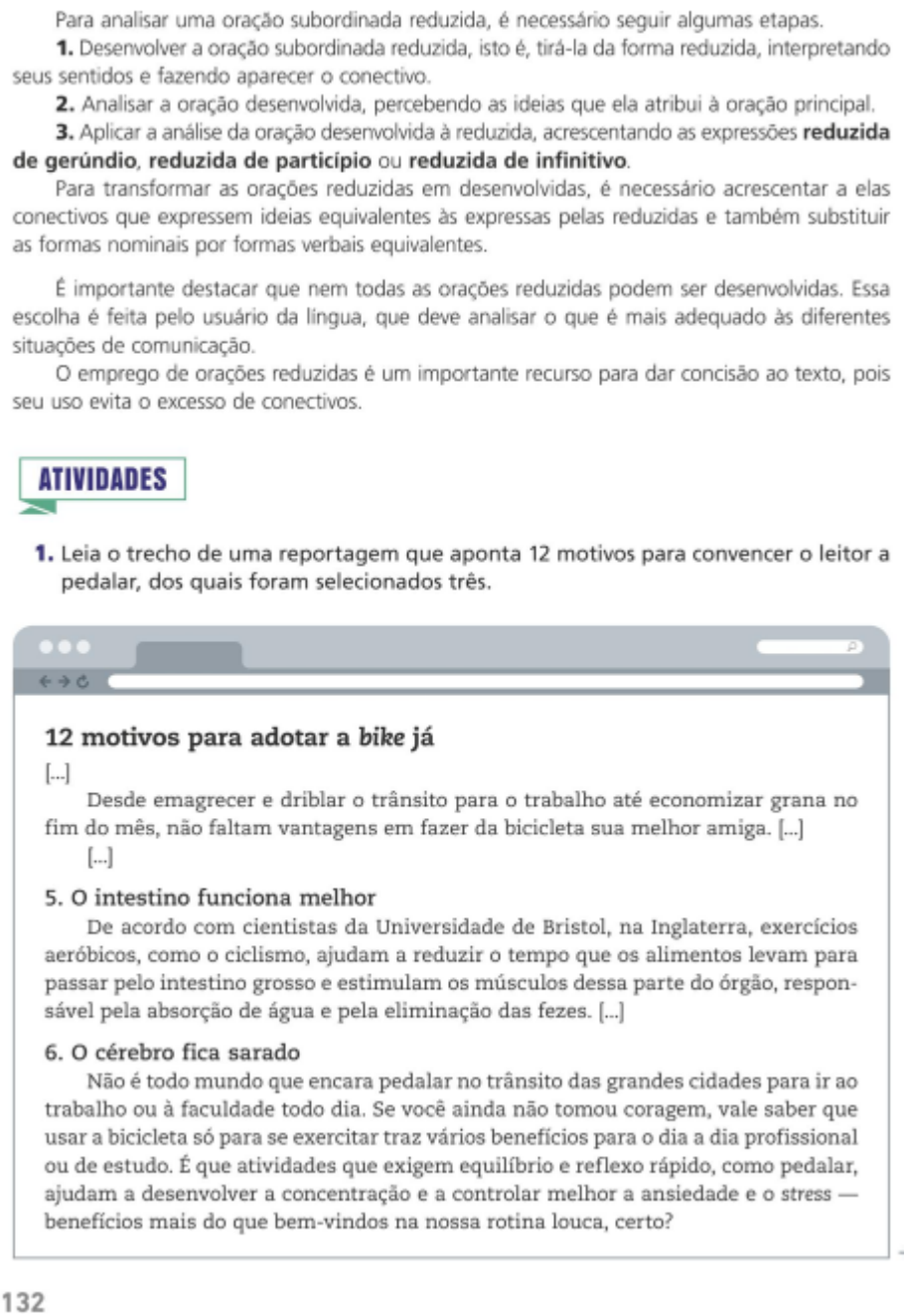
Independentemente de se apresentar em forma desenvolvida ou reduzida, a classificação da oração é sempre determinada pelos sentidos que ela atribui ao contexto.

Em **esquiando na zona próxima ao final de um trajeto em pouco mais de dois segundos**, a oração é subordinada adverbial temporal reduzida de gerúndio.

131

Fonte: Beltrão; Gordilho, 2022, p. 131.

Figura 4: Orações complexas adverbiais - Livro A Conquista.



Para analisar uma oração subordinada reduzida, é necessário seguir algumas etapas.

1. Desenvolver a oração subordinada reduzida, isto é, tirá-la da forma reduzida, interpretando seus sentidos e fazendo aparecer o conectivo.

2. Analisar a oração desenvolvida, percebendo as ideias que ela atribui à oração principal.

3. Aplicar a análise da oração desenvolvida à reduzida, acrescentando as expressões **reduzida de gerúndio**, **reduzida de particípio** ou **reduzida de infinitivo**.

Para transformar as orações reduzidas em desenvolvidas, é necessário acrescentar a elas conectivos que expressem ideias equivalentes às expressas pelas reduzidas e também substituir as formas nominais por formas verbais equivalentes.

É importante destacar que nem todas as orações reduzidas podem ser desenvolvidas. Essa escolha é feita pelo usuário da língua, que deve analisar o que é mais adequado às diferentes situações de comunicação.

O emprego de orações reduzidas é um importante recurso para dar concisão ao texto, pois seu uso evita o excesso de conectivos.

ATIVIDADES

1. Leia o trecho de uma reportagem que aponta 12 motivos para convencer o leitor a pedalar, dos quais foram selecionados três.

12 motivos para adotar a *bike* já

[...]

Desde emagrecer e driblar o trânsito para o trabalho até economizar grana no fim do mês, não faltam vantagens em fazer da bicicleta sua melhor amiga. [...]

[...]

5. O intestino funciona melhor

De acordo com cientistas da Universidade de Bristol, na Inglaterra, exercícios aeróbicos, como o ciclismo, ajudam a reduzir o tempo que os alimentos levam para passar pelo intestino grosso e estimulam os músculos dessa parte do órgão, responsável pela absorção de água e pela eliminação das fezes. [...]

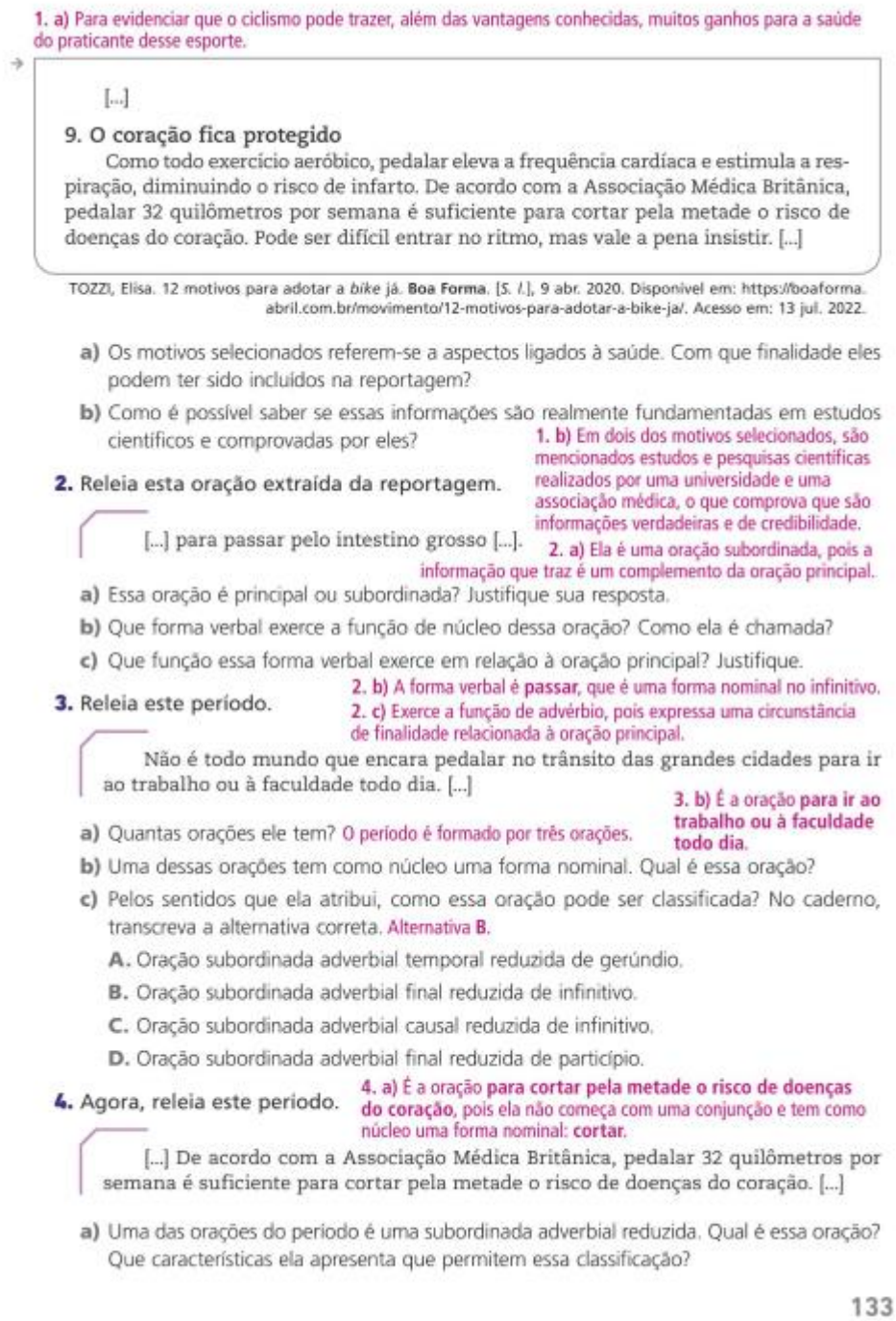
6. O cérebro fica sarado

Não é todo mundo que encara pedalar no trânsito das grandes cidades para ir ao trabalho ou à faculdade todo dia. Se você ainda não tomou coragem, vale saber que usar a bicicleta só para se exercitar traz vários benefícios para o dia a dia profissional ou de estudo. É que atividades que exigem equilíbrio e reflexo rápido, como pedalar, ajudam a desenvolver a concentração e a controlar melhor a ansiedade e o stress — benefícios mais do que bem-vindos na nossa rotina louca, certo?

132

Fonte: Beltrão; Gordilho, 2022, p. 132.

Figura 5: Orações complexas adverbiais - Livro A Conquista.



1. a) Para evidenciar que o ciclismo pode trazer, além das vantagens conhecidas, muitos ganhos para a saúde do praticante desse esporte.

[...]

9. O coração fica protegido

Como todo exercício aeróbico, pedalar eleva a frequência cardíaca e estimula a respiração, diminuindo o risco de infarto. De acordo com a Associação Médica Britânica, pedalar 32 quilômetros por semana é suficiente para cortar pela metade o risco de doenças do coração. Pode ser difícil entrar no ritmo, mas vale a pena insistir. [...]

TOZZI, Elisa. 12 motivos para adotar a *bike* já. **Boa Forma**. [*S. l.*], 9 abr. 2020. Disponível em: https://boaforma.abril.com.br/movimento/12-motivos-para-adotar-a-bike-ja/. Acesso em: 13 jul. 2022.

a) Os motivos selecionados referem-se a aspectos ligados à saúde. Com que finalidade eles podem ter sido incluídos na reportagem?

b) Como é possível saber se essas informações são realmente fundamentadas em estudos científicos e comprovadas por eles?

1. b) Em dois dos motivos selecionados, são mencionados estudos e pesquisas científicas realizados por uma universidade e uma associação médica, o que comprova que são informações verdadeiras e de credibilidade.

2. Releia esta oração extraída da reportagem.

[...] para passar pelo intestino grosso [...].

2. a) Ela é uma oração subordinada, pois a informação que traz é um complemento da oração principal.

a) Essa oração é principal ou subordinada? Justifique sua resposta.

b) Que forma verbal exerce a função de núcleo dessa oração? Como ela é chamada?

c) Que função essa forma verbal exerce em relação à oração principal? Justifique.

2. b) A forma verbal é **passar**, que é uma forma nominal no infinitivo.
2. c) Exerce a função de advérbio, pois expressa uma circunstância de finalidade relacionada à oração principal.

3. Releia este período.

Não é todo mundo que encara pedalar no trânsito das grandes cidades para ir ao trabalho ou à faculdade todo dia. [...]

a) Quantas orações ele tem? O período é formado por três orações.

3. b) É a oração **para ir ao trabalho ou à faculdade todo dia**.

b) Uma dessas orações tem como núcleo uma forma nominal. Qual é essa oração?

c) Pelos sentidos que ela atribui, como essa oração pode ser classificada? No caderno, transcreva a alternativa correta. Alternativa **B**.

A. Oração subordinada adverbial temporal reduzida de gerúndio.

B. Oração subordinada adverbial final reduzida de infinitivo.

C. Oração subordinada adverbial causal reduzida de infinitivo.

D. Oração subordinada adverbial final reduzida de particípio.

4. Agora, releia este período.

4. a) É a oração **para cortar pela metade o risco de doenças do coração**, pois ela não começa com uma conjunção e tem como núcleo uma forma nominal: **cortar**.

[...] De acordo com a Associação Médica Britânica, pedalar 32 quilômetros por semana é suficiente para cortar pela metade o risco de doenças do coração. [...]

a) Uma das orações do período é uma subordinada adverbial reduzida. Qual é essa oração? Que características ela apresenta que permitem essa classificação?

133

Fonte: Beltrão; Gordilho, 2022, p. 133.

O conteúdo sobre orações complexas adverbiais no LDP, conforme apresentado nas figuras 2, 3, 4 e 5, concentra-se nas orações adverbiais reduzidas. Essa abordagem didática pressupõe que os estudantes já compreendem a estruturação das orações

adverbiais desenvolvidas, o que, conforme demonstrado na seção 2.1 deste capítulo, não se confirma para essa turma.

A ausência de explicações detalhadas sobre a formação e o uso das orações adverbiais complexas desenvolvidas limita as possibilidades de trabalho com a diversidade das estruturas sintáticas adverbiais. Como consequência, o livro não aprofunda as potencialidades dessas orações na construção da coesão textual e na expressão de relações temporais, causais, condicionais, entre outras, fundamentais para a organização de uma narrativa.

Com base nos níveis de complexidade e progressão descritos na Taxonomia de Bloom, observa-se que as questões apresentadas no livro priorizam predominantemente a dimensão efetiva. Isso ocorre porque as atividades propostas concentram-se na identificação e classificação de termos dentro da oração. Esse enfoque corresponde ao nível mais básico da dimensão cognitiva, limitando-se à capacidade do estudante de recordar e reconhecer informações fundamentais sobre a classificação das orações, sem avançar para níveis mais complexos de análise e aplicação.

Essa observação confirmou que o material didático disponível ao professor ainda apresenta limitações na exploração do conteúdo sobre orações adverbiais, reforçando, assim, a relevância desta pesquisa.

2.6 AS ORAÇÕES ADVERBIAIS SOB UMA PERSPECTIVA FUNCIONAL

Diversas correntes da Linguística fazem crítica à Gramática Tradicional (GT) por negligenciar aspectos fundamentais do funcionamento da linguagem, que poderiam ser amplamente explorados em sala de aula. Entre esses aspectos, destacam-se o fenômeno da variação linguística, a oralidade e as marcas discursivas presentes no texto, essenciais para orientar o leitor/ouvinte na reconstrução do sentido pretendido pelo escritor/falante.

Uma dessas correntes é o Funcionalismo, que, conforme Martelotta e Areas (2003), caracteriza-se por conceber a língua como um instrumento de comunicação. E para Dik (1989), a principal finalidade de uma investigação funcionalista é compreender de que forma os falantes de uma língua interagem entre si e conseguem estabelecer compreensão mútua. Dessa forma, todos os níveis de organização linguística tornam-se essenciais para essa análise.

Sendo assim, a língua não deve ser analisada como um objeto autônomo, mas como uma estrutura flexível, influenciada por diferentes situações comunicativas que contribuem para a construção de sua estrutura gramatical.

A gramática funcional considera essencial o processo de interação verbal, diferentemente dos estudos gerativistas. O funcionalismo não restringe a análise da sintaxe apenas ao nível da oração, mas a insere no contexto discursivo-textual. Segundo Neves (2007), essa abordagem parte do funcionamento da língua em uso, valorizando sua dimensão comunicativa.

A abordagem da Gramática Tradicional considera que a relação entre orações dentro de um período baseia-se na distinção entre coordenação e subordinação. A coordenação ocorre quando as orações são independentes entre si, enquanto a subordinação implica uma relação de dependência sintática, em que uma oração desempenha uma função sintática (como sujeito, objeto ou adjunto) em relação à oração principal. Assim, tanto a coordenação quanto a subordinação são vistas como processos sintáticos-semânticos próprios do período composto, que pode ser constituído por orações principais, subordinadas e coordenadas.

Em relação às orações subordinadas, a Gramática Tradicional as classifica em três categorias: substantivas, adjetivas e adverbiais. Nosso foco de análise são as orações subordinadas adverbiais, que, segundo a Nova Gramática do Português (NGP), são subdivididas em sete grupos semânticos: temporais, causais, finais, concessivas, condicionais, consecutivas e comparativas.

Nas gramáticas brasileiras, além dessas categorias, incluem-se as orações conformativas e proporcionais. Algumas gramáticas, como a de Dias (1881), englobam nas orações adverbiais as causais-explicativas, que na NGP é classificada na coordenação (junto com as copulativas, alternativas, adversativas e conclusivas). Bechara (2019) inclui também as orações locativas e modais.

Na última edição de sua gramática, Bechara (2019, p. 496-497) faz uma distinção entre as orações comparativas e consecutivas e as demais orações adverbiais, afirmando que essas duas estruturas se assemelham às orações relativas. De acordo com o autor, tanto as comparativas quanto as consecutivas dependem de um quantificador e desempenham uma única função gramatical na oração principal, juntamente, com seu

antecedente. A atribuição de um status *distinto* a essas orações representa uma posição inovadora na tradição gramatical portuguesa.

Observa-se que, ainda, as descrições sobre as orações adverbiais seguem em grande parte os princípios tradicionais. Em Cunha e Cintra (2001), por exemplo, a classificação das orações é sempre associada ao tipo de conjunção subordinativa utilizada, reforçando uma abordagem mecanicista. Em contraste, Bechara (2019) tenta uma abordagem mais inovadora ao destacar a linha tênue entre as classificações das orações, especialmente, considerando os fatores de dependência sintática, o papel das conjunções e a relação semântica entre as proposições.

> [...] As orações complexas de transposição adverbial são formadas por transposições que exercem a função de advérbio e se dividem em dois grupos. Estes são definidos como as subordinadas adverbiais propriamente ditas (função de advérbio ou locução adverbial e podem ser substituídas por um desses). Nesse bloco, estão as que exprimem noção de tempo, lugar, modo, causa, concessão, condição e fim. E outro bloco corresponde as orações subordinadas comparativas e consecutivas. As adverbiais podem ser confundidas com as orações relativas, quando é usado como termo transpositor o "onde, que, quem" sem elemento referente. [...] (Bechara, 2019, p. 495-496).

Embora o autor reconheça a flexibilidade da classificação das orações e a possibilidade de os conectores desempenharem funções distintas conforme o contexto, sua análise ainda se mantém centrada em modelos que priorizam a estrutura sintática como o principal critério de classificação. Lobo (2003, p. 15) assevera que "a classificação dada às orações adverbiais nas gramáticas tradicionais é insuficiente".

As classificações tradicionais frequentemente desconsideram a possibilidade de que algumas orações subordinadas possam expressar mais de uma relação semântica. Por exemplo, na frase "Ela saiu correndo para que não perdesse o trem", não há apenas uma relação final (o objetivo de não perder o trem), mas também uma relação condicional implícita, já que a ação de sair correndo depende da possibilidade de perder o trem. No entanto, em abordagens tradicionais, essa multiplicidade de significados, geralmente, não é explorada, limitando-se a uma categorização simplificada com base na conjunção utilizada, desconsiderando a relação sintático-semântica.

Nesse contexto, Antunes (2005) enfatiza que, ao apresentar os conectores aos estudantes, é fundamental esclarecer como eles contribuem para a construção do texto,

estabelecendo relações lógicas e intencionais, assegurando a clareza da mensagem, a dinamicidade do discurso e promovendo a coesão e coerência textual.

Nesse sentido, Neves (2000, p. 787-789) exemplifica essa assertiva, a partir dos seguintes exemplos:

1. *A música de Bach parou* ***quando a mãe começou a cantar.*** (Modo de construção)
2. ***Quando os moradores*** *chegaram, levaram um susto.* (Modo de construção)

Relações lógico-semânticas (causal, condicional, concessiva) - associadas à relação temporal que se estabelece entre as orações.

3. *Mudou de conversa quando alguém perguntou pelas dicas.* ***(sentido casual)***

A autora demonstra, por meio dos exemplos 1 e 2, que as orações adverbiais possuem flexibilidade na organização estrutural, o que pode ser um recurso importante para a organização da mensagem desejada, uma vez que a ordem das orações pode hierarquizar as informações, ressaltar uma mensagem, organizando o fluxo da informação, recurso importante na organização do objetivo textual.

No exemplo 3, a autora destaca as diferentes relações lógico-semânticas que um mesmo conectivo pode expressar, conforme o contexto em que é utilizado. A conjunção "quando", geralmente classificada como temporal, surge nesse caso estabelecendo uma relação de causa. Assim, fica evidenciado como a mesma conjunção pode assumir significados diversos, dependendo do contexto de interação e da escolha lexical, ampliando as possibilidades interpretativas da oração.

A definição clássica de subordinação dada às orações adverbias é questionável. Segundo Kenedy e Othero (2022, p. 96), a oração é subordinada quando seleciona argumentos de um núcleo nominal, verbal ou adjetival existente no domínio da oração matriz, as quais serão denominadas de orações encaixadas (nesse grupo estão as substantivas e as adjetivas). Já as orações adverbiais não possibilitam encaixe, mas articulação sintático-discursiva/semântica, ocorrendo a hipotaxe.

Desta maneira, é possível perceber que essas orações compartilham com as estruturas de coordenação a característica de serem uma proposição independente, ou seja, não atuam como argumento principal integrado em outra proposição, nem como modificador de um argumento principal.

Essa característica aproxima as orações adverbiais das orações coordenadas, refletindo-se em comportamentos sintáticos semelhantes, o que torna difícil traçar uma linha clara entre coordenação e subordinação.

Para ilustrar essa proximidade lógica entre subordinação adverbial e coordenação, é importante observar que as relações semânticas tipicamente expressas pela subordinação encontram equivalentes em relações semânticas que se estabelecem entre unidades linguísticas maiores, atravessando diferentes frases por meio de processos de coesão semântica e conexões discursivas.

A Teoria da Representação Discursiva (Kamp; Reyle, 1993) explora e justifica a proximidade entre a subordinação adverbial e a coordenação, demonstrando que relações como causa, tempo, condição e concessão podem ser expressas tanto por meio da subordinação quanto inferidas sem a necessidade de uma conexão explícita. Embora não aprofundemos essa abordagem, essa reflexão evidencia as limitações da Gramática Tradicional ao lidar com determinados fenômenos linguísticos.

Na proposta de Matthiessen e Thompson (1988), a relação de interdependência das orações não pode ser plenamente compreendida, apenas, no âmbito da frase, mas no contexto do discurso, uma vez que os graus de interdependência são definidos pelas funções discursivas desempenhadas por essas orações. Assim, no caso específico da hipotaxe, relações como causa, concessão, tempo e condição refletem as conexões retóricas que estruturam a construção lógico-semântica de um texto.

Os autores também destacam que “não é possível definir ou mesmo caracterizar oração subordinada estritamente em termos de nível da sentença” (Matthiessen; Thompson, 1988, p. 275). Para os autores, a análise da articulação das orações deve ser feita no nível da estrutura textual, pois é nesse contexto que se identifica se o processo de articulação envolve cláusulas encaixadas, associadas à parataxe, ou cláusulas de realce, que atuam como satélites na relação núcleo-satélite. Essas últimas têm a função de modificar e expandir o conteúdo informacional da cláusula-núcleo ou de outra parte do texto, contribuindo para a organização discursiva.

Ainda nesse contexto, a abordagem de Decat (2001) destaca a importância de estudar a articulação das orações adverbiais para compreender a discursividade do texto. Segundo a autora, essas cláusulas desempenham um papel fundamental na manutenção

da coerência e coesão textuais. Mais do que meros elementos gramaticais, elas estruturam o ato comunicativo e contribuem para a construção do sentido da mensagem.

Decat (2001), fundamentado nos estudos de Mann e Thompson (1985) sobre proposições relacionais, explica o processo de articulação de cláusulas destacando que essas proposições correspondem a inferências semânticas que emergem da conexão entre orações e estruturam o discurso. Um exemplo disso é a conjunção "*quando"*, que pode ser interpretada como uma proposição relacional.

Sob a perspectiva das proposições relacionais inferida percebe-se que essa conjunção não, apenas, indica um contexto temporal, mas em algumas situações pode estabelecer uma relação condicional. Isso demonstra que o significado de uma oração não depende exclusivamente do conectivo utilizado, pois, em muitos casos, a relação entre as orações ultrapassa os limites da categorização sintática tradicional. Assim, a articulação entre as partes do enunciado possibilita inferências que vão além da simples classificação gramatical.

Dentro da abordagem funcionalista, compreender o valor temporal na interpretação da oração é essencial, mas não suficiente, pois não é o único significado que emerge da relação entre essa oração e o restante do texto. Ainda que o sentido temporal seja facilmente identificado, a conexão entre a cláusula adverbial-satélite e a cláusula-núcleo permite inferências adicionais, enriquecendo a análise da estrutura discursiva.

As proposições relacionais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da competência discursiva, tanto na leitura quanto na produção textual. A análise das proposições relacionais inferidas que emergem no discurso oferece ao professor uma oportunidade valiosa para demonstrar o funcionamento da língua. Por meio desse estudo, os alunos podem compreender como os falantes estruturam seus enunciados e organizam seus textos, percebendo de que forma as relações entre as orações contribuem para a construção do sentido.

Outro ponto fundamental para o ensino desse conteúdo nas aulas de Língua Portuguesa é a compreensão das diversas formas de organização das orações dentro de um período complexo adverbial. Embora as Gramáticas Tradicionais reconheçam a mobilidade dessas orações, especialmente no que diz respeito ao uso da vírgula, é importante destacar que a pontuação não se justifica apenas pela mobilidade da oração. A mudança de um sintagma de um lugar para outro e a inserção de uma pontuação no

texto está ligada também à intenção comunicativa, que ajusta a estrutura sintática para produzir efeitos de sentido específicos. Assim, a articulação das orações vai além da simples movimentação, refletindo a construção do significado no texto.

Nesse sentido, Decat (2001) ressalta que a cláusula hipotática adverbial, ao desempenhar a função de satélite na relação núcleo-satélite, pode ser posicionada antes, depois ou até mesmo intercalada à oração principal. Explica que os elementos determinantes para o posicionamento da oração dependem tanto do tipo de proposição quanto o tipo textual. Isso implica que algumas relações são mais adequadas para aparecer na margem esquerda, enquanto outras tendem a ocorrer na margem direita.

Decat (2001, p. 144) destaca que orações que expressam temporalidade, condicionalidade e concessão têm maior mobilidade, ou seja, elas podem ser posicionadas antes ou depois da cláusula principal, dependendo das necessidades discursivas. No entanto, esse posicionamento não é aleatório: ele está diretamente relacionado ao tipo de texto em questão. Por exemplo, em textos narrativos, sejam orais ou escritos, a mobilidade dessas orações tende a ser mais flexível, podendo se situar tanto antes quanto após a oração principal, de forma a ajustar-se ao ritmo e à fluidez da narrativa. Já em textos dissertativos, tanto orais quanto escritos, o posicionamento da oração adverbial é mais controlado, seguindo uma organização mais rígida para garantir clareza e coesão na argumentação.

Desta forma, a autora apresenta as cinco funções-textuais discursivas que uma cláusula adverbial pode representar: figura-fundo, adendo, guia, tópico e ponte de transição. Cada uma dessas funções está relacionada à forma como as orações adverbiais contribuem para a estruturação do discurso, fornecendo contexto, destacando informações ou conectando diferentes partes do enunciado.

A primeira função, **figura-fundo**, é baseada na oposição entre figura e fundo, conceito originado por Givón (1979). Nesse sentido, as orações adverbiais atuam como o fundo para a oração principal, que é considerada a figura. Ou seja, a oração adverbial contextualiza ou oferece informações adicionais que ajudam a compreender a mensagem principal, mas sem ser o foco central do enunciado. Por exemplo, em uma frase como "Agradecemos a breve estadia e saímos a tecer comentários sobre os últimos fatos assim que a tempestade passou", a oração adverbial "assim que a tempestade passou" serve como fundo para a oração principal, que é a ação de sair e tecer comentários.

A segunda função é a de **adendo**. As orações adverbiais que desempenham essa função podem ser vistas como uma espécie de ressalva ou comentário adicional, complementando a informação dada na oração principal. Essas orações geralmente surgem após a oração núcleo e adicionam uma reflexão ou esclarecimento sobre o que foi mencionado antes. O adendo pode ser uma forma de expressar uma avaliação ou explicação sobre a situação descrita. Um exemplo seria o enunciado: “Então, nós começamos a trabalhar, formamos dois subgrupos, embora minha ambição inicial no projeto fosse de integrar todas as disciplinas.”

A função de **guia** refere-se à capacidade da oração adverbial de orientar o leitor ou ouvinte para o conteúdo que será apresentado em seguida. Essa função é, especialmente, comum em orações adverbiais temporais, que situam a ação em um determinado contexto temporal, preparando o interlocutor para a sequência da narrativa.

O quarto papel das orações adverbiais é o de **tópico**. Quando desempenham essa função, as orações adverbiais servem como ponto de partida para a estruturação da informação subsequente, destacando a ideia que se quer enfatizar. Essa função é, frequentemente, observada em textos persuasivos, como jingles publicitários, onde a oração adverbial anteposta serve para enfocar a causa ou o motivo de uma ação, dando ênfase à intenção discursiva do enunciador. Em um exemplo de propaganda, uma oração adverbial como "Quando não havia recursos suficientes" não se limita a expressar um tempo, mas aponta a razão pela qual algo está sendo destacado.

Por fim, a função de **transição** é identificada quando a oração adverbial serve para conectar diferentes partes do discurso, seja fazendo referência a informações passadas (anafórica) ou preparando o interlocutor para dados futuros (catafórica). Nesse caso, a oração adverbial atua como uma ponte que organiza a sequência de informações no texto, garantindo coesão entre as ideias. Um exemplo dessa função seria a oração “Quando deitei” em um discurso que introduz uma nova informação ou ação relacionada à que já foi mencionada.

Essa abordagem funcionalista, adotada por Decat (2001), reconhece que as orações adverbiais não são simplesmente unidades sintáticas inseridas em um enunciado de maneira mecânica, mas desempenham papéis específicos e estratégicos no desenvolvimento da mensagem. De acordo com essa perspectiva, as orações adverbiais

atuam como ferramentas que moldam a forma como as informações são organizadas, destacadas ou conectadas dentro de um discurso.

É a partir desse princípio que a proposta de trabalho foi fundamentada, buscando promover a compreensão da flexibilidade e da funcionalidade das orações adverbiais, permitindo aos alunos reconhecerem essas funções no processo de leitura e produção textual. Ao adotar essa abordagem, pretende-se não apenas trabalhar a forma das orações, mas também sua eficácia na construção e na articulação dos significados no discurso.

3 SEGUNDO MOMENTO: APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO

A estruturação das atividades do nosso módulo didático foi organizada a partir de um eixo temático relevante e amplamente vivenciado pelos adolescentes: “Os Desafios do Mundo Digital”. Ao escolher essa temática, nosso objetivo foi tornar o conteúdo gramatical, especialmente as orações complexas adverbiais — um tópico considerado difícil e frequentemente desinteressante pelos alunos — mais atrativo e envolvente. Em vez de focarmos apenas na construção da oração e das classificações, nosso enfoque seria trabalhar o texto como um todo e levar os estudantes a perceberem como as orações adverbiais contribuíam para organizar melhor as ideias e cumprir os objetivos pretendidos pela mensagem.

A ideia de trabalhar com esse eixo temático surgiu durante uma aula, quando discutíamos uma reportagem sobre ansiedade. Nesse espaço de conversa, muitos adolescentes compartilharam como se sentiam ansiosos devido ao impacto das redes sociais em suas vidas cotidianas. Relataram, por exemplo, a pressão para manter uma imagem pública *online*, a constante comparação com outras pessoas e a preocupação com a quantidade de curtidas e comentários nas postagens, a necessidade de ficar conectado o dia inteiro.

Essas reflexões foram o ponto de partida para a criação das atividades do módulo, com o intuito de abordar não apenas os efeitos do uso excessivo das redes sociais, mas também de promover uma conscientização crítica sobre o consumo digital. Buscamos, assim, integrar a análise de textos e a produção escrita com discussões sobre as emoções e desafios vivenciados pelos adolescentes nesse contexto.

Ao utilizar textos que tratassem de temas que eles se interessavam, consideramos ser mais fácil motivá-los ao estudo das orações complexas adverbiais.

A partir dessa sondagem, estruturamos as atividades do módulo utilizando narrativas visuais, histórias em quadrinhos e crônicas, todas abordando temáticas diretamente relacionadas ao mundo digital. Para contextualizar as discussões, também apresentamos os conceitos de narrativa/narrativa visual, e crônicas narrativas. É importante destacar que, embora o foco do nosso trabalho não seja o estudo aprofundado desses gêneros, eles desempenham um papel essencial como base para a produção escrita dos alunos.

3.1 NARRATIVAS E NARRATIVA VISUAL

Narrativas apresentam uma estrutura rica e complexa que desempenha um papel central na construção da identidade, segundo Labov (1997). Narrativas são universais e estão presentes mesmo em culturas não letradas. É por narrativas que a humanidade pode organizar suas experiências, sistematizar histórias, mitos, desculpas, motivos, criar e recriar discursos que revelem quem são e o que gostaria de ser, e podem através desta criação conduzir a maneira como gostariam de ser vistos pelos outros (Bruner, 1986).

Assim, as narrativas foram escolhidas como suporte textual para o estudo das orações complexas por considerarmos um tipo de texto que permite uma análise detalhada das estruturas sintáticas mais elaboradas e diversificadas, proporcionando exemplos concretos de como diferentes tipos de orações se inter-relacionam para formar um texto coeso e coerente. Além disso, frequentemente apresentam uma variedade de conectivos e marcadores discursivos que facilitam a identificação e compreensão das relações entre as orações, tornando-se um recurso didático valioso para o estudo das orações complexas.

Em um estudo sobre o desenvolvimento linguístico de estudantes do 2º ano do ensino fundamental, se valando da leitura de narrativas que foi desenvolvido e reportado por Freitag e Almeida (2014), as autoras escolheram narrativas como suporte de análise do desenvolvimento linguístico porque a sua estrutura permite identificar o desenvolvimento da oralidade e da escrita dos estudantes.

Além disso, as narrativas evidenciam em seus textos de forma bem marcada a ideia de figura e fundo, que corresponde à organização discursiva da mensagem do texto, e há elementos gramaticais específicos que atuam nessa distinção. Araujo e Freitag (2012) mostram como, linguisticamente, alguns segmentos informacionais são apresentados como principais, colocando-os em evidência em relação às informações que se consideram secundárias. Segundo as autoras, no português, essa escolha é refletida na escolha de verbos do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito, revelando o quanto a estrutura narrativa é permeada pelo componente gramatical.

Assim, diferentes estratégias de organização textual envolvem escolhas feitas por quem reporta a mensagem. Para Labov (1997), na narrativa ficam mais evidente os fatores textuais de causalidade, quando o narrador objetiva definir a ideia de culpa e elogio dada aos atores envolvidos em uma história, utiliza-se de artifícios linguísticos de modo factível e causal, pois o falante pode revelar ou omitir eventos de forma intencional.

Ao estudar o uso das orações subordinadas substantivas em textos narrativos, o foco não deveria ser apenas em identificar a oração matriz e a subordinada, mas de entender que o tipo de predicado da oração matriz determina a natureza semântica da oração subordinada. Em outras palavras, é preciso discernir se a oração encaixada representa um estado de coisas ou uma proposição, e como isso se relaciona com o que é ideia principal e secundária.

Dessa forma, entendemos que, quando uma narrativa apresenta orações complexas em sua estrutura, ela incorpora marcas intencionais da mensagem, que se manifestam através da seleção dos elementos linguísticos específicos.

Nessa perspectiva de organização desta tipologia, Labov (1997, p. 5) propõe que "toda narrativa consiste em uma sentença sequencial [a matriz] com todas as sentenças subordinadas que são dependentes dela". Isso significa que a estrutura principal da narrativa é composta pela sentença sequencial principal (ou cabeça) e todas as informações adicionais ou detalhes temporais fornecidos pelas sentenças subordinadas. Nesse contexto, as orações subordinadas dentro da narrativa contribuem para a organização temporal ao especificar relações de tempo entre eventos, para detalhar ou situar eventos dentro da estrutura narrativa.

Ainda retrata que narrar é recapitular experiências através do compartilhamento de uma sequência temporal de fatos experienciados, narrativas são discursos estruturados. O método de recapitulação caracteriza-se pelo aspecto formal e funcional das narrativas orais de experiência pessoal, mas pode ser usado para definir a estrutura geral das narrativas. Uma estrutura narrativa é, na perspectiva desses autores, um conjunto de macroproposições:

- *Orientação* é a contextualização da história através da identificação do lugar, tempo e da caracterização dos atores envolvidos;
- *Complicação* diz respeito à sequência temporal dos acontecimentos. A ação complicadora também marca um episódio inesperado que altera o estado inicial da narração;
- *Avaliação* indica o foco central da narrativa e as reações do narrador através da apresentação das emoções e da carga dramática da situação;
- *Resolução* refere-se ao desfecho da história, a etapa da finalização;

- *Coda* é a moral da história, são as experiências trazidas para o presente através da narrativa. Não é um elemento obrigatório.

Além da estrutura da narrativa em prosa, temos as narrativas visuais que são aquelas que contam histórias através da combinação de imagens, podendo incluir textos conhecidos também como Arte Sequencial, termo cunhado por Eisner (2010). Essas narrativas utilizam o encadeamento de imagens para contar histórias ou transmitir informações graficamente. A narrativa visual estabelece uma interação significativa entre forma (imagem) e conteúdo (a narrativa), destacando a polaridade entre ambos. Um exemplo paradigmático são as histórias em quadrinhos, que demonstram como a sequência de imagens pode criar uma narrativa coesa e dinâmica, onde cada quadro contribui para o desenvolvimento da história e do sentido global da mensagem.

Para McCloud (2007, p. 9), os quadrinhos são "imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada destinada a transmitir informações e ou a produzir uma resposta no espectador". Para Vergueiro (2012), as imagens gráficas têm papel fundamental na história da comunicação humana, pois desde os primórdios a imagem fez parte desse processo. As histórias em quadrinhos são, então, "sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em interação: o visual e o verbal" (Vergueiro, 2012, p. 81), sendo que "cada um exerce um papel especial para que a mensagem seja compreendida em sua plenitude" (Vergueiro, 2012, p. 95).

A linguagem verbal utilizada nos quadrinhos é importante para o preenchimento dos espaços, dando voz aos personagens e descrevendo todos os sentidos e efeitos sonoros representados e transformados graficamente, que dão aos leitores uma rara chance de ouvir com os olhos (McCloud, 2007, p. 146). Mesmo nos quadrinhos, a macroestrutura apresentada por Labov (1967) se faz presente, em outras semioses que não a escrita.

Desse modo, as histórias em quadrinho são um excelente recurso didático por trazerem uma narrativa com histórias curtas e mais atrativas à leitura, sendo um texto dinâmico, com uma linguagem objetiva e mais acessível aos adolescentes, devido à proximidade da linguagem que apresentam com a deste público, e, ao mesmo tempo, possibilitam atividades de escrita para que as macroestruturas que não estão presentes possam ser preenchidas com recursos gramaticais específicos, permitindo a avaliação do desenvolvimento da maturidade linguística dos estudantes.

Os quadrinhos possibilitam o desenvolvimento da leitura e da escrita e são indicados para serem trabalhados nas aulas de língua portuguesa nos documentos oficiais (BNCC). Atualmente, esse formato de texto está em vários meios de comunicação (jornais, revistas, livros didáticos). Essa facilidade de acesso justifica porque escolhemos estes para serem os suportes textuais do nosso módulo didático e por considerarmos, também, um texto que possibilita diversas explorações linguísticas e dá suporte pedagógico ao professor na elaboração de diferentes estratégias para o planejamento didático para as aulas de Língua Portuguesa.

3.2 CRÔNICAS NARRATIVAS

A crônica é um gênero textual narrativo que surgiu no início do século XIX, durante a escola literária modernista, a partir das publicações em folhetins. Esses textos abordavam diversos temas do cotidiano social da época, tendo como principal objetivo proporcionar momentos de distração ao leitor, incentivando tanto a imaginação quanto a reflexão crítica sobre questões sociais.

Historicamente a palavra crônica é originada do vocábulo "*khrónos*" que vem do grego, ou "*chronos*", vindo do latim, que significa "tempo". Para os antigos romanos, tal palavra "*chronica*" se referia ao gênero que fazia registro dos acontecimentos históricos, ou de fatos acontecidos em tempo real.

Entre as duas espécies de folhetins publicadas na imprensa do século XIX, foi o folhetim de variedades que originou o gênero crônica como o conhecemos hoje. Bender e Laurito (1993, p. 16) explicam:

> Nos rodapés dos jornais, ao mesmo tempo em que cabiam romances em capítulos, também cabia – ainda quando em outras folhas – aquela matéria variada dos fatos que registravam e comentavam a vida cotidiana da província, do país e até do mundo.

As crônicas tratavam sobre fatos sociais cotidianos, utilizando uma linguagem simples, objetiva, clara, coerente e coesa. Tal estilo permitia que o leitor, ao se deparar com as crônicas, fosse capaz de refletir de maneira crítica e consciente sobre a realidade ao seu redor.

Observa-se, portanto, que a crônica está presente em diversos suportes textuais, como mídias impressas, eletrônicas e televisivas, destacando-se também nos livros didáticos escolares. Considerado um texto curto, leve e de fácil compreensão, esse gênero textual, devido a essas características, pode ser uma ferramenta eficaz em sala de aula. Sua utilização contribuirá de forma prazerosa para despertar no aluno o gosto pela leitura autônoma, além de incentivá-lo a se tornar um leitor crítico e reflexivo ao realizar uma análise discursiva.

Para Sarmento e Tufano (2010, p. 438-439), a crônica

> é um gênero textual produzido, em geral, a partir de fatos do cotidiano. Apresenta situação inicial, elemento modificador, conflito e desfecho [...] é, em geral, uma narrativa curta, há indícios de oscilação na definição que revelam o caráter instável da estrutura do gênero, como: nas crônicas reflexivas costumam predominar as sequências argumentativas.

O caderno orientador das Olímpiadas de Língua Portuguesa define crônica da seguinte forma:

> Um gênero de texto tão flexível que pode usar a "máscara" de outros gêneros, como o conto, a dissertação, a memória, o ensaio ou a poesia, sem se confundir com nenhum deles. É leve, despretensiosa como uma conversa entre velhos amigos, e tem a capacidade de, por vezes, nos fazer enxergar coisas belas e grandiosas em pequenos detalhes do cotidiano que costumam passar despercebidos. [...] é um gênero que ocupa o espaço do entretenimento, da reflexão mais leve. [...] (Brasil, 2016, p. 20-22)

Quanto à linguagem da crônica referida como simples e espontânea, funciona quase como uma conversa íntima com o leitor, revelando aspectos do cotidiano que muitas vezes passam despercebidos. Em relação à estrutura narrativa, a crônica costuma capturar um momento ou um flagrante do dia a dia, com um desfecho que, embora possa ser conclusivo, nem sempre resolve o conflito, deixando a imaginação do leitor livre para tirar suas próprias conclusões. Além disso, o estilo da crônica pode variar, sendo identificado em diferentes tons, como poético, humorístico, irônico ou reflexivo, como sugerido por atividades pedagógicas para os professores (Brasil, 2016, p. 29).

O caderno ainda explica que as crônicas brasileiras se diferenciam das que circulam em jornais de outros países, onde geralmente são relatos objetivos e sintéticos, focados em pequenos acontecimentos e raramente expressam os sentimentos pessoais do

autor. Já os cronistas brasileiros transmitem vivências e sentimentos que refletem o universo cultural do país.

No Brasil, existe uma grande variedade de estilos de escrita para as crônicas. Algumas, como as de Paulo Mendes Campos, adotam um tom poético, produzindo uma prosa lírica. Outras, mais próximas do ensaio, como as de Lima Barreto, exploram uma abordagem mais reflexiva. Há ainda as narrativas, como as de Fernando Sabino, que se concentram na história contada. As crônicas podem também ser engraçadas, como as de Moacyr Scliar, utilizando o humor para provocar reflexão no leitor, ou então assumir um tom mais sério. Além disso, há aquelas que se aproximam de comentários, como as crônicas esportivas ou políticas.

A produção de crônicas literárias é frequentemente uma tarefa "encomendada" a escritores já reconhecidos pela publicação de outras obras, como contos e romances. Esses autores, utilizando recursos literários e seu estilo pessoal, conseguem fazer com que seus textos perdurem e continuem sendo apreciados ao longo do tempo. Para alcançar esse efeito, eles não se concentram apenas nos fatos em si, mas na interpretação que fazem deles, conferindo-lhes características de "retratos" de situações humanas que transcendem o tempo.

Os temas abordados geralmente envolvem questões éticas, relações interpessoais, e as dinâmicas entre grupos econômicos, sociais e políticos. Na crônica, a narração costuma capturar um momento, um "flagrante" do cotidiano; o desfecho, embora possa ser conclusivo, nem sempre resolve o conflito, deixando ao leitor a liberdade de tirar suas próprias conclusões. Os eventos e as personagens descritas podem ser fictícios ou reais, embora a crônica jamais deva ser encarada com a objetividade de uma notícia de jornal, uma reportagem ou um ensaio.

De acordo com Silva (1985, p. 22), a leitura do texto literário promove o desenvolvimento e o aprimoramento do indivíduo, pois se configura como uma ação de enfrentamento à alienação (falta de racionalidade), sendo capaz de possibilitar ao ser humano a conquista de sua plenitude (liberdade). Para Sousa (2014, p. 08), o gênero crônica é um recurso para iniciação aos estudos literários na escola, pois contribui para a desmistificação do objeto sacralizado da literatura, desfaz a ideia do senso comum de que "ler literatura" trata-se de um empenho por demais intelectualizado e restrito a pequenos grupos.

Desta forma, ao ler crônicas, o aluno tem a oportunidade de se deparar tanto com os acontecimentos cotidianos quanto com sua própria visão de vida.

4 TERCEIRO MOMENTO: A ELABORAÇÃO DO MÓDULO

Após a sondagem, constatamos que a turma do 9º ano não havia desenvolvido as competências e habilidades necessárias para a formação do período complexo subordinado, o que impactava diretamente a qualidade das produções textuais. Além disso, percebemos que a BNCC não apresentava diretrizes claras sobre como integrar esse conteúdo linguístico às práticas de produção textual. Como consequência, o livro didático de Língua Portuguesa, também, não oferecia propostas consistentes para esse estudo.

Diante dessas demandas, refletimos sobre como estruturar atividades que servissem de suporte pedagógico ao professor de LP e, ao mesmo tempo, fossem significativas para os estudantes. Durante esse processo, compreendemos que, diante do tempo de produção e aplicação da proposta, não daríamos conta de desenvolver um recurso pedagógico capaz de abranger toda a formação dos períodos complexos subordinados. Por essa razão, delimitamos nosso escopo ao desenvolvimento de atividades voltadas, especificamente, para o período complexo adverbial, considerando sua importância na construção da coesão textual e na organização do sentido nas narrativas.

A partir dessa delimitação, optamos por desenvolver um Módulo Didático (MD), conforme a definição de Azevedo e Freitag (2020, p. 99), que o caracterizam como um "pacote curricular constituído de atividades didáticas, organizadas em função de um tópico selecionado para estudo, podendo abranger um conteúdo específico ou um tema relevante em uma área de conhecimento". As autoras ressaltam que a elaboração de um MD deve sempre considerar as evidências da sondagem e a análise dos resultados, partindo de um princípio bilateral e respeitando a realidade dos estudantes envolvidos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997, p. 88) também se referem a essa concepção, destacando que um Módulo Didático deve organizar atividades de forma gradual e progressiva, permitindo que os alunos se apropriem do conhecimento de maneira estruturada.

Seguindo a orientação, elaboramos o MD com o objetivo de oferecer uma referência didático-pedagógica para os professores de Língua Portuguesa, além de possibilitar aos estudantes um aprofundamento funcional na conscientização sobre a formação dos períodos complexos adverbiais. Nosso intuito era evidenciar a relação entre

esse conhecimento linguístico e a coesão textual, contribuindo para a melhoria da escrita dos alunos.

Para a construção do MD, iniciamos com a aplicação de uma atividade diagnóstica, por meio da qual identificamos o uso reduzido dos períodos complexos adverbiais nos textos dos alunos. Essa lacuna resultava na ausência de conectivos para articular informações, além da produção de textos prolixos e informais.

Diante desse diagnóstico, estruturamos o MD com atividades de leitura, interpretação e produção textual, de modo que os alunos pudessem reconhecer a presença dos períodos complexos adverbiais nos textos, compreender seu processo de formação e perceber como seu uso contribui para o aprimoramento da escrita, tornando-a mais dinâmica e coesa.

4.1 CONTEÚDOS TRABALHADOS NO MÓDULO DIDÁTICO

Iniciamos a organização do conteúdo do MD analisando as estratégias presentes nas atividades do LDP da turma para o ensino das orações complexas adverbiais. Constatamos que o material se restringia ao estudo das orações reduzidas, sem sequer abordar as desenvolvidas. Além disso, o livro apresentava apenas duas atividades sobre o tema, focadas, principalmente, na identificação e classificação das orações, sem incluir propostas que incentivassem a aplicação dessas estruturas na produção escrita.

Com o objetivo de desenvolver atividades significativas e ampliar o suporte teórico, buscamos fundamentar a proposta metodológica apresentada no MD. Em consonância com os princípios do funcionalismo, incorporamos as reflexões de Decat (2001), que propõe uma análise das orações adverbiais pautada na organização sintática e no posicionamento estratégico da cláusula hipotática. Essa perspectiva evidencia as limitações da classificação tradicional, que se baseia exclusivamente na conjunção para categorizar tais orações.

Decat (2001) estimula uma reflexão crítica sobre as restrições do ensino convencional, demonstrando que a funcionalidade na formação do período complexo adverbial se torna mais ampla e significativa quando analisada a partir do texto. Embora ressalte também a importância do estudo dos conectores de ligação para a construção dessas orações, a autora enfatiza a necessidade de problematizar e repensar as

classificações estabelecidas, a fim de promover uma compreensão mais aprofundada do texto.

4.2 CRITÉRIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

O eixo temático deste módulo foi definido a partir de uma aula em que debatemos a questão da ansiedade na adolescência, durante o estudo do gênero notícia. Nesse debate, observou-se a forte influência das redes sociais sobre os adolescentes, especialmente, no que diz respeito ao aumento da ansiedade.

A partir dessa temática, selecionamos os textos que guiariam as atividades, priorizando narrativas visuais e crônicas, por acreditarmos que esses formatos estavam mais alinhados com as experiências dos estudantes. As narrativas visuais para as atividades de produção textual foram criadas a partir de sequências de imagens, que compuseram as sequências não-verbais e foram obtidas por meio de pesquisas no *Pinterest*.

Para o trabalho de leitura, escolhemos três histórias em quadrinhos da Turma Adole[10], além de algumas crônicas: “Quando não havia internet”, “Amores Virtuais”, “Entre likes e emoções”, todas encontradas em sites e blogs. Também inserimos dois textos lacunados, como sugestão de atividade para avaliar a proficiência leitora dos alunos (Cardoso *et al.*, 2024).

As atividades foram organizadas da seguinte forma: Produção de texto inicial (entrada); Ficha de avaliação inicial; Atividade de leitura de crônicas e quadrinhos; Dinâmica: Aventura das Narrativas; Atividade de leitura e interpretação; Produção de texto final (atividade de saída); Ficha de avaliação final.

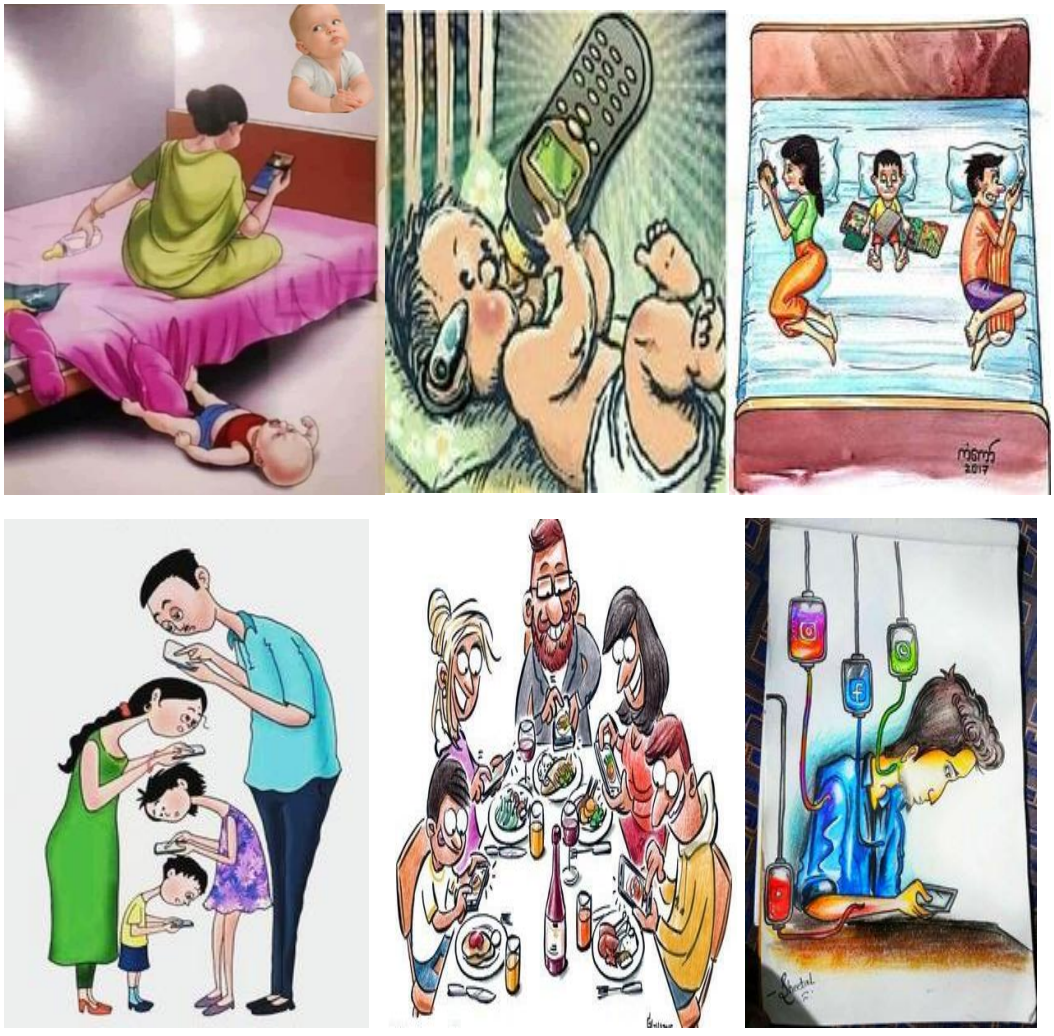
4.2.1 Produção de texto inicial

A proposta de produção de texto inicial tem como ponto de partida uma narrativa visual que traz imagens que relatam sobre uma vida conectada (Figura 5), inspirada nas experiências cotidianas da atualidade social. A história aborda temas como a busca por

[10] Sites visitados: https://adole-sendo.info/divulgacao/2022/08/19/adolescer-em-quadrinhos/#page-content.

validação nas redes sociais, o isolamento social e as crises depressivas desencadeadas pela exposição constante no ambiente virtual. A partir dessa narrativa, os alunos são convidados a refletir sobre os efeitos da vida conectada e, em seguida, criar suas próprias histórias, ampliando a discussão sobre como o mundo digital influencia as relações sociais e o bem-estar emocional.

Figura 6: Mundo conectado.



Fonte: https://ceudeborboletas.com.br/os-filhos-do-quarto-por-cassiana-tardivo/.

4.2.1 Ficha de avaliação inicial

A presente ficha de avaliação foi elaborada para analisar o desenvolvimento da turma no uso das orações complexas adverbiais (O. C. Adverbiais) na produção textual. Mais do que identificar a presença dessas estruturas, a avaliação busca verificar sua diversidade, adequação semântica e impacto na coesão do texto narrativo.

Este material é destinado ao professor como um instrumento diagnóstico para avaliar o nível de consciência sintática dos estudantes em relação à formação do período complexo adverbial e às implicações desse uso na construção textual, considerando sua pertinência e variedade no repertório linguístico.

A ficha de avaliação tem inspiração nos estudos de Martins e Marques (2016), estudiosos que desenvolveram um método de aferição da maturidade linguística dos estudantes a partir da verificação do nível sintático[11].

Quadro 4: Ficha de avaliação inicial.

Estudantes	Usa O. C. Adverbiais	Diversificação da O.C adverbiais	Repetição de termos/ estruturas	Organização temporal/eventos	Causa e efeito	Condições e consequências	Uso correto dos conectores	Impacto na coesão
A1								
A2								
A3								
A4								

[11] Ver em MARTINS, Mário, MARQUES, Rui. A extensão sintática na escrita de textos escolares. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 13, n. 1 p. 176-194, 2016.

A5								
A6								
A7								
A8								
A9								
A10								
A11								
A12								

Fonte: Autoria própria.

Requisitos da avaliação inicial

Ao marcar **X**, indica-se que o estudante atendeu corretamente às expectativas da produção.
Ao marcar **0**, indica-se que o estudante não atingiu o esperado na proposta.

Nota: No critério de repetição de termos, a marcação de **X** indica uma avaliação negativa (excesso de repetições), enquanto **0** representa uma avaliação positiva (ausência ou mínima repetição).

1) Usa O. C. Adverbiais: indica se o aluno usou ou não orações complexas adverbiais.
2) Diversificação da O. C. Adverbiais: avalia a diversidade de tipos de orações adverbiais utilizadas.
3) Adequação Semântica: verifica se as orações adverbiais estão adequadamente usadas no contexto narrativo.
4) Repetição de Termos/Estruturas: observa a presença de repetições desnecessárias que poderiam ser resolvidas com o uso variado de orações adverbiais.
5) Organização Temporal/Eventos: avalia a clareza na organização da cronologia e eventos da narrativa.
6) Causa e Efeito: analisa a eficácia das orações adverbiais em expressar relações de causa e efeito.
7) Condições e Consequências: verifica a clareza com que as orações adverbiais apresentam condições e consequências.
8) Uso Correto dos Conectores: avalia o uso correto dos conectores nas orações adverbiais.
9) Impacto Coesão: examina o impacto das orações adverbiais na coesão textual.

A seguir, apresentamos a descrição dos itens de avaliação e os níveis correspondentes em relação ao desenvolvimento da consciência sintática.

Após o Quadro preenchida e os itens anteriores analisados, o professor verificará o nível de desenvolvimento da consciência sintática do estudante:

1. Consciência Sintática Desenvolvida

- O estudante atendeu a pelo menos 7 ou mais critérios corretamente (X).
- Apresenta domínio no uso de orações complexas adverbiais, demonstrando diversidade, adequação semântica e coesão textual.
- Usa conectores de maneira apropriada e variada, garantindo clareza nas relações de causa, efeito, condição e temporalidade.
- Evita repetições desnecessárias e mantém boa organização dos eventos narrativos.

2. Consciência Sintática em Desenvolvimento

- O estudante atendeu entre 4 e 6 critérios corretamente (X).
- Utiliza orações complexas adverbiais, mas com limitações na diversidade ou adequação semântica.
- Pode apresentar problemas no uso de conectores, na clareza das relações lógicas ou na coesão textual.
- Ainda recorre a repetições ou apresenta dificuldades na organização dos eventos narrativos.

3. Consciência Sintática Pouco Desenvolvida

- O estudante atendeu 3 ou menos critérios corretamente (X).
- Usa poucas ou nenhuma oração complexa adverbial, demonstrando fragilidade na construção sintática do período.
- Apresenta dificuldades na organização temporal, na construção de relações de causa e consequência ou no uso adequado dos conectores.
- Excesso de repetições ou falta de diversidade no repertório sintático, comprometendo a coesão e a clareza do texto.

4.2.2 Atividade de leitura, interpretação

Antes de iniciar a segunda atividade, foi proposta uma dinâmica em grupo chamada “A Aventura das Adverbiais”, que envolveu o uso de um dado. Cada grupo recebeu uma conjunção (condicionalidade, temporalidade, entre outras) para utilizar na criação de orações e na montagem de uma narrativa. A cada rodada, o grupo deveria lançar o dado para selecionar a próxima conjunção a ser empregada e retirar da *caixa da criatividade* o objeto que integrará a história. Em seguida, deverá elaborar um período de acordo com o valor atribuído à conjunção.

Após a dinâmica, que estimulou a reflexão sobre o uso dos conectivos e a construção de períodos complexos, seria proposta uma atividade de análise e interpretação. Os alunos deveriam ler as crônicas “Minha Pureza” e “Quando não havia internet” e, em seguida, analisar as orações subordinadas adverbiais presentes nos textos, refletindo sobre como essas estruturas contribuem para a coesão e a progressão narrativa.

ORIENTAÇÃO DA DINÂMICA: AVENTURAS DAS ADVERBIAIS

Objetivo:
Desenvolver a capacidade de criar narrativas coesas e convincentes por meio do uso de orações complexas adverbiais (causais, temporais, concessivas, condicionais, etc.).

Materiais:
Cartões com tipos de orações adverbiais (causal, condicional, concessiva, temporal, final, etc.);
Um dado com diferentes conectores nas faces (Ex.: se, porque, quando, embora, para que, etc.);
Papel metro para a escrita coletiva da narrativa;
Tempo estimado: 20 mim;

Passo a Passo:
1. Divida a turma em quatro grupos.

2. Explique que cada grupo será responsável por criar uma parte de uma narrativa, mas devem incluir, obrigatoriamente, um tipo específico de oração adverbial. Cada grupo receberá um cartão indicando o tipo de oração adverbial que deverá usar na sua parte da história.

3. Distribua um cartão para cada grupo, que irá determinar qual tipo de oração adverbial eles terão que usar em sua parte da narrativa. Alguns exemplos de categorias a serem utilizadas nos cartões:
Oração adverbial causal
Oração adverbial temporal
Oração adverbial condicional
Oração adverbial concessiva
Oração adverbial final

4. O primeiro grupo joga o dado para escolher o conector que irá usar e deve começar a narrativa, incluindo uma oração adverbial conforme o cartão recebido. Por exemplo, se tirar o conector “quando”, deve criar uma sentença que o use como temporal ou causal, conforme necessário.

5. O próximo grupo continua a história, jogando o dado para determinar o conector que deve usar, respeitando o tipo de oração adverbial indicado no cartão deles. O processo segue até que todos os grupos tenham contribuído para a narrativa.

6. No final, a turma lê a história em voz alta e avalia se os conectores e as orações foram usados corretamente. Cada grupo pode justificar a escolha dos conectores e como eles contribuíram para o desenvolvimento da história.

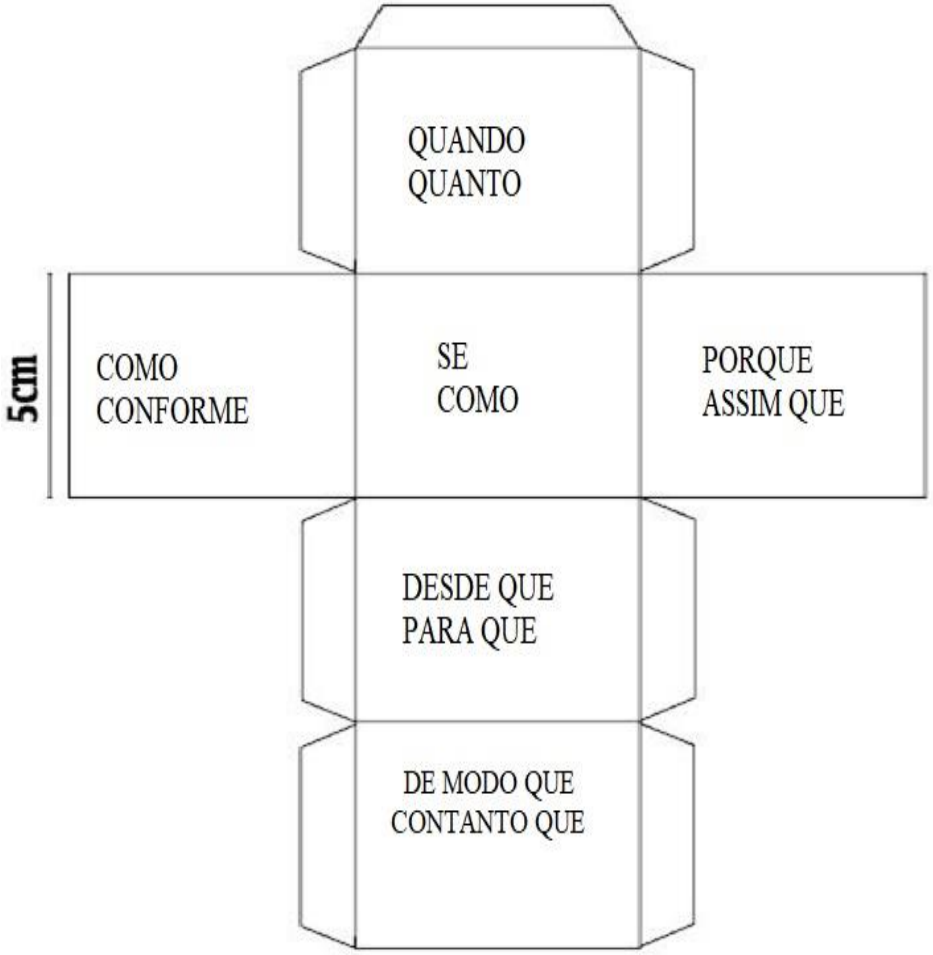
Desafio:
Para deixar a atividade mais desafiadora, você pode pedir aos grupos que, além de usarem corretamente as orações adverbiais, incluam o elemento surpresa, ou seja, o objeto que será retirado da caixa da criatividade (nessa caixa, o professor adiciona diferentes objetos:

agulha, linha, óculos, o que mais desejar) que servirão de inspiração e também de desafio para ser encaixado na história.

Desfecho da atividade:
Ao final, faça uma discussão coletiva sobre como as orações adverbiais ajudaram a criar uma narrativa mais rica e coesa. Pergunte como cada conector modificou o andamento da história e como os diferentes tipos de orações contribuem para a relação de causa, tempo, condição e contraste nos textos.

Sugestão para o início da história:
Em uma cidade pequena do interior da Bahia, o jovem Lucas estava sempre à procura de novas aventuras...

Figura 7: Modelo do dado.



Fonte: Autoria própria.

1) Leia a crônica "Minha Pureza" e responda as questões a seguir:

Minha Pureza

1º

Já era tarde, todos em minha casa já haviam dormido, eram exatamente 01h34min. Em uma sala de bate-papo conhecia várias pessoas ao mesmo tempo, mas uma delas me chamou a atenção, era um rapaz que dizia se chamar Bernardo e ter 22 anos, era o homem que chamava a atenção de todas por sua beleza e simpatia.

2º

Embora pareça improvável, eu chamei a atenção dele também, ficamos conversando por horas, e às 04h37min resolvi me deitar. Naquela noite percebi ter conhecido alguém que poderia se tornar meu amigo de verdade.

3º

De repente, um barulho chato tomava conta dos meus ouvidos, era hora de acordar e ir ao colégio, neste dia eu não pensava em mais nada, somente Bernardo e suas palavras doces vinham em minha cabeça, e eu já não via a hora de chegar em casa. Às 11h30min o sinal do colégio assou em meus ouvidos. Fui correndo para casa, e **quando cheguei** fui direto para o computador ao encontro de Bernardo. Foi neste mesmo dia que Bernardo me convidou para sair.

4º

Às 18h30min um carro com vidros negros buzinou em minha casa. Fui correndo ao encontro dele, **quando entrei no carro** as portas foram trancadas por um homem que não se parecia com Bernardo, ele tinha uma aparência velha, de um homem sofrido, neste momento o medo tomou conta de mim. **Quando abri minha boca** para perguntar quem era ele, senti uma mão, que vinha do banco de trás, tocar meu rosto e minhas narinas ardiam com o cheiro de álcool.

5º

Quando acordei, eu estava em um lugar sujo e escuro, já não sentia mais minhas mãos nem minhas pernas, foi então que percebi que eu estava amarrada em grades enferrujadas, **enquanto eu tentava gritar,** mesmo sem minha voz querer sair. Mãos brutas me tocavam de um jeito que me machucava. Embora eu não quisesse aquilo e implorava à eles para parar, pareciam não me escutar. Lembro-me de ter aberto meus olhos lacrimejados, e sentir uma dor que ia da cabeça aos pés, eu estava desamarrada, e

quando toquei meu corpo, percebi que havia sangue entre minhas pernas e ouvi uma sirene tocar, homens vestidos de branco como anjos me pegaram no colo. Eu estava salva, mas havia perdido o que havia de mais precioso em mim, minha pureza!

Aluna do IFPR – B.S- Campus Foz do Iguaçu. 08/09/2012. Disponível em: https://ifpr.edu.br/foz-do-iguacu/cronica-de-aluna-alerta-sobre-perigo-na-internet/.

a) A crônica aborda questões relacionadas à segurança na internet e aos perigos do anonimato nas interações *on-line*. Qual é a mensagem central do texto? Como esse tema é desenvolvido ao longo da narrativa?

_____
_____
_____

Possibilidade de resposta: A mensagem central da crônica "Minha Pureza" é sobre os perigos de confiar em estranhos nas interações on-line, principalmente, em ambientes como salas de bate-papo. O texto alerta para os riscos associados ao anonimato e à idealização de pessoas que não conhecemos fora do espaço virtual. Esse tema é desenvolvido à medida que a protagonista, inicialmente encantada com Bernardo, passa por uma situação traumática ao se encontrar com alguém que não era quem parecia ser. A narrativa destaca a vulnerabilidade emocional e física que pode surgir quando confiamos cegamente em alguém que conhecemos pela internet.

b) No trecho “Quando entrei no carro, as portas foram trancadas”, observe o uso do conector “quando”. Qual é a função desse conector na construção de sentido entre as orações? Ele poderia ser substituído por outro conector sem perder o sentido original? Justifique sua resposta.

_____
_____
_____

Possibilidade de resposta: O conector “quando” estabelece uma relação de tempo entre a ação de entrar no carro e o trancamento das portas, ou seja, as portas foram trancadas no momento em que a personagem entrou. A substituição por outro conector, como “assim que”, manteria o sentido original, mas com uma ênfase diferente no imediatismo da ação. Se mudasse para “enquanto” a ideia prevalecente seria de simultaneidade. Outros termos poderiam ser usados, tais como: depois que, logo que.

c) O conector “quando”, utilizado no início das orações, do terceiro ao quinto parágrafo, funciona apenas como ponto de partida para a informação apresentada ou também direciona o leitor para o que será descrito em seguida? Explique sua resposta com base no efeito de sentido causado pelo uso do conector.

_____
_____

Possibilidade de resposta: O conector "quando" no início da oração desempenha ambos os papéis. Ele funciona como um ponto de partida para a informação, indicando o momento exato em que a ação se

desenrola (função temporal). Ao mesmo tempo, direciona o leitor para o que será descrito em seguida, estabelecendo uma relação de antecipação e expectativa.

d) “Embora eu não quisesse aquilo e implorava a eles para parar, pareciam não me escutar”. Qual é a função do conector “embora” no contexto da narrativa? Como ele influencia a relação entre as ideias apresentadas nas duas orações?

_____
_____
_____

Possibilidade de resposta: O conector “embora” é utilizado para indicar uma concessão, contrastando o desejo da personagem (não querer o que estava acontecendo) com o fato de que suas súplicas foram ignoradas. Expressa uma situação em que, mesmo diante de uma condição contrária, o resultado indesejado ocorreu.

e) Reescreva a frase “Senti uma mão tocar meu rosto, porque abri minha boca para perguntar”, substituindo “porque” por “de tal forma que”. A troca do conector mantém o mesmo significado da mensagem? Explique.

_____
_____
_____

Possibilidade de resposta: A substituição de "porque" por "de tal forma que" altera significativamente o sentido da frase. No original, "porque" indica uma relação de **causa**: o fato de a personagem abrir a boca para perguntar **causou** o toque da mão no rosto. Ou seja, a mão a tocou em resposta à ação de falar. Na frase reescrita, "de tal forma que" expressa uma **consequência**: o toque da mão no rosto levou a personagem a abrir a boca para perguntar. Isso inverte a ordem lógica dos eventos, sugerindo que o toque foi tão impactante que fez a personagem reagir, abrindo a boca para perguntar.

f) Leia o trecho “Embora eu não quisesse aquilo e implorava a eles para parar, pareciam não me escutar”. Qual é o efeito de se utilizar uma oração subordinada concessiva nesse ponto da narrativa? Como essa estrutura contribui para o desenvolvimento emocional da protagonista?

_____
_____
_____

Possibilidade de resposta: A estrutura gramatical contribui para intensificar o drama e a impotência da personagem.

g) Como a oração complexa adverbial “Embora eu não quisesse aquilo” posicionada no início do período contribui para criar uma expectativa no leitor, e que tipo de expectativa ela gera?

_____
_____
_____

Possibilidade de resposta: O leitor espera que, apesar da resistência expressa pelo sujeito, algo desfavorável ou frustrante ocorra. Essa estrutura antecipa um resultado que, em vez de alinhar-se com as

tentativas ou desejos do sujeito, caminha na direção oposta, como no caso de "pareciam não me escutar", onde a expectativa de diálogo ou compreensão é frustrada pela indiferença.

2) É comum encontrarmos posts nas redes sociais que utilizam orações complexas adverbiais para construir sentido e reflexões. No exemplo a seguir:

a) Quais são os sentidos dos conectores *Enquanto, Porque, Se,* utilizados no post?

_____
_____
_____

Possibilidade de resposta: "Enquanto": estabelece uma relação causal, onde a atração e a distração acontecem ao mesmo tempo. "**Porque"**: indica uma relação de causa e efeito, onde a distração é a causa da traição. **"Se"**: introduz uma condicionalidade, onde a destruição depende de uma ação anterior (nos deixarmos trair).

b) O conectivo "Enquanto", embora tenha uma função de tempo, nesse contexto desperta qual outra possível interpretação?

_____
_____
_____

Possibilidade de resposta: Embora o uso principal de "enquanto" seja temporal, uma leitura alternativa poderia sugerir uma ideia de **causalidade**, como se a ação de nos distrair fosse o motivo pelo qual o mundo nos trai. Ou seja, o fato de o mundo nos atrair **ao mesmo tempo** que nos distrai poderia ser interpretado como **a causa** dessa distração e, consequentemente, da traição. Assim, poderíamos interpretar o trecho como: "*O mundo nos atrai* e, **por causa disso**, *nos distrai*." Neste caso, "enquanto" assumiria uma nuance causal, conectando o fato de sermos atraídos com o efeito da distração.

3) Leia a narrativa visual e responda às questões a seguir:

Figura 8: Gabriel e Melissa.

Fonte: https://adole-sendo.info/divulgacao/2022/08/19/adolescer-em-quadrinhos/#page-content.

a) A narrativa foi estruturada pelo uso de diferentes orações complexas adverbiais, identifique no texto as orações que indicam:

Temporalidade_____
_____

Causalidade_____
_____

Finalidade_____
_____

Possibilidade de resposta: Está explicado porque ele não lê minhas mensagens, esqueceu o celular (causalidade) / Ela ficou chocada quando descobriu que era seu filho quem me perseguia. (Temporalidade) / É por isso que esse tipo de cara gosta da internet, porque ele pode usar o anonimato para mostrar todo ódio e preconceito que não tem coragem. (Finalidade e causalidade)

Professor, nessa questão você pode trabalhar com os estudantes a diferença entre o "porque" coordenativo explicativo e o "porque" causal adverbial, exemplificando da seguinte maneira: O **"porque" causal adverbial** introduz uma oração subordinada que expressa a **causa de um fato** da oração principal, como em "Está explicado por que ele não lê minhas mensagens: esqueceu o celular", em que a causa está integrada à estrutura sintática da frase. Já o **"porque" explicativo coordenativo** liga duas orações independentes sintaticamente, explicando ou justificando uma afirmação anterior, como em "É por isso que esse tipo de cara gosta da internet, porque ele pode usar o anonimato...", em que a segunda oração explica o motivo da primeira, mas mantém autonomia estrutural. A diferença central está no tipo de relação sintática (subordinação ou coordenação) e na forma como o conteúdo causal é articulado ao enunciado.

b) Reescreva as orações substituindo os conectivos por outros que mantenham o mesmo SENTIDO.

_____
_____

Possibilidades de respostas: Visto que esqueceu o celular, não lê minhas mensagens / Ela ficou chocada **assim que** descobriu que era seu filho quem me perseguia / É por isso que esse tipo de cara gosta da internet **para** usar o anonimato **a fim de** mostrar todo ódio e preconceito que não tem coragem.

c) As orações complexas adverbiais têm a característica de permitir mobilidade dentro do texto, o que contribui para a flexibilidade na construção da narrativa. Ao invertermos a ordem dessa oração "Ela ficou chocada quando descobriu que era seu filho que me perseguia" para "Quando descobriu que era seu filho quem me perseguia, ela ficou chocada.", há alteração de sentido?

_____
_____

Possibilidade de resposta: A mudança de ordem não altera o sentido. O choque ainda ocorre como consequência da descoberta, mas a ênfase agora está na descoberta, que aparece primeiro na frase, chamando mais atenção para o evento.

d) Qual a diferença de sentido entre o conectivo quando utilizado na oração anterior, na questão c), e na oração a seguir: "Quando você me disser a verdade, eu poderei confiar em você novamente".

_____
_____

Possibilidade de resposta: Na primeira oração o quando expressa temporalidade, na segunda oração condicionalidade.

4) Refletindo sobre as questões anteriores e considerando a importância do uso apropriado dos conectivos para estabelecer os sentidos desejados em um texto, analise como essas escolhas influenciam a produção da narrativa: "Quando não havia internet".

Quando não havia internet
Henrique Fendrich

Quando não havia internet, eu precisava ir de casa em casa na minha vizinhança comentando sobre os livros que havia acabado de ler. Batia à porta e assim que atendiam – não havia nenhum tipo de cumprimento – eu já começava a falar sobre o que havia mais me chamado a atenção na história.

Às vezes, a pessoa levantava o polegar, em sinal de que havia gostado do que eu havia dito, e então voltava para dentro de casa, sem dizer nada. Em outras, mais raras, a pessoa comentava sobre o que eu havia acabado de falar e então a gente dava início ao que os antigos chamavam de "conversa". Outras pessoas também podiam participar, inclusive gente que nenhum de nós havia visto na vida.

Devo confessar que bem mais comum era a pessoa ouvir apenas o início do meu comentário e imediatamente me deixar de lado, demonstrando que não estava interessada no que eu tinha a dizer. Isso acontecia principalmente porque logo atrás de mim havia outra pessoa que também queria mostrar ou dizer algo ao meu vizinho. Geralmente, traziam uma foto, e as fotos faziam muito mais sucesso do que os comentários que eu tinha a fazer sobre livros.

Quando não havia internet, eu precisava ir de casa em casa na minha vizinhança comentando sobre os livros que havia acabado de ler.

Naquele tempo, as pessoas precisavam tirar cópias das suas fotos – depois de revelar os filmes – e sair mostrando a todo vizinho, a todo amigo, a todo amigo de amigo com quem travasse relações. Muitos iam até a rua principal da cidade e lá expunham as suas fotos, geralmente do seu almoço ou seu rosto. Alguns gostavam tanto que compartilhavam a cópia.

Bem mais complicado era compartilhar aquilo que uma pessoa dizia. Ainda me lembro bem, mais de uma vez os meus amigos gostaram tanto de uma coisa que eu havia acabado de falar que queriam que também os amigos deles ficassem sabendo daquilo.

Para isso, levavam-me com eles e a gente percorria as casas de todos os conhecidos deles a fim de que eu repetisse o que lhes havia dito. Era bem cansativo.

Apesar de tudo, todos interagiam bastante. As pessoas batiam à nossa porta para dizer tudo o que pensavam sobre os assuntos do noticiário. Havia os que recortavam imagens de revistas, colavam frases engraçadas em cima e era suficiente para nós rirmos. Todo dia pela manhã, minha tia atravessava a cidade toda apenas para me desejar bom dia e deixar uma mensagem edificante. Tinha vezes que era só abrir a porta de casa e alguém me citava Clarice Lispector.

Um dia me afastei de casa por duas semanas. **Quando** voltei, havia 312 pessoas no meu portão, cada uma querendo me mostrar algo que havia feito naquele período. Nos aniversários aparecia muita gente que eu nem me lembrava que era amigo, mas eles só diziam parabéns e iam embora. Se morria alguém, a gente botava uma fita preta na janela e o pessoal ficava louco da vida, porque eles viam a fita mas não tinham como saber quem havia morrido.

Amigos nunca faltavam. Se eu visse na rua ou qualquer outro lugar uma pessoa que me parecesse interessante, aproximava-me dela e simplesmente perguntava: “Vamos ser amigos”? A maioria das pessoas aceitava sem nem reparar direito em mim. A partir daquele dia, eu também visitava a casa dessa pessoa para comentar sobre os livros que lia, e ela vinha à minha para dizer tudo o que pensava. Tive sempre muitos seguidores, gente que me seguia por onde andava para não perder nada do que eu falava.

Todos nós tínhamos uma agenda permanente na qual anotávamos tudo o que havíamos dito para nossos amigos e conhecidos naquele dia. No ano seguinte conferíamos e, caso achássemos que valia a pena, percorríamos de novo as casas dizendo outra vez tudo aquilo que havíamos dito no ano anterior.

Se a gente se cansasse de receber a visita um do outro, mas não quiséssemos dar isso a entender, podíamos usar um estratagema que consistia em um protetor de ouvidos, de maneira que a pessoa podia falar, falar e falar, mas a gente não ouvia mais nada.

Já tínhamos problemas de relacionamento e às vezes um de nós se via obrigado a bloquear o outro. A pessoa era então proibida de entrar na nossa casa, o que se conseguia por meio de um cachorro, mas, nos casos mais graves, era preciso ir até a delegacia a fim de conseguir algum tipo de medida protetiva.

As pessoas me perguntam como eram as brigas naquele tempo, se a gente costumava chegar às vias de fato quando falava de política, mas, para espanto de muitos, isso raramente acontecia. É preciso ter em mente que as ofensas e os xingamentos exigem uma certa distância, uma certa segurança – e isso são coisas que só a Internet pode nos proporcionar.

Ainda bem que ela veio nos facilitar a vida!

a) A narrativa **"Quando não havia internet"** é construída de maneira significativa pela ideia de temporalidade, condicionalidade, causalidade. Quais orações do texto expressam esses sentidos? Identifique e explique o impacto que cada uma delas tem na narrativa.

_____
_____
_____
_____

Possibilidade de resposta:

"Quando não havia internet": indica a situação ou condição que existia em um tempo específico. A ausência da internet é a causa ou condição para a ação que se segue.

"Quando voltei": essa oração também indica um momento específico no tempo, ligando a ação de se afastar à sua volta.

"Se a gente se cansasse de receber a visita um do outro": esta oração condicional implica uma condição que pode afetar as interações sociais.

"Se eu visse na rua ou qualquer outro lugar uma pessoa que me parecesse interessante": essa oração apresenta uma condição para a ação de se aproximar e fazer amigos.

"Porque eles viam a fita mas não tinham como saber quem havia morrido"*:* essa oração apresenta a causa porque explica a razão pela qual as pessoas ficavam "loucas da vida", ou seja, a ação de ver a fita preta gerava curiosidade ou inquietação, mas não proporcionava a informação sobre a identidade da pessoa falecida.

b) Reescreva as seguintes orações substituindo o conector "se" por outro que tenha o sentido equivalente:

"Se a gente se cansasse de receber a visita um do outro, poderíamos simplesmente combinar um tempo para ficar sozinhos e recarregar as energias"

"Se eu visse na rua ou em qualquer outro lugar uma pessoa que me parecesse interessante, provavelmente criaria coragem para puxar conversa e tentar conhecê-la melhor"

_____
_____
_____

Possibilidade de resposta: "**Caso** a gente se cansasse de receber a visita um do outro". / "**Caso** eu visse na rua ou em qualquer outro lugar uma pessoa que me parecesse interessante".

5) Integre as orações para formar períodos complexos adverbiais, utilizando-se dos conectores (conjunções) adequados:

IDEIA DE CAUSA, MOTIVO (ADVERBIAL CONSECUTIVA)

I – O vídeo viralizou rapidamente

II – Muitas pessoas compartilharam

_____
_____
_____

Possibilidade de resposta: Como o vídeo viralizou rapidamente, muitas pessoas compartilharam.

IDEIA DE TEMPORALIDADE (ADVERBIAL DE TEMPO)

I – João postou uma foto nova

II – Seus amigos comentaram

_____
_____

Possibilidade de resposta: Depois que João postou uma foto nova, seus amigos comentaram.

IDEIA DE CONCESSÃO-OPOSIÇÃO (ADVERBIAL CONCESSIVA)

I – A internet ficou instável

II – Conseguimos fazer o trabalho

_____
_____

Possibilidade de resposta: Embora a internet tenha ficado instável, conseguimos fazer o trabalho.

IDEIA DE FINALIDADE (ADVERBIAL FINAL)

I – Ajustou as configurações do roteador

II – A internet funcionou melhor

_____
_____

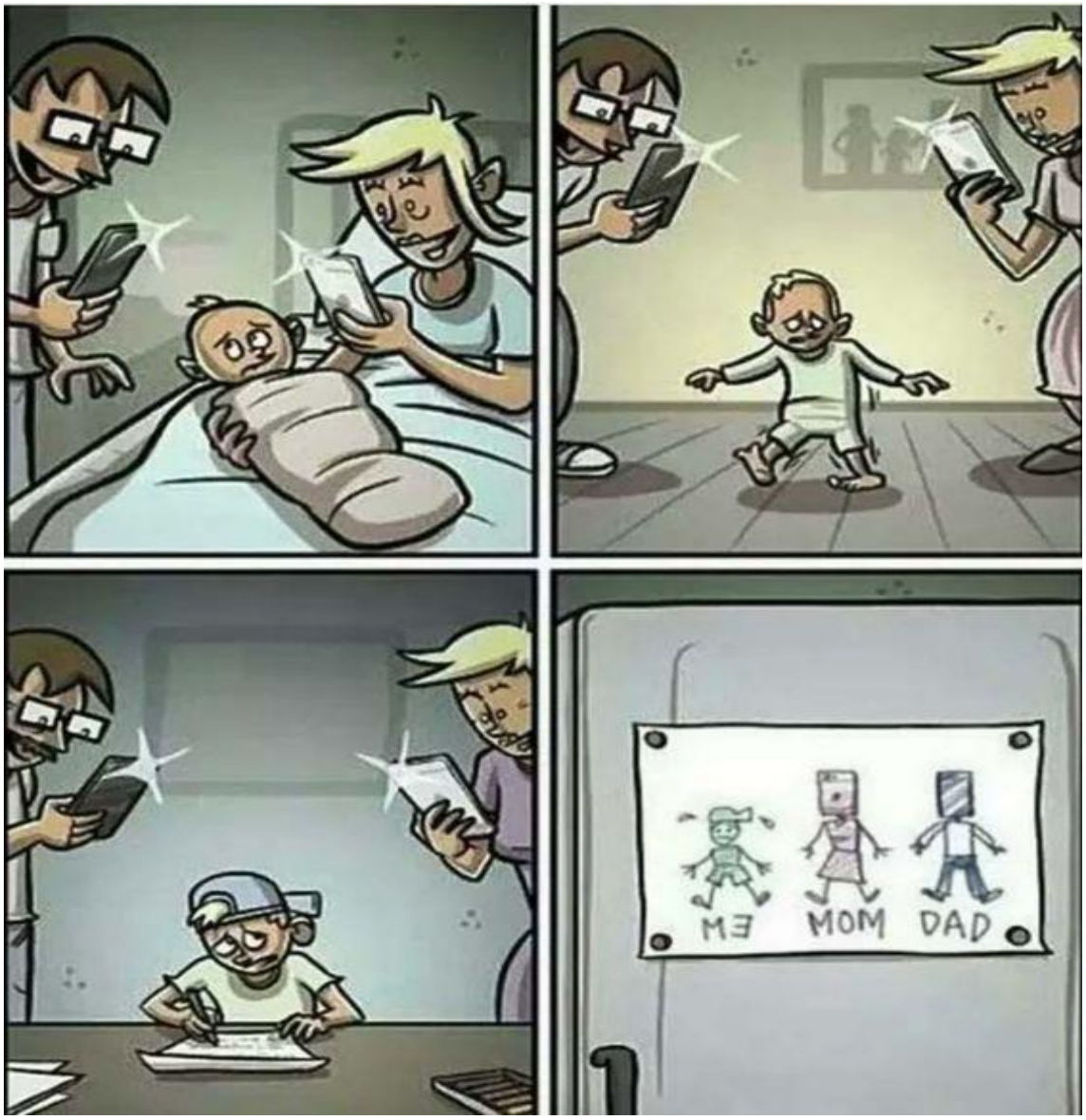
Possibilidade de resposta: Ajustou as configurações do roteador para que a internet funcionasse melhor.

4.2.3 Atividade de saída (produção final do texto)

Na atividade final, os alunos serão avaliados quanto ao uso dos períodos complexos adverbiais na construção da narrativa. A análise levará em conta a capacidade de estabelecer conexões entre as ideias, garantir a coesão e a progressão textual, além do uso adequado de recursos adverbiais para marcar temporalidade, causalidade e consecutividade. Também será avaliado se os estudantes desenvolveram maturidade linguística, aplicando conscientemente os elementos sintáticos, como as conjunções adverbiais, para tornar o texto mais estruturado e coeso.

Mais uma vez, a escrita foi estimulada por meio de uma narrativa visual, composta por quatro imagens que abordam a temática da exposição pessoal nas redes sociais.

Figura 9: Narrativa Visual – A última selfie.



Fonte: https://www.instagram.com/dracarolhematoped/p/DFC3syxuviC.

4.3 PROCEDIMENTOS DE TESTAGEM

4.3.1 Turma-alvo

A escolha das turmas da Escola Getúlio Vargas e da Escola Governador Waldir Pires para a testagem do módulo foi fundamentada em diversos aspectos. A Escola Getúlio Vargas foi selecionada por ser a instituição onde a professora atua, o que possibilita um contato mais próximo e contínuo com os alunos. Já a Escola Governador

Waldir Pires foi escolhida com o intuito de realizar um comparativo entre as turmas dessas duas escolas. A pesquisa teve como base a orientação do PROFLETRAS, que direciona seus trabalhos para o ensino fundamental.

As turmas escolhidas foram as do 9º ano de ambas as escolas. A escolha pela turma do 9º ano da Escola Getúlio Vargas foi, primeiramente, devido à proximidade da professora com os estudantes, que já trabalhavam juntos e, por esta ser uma etapa de fechamento de ciclo. Além disso, essa escolha também se baseou nas dificuldades de escrita observadas na atividade diagnóstica inicial, que revelaram uma falta de conexão entre os conhecimentos linguísticos e as práticas de escrita na escola. A professora percebeu que os alunos enfrentavam dificuldades em estabelecer essas relações, o que motivou a decisão de aplicar o módulo com essa turma.

Figura 10: Fachada da Escola Getúlio Vargas.

Figura 11: Mapa do município de Heliópolis.

A Escola Getúlio Vargas é considerada uma escola polo e rural, pois está situada no povoado Cajazeiras, em Heliópolis-BA, e oferece atendimento a todas as etapas de ensino, desde a educação infantil até o Ensino Fundamental I e II, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por outro lado, a Escola Governador Waldir Pires é uma instituição urbana que atende exclusivamente o Ensino Fundamental II e a EJA. Ambas as escolas, apesar de desempenharem papéis fundamentais na educação das comunidades em que estão inseridas, possuem uma estrutura carente.

Os espaços são inadequados para atender de forma eficiente às necessidades dos alunos e docentes. Na escola Getúlio Vargas, por exemplo, as salas de aula são pequenas e mal ventiladas, em ambas os materiais pedagógicos são limitados e há poucos equipamentos tecnológicos, todos esses fatores prejudicam o processo de ensino-aprendizagem.

4.3.2 Testagem do Módulo

A testagem do Módulo Didático foi realizada ao longo de cinco horas/aula, conforme o cronograma detalhado no quadro 1:

Quadro 5: Cronograma de aplicação do Módulo Didático.

Atividades	Material Utilizado
• Atividade diagnóstica	• Cartazes com tirinhas • Textos recortados • Cópia da crônica para leitura *Amores Virtuais* • Cópia da narrativa visual • Folha para a produção de texto
• Explanação do conteúdo Orações complexas adverbiais • Atividade de interpretação	• Dado produzido em caixote • Caixa personalizada: caixa surpresa • Cartolina • Cópia da atividade de interpretação • Datashow
• Produção de texto final	• Cópia da crônica *Entre Like e Emoções* recortada • Cópia da crônica *Interligados pela rede* • Cópia da narrativa visual • Folha para a produção de texto

Fonte: Autoria própria.

A presença de um documentador é crucial, pois muitas informações relevantes podem passar despercebidas pelo professor, que, ao estar sozinho e responsável por orientar toda a turma, pode não captar certos detalhes importantes provenientes dos alunos. Assim, a utilização de gravações em áudio ou vídeo se revela um recurso valioso para a execução do projeto. Seguindo o protocolo de documentação linguística desenvolvido por Freitag (2014, 2017) todas as aulas foram registradas em áudio por um documentador externo, o que possibilitou a obtenção de detalhes sobre o que ocorreu durante as atividades.

Todos os materiais produzidos pelos estudantes da Escola Governador Waldir Pires e da Escola Getúlio Vargas foram recolhidos para análise. As turmas envolvidas na pesquisa têm o seguinte quantitativo: Turma A – 20, Turma B – 20 (pertencem à Escola Gov. Waldir Pires), Turma C – 12 (pertence à Escola Getúlio Vargas).

Abaixo, apresentamos tabelas que sintetizam quantitativamente a participação dos estudantes em cada atividade. As turmas representadas em azul são os 9º anos A e B da Escola Municipal Governador Waldir Pires e a Laranja representa a turma única de 9º ano da Escola Municipal Getúlio Vargas. Todas as produções foram analisadas, e os alunos foram identificados em ordem alfabética para fins de organização e leitura dos dados.

Tabela 2: Quantitativo de estudantes na realização da atividade de entrada.

Alunos presentes	Atividade	Quantos realizaram	Quantos não realizaram
15	Atividade de entrada	10	5
17	Atividade de entrada	14	3
8	Atividade de entrada	6	2

Fonte: Autoria própria.

Tabela 3: Quantitativo de estudantes na realização da atividade de entrada.

Alunos presentes	Atividade	Quantos realizaram	Quantos não realizaram
13	Atividade de interpretação	12	1
14	Atividade de interpretação	12	2
8	Atividade de interpretação	6	2

Fonte: Autoria própria.

Tabela 4: Quantitativo de estudantes na realização da atividade de entrada.

Alunos presentes	Atividade	Quantos realizaram	Quantos não realizaram
13	Atividade de saída	12	1
13	Atividade de saída	13	-
8	Atividade de saída	8	-

Fonte: Autoria própria.

4.3.3 Aula 1 e 2: Atividade diagnóstica – Produção de texto inicial

Com o objetivo de estimular a produção escrita e, por meio dela, avaliar o nível da turma no que se refere ao uso de períodos complexos adverbiais na elaboração da narrativa, bem como a utilização de conjunções para o estabelecimento da coesão textual, desenvolvemos uma narrativa visual composta por uma sequência de sete imagens. As narrativas escritas foram produzidas individualmente e recolhidas para fins avaliativos, permitindo observar como os alunos empregaram os conectivos e as estruturas para garantir a coesão e a fluidez de suas histórias.

4.3.4 Aula 3 e 4: Atividade de interpretação

Na terceira e quarta aulas, os alunos participaram de uma atividade de produção textual lúdica, que envolveu a elaboração de uma narrativa a partir de dois recursos: a caixa mágica e o dado. Em grupos, os alunos sortearam conjunções e objetos da caixa mágica e, com base nesses elementos, escreveram uma narrativa. O desafio consistia em usar as conjunções sorteadas de maneira adequada para garantir a coesão do texto, além de incorporar o objeto da caixa mágica de forma criativa na história. Após a produção, os alunos discutiram com a professora a coerência e a fluidez da narrativa, refletindo sobre as escolhas feitas durante o processo de escrita.

Em seguida, os alunos responderam a uma atividade xerocada de interpretação, na qual leram crônicas e histórias em quadrinhos. O objetivo dessa tarefa foi observar a presença das orações adverbiais nesses textos e analisar como elas influenciam a coesão e a progressão das histórias. A atividade permitiu que os alunos refletissem sobre o uso de diferentes estruturas sintáticas, aprofundando sua compreensão sobre a função das orações adverbiais na construção de narrativas.

4.3.5 Aula 4: Atividade de Saída

Nessa quinta aula, fez-se a reflexão sobre a leitura de uma das crônicas produzidas pelos estudantes na aula anterior. Discutiu-se a coerência do uso das conjunções nas narrativas e analisou-se se as escolhas feitas pelos alunos contribuíam para a coesão do texto. Em seguida, fez-se a leitura da crônica “Amores Virtuais” e, a partir dessa leitura, promoveu-se uma discussão com os estudantes sobre o uso das conjunções e a construção das orações adverbiais na narrativa. O objetivo foi aprofundar a compreensão dos alunos sobre como esses elementos influenciam a estrutura e a fluidez do texto, além de observar como diferentes formas de conexão entre as ideias são utilizadas para fortalecer a coesão textual, e orientar como fazer isso na prática.

5 QUARTO MOMENTO: ANÁLISE DOS RESULTADOS DA APLICAÇÃO DO MÓDULO DIDÁTICO

Nesta seção, são apresentados os resultados da pesquisa referentes à testagem do Módulo Didático. A análise quantitativa será realizada com base nas produções escritas dos estudantes, considerando as atividades de entrada e saída, com o objetivo de avaliar a eficiência do material desenvolvido.

5.1 ATIVIDADE DIAGNÓSTICA (ATIVIDADE DE ENTRADA)

As primeiras duas aulas foram ministradas em 14 de outubro de 2024, nos turnos matutino e vespertino, com duração de 1h 40min (2/h aulas). Vale destacar que a aplicação ocorreu em duas escolas distintas, abrangendo três turmas do 9º ano: duas da Escola Governador Waldir Pires, situada na sede do município de Heliópolis, e uma da Escola Municipal Getúlio Vargas, localizada na comunidade Cajazeiras.

O principal objetivo desse primeiro momento foi verificar se os estudantes já utilizavam conjunções adverbiais como mecanismo de coesão, promovendo a conexão entre os parágrafos e contribuindo para a construção de sentido no texto.

Para essa verificação, aplicamos a atividade diagnóstica de entrada que consistia em uma produção escrita de uma crônica narrativa reflexiva, baseada em uma sequência visual narrativa.

Como a atividade diagnóstica inicial mencionada anteriormente, na seção 4.2, teve como foco a estrutura narrativa como base para a produção textual, procuramos aprofundar essa estrutura no módulo desenvolvido. Para isso, utilizamos como referência a abordagem apresentada no livro didático da turma do 9º ano *"*A Conquista", de Beltrão e Gordilho (2022), que, no capítulo 2, propõe o estudo do gênero textual crônica. Escolhemos esse gênero, pois ele combina dinamicidade e criatividade, além de abordar narrativas ligadas a temáticas do cotidiano, o que geralmente desperta maior interesse dos estudantes pela leitura. Além disso, especificamos que o tom da crônica seria reflexivo, tomando como base o conceito de Sarmento e Tuffano (2010) que destacam esse tipo de crônica como uma forma de promover a análise crítica e introspectiva sobre situações do dia a dia. Para as autoras:

> A crônica é um gênero textual produzido, em geral, a partir de fatos do cotidiano. Apresenta situação inicial, elemento modificador, conflito e desfecho [...] é, em geral, uma narrativa curta, há indícios de oscilação na definição que revelam o caráter instável da estrutura do gênero, como: nas crônicas reflexivas costumam predominar as sequências argumentativas (Sarmento; Tufano, 2010, p. 438-439)

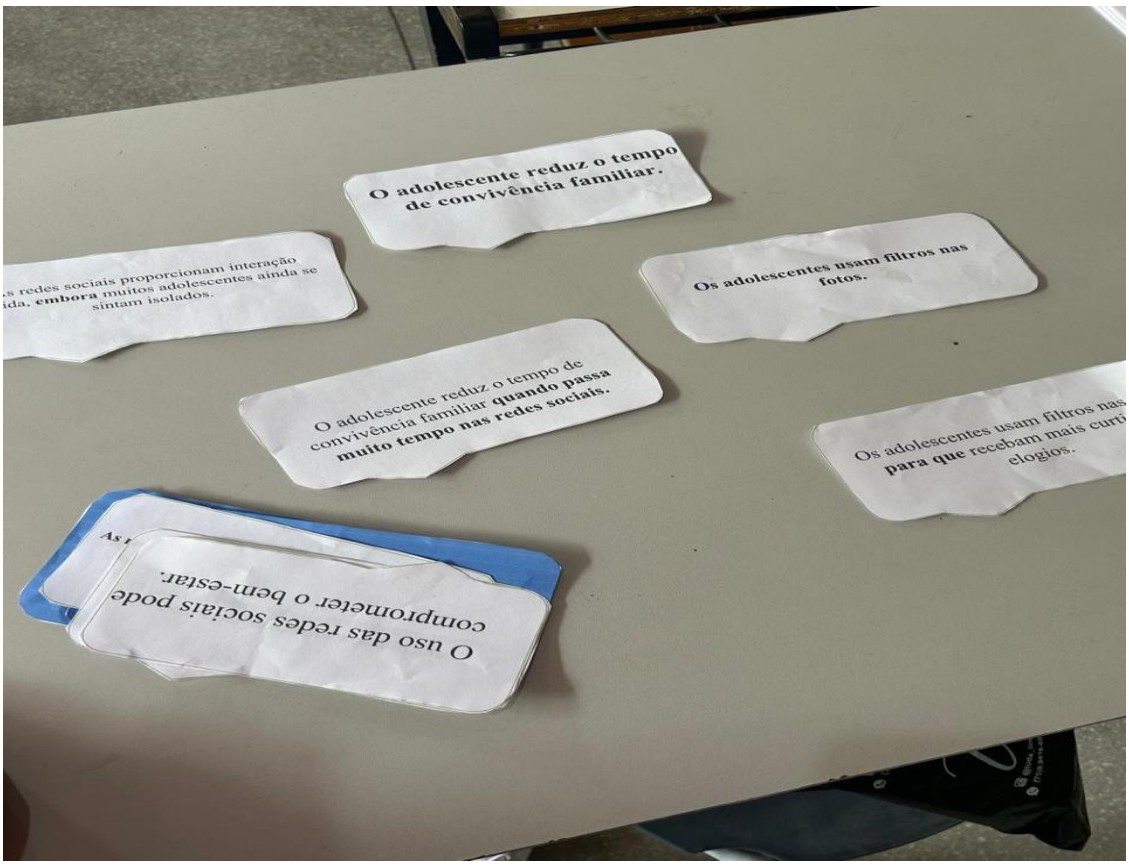
Os textos selecionados para o módulo foram organizados com base em uma temática específica – **Conectados: adolescência e os desafios da era digital**. A escolha dessa abordagem foi resultado de observações realizadas ao longo do processo pedagógico, que buscavam identificar os interesses e as preferências dos estudantes. Percebeu-se que temas como redes sociais, construção de identidade no ambiente digital, emoções relacionadas ao uso das plataformas, e os riscos associados ao mundo conectado despertavam atenção e engajamento significativo por parte dos estudantes durante as aulas.

Para organizar este momento de produção escrita, iniciamos a aula com a apresentação de um cartaz contendo textos sobre situações cotidianas e tirinhas, com o objetivo de promover a leitura e, em seguida, discutir coletivamente a estrutura dos períodos presentes nos textos. Durante essa análise, verificamos se os estudantes conseguiam identificar a formação dos períodos complexos dentro das orações, atentando-se ao uso das conjunções como mecanismos de conexão entre as ideias.

A atividade foi realizada em dupla para estimular a reflexão dos alunos. Um estudante recebeu um texto estruturado por períodos simples, enquanto o outro ficou com a versão reelaborada, que utilizava conjunções adverbiais, formando o período complexo. Os estudantes foram desafiados a perceber as diferenças entre os dois textos e a identificar os novos sentidos gerados pelas alterações realizadas.

A participação dos estudantes nas três turmas foi, de maneira geral, positiva, especialmente no que diz respeito à disposição em ler os textos propostos. A maioria se mostrou engajada e interessada durante a leitura, discutindo as ideias e interpretando as situações cotidianas apresentadas. No entanto, quando se tratou de explicar de maneira mais detalhada os novos sentidos que foram adicionados às orações complexas, percebeu-se uma certa dificuldade. A imagem abaixo mostra os textos que foram distribuídos para leitura entre as duplas.

Figura 12: Atividade de leitura e análise.



Fonte: Autoria própria.

Esse resultado indicou que, embora os alunos percebessem a transição do período simples para o complexo, eles não conseguiam explicar, justificar o sentido dessa transformação. Isso evidencia uma dificuldade na elaboração e na compreensão da formação do período complexo adverbial, o que apontava para a necessidade de um trabalho mais específico que possibilitasse o desenvolvimento da percepção dos estudantes em relação às funções dessas conjunções e ao domínio das intencionalidades que elas permitem estabelecer.

Após essa observação, apresentou-se uma retomada do conteúdo orações complexas adverbiais, com o objetivo de levar os estudantes a refletirem sobre o papel das conjunções na construção do sentido dentro de um período complexo, mostrando como funcionam, não apenas, na estrutura gramatical, mas também na construção do significado, e que são mecanismos de articulação estabelecendo as relações de causa, tempo, condição. De acordo com Decat (2001, p. 106), essas orações “tem mais do que

uma função gramatical, uma função discursiva, no sentido de orientar o ouvinte para a mensagem que se quer transmitir".

Com base nessa reflexão, cada estudante recebeu uma cópia impressa da crônica "Amores Virtuais" para realizar uma leitura coletiva e análise do texto. Iniciamos com uma revisão sobre o conceito de crônica e os elementos que compõem esse gênero textual. Em seguida, observamos a presença de orações complexas adverbiais no texto, discutindo em grupo como essas orações contribuíram para a organização e a clareza da mensagem transmitida.

Por conseguinte, os estudantes foram solicitados a elaborar uma crônica narrativa com base na atividade de entrada, que consistia na leitura de uma sequência visual composta por sete imagens sequenciais, relacionadas à interação humana com a tecnologia. Para inspirar a produção, além das imagens, os estudantes também receberam a crônica intitulada "A Tediosa Vida de um Super-herói" – que tratava da relação humana no mundo virtual e as implicações desse profundo envolvimento na vida real.

Ao final da atividade, os textos dos estudantes foram recolhidos e, após o encerramento da aula, iniciamos o preenchimento da Ficha de Avaliação Inicial. Esta ficha foi elaborada com o objetivo de identificar o estágio atual de cada estudante, analisando se o uso das orações complexas adverbiais nos textos está adequado e se os conectores empregados favorecem a coesão textual. A observação cuidadosa das orações adverbiais mais recorrentes nas narrativas — como as de temporalidade, causalidade e concessividade. Vamos à análise da Ficha de Avaliação Inicial.

Quadro 6: Ficha de Avaliação Inicial – 9A.

Estudantes	Usa o. c. adverbiais	Diversificação da O.C Adverbiais	Repetição de termos/ estruturas	Organização temporal/ Eventos	Causa e efeito	Condições e consequências	Uso correto dos conectores	Impacto na coesão
A1	X	0	0	X	X	X	X	X
A2	X	X	X	0	X	X	X	X
A3	X	0	X	0	0	0	X	X
A4	X	X	0	X	X	X	X	X
A5	0	0	0	0	0	0	0	0
A6	0	0	0	X	X	X	0	X
A7	0	0	0	0	0	0	0	0
A8	0	0	0	0	0	0	0	0
A9	X	0	0	X	0	0	0	0
A10	0	0	0	0	0	0	0	0
A11	Não realizaram							
A12								

A13								
A14								
A15								
A16	Ausentes							
A17								
A18								
A19								
A20								

Fonte: Autoria própria.

Requisitos da avaliação inicial

Ao marcar **X**, indica-se que o estudante atendeu corretamente às expectativas da produção.

Ao marcar **0**, indica-se que o estudante não atingiu o esperado na proposta.

Nota: No critério de repetição de termos, a marcação de **X** indica uma avaliação negativa (excesso de repetições), enquanto **0** representa uma avaliação positiva (ausência ou mínima repetição).

1) Usa O. C. Adverbiais: indica se o aluno usou ou não orações complexas adverbiais.

2) Diversificação da O. C. Adverbiais: avalia a diversidade de tipos de orações adverbiais utilizadas.

3) Repetição de Termos/Estruturas: observa a presença de repetições desnecessárias que poderiam ser resolvidas com o uso variado de orações adverbiais.

4) Organização Temporal/Eventos: avalia a clareza na organização da cronologia e eventos da narrativa.

5) Causa e Efeito: analisa a eficácia das orações adverbiais em expressar relações de causa e efeito.

6) Condições e Consequências: verifica a clareza com que as orações adverbiais apresentam condições e consequências.

7) Uso Correto dos Conectores: avalia o uso correto dos conectores nas orações adverbiais.

8) Impacto Coesão: examina o impacto das orações adverbiais na coesão textual.

Quadro 7: Ficha de Avaliação Inicial- 9B.

Estudantes	Usa o. c. adverbiais	Diversificação da O. C Adverbiais	Repetição de termos/ estruturas	Organização temporal/ Eventos	Causa e efeito	Condições e consequências	Uso correto dos conectores	Impacto na coesão
A1	X	X	X	0	0	0	X	X
A2	X	X	X	X	X	X	X	X
A3	X	0	X	0	X	X	0	0
A4	0	0	0	0	0	0	0	0
A5	0	0	0	0	0	0	0	0
A6	0	0	0	X	X	X	0	0
A7	X	X	X	0	X	X	X	0
A8	X	0	X	0	0	0	X	X
A9	0	0	X	X	X	X	0	0
A10	0	0	0	X	X	X	0	0
A11	X	X	X	X	X	0	X	X
A12	X	0	X	X	X	0	0	0
A13	X	0	X	0	0	0	X	0
A14	X	0	0	X	0	X	X	0
A15	0	0	0	0	0	0	0	0
A16	0	0	0	0	0	0	0	0
A17	0	0	0	0	0	0	0	0
A18	Ausentes							
A19	-							
A20	-							

Fonte: Autoria própria.

Quadro 8: Ficha de Avaliação Inicial – Turma Única.

Alunos	Usa o. c. adverbiais	Diversificação da O. C Adverbiais	Repetição de termos/ estruturas	Organização temporal/ Eventos	Causa e efeito	Condição e consequência	Uso correto dos conectores	Impacto na coesão
A1	0	0	X	0	0	0	0	0
A2	X	X	0	X	X	X	X	X
A3	0	0	0	0	0	0	0	0
A4	X	X	X	X	0	0	X	X
A5	0	0	X	0	0	0	0	0
A6	0	0	0	0	0	0	0	0
A7	Não fizeram							
A8								
A9	ausentes							
A10								
A11								
A12	Especial (Não escreve)							

Fonte: Autoria própria.

Na Turma A e B, há 20 estudantes matriculados, porém apenas 17 frequentam regularmente. Nas duas primeiras aulas, na Turma A, 15 alunos estavam presentes, mas apenas 10 realizaram a tarefa. Na Turma B, 17 estudantes compareceram, contudo, somente 14 concluíram a atividade. Já na Turma C, com 12 estudantes matriculados, 9 estavam presentes, e apenas 6 finalizaram a tarefa. Os demais receberam a atividade e demonstraram interesse em resolvê-la, mas, mesmo com meu acompanhamento e orientação, não conseguiram concluí-la.

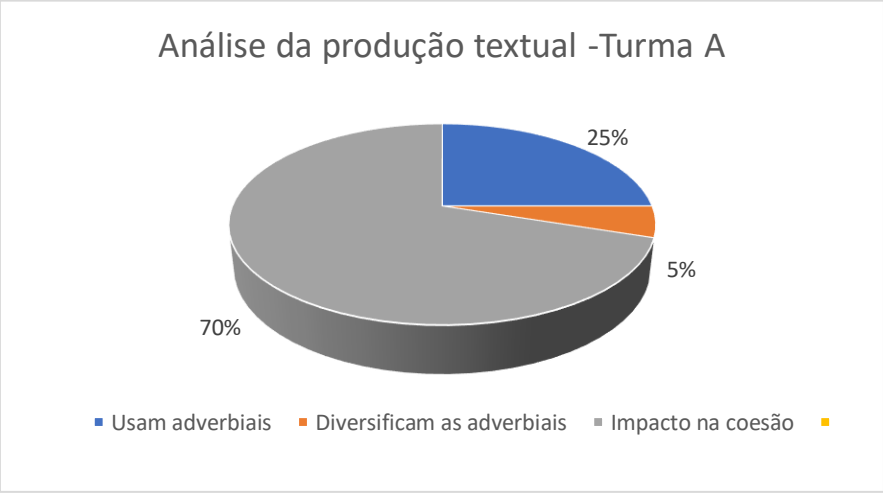
Essa primeira proposta envolveu a elaboração de uma crônica narrativa reflexiva a partir de uma sequência de imagens. Antes da produção textual, realizamos a leitura de uma crônica para apresentar aos estudantes sua estrutura, destacando a organização dos parágrafos e a importância das conjunções na conexão entre ideias, contribuindo para a construção de sentido no texto.

Além disso, por meio de atividades orais previamente mencionadas, relembramos com os alunos algumas dessas conjunções e seus significados. Após essa etapa de análise e reflexão, os estudantes foram desafiados a produzir seus próprios textos, aplicando os conhecimentos trabalhados.

Considerando o objetivo dessa atividade, *avaliar as habilidades dos estudantes em estruturar uma narrativa coesa, com variedade sintática e uso adequado de orações complexas adverbiais para o desenvolvimento textual*, analisamos se o estudante empregou períodos complexos adverbiais em seu texto, evidenciando, de forma coesa, a marcação da temporalidade, causalidade, concessividade e consecutividade na construção da narrativa. Além disso, verificamos se a presença dessas orações contribui para a coesão do texto.

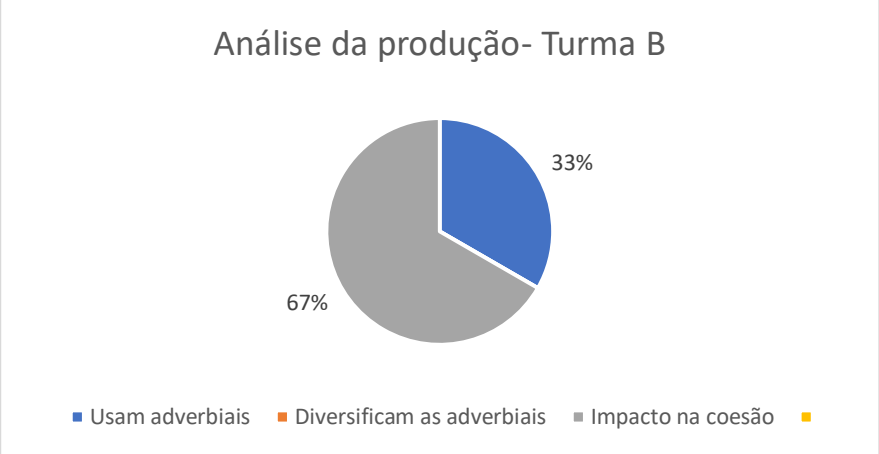
Mediante as análises, chegamos aos seguintes dados:

Gráfico 1: Análise da produção textual – Turma A.



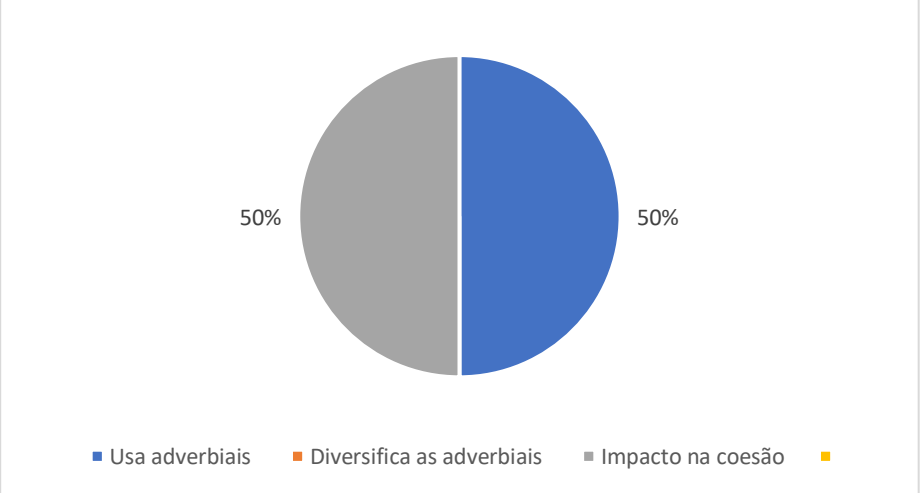
Fonte: Autoria própria.

Gráfico 2: Análise da produção – Turma B.



Fonte: Autoria própria.

Gráfico 3: Análise da produção Turma Única.



Fonte: Autoria própria.

Na turma A, 50% dos estudantes utilizaram orações adverbiais em seus textos. Esse percentual foi maior na turma B, alcançando 70%, enquanto na turma C apenas 22% dos alunos fizeram uso desse recurso.

Em relação ao impacto das orações adverbiais na coesão textual, observamos que, nas turmas A e B, 40% dos textos que utilizaram essas construções apresentaram uma estrutura coesiva mais consistente. Na turma C, embora o percentual de uso tenha sido menor, 33% dos textos que empregaram orações adverbiais também demonstraram uma organização coesiva mais clara.

Os dados analisados indicam que os estudantes apresentaram um uso ainda incipiente das orações adverbiais na construção da coesão textual. Ainda que uma parcela significativa tenha empregado essas estruturas, isso não resultou em uma organização coesiva mais consistente. Ilustramos essa observação com os excertos a seguir:

Quadro 9: Excerto Turma A. A.2.

Clara era uma jovem que constantemente se sentia sozinha em meio a toda a angústia e agitação da capital. Em uma certa manhã Clara decidiu abri seu telefone **para que** pudesse vasculhar as redes sociais, coisa que ela fazia com frequência. Mas com o passar do tempo Clara foi se comparando frequentemente com a vida das pessoas que ela acompanhava tanto o corpo e a vida dessas pessoas. **Quando** estava sozinha sempre pensava: **Se** eu tivesse o cabelo da "Helena" minha vida seria melhor? **Quando** vejo que Helena está sempre feliz e sorridente, não sei se isso me causa raiva, ciúmes ou inveja, só sei que queria ser ela. Isso causava grandes problemas. A mãe vendo o estado da filha começou a ficar muito preocupada. Então decidiu chamar clara para uma conversa **para assim** entender o que ela estava passando. Clara Então(...) decidiu abri o jogo com sua mãe, contando que há muito tempo ela estava ficando deprimida. Quando percebeu que sempre seu coração sempre desesperançoso e que ficava horas chorando e isso só piorava quando via as fotos bonitas das pessoas postadas no Instagram.

Quadro 10: Excerto da atividade de entrada Turma B. A.7.

Tudo começou na era da internet Todos sem excessão de ninguém tem roteador de Wi-fi ou algum aparelho .Os pais colocam seus filhos nas telas, para quê? Para distraí-los e eles poderem usar o celular, também. Havia uma criança diferente, naquela região, não apresentava interesse na internet, seu nome era Vitinho. Ele gostava de brincar, pular, inventar coisas, o contrário de seus pais que só vivia mexendo no celular e se esquecendo da vida real, inclusive do próprio Vitinho. **Quando,** Vitinho ainda era criança levou uma queda da cama por irresponsabilidade de sua mãe e isso lhe gerou problemas psicológicos.

Quando Vitinho cresceu começou a entender o desprezo dos seus pais por ele e o vício que eles tinham em jogos e redes sociais, pois seus pais queriam ganhar dinheiro na internet, então ele ficou chateado.

Q**uando** ele virou adolescente, não teve outra, ele foi influenciado por seus amigos adolescentes que achavam que quem não tinha celular era velho e ultrapassado.

Q**uando** Vitinho pensou que poderia ser julgado por seus amigos por não gostar de celular, começou logo a mudar seu estilo, junto com sua família passou a viver seus dias conectado na rede, não comia sem celular na mesa. O vício se tornou tão grande que era **como** uma droga.

O celular sempre estava na mesa da família era **como** um alimento.

A história de Vitinho não termina muito bem. As redes sociais consumiram a vida de Vitinho e de sua família. Quando perceberam que não tinha mais solução, ficaram engaiolados ao seu próprio vicio, sem conseguirem se libertar.

Quadro 11: Excerto da atividade de entrada Turma C. A.1.

Fernanda é muito viciada nas redes sociais. Certo dia **quando** se aproximava uma nova temporada de uma série da Netflix que Fernanda gostava muito, ela esqueceu do seu bebe no quarto durante o dia inteiro, a criança chorava, gritava e Fernanda lá na sala concentrada ora no celular, ora na TV. Foi **quando,** sem que ela menos esperasse, o bebe caiu da cama e foi parar no hospital em estado grave.

A queda foi complicada, mas a criança escapou, voltando a crescer saudavelmente, vendo sua mãe continuar naquela vida de vícios, não teve outra, a criança, também, se tornou uma adolescente digital presa ao mundo virtual.

Ele ficou tão viciado que chegou a ter depressão e passou o resto da sua vida com seus pensamentos engaiolados a caverna digital. E **quando** seus pais notaram o que estavam realmente acontecendo, **quando** o véu da realidade caiu, já era tarde.

Quadro 12: Excerto da atividade de entrada Turma A. A.4.

Admirando as belas paisagens de Shibuya, no Japão, e de Veneza, na Itália, vivendo em uma casa enorme, o jovem parecia estar vivendo em um mundo que sempre sonhou. No entanto, **enquanto** se perdia nas imagens da tela, um apagão ocorreu. A tela

do computador se desligou, e, desesperado, o garoto saiu do quarto para entender o que estava acontecendo. Sua tia, tentando reparar o erro, lhe deu um conselho:

-Meu sobrinho amado, desligue o roteador, pois esse troço te transformou em um robô!

Embora soubesse que a tia tinha razão, o garoto, não se importou, ligou novamente o computador e voltou a jogar. Para ele a sua vida era como um aparelho eletrônico, só tinha sentido se estivesse conectado e alimentado pela vida fantasiosa dos jogos.

Passaram-se alguns dias, após esse episódio, **quando** outro apagão ocorreu, dessa vez em sua própria mente, ele não sabia mais nem quem era os seus próprios pais, começou a misturar fantasia com realidade, a criar monstros assombrosos, perseguidores irreais, e **à medida que** essas imagens apareciam em sua memória, achava que iria enlouquecer.

Quando ele já estava ficando desesperado, apareceu uma amiga da família hipnoterapeuta, que levou ele a um estado de transe **para que** pudesse reconhecer o que estava acontecendo. O garoto começou a refletir durante aquela sessão e percebeu que havia passado grande parte de sua vida vivendo vidas que não eram suas, vendo sonhos realizados que não pertenciam a ele. Agora, notava sua ignorância e a falta de senso crítico, e o quanto havia ido longe demais.

Conforme as cenas passavam em sua cabeça via o tempo perdido no celular e no computador, **enquanto** podia estar se divertindo com seus amigos, conversando com seus pais, e tirando melhores notas na escola.

Aquele cenário gerou um sentimento de raiva de si mesmo e a vontade de se libertar e sair daquela vida que no fundo não passava de um verdadeiro marionete controlado pelos vícios.

Os excertos selecionados mostram que, apesar de algumas fragilidades coesivas, os estudantes demonstraram maior atenção na elaboração do texto, especialmente ao tentarem integrar as orações adverbiais com base na mediação e nas discussões prévias. Nos momentos introdutórios da aula, durante a leitura da crônica e de fragmentos de textos do cotidiano, buscamos destacar a importância de se compreender a formação do

período complexo e o seu papel na organização das orações, permitindo ao escritor expressar diferentes intencionalidades de forma mais estruturada.

Como destaca Neves (2008, p. 28),

> A combinação de orações adverbiais (uma gramaticalização das relações núcleo-satélite) reflete a organização retórica do discurso, distinguindo os termos que realizam objetivos centrais dos termos que realizam objetivos suplementares do locutor, o que constitui um importante abrigo do valor da interação e do valor das dosagens por escolha, operadas na organização do enunciado.

Chamamos a atenção dos estudantes para a elaboração de períodos complexos adverbiais com o objetivo de desenvolver sua consciência sintática. Acreditamos que, ao compreender a estruturação desses períodos, os alunos poderão construir enunciados mais organizados, o que contribuirá para o enriquecimento discursivo de seus textos.

Para Bowey (1986), a consciência sintática é um fator essencial na leitura e na escrita, pois as pistas gramaticais desempenham um papel fundamental na compreensão de frases e textos. Essa consciência auxilia no reconhecimento das palavras e na reflexão sobre a estrutura sintática, favorecendo a construção do sentido textual. Isso ocorre porque o significado de um enunciado não resulta apenas da soma dos significados individuais das palavras, mas também da forma como esses elementos se articulam. Essa articulação é determinada por diversos aspectos gramaticais, como a ordem dos termos na frase, o uso de palavras funcionais (preposições, artigos), a presença de morfemas gramaticais, a pontuação e, sobretudo, os conectores, que estabelecem relações lógico-discursivas fundamentais para a coesão textual.

Ao destacarmos na introdução da aula esses elementos com foco nas orações complexas adverbiais, percebemos que no momento da escrita, os estudantes mesmo que, com certa dificuldade, tentaram encaixar as conjunções adverbiais na narrativa, demarcando, principalmente, a ideia de temporalidade, como é observado nos quatro excertos apresentados.

Na primeira análise, observamos que o excerto da estudante A2 utiliza períodos complexos adverbiais de temporalidade, finalidade e condicionalidade de maneira adequada ao objetivo da narrativa. No entanto, ainda são necessários alguns ajustes estruturais e de escolha de conectivos para aprimorar a fluidez do texto. Por exemplo, ao empregar o conectivo de finalidade em trechos como *"Para assim entender o que ela*

estava passando" e *"Para que pudesse vasculhar as redes sociais"*, além da repetição, há um problema de ambiguidade. Embora a intencionalidade seja convergente, a forma como essas construções aparecem no texto pode gerar certa confusão, exigindo maior precisão na articulação das ideias.

Nos excertos A7 e A1, observa-se uma demarcação temporal repetitiva nos textos. Em A7, além disso, o estudante elabora períodos comparativos.

O texto A4 apresenta uma estrutura sintática coesiva mais organizada, pois o estudante consegue estabelecer diferentes relações por meio do uso de orações adverbiais de tempo, concessão e proporcionalidade.

Embora as turmas tenham recebido as mesmas orientações e suportes didáticos, a turma A demonstrou um melhor desenvolvimento na elaboração das narrativas e uma devolutiva de compreensão mais alinhada à formação de períodos complexos. Já na turma B, um número maior de estudantes utilizou conjunções adverbiais na construção dos textos; no entanto, esse uso nem sempre foi adequado à intencionalidade pretendida. Exemplificamos essa situação com o texto do estudante A.9.

Quadro 13: Excerto da atividade de entrada Turma B. A.9.

Rodrigo, **embora** pequeno cresceu em uma família que todos usavam tecnologia, desde sempre. Ele via que sua família deixava de fazer os afazeres para ficar mexendo no celular e isso deixava ele triste. (...)

Quadro 14: Excerto da atividade de entrada Turma C. A.4.

Pedro era um garoto interativo com os amigos, mas tinha uma coisa, ele não gostava de exposição. Fotos, registros, nada disso lhe agradava. **A medida que** Pedro ia expondo suas insatisfações, alguns dos colegas contrariam Pedro, tirando uma selfi e postando. (...)

Os dois fragmentos apresentam incoerências no uso das conjunções. O aluno A.9 emprega uma conjunção concessiva, em vez de uma temporal, o que torna o trecho confuso. Já o aluno A4 utiliza uma conjunção proporcional no lugar de uma concessiva.

Por outro lado, alguns estudantes, mesmo sem recorrer explicitamente às conjunções, conseguiram expressar intencionalidades relacionadas à temporalidade,

condicionalidade e consecutividade. Isso ocorre porque, segundo Decat (2001), a ausência do conectivo não impede a recuperação das relações proposicionais ou inferenciais, uma vez que o tempo e o modo verbais, assim como a posição das cláusulas, funcionam como mecanismos gramaticais auxiliares na identificação dessas relações.

Quadro 15: Excerto da atividade de entrada Turma A. A.6.

João acordou com o som familiar, uma notificação. Seus olhos mal se abriram, mas seus dedos já estavam deslizando pela tela. Um bom dia rápido para as amigas do grupo, uma olhada nas notícias e lá estava ele, perdido nas redes. As horas passavam, sem que ele nem percebesse. A vida parecia mais leve, ali, naquele universo, onde tudo é instantâneo. A opinão de João, antes restrita ao seu círculo próximo, agora encontrava pelos perfis desconhecidos. Um comentário aqui, um twiter ali e ele se sentia que era como estar em uma praça pública, onde todos falavam ao mesmo tempo, mas ninguém se ouvia de verdade.(...)

A narrativa do Quadro 8 apresenta diferentes relações temporais e discursivas, algumas marcadas explicitamente por conectores e outras inferíveis a partir de elementos gramaticais, como o tempo e o modo verbais ou a posição das cláusulas, conforme apontado por Decat (2001).

No primeiro trecho, ***"João acordou com o som familiar, uma notificação. Seus olhos mal se abriram, mas seus dedos já estavam deslizando pela tela"***, percebe-se uma relação temporal entre os eventos: João acorda e, quase simultaneamente, começa a interagir com o celular. A conjunção adversativa *"mas"* poderia ser substituída por um conector temporal, tornando a relação de sucessão entre os fatos mais explícita.

Já no trecho ***"As horas passavam, sem que ele nem percebesse"***, a relação de consequência é construída pela estrutura negativa associada à locução ***"sem que"*** sugerindo que a passagem do tempo ocorre independentemente da percepção de João.

Na passagem ***"A vida parecia mais leve, ali, naquele universo, onde tudo é instantâneo"***, a oração introduzida por ***"onde"*** estabelece uma relação circunstancial de lugar, mas também sugere uma conexão causal implícita: a leveza percebida na vida de João decorre do ambiente virtual, marcado pela instantaneidade.

Por fim, a frase ***"Um comentário aqui, um Twitter ali e ele se sentia que era como estar em uma praça pública, onde todos falavam ao mesmo tempo, mas ninguém se ouvia de verdade"*** apresenta uma relação de comparação estabelecida por ***"como"*** e uma oposição entre a ideia de comunicação e a falta de escuta, expressa pelo ***"mas".***

Assim, a narrativa demonstra que, mesmo sem o uso frequente de conectores explícitos, a temporalidade, a causalidade e a consecutividade são articuladas por meio da estrutura sintática e do contexto discursivo, destacando as recorrências das adverbiais mais presentes em uma narrativa.

Assim, consideramos que, embora os estudantes ainda apresentem dificuldades na formação de períodos complexos na escrita, a partir das leituras e reflexões realizadas nesta primeira aula, foi possível observar um maior direcionamento e atenção durante a produção textual. Nota-se, sobretudo, o esforço em utilizar orações complexas para estruturar melhor a narrativa.

5.2 ATIVIDADE DE LEITURA E ESCRITA: FUNCIONALIDADE DAS ORAÇÕES COMPLEXAS NO TEXTO NARRATIVO

A segunda aula do Módulo Didático, com a aplicação das sequências de atividades, foi realizada no dia 16 de outubro de 2024, no turno matutino para as turmas A e B, da Escola Gov. Waldir Pires, e no turno vespertino para a turma C, da Escola Getúlio Vargas.

A atividade teve a duração de 1 hora e 40 minutos (2 aulas). No entanto, mostrou-se extensa para o tempo disponível, pois, antes de sua aplicação, realizamos a dinâmica didática **"A Aventura das Adverbiais"**, que envolveu os alunos de forma lúdica e interativa, mas demandou mais tempo do que o previsto. Como consequência, ao iniciarem a atividade de leitura, restava apenas uma aula, o que restringiu a possibilidade de uma análise mais aprofundada. Além disso, alguns alunos não conseguiram concluir a tarefa integralmente, evidenciando a necessidade de ampliar o tempo disponível ou ajustar a distribuição das etapas para melhor aproveitamento da proposta.

O objetivo dessa aula foi proporcionar uma experiência de leitura e escrita, permitindo que os estudantes, por meio da atividade pudessem:

- Analisar a funcionalidade das orações complexas no texto narrativo, compreendendo como elas contribuem para a coesão e coerência textual;

- Examinar como a alteração de conectivos adverbiais em um texto narrativo modifica o sentido e a coesão textual;
- Utilizar conectivos adverbiais de forma adequada na formação de períodos complexos, avaliando como sua utilização influencia a coesão textual e a discursividade na construção do sentido no texto narrativo.

Inicialmente, realizamos a dinâmica em grupo “A Aventura das Adverbiais”, que envolveu o uso de um dado. Cada grupo recebeu uma conjunção inicial, associada a uma relação de sentido específico (como condicionalidade, temporalidade, entre outras), que serviria de ponto de partida para a construção da narrativa.

A dinâmica funcionava em rodadas: um grupo lançava o dado para sortear a próxima conjunção, que deveria ser incorporada ao enredo. Em seguida, o grupo elaborava um novo período, respeitando o sentido da conjunção sorteada, e o objeto sorteado na caixa da criatividade, dando continuidade à construção coletiva da narrativa. Esse processo incentivou a criatividade dos alunos e reforçou a compreensão sobre o papel das conjunções na coesão textual, especialmente, no que se refere à conexão adequada entre orações e períodos.

Figura 13: Atividade 2 – Dado e caixa da criatividade para a produção de narrativas.

Fonte: Autoria própria.

As dificuldades apresentadas nessa atividade estavam mais relacionadas a encaixar o objeto da caixa da criatividade, juntamente, com a conjunção para dar um sentido lógico à história, mas conseguimos ainda produzir alguns textos que serviram de análise e reflexão após a dinâmica. Segue um exemplo:

Quadro 16: Atividade 2. Turma A.

Certo dia Joaozinho chegou na escola e a professora pediu que pegasse um apagador na secretaria, **porque** ela havia esquecido o dela em casa. Ela, também, pediu que levasse seu celular **para que** a diretora colocasse para carregar na secretaria, pois estava descarregado. A diretora pegou o celular e o colocou sobre a sua mesa, pois era próxima da tomada. Só que passando algumas horas, ela precisou pegar um grampeador que estava na primeira gaveta desta mesa, **conforme** ela abriu a gaveta, algo ruim aconteceu, o celular da professora caiu no chão e quebrou todo. Agoniada a diretora pediu para que chamassem a professora em sua sala, afim de explicar que **embora** tivesse tido todo o cuidado, não teve como evitar aquele prejuízo. A professora começou a passar mal – todas as suas economias haviam sido investidas naquele celular. Em agonia, estava quase desmaiando**. Se** não fosse a chegada de Lucas, naquele exato momento, ela teria ido ao chão.

O texto ilustra a dinâmica aplicada para explorar, de maneira reflexiva, o uso das orações adverbiais, sem recorrer à abordagem tradicional de tabelas classificatórias de conjunções. Em vez disso, utilizamos a própria produção dos estudantes como base para refletirmos sobre os aspectos gramaticais. Durante a atividade, promovemos uma discussão mais aprofundada, estimulando os alunos a pensarem criticamente sobre as conjunções presentes no texto.

Como vimos, à luz das orientações de Geraldi (1984), o estudo da análise linguística deve ser o instrumento para ensinar o aluno melhor escrever e ler, porque não se limita à higienização do texto em seus aspectos gramaticais e ortográficos, mas trabalha "[...] com o aluno o seu texto para que atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina" (Geraldi, 1999, p. 28).

Partindo dessa perspectiva, conduzimos essa aula por meio de questionamentos da própria produção textual dos alunos. Inicialmente, questionamos: que sentidos as conjunções presentes no texto transmitem? Através dessa questão, buscamos que os estudantes percebessem como cada conjunção contribui para o significado global da frase e como ela estabelece relações entre as orações. As conjunções não apenas conectam as ideias, mas também determinam a maneira como o leitor interpreta o tempo, a causa, a condição, entre outras nuances no enredo.

Em seguida, questionamos: há alguma conjunção que, ao ser utilizada, adquiriu um sentido diferente do habitual? Essa indagação foi pensada para estimular os alunos a refletirem sobre a flexibilidade no uso das conjunções e como o contexto pode modificar ou expandir seu significado. Um exemplo claro disso ocorreu no próprio texto que os alunos escreveram. Ao usarem a conjunção ***conforme*** em*:* **"conforme *ela abriu a gaveta, algo ruim aconteceu, o celular da professora caiu no chão e quebrou todo"*** que, tradicionalmente, indica conformidade ou acordo, neste contexto foi empregada com um sentido mais relacionado à temporalidade, em vez de sua função habitual. Esse uso inusitado abriu um espaço para discussões sobre como a escolha de uma conjunção pode ser influenciada pela narrativa e pelas intenções do autor, desafiando as classificações tradicionais e ampliando a compreensão dos alunos sobre a dinâmica da língua.

Ainda questionamos: seria possível substituir alguma conjunção no texto por outra e manter o mesmo sentido? Este questionamento estimulou os estudantes a analisarem a substitutibilidade das conjunções e a refletirem sobre as possíveis variações de significado que poderiam ocorrer, caso houvesse mudanças nas relações entre as orações. Eles foram incentivados a experimentar diferentes conjunções e observar como isso impactava a coesão e a clareza do texto.

A organização didática desta aula parte do princípio de que o estudo da língua não deve ser restrito à normatização, mas faz sentido apenas quando considerado em seus usos reais. Nesse sentido, Neves (2012, p. 9-10) destaca que:

> A língua sempre tem os arranjos necessários para resolver as infinitas projeções de conteúdo cognitivo, de necessidade comunicativa e de criação de mundos. Ela é multifuncional e provê todas as segmentações e arranjos que se façam necessários, sem prisão a fórmulas prontas que engessem classes e funções.

Após as reflexões iniciais, que possibilitaram aos alunos perceberem a dinamicidade da língua e a quebra do princípio da classificação, foi proposta uma atividade de leitura e escrita com diferentes tipos de textos: narrativas visuais – por meio dos quadrinhos da turma Adolescer e crônicas, como "Quando não havia internet" e "Minha pureza"; textos que tratavam da temática – o adolescente e o mundo digital. As questões da atividade incentivaram a análise e a reflexão sobre o uso das orações adverbiais, além de estimular os alunos a elaborarem orações adverbiais complexas e a realizarem modificações no uso das conjunções, criando novos sentidos para os textos.

Como mencionado anteriormente, devido ao tempo disponível, a atividade foi considerada extensa pelos estudantes, pois as duas crônicas eram longas para a leitura e alguns alunos apresentavam dificuldades na leitura e na reflexão sobre as questões. A turma C, por exemplo, não conseguiu completar toda a atividade. Diante disso, selecionei as questões 3, 4 e 5, como prioritárias para serem respondidas, pois as respostas a elas permitiriam avaliar de forma eficaz os objetivos da proposta da aula. Em seguida, solicitei que os alunos tentassem respondê-las dentro do tempo disponível.

Na turma A, 15 estudantes responderam à atividade; na turma B, 14; e na turma C, 11. Lembrando que, na turma C, selecionamos as questões prioritárias para aferir os resultados dos objetivos propostos.

Nesta atividade, buscamos perceber se os estudantes conseguiam identificar, inferir, substituir e escrever orações complexas de forma adequada aos contextos. Elaboramos uma tabela de verificação de análise, que seria preenchida com os seguintes critérios:

- ✓ **Sempre (S)** – acertou todas ou quase todas as questões;
- ✓ **Frequentemente (F)** – acertou a maioria das questões;
- ✓ **Ocasionalmente (O)** – acertou algumas questões;
- ✓ **Raramente (R)** – acertou poucas questões;
- ✓ **Nunca (N) –** não acertou nenhuma questão.

As questões da atividade foram elaboradas com diferentes níveis de complexidade, alinhadas à Taxonomia de Bloom. O processo inicia-se com perguntas de nível básico, focadas na recordação de informações, seguidas por questões que exigem compreensão e análise por meio da inferência. Em seguida, os alunos avançam para etapas que demandam aplicação e uma análise mais aprofundada. Por fim, a atividade culmina

em questões de nível superior, que requerem a habilidade de criar, incentivando a produção de novos conteúdos a partir dos conhecimentos adquiridos.

As questões que nortearam a avaliação das respostas dos estudantes foram quatro:

- ✓ O estudante conseguiu identificar as orações adverbiais no texto?
- ✓ Inferiu corretamente as relações semântico-discursivas a partir do uso das conjunções?
- ✓ Substituiu corretamente os conectivos estabelecendo os sentidos preteridos no texto?
- ✓ Fez corretamente a reescrita e escrita dos períodos complexos adverbiais?

Ao analisar o nível das respostas, estabelecemos que, se a maioria da turma atingir o nível **"Sempre"**, a compreensão do conteúdo foi excelente. Caso predominem respostas no nível **"Frequentemente"**, consideramos que houve uma boa assimilação. No entanto, se a maioria permanecer nos níveis **"Raramente"** ou **"Nunca"** isso indicará que a turma não conseguiu compreender o tema de forma satisfatória.

Os resultados obtidos foram os seguintes:

- ✓ **Turma A**: predominância no nível **"Sempre"** em todas as questões, indicando excelente compreensão do conteúdo.
- ✓ **Turma B**: predominância no nível **"Frequentemente"** em todas as questões, demonstrando uma boa assimilação.
- ✓ **Turma C**: também apresentou predominância no nível **"Frequentemente"** em todas as questões, refletindo um desempenho semelhante ao da Turma B.

As três turmas enfrentaram maior dificuldade nas questões que exigiam a interpretação do significado das conjunções quando este não correspondia à classificação tradicional. Um exemplo disso é a questão 2: "***O conectivo enquanto, embora tenha uma função temporal, qual outra possível interpretação assume neste contexto?".***

Esse resultado ressalta a necessidade de uma abordagem que vá além da categorização rígida, conforme argumenta Antunes (2005). A autora destaca que "o aspecto classificatório não tem aqui a importância que lhe foi dada tradicionalmente; o que sobressai é o entendimento da função textual e dos tipos de relações semânticas e pragmáticas que as conjunções e outros operadores de conexão assumem no texto" (Antunes, 2005, p. 160).

Mais do que memorizar classificações, é fundamental compreender o papel dos conectores no contexto, já que seu valor significativo pode variar conforme a construção

textual. Através dessa atividade, possibilitamos aos estudantes a reflexão sobre a importância de considerar os conectores no contexto em que estão inseridos, em vez de se apoiarem apenas em classificações fixas. Ao analisar diferentes usos de conjunções percebessem como um mesmo conectivo estabelecia as relações significativas variadas, influenciando a construção do sentido no texto.

Segundo Franchi *et al.* (2006), uma expressão complexa depende tanto do significado de suas partes quanto da forma como essas partes se organizam estruturalmente. Os autores ressaltam que essa reflexão evidencia que a construção de uma teoria gramatical exige, como premissa, uma análise detalhada das estruturas sintáticas envolvidas.

Dessa forma, é fundamental que o aluno se reconheça como um participante ativo no processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que desenvolva uma postura crítica em relação às regras gramaticais. A expectativa é que, com uma abordagem metodológica inovadora e reflexiva no ensino da gramática, o ensino e aprendizagem se tornem mais eficazes. Assim, o modelo tradicional deixa de ser uma referência incontestável da língua e passa a servir como base para a exploração de outras possibilidades, além das normas previamente estabelecidas e consideradas absolutas.

5.3 ATIVIDADE FINAL (ATIVIDADE DE SAÍDA)

A aula final da sequência didática de testagem do Módulo Didático ocorreu no dia 18 de outubro de 2024, com duração de 50 minutos. O objetivo principal foi incentivar a escrita dos alunos por meio da aplicação prática dos conteúdos estudados. Para isso, os estudantes foram orientados a elaborar um texto narrativo, incorporando orações complexas adverbiais, de modo a assegurar uma conexão adequada entre períodos e parágrafos, garantindo, assim, uma construção clara e coesa do texto. A produção escrita, como ferramenta avaliativa, permitiria identificar se os alunos estavam utilizando corretamente as conjunções, estabelecendo uma ligação eficaz entre as informações do texto.

A atividade foi, inicialmente, planejada com base na organização textual da crônica “Entre Likes e Emoções”, a qual foi dividida em parágrafos recortados e embaralhados. A proposta seguinte consistiu em orientar os estudantes a reorganizarem

tanto a sequência dos parágrafos, quanto a inclusão das orações adverbiais que estavam ausentes. Após a conclusão da tarefa, realizamos, em conjunto com os alunos, uma análise detalhada da estrutura do texto, com foco na função da coesão proporcionada pelo uso das orações adverbiais. Esse processo permitiu que os estudantes compreendessem a importância das conjunções na articulação das ideias ao longo do texto.

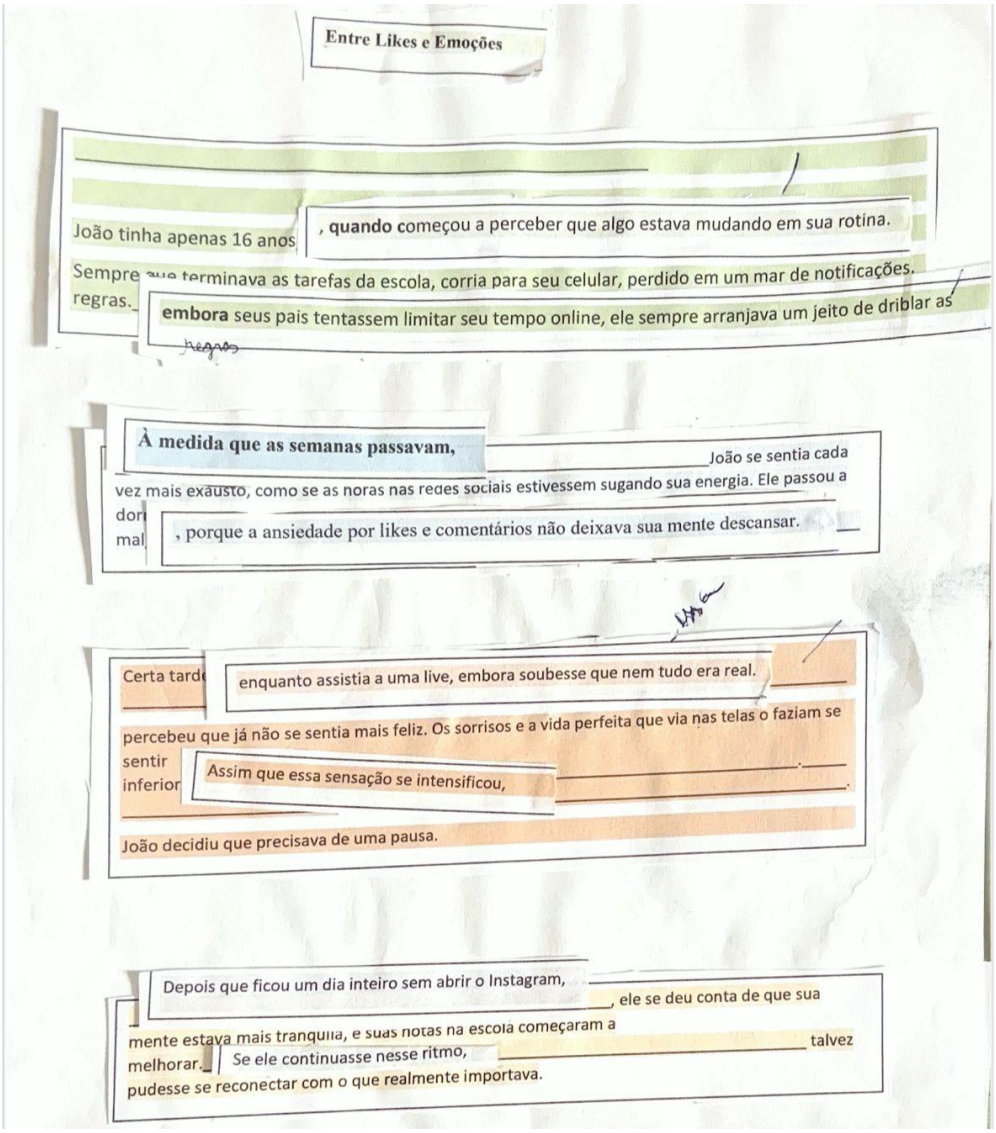
Nas três turmas, a recepção à atividade foi extremamente positiva, especialmente, porque a tarefa foi proposta como um desafio, no qual o estudante que terminasse primeiro ganharia uma caixa de chocolate.

Na turma 1, 12 estudantes participaram da atividade e 7 conseguiram organizar o texto de forma apropriada, colocando os parágrafos na ordem correta e utilizando as orações adverbiais nos espaços indicados.

Na turma 2, 14 estudantes realizaram a tarefa, e 8 a completaram adequadamente.

Na turma 3, a atividade foi realizada em duplas, devido à presença de dois estudantes com necessidades especiais. Formaram-se seis duplas, sendo que apenas três conseguiram organizar o texto de maneira adequada. A seguir, apresentamos uma imagem que representa a colagem da organização do texto por um estudante:

Figura 14: Atividade 3 – Organização da crônica Entre Likes e emoções.



Fonte: Autoria própria.

A partir da crônica “Entre Likes e Emoções” foi possível refletir sobre o uso das conjunções adverbiais, especialmente aquelas que estabelecem relações de causa, consequência, condição e contraste, temporalidade como “embora”, “à medida que”, “assim que”, “se”. Esses conectores desempenham um papel fundamental na construção da coesão do texto, permitindo que o leitor compreenda a sequência lógica dos acontecimentos e a relação entre as ideias. Ao analisar o uso dessas conjunções, os estudantes puderam perceber como elas ajudam a encadear os eventos e a articular as emoções de João, revelando as mudanças em sua rotina e as consequências de seu comportamento. Essa análise possibilitou que os alunos reconhecessem a importância das

conjunções adverbiais na construção da coesão textual, evidenciando como elas são essenciais para organização na narrativa.

Após todos concluírem a atividade, foi realizado um momento de análise coletiva da estrutura da crônica, proporcionando aos estudantes a oportunidade de refletirem sobre a importância da ordem dos parágrafos e do uso correto das conjunções adverbiais para garantir a coesão e a clareza na construção das ideias. Mesmo aqueles que cometeram erros na organização puderam compreender como a sequência lógica e as conexões coesivas são fundamentais para a fluidez do texto. Essa análise não apenas contribuiu para o aprimoramento das habilidades de escrita dos alunos, mas também se configurou como um ponto de partida para fortalecer a compreensão do uso das conjunções adverbiais no encadeamento das ideias, além de oferecer uma base sólida para a aplicação prática dessas orações nas atividades subsequentes.

Terminada a discussão e a análise, os estudantes receberam a crônica “Interligados pela rede” para leitura e, como aporte discursivo da temática em abordagem, em seguida, uma narrativa visual, composta por quatro imagens, como base para a produção da crônica narrativa. A orientação para a produção textual partiu dos seguintes pressupostos: a atividade correspondia à elaboração de uma crônica narrativa com tom reflexivo, o tema seria “A última selfie”. Na produção do texto, os estudantes deveriam estar atentos aos elementos característicos de uma crônica narrativa, mas principalmente na utilização dos conectivos adverbiais, para garantir a coesão entre as ideias e a fluidez do texto.

Ao escrever, os alunos não deveriam apenas narrar os acontecimentos, mas também refletir sobre como a organização dos parágrafos influencia a clareza e o impacto da mensagem transmitida.

A proposta da aula seguiu essa dinâmica, fundamentada na perspectiva de Costa (2010, p. 428), que destaca a importância de os estudantes terem acesso a formatos textuais específicos para estruturar suas ideias de maneira adequada ao público e à finalidade comunicativa. Segundo a autora, a produção de um texto eficaz exige familiaridade com modelos de narrativa, descrições organizadas em diferentes níveis de detalhamento e estruturas padronizadas que orientem a construção textual.

Após a análise dos textos, preenchemos a ficha de diagnóstico de saída, estruturada com as mesmas categorias de uso da ficha de diagnóstico de entrada. Conduzimos uma análise qualitativa, considerando o emprego e a diversidade de

conectivos adverbiais, sua adequação ao contexto narrativo e seu impacto na coesão textual. Paralelamente, realizamos uma avaliação quantitativa, observando a frequência desses conectores na narrativa.

Referente ao quantitativo de uso das orações adverbiais, diversificação, impacto na coesão, a tabela a seguir apresenta os resultados em relação às três turmas observadas:

Tabela 5: Análise do resultado final da atividade de saída.

Turma	Qt. de alunos que realizaram a tarefa	Qt. de alunos que usaram as adverbiais	Quant. ee alunos que diversificaram o uso	Qt. de alunos que marcaram a temporalidade adequadamente	Qt. de alunos que conseguiram estabelecer a ideia de causa; consequência	Qt. de alunos que utilizaram corretamente os conetivos	Qt. de alunos que estabeleceram melhor coesão no texto
A	13	11	7	10	9	11	9
B	13	12	11	7	7	8	6
C	8	7	4	7	4	6	6

Fonte: Autoria própria.

Os dados indicam que, nesta atividade final, as produções textuais foram elaboradas de forma mais consciente em relação aos critérios orientados sobre o uso das orações adverbiais. Os estudantes da turma A se destacaram novamente, apresentando evolução em comparação com a atividade inicial. Observa-se um aumento no número de alunos, em todas as turmas, que passaram a utilizar orações adverbiais em seus textos.

Além disso, os estudantes demonstraram maior clareza ao marcar a temporalidade, as relações de causa e consequência, o que foi possível graças ao uso adequado dos conectivos adverbiais. Com isso, é possível afirmar que houve avanço no aprendizado do conteúdo, evidenciado pela ampliação do repertório dos alunos. Como resultado, as narrativas apresentaram textos mais elaborados, menos repetitivos e com maior coesão. Apresentamos a seguir o texto final de alguns estudantes que comprovam essa análise:

Quadro 17: Excerto da atividade de saída/turma A: A.2.

À medida que João crescia, se sentia cada vez mais infeliz. Não tinha mais sonhos, e a disposição para qualquer atividade parecia ter desaparecido. **Embora** tivesse passado por vários médicos, nenhum foi capaz de identificar o que o entristecia.

Até que, por fim, decidiu buscar ajuda de um psicólogo. Lá, falou sobre sua história e revelou que existia algo que embora, ainda lhe consumisse por dentro, ele havia mantido em silêncio até aquele momento. Agora era o lugar e a hora de revelar.

João relatou que desde o seu nascimento, a única coisa que percebia que seus pais valorizavam era a validação externa. Por isso, eles exigiam que fosse sempre o melhor aluno, a criança mais disciplinada, a mais organizada, que andasse sempre impecavelmente arrumado. Mas, na verdade, João só queria brincar. No entanto, seus pais só se importavam em vê-lo sendo exibido nas redes sociais, buscando aprovação através de suas conquistas.

O psicólogo, ao ouvi-lo, identificou que o problema de João estava nas carências afetivas que ele carregava. Esse vazio emocional gerava uma grande ansiedade, e a razão pela qual se sentia daquela forma era o esforço constante para conquistar a validação dos outros. **Quando** menos percebia, já estava tomado pela crise de ansiedade, com o medo constante de errar. O psicólogo explicou que, para superar isso, João precisaria mudar sua mentalidade, permitindo-se ser mais verdadeiro com ele mesmo.

Na tentativa de ajudar João, o psicólogo procurou conversar com seus pais. Ele disse para eles sobre a importância de viver experiências mais reais com o filho, sem a necessidade de validação externa, **para que** ele não se transformasse em uma pessoa "robótica", movida apenas pelas expectativas dos outros. Mas mesmo depois dessa conversa, os pais de João não prestaram atenção ao conselho e seguiram com a mesma rotina. E, então, o pior aconteceu: João, em um dia comum, saiu correndo com sua bicicleta, desesperado, sem rumo. No trânsito, foi atropelado por um carro.

Agora, o menino que era visto como perfeito, e que a sua vida era uma sequência de fotografias para as redes sociais, tornou-se somente lembranças congeladas em imagens. Aquela casa, que antes parecia repleta de conquistas e validação, agora estava vazia, com um silêncio ensurdecedor, refletindo a ausência de quem, em vida, foi sempre exigido a ser mais do que realmente era.

Ao analisarmos o texto final do estudante A.2, da turma A, observamos uma melhora significativa na organização estrutural da narrativa, tanto na disposição dos parágrafos quanto no uso de conectivos adverbiais para a articulação do texto. É evidente que houve um aprimoramento no monitoramento da construção das orações, com a

inserção de períodos complexos adverbiais que expressam relações de concessividade, temporalidade, proporcionalidade e finalidade nos parágrafos. No texto inicial, o estudante se restringe ao uso de orações adverbiais de temporalidade e finalidade, enquanto, no texto revisado, amplia consideravelmente essa aplicação, conferindo maior coesão e uma estruturação sintática mais eficiente.

O estudante A1, da turma C, a seguir, apresenta uma evolução significativa no uso das orações adverbiais, demonstrando uma ampliação do seu repertório sintático. Em seu primeiro texto, o uso das orações adverbiais ficou restrito a estruturas temporais, limitando a diversidade de suas conexões textuais. Nesta produção final incorporou diferentes tipos de orações adverbiais, tais como causais, condicionais, ampliando as possibilidades de articulação entre as ideias e, consequentemente, enriquecendo a coesão textual. Essa progressão é visível na forma como o estudante passa a estabelecer relações mais complexas entre os eventos e as emoções dos personagens, refletindo uma maior compreensão sobre o papel da sintaxe na construção do sentido.

Quadro 18: Excerto da atividade de saída: Turma C- A.1.

O Valor Enquanto É Tempo

Concluiu que estava sendo ignorado, deixado de lado, à beira do esquecimento. Chegou a essa conclusão depois de vários dias vivendo as mesmas experiências de ser ignorado por amigos, colegas, professores, pessoas da sua rua, parentes e até pelos próprios pais. Naquele dia, questionou seus próprios sentimentos: *Por que estou passando por essa situação? Sou um incômodo?* Na verdade, desde criança se sentia assim. *Enquanto* tentava se encaixar no padrão dos outros, perguntava: *"Se eu me adequar ao jeito deles, será que finalmente serei visto?"*

O tempo passava e aquela sensação só aumentava, ***à medida que*** o coração se enchia de angústia e de um crescente sentimento de não pertencer.

E assim ***quanto mais os dias passavam,*** esse sentimento se intensificava, o que findou no desenvolvimento de uma terrível depressão sem saída. Todos o ignoravam, até mesmo seus pais. *E em vez de notarem a sua dor continuavam* ligados ao mundo das telas.

Preocupados apenas com roupas novas, exposição do que estavam fazendo, postagens de uma vida que nem era real. E se toda aquela solidão e isolamento estivesse chamando a atenção para as dores do coração de um adolescente?

Não entendiam? Claro que não entendiam. E para que pudesse enxergar foi que em um dia comum , enquanto todos estavam desatentos, de repente, alguém postou uma frase com sua foto: *"Descanse em paz".*

Mediante a análise de todas as produções de saída, podemos afirmar que o Módulo Didático foi eficiente em seu propósito. No texto inicial, aplicado nas três turmas, verificou-se que 17 estudantes já utilizavam orações adverbiais na construção de seus textos. Na atividade de saída, esse número subiu para 34 estudantes, que passaram a empregar esse tipo de estrutura em suas produções. Em relação à diversificação, inicialmente tínhamos apenas 8 estudantes nas três turmas que diversificavam o uso dessas orações, na atividade de saída tivemos 30 estudantes que utilizaram mais de um tipo de oração adverbial em sua narrativa.

Esses dados evidenciam um avanço significativo no uso das orações adverbiais, refletindo uma maior maturidade sintática dos estudantes, que passaram a integrar nuances temporais, causais e condicionais em suas narrativas. A ampliação do uso dessas orações contribuiu para uma maior complexidade na estrutura dos textos, perceptível na exploração de diferentes relações entre ações, emoções e contextos, como demonstrado nos textos finais analisados.

Portanto, a conscientização sintática foi efetivamente ativada e desenvolvida ao longo do processo, com os estudantes demonstrando uma capacidade crescente de monitorar e aprimorar sua produção textual. Esse processo de monitoramento está diretamente relacionado à habilidade dos estudantes de utilizar as orações adverbiais para estabelecer relações mais complexas e coesas entre orações e períodos. A reflexão sobre o papel das conjunções, mediada pelas atividades de explicação e aplicação prática, possibilitou que os alunos integrassem as orações adverbiais de maneira mais diversificada e enriquecedora em suas produções.

O movimento de monitoramento das estruturas sintáticas, conforme discutido por autores como Bowey (1986), Martins e Marques (2016), Correa (2004), Bialystok (2001) e Duarte (2010), demonstrou que os estudantes não apenas reconheceram, mas também aplicaram ativamente as estruturas sintáticas em suas produções. Ao organizar uma estrutura complexa adverbial de forma monitorada, os alunos passaram a construir textos mais articulados, evidenciando um avanço significativo no domínio sintático. Esse processo foi fundamental para o desenvolvimento da maturidade linguística, permitindo aos estudantes integrar as relações temporais, causais e condicionais com maior precisão, conectando ideias e parágrafos de forma fluida e coerente.

Assim, o processo de manipulação consciente das estruturas sintáticas contribuiu para uma melhor compreensão das relações discursivas no texto, fortalecendo a coesão textual. Esse crescimento na habilidade de organizar e conectar suas ideias reflete diretamente o avanço na maturidade linguística e na capacidade de construir textos mais complexos e bem estruturados.

6 AVALIAÇÃO DO MÓDULO DIDÁTICO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece a análise linguística como um dos eixos do ensino da língua, concebendo-a como um processo que abrange tanto os aspectos tradicionais da gramática quanto questões mais amplas relacionadas ao texto. Essa abordagem prioriza a língua em uso e seu funcionamento.

Com base nesse princípio, o módulo didático buscou desenvolver nos estudantes a compreensão da formação do período complexo adverbial e sua contribuição para a coesão textual. Para isso, exploramos as funções textual-discursivas das orações subordinadas adverbiais, indo além da classificação tradicional e analisando as proposições relacionais explícitas e inferidas que emergem dessas estruturas. Esses aspectos estão diretamente relacionados às habilidades de leitura e escrita, promovendo o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos.

As atividades foram organizadas para incentivar a ação-reflexão-ação em relação à produção textual, alinhando-se à perspectiva de Geraldi (1999) sobre a importância da reflexão na escrita. Respeitando os conhecimentos prévios dos alunos, as tarefas foram estruturadas de forma intencional e progressiva, iniciando com momentos de reflexão e seguindo com etapas de leitura, análise e produção escrita.

Como resultado, os estudantes apresentaram avanços significativos no desenvolvimento de sua maturidade linguística, conforme destacado por Martins e Marques (2016), e demonstraram uma compreensão do que Rego e Bryant (1993) chamam de “facilitação textual”. Esse conceito se refere à capacidade de entender a organização e o fluxo do texto, percebendo como as frases são construídas, o significado das diferentes estruturas e a maneira como os diversos elementos linguísticos de uma oração se conectam para transmitir um significado completo.

Na produção final, os estudantes foram capazes de incorporar as estruturas complexas adverbiais em seus textos, respeitando de maneira mais precisa as regras de concordância, a ordem das palavras e as relações entre as ideias. Isso evidenciou uma evolução expressiva em comparação com a atividade diagnóstica inicial.

Entretanto, identificamos a necessidade de revisar a atividade 2, pois a quantidade de textos e questões tornou-a extensa para o tempo disponível. Considerando que, na segunda aula, o foco deve ser a visualização, elaboração e aplicação dos períodos complexos adverbiais na construção textual, sugerimos um ajuste para priorizar

atividades mais pontuais, com ênfase na escrita e reescrita de parágrafos que utilizem essas estruturas de forma significativa.

7 PALAVRAS FINAIS

Com o intuito de contribuir com professores de Língua Portuguesa do 9º ano, elaboramos uma proposta pedagógica focada no ensino de conhecimentos linguísticos, com ênfase na sintaxe dos períodos complexos adverbiais, sob uma perspectiva funcionalista da língua. A pesquisa visa apresentar uma alternativa ao ensino tradicional de gramática na educação básica, destacando o papel crucial das orações adverbiais na construção de significados nos textos.

As atividades propostas enfatizam a importância da interpretação dos sentidos explícitos transmitidos pelas conjunções adverbiais, bem como dos sentidos implícitos que não são marcados por conectivos típicos. Além disso, exploram as funções textual-discursivas dessas estruturas, contribuindo para a compreensão da intencionalidade do autor na organização do texto e incentivando os alunos a desenvolverem a consciência sintática necessária para formar essas estruturas de maneira autônoma.

A abordagem adotada tem como principal objetivo promover o desenvolvimento de competências que incentivem a participação ativa e autônoma dos estudantes em situações de interlocução, leitura e produção textual. As reflexões aqui apresentadas servem como exemplo prático de como atividades de análise linguística podem ser conduzidas de forma funcional, auxiliando os alunos a perceberem que os conhecimentos linguísticos são aplicáveis nos contextos de produção textual.

Nosso módulo busca estabelecer a relação entre o conhecimento gramatical e a prática de produção textual, reconhecendo que as práticas de escrita na escola ainda estão pouco desenvolvidas. Uma proficiência escrita sólida amplia as oportunidades dos alunos, especialmente no mercado de trabalho, que exige cada vez mais habilidades comunicativas orais e escritas. Muitos processos seletivos atualmente priorizam avaliações baseadas na produção textual, o que torna imprescindível que a escola promova um ensino da escrita que vá além de abordagens mecânicas e padronizadas, estimulando a reflexão crítica sobre o uso da língua.

Durante a atividade diagnóstica inicial, identificamos fragilidades na escrita das narrativas dos alunos do 9º ano, especialmente, no que diz respeito à conexão entre parágrafos e ideias do texto. A partir dessa constatação, propusemos a elaboração de um material pedagógico voltado para o aprimoramento dessa habilidade.

O Módulo Didático desenvolvido tem como foco a análise linguística das orações complexas adverbiais, visando proporcionar aos alunos uma compreensão mais aprofundada sobre a estrutura e o funcionamento dessas orações. A proposta não se limita ao domínio teórico, mas também à aplicação prática desses conhecimentos no desenvolvimento de habilidades de leitura e produção textual. As atividades do módulo seguem níveis de aprofundamento, trazendo questões no âmbito do identificar, analisar e aplicar o conteúdo.

A construção do módulo partiu de um diagnóstico das dificuldades identificadas na produção textual dos alunos. A elaboração e testagem do material pedagógico se mostraram enriquecedoras não apenas para a docente, que encontrou uma abordagem mais eficaz para o ensino da gramática por meio do uso real da língua, mas também para os alunos, que puderam compreender a importância desse conhecimento na produção de seus textos.

Os resultados indicaram avanços significativos: alunos que antes não utilizavam orações complexas adverbiais em seus textos passaram a empregá-las, além de alunos que já as utilizavam, mas sem diversificação ou reflexão sobre a conexão entre as informações e a intencionalidade do uso, o que passou a ser observado em seus textos após as atividades propostas.

Contudo, reconhecemos que as cinco aulas aplicadas foram apenas um ponto de partida. Para uma assimilação mais profunda do conteúdo, é fundamental ampliar o tempo de prática e diversificar as atividades, garantindo uma abordagem contínua para o desenvolvimento da consciência sintática.

Por fim, enfatizamos que este trabalho não se configura como uma fórmula definitiva para o ensino da consciência sintática das orações adverbiais, mas sim como uma ferramenta pedagógica eficaz, cujos resultados podem ser aprimorados por meio de novas pesquisas. A aplicação e o aprimoramento do Módulo Didático dependerão dos objetivos e abordagens de cada professor.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. N. S. de; FREITAG, R. M. K. Narrativas de alfabetizandos e a competência linguística. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 17, n. 2, p. 551–571, 2014. Disponível em: https://www.periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15332. Acesso em: 19 jun. 2024.

ANDRADE, S. R. de J.; FREITAG, R. M. K. Objetivos educacionais e avaliações em larga escala na trajetória da educação superior brasileira: Enem, Enade e a complexidade cognitiva na retenção do fluxo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 102, n. 260, 28 abr. 2021. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4264/3904. Acesso em: 17 out. 2024.

ANTUNES, I. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ARAUJO, A. S.; FREITAG, R. M. K. O funcionamento dos planos discursivos em textos narrativos e opinativos: um estudo da atuação do domínio aspectual. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 15, n. 1, p. 57-76, 2012.

AZEVEDO, I. C. M. de; FREITAG, R. M. K. **Registro de Práticas pedagógicas:** o potencial do caderno pedagógico e módulo didático. Campinas: São Paulo, Pontes Editores, 2020.

BECHARA, E. **Moderna Gramática portuguesa.** 39. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2019.

BELTRÃO, E. L. S.; GORDILHO, T. C. S. **A conquista da Língua Portuguesa:** manual do professor – Ensino Fundamental (anos finais). 1. ed. São Paulo: FTD Educação, 2022.

BENDER, F.; LAURITO, I. **Crônica:** história, teoria e prática. São Paulo: Scipione, 1993.

BIALYSTOK, E. **Metalinguistic development**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

BOWEY, J. A. Syntactic awareness in relation to reading skill and ongoing reading comprehension monitoring. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 41, p. 282-299, 1986.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação; Itaú Social; Cenpec (coordenação técnica). **Caderno do Professor**: Orientação para produção de textos – Crônica. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2016. p. 20-22. Disponível em: https://www.passeidireto.com/arquivo/100783789/caderno-da-olimpiada-de-lingua-portuguesa-genero-cronicas. Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório de resultados do Saeb 2021 – volume 1**: contexto educacional e resultados em língua portuguesa e matemática para o 5º e 9º anos do ensino fundamental e séries finais do ensino médio. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2021/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2021_volume_1.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

BRUNER, J. S. **Actual minds, possible worlds**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.

CARDOSO, P. B. *et al.* Eficiência na leitura: medidas de precisão e velocidade entre alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. **Revista Científica Sigma**, v. 5, n. 5, p. 120-143, 2024.

CORREA, J. A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 20, n. 1, p. 69-75, 2004.

COSTA, A. L. **Estruturas contrastivas:** desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita. 2010. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do Português contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2001.

DECAT, H. A. **Sintaxe do Português:** análise e teoria. São Paulo: Contexto, 2001.

DECAT, M. B. N. A articulação hipotática adverbial no português em uso. *In:* DECAT, M. B. N.; LACERDA, P. B. G. (orgs.). **Sentenças proverbiais:** um estudo sintático-semântico de bases enunciativas. Belo Horizonte: UFMG/FALE/Poslin, 2001. p. 105–130.

DIAS, A. E. da S. **Grammatica portugueza elementar.** Lisboa: Livraria Clássica de A. M. Pereira, 1881. Disponível em: https://purl.pt/29127/4/l-17625-p_PDF/l-17625-p_PDF_24-C-R0150/l-17625-p_0000_1-168_t24-C-R0150.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

DIK, S. **The Theory of Functional Grammar**. Parte 1: The Structure of the Clause. Dordrecht: Foris Publications – Holland/Providence RI – USA, 1989.

DORIA, S. F. **A coesão referencial e sequencial e seus efeitos de sentido:** uma proposta de ensino. 2015. 114f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2015.

DUARTE, M. A. **Consciência sintática e desenvolvimento da competência escrita.** São Paulo: Editora Educacional, 2010.

EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial**: princípios e práticas do lendário cartunista. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FRANCHI, C. *et al.* O uso das relações semânticas na análise gramatical. *In:* POSSENTI, S. (org.) **Mas o que é mesmo "gramática"?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 102-125.

FRANCHI, C. Mas que é mesmo "Gramática". *In:* FRANCHI, C. (Org.). **Criatividade e Gramática**. Campinas: Pontes, 1991.

FREITAG, R. Me. K. A mudança Linguística, a gramática e a escola. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 63-91, maio/ago. 2017.

FREITAG, R. M. K. O dogma do sujeito e outros dogmas. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v 19, n. 2, p. 95-106, jul./dez. 2017.

GERALDI, J. W. *et al.* (orgs.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GIVÓN, T. **On understanding grammar.** New York: Academic Press, 1979. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/book/9780122854514/on-understanding-grammar. Acesso em: 18 jun. 2024.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1997.

KAMP, H.; REYLE, U. **From discourse to logic:** introduction to model-theoretic semantics of natural language, formal logic and discourse representation theory. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1993. Disponível em: https://www.academia.edu/1930040/From_discourse_to_logic_Introduction_to_modeltheoretic_semantics_of_natural_language_formal_logic_and_discourse_representation_theory. Acesso em: 20 set. 2024.

KENEDY, Eduardo; OTHERO, Gabriel de Ávila. **Para conhecer sintaxe**.1ª ed. São Paulo: contexto, 2022.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística Textual**: trajetórias e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

KRATHWOHL, D. R. A revision of Bloom's taxonomy: an overview. **Theory in Practice**, Ohio, v. 41, n. 4, p. 212-218, 2002.

LABOV, W. Some further steps in narrative analysis. **The Journal of Narrative and Life History**, v. 7, n. 1-4, 1997. Disponível em: http://www. ling. upenn. edu/~wlabov/sfs.htm. Trad Waldemar Ferreira Neto.

LOBO, M. **Aspectos da sintaxe das orações subordinadas adverbiais do português.** 2003. Dissertação (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2003. Disponível em: revistas.unilab.edu.br+9rcaap.pt+9ro.scribd.com+9. Acesso em: 20 set. 2024.

MANN, W. C.; THOMPSON, S. A. Rhetorical Structure Theory: A theory of text organization. **American Journal of Computational Linguistics**, v. 11, n. 3, p. 243-281, 1985. Disponível em: https://www.sfu.ca/rst/pdfs/Mann_Thompson_1987.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

MARTELOTTA, M. A; AREAS, A. P. **Introdução aos Estudos da Linguagem**. São Paulo: Contexto, 2003.

MARTINS, M.; MARQUES, R. A extensão sintática na escrita de textos escolares. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 13, n. 1 p. 176-194, 2016.

MATTHIESSEN, C. M. I. M.; THOMPSON, S. A. **Discourse and context in functional grammar.** Londres: Pinter Publishers, 1988. Disponível em: https://apps.dtic.mil/sti/tr/pdf/ADA135904.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

MCCLOUD, S. **Desenhando quadrinhos**: os segredos das narrativas de quadrinhos, mangás e graphic novels. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2007.

NEVES, M. H. de M. **A gramática, história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

NEVES, M. H. de M. Uma gramática de usos do Português para reflexão escolar. **Revista: La Plata**, FaHCHE-UNLP, 2012. Disponível em: jornaldasfilologiaylinguistica.fahce.unlp.edu.br. Acesso em: 02 fev. 2025.

NEVES, M. H. de M. A gramática e suas interfaces. **Alfa. Revista de Linguística**, São José do Rio Preto, v. 51, n. 1, p. 81-98, jan. 2007.

NEVES, M. H. de M. **A gramática funcional:** história, teoria e análise. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

NEVES, M. H. de M. **Gramática na escola:** a gramática pedagógica e a gramática linguística. São Paulo: Ática, 1997.

OLIVEIRA, Z. M. R. A transposição didática da coesão referencial na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, n. 3, p. 595-616, 2022.

PAES, J. A.; FREITAG, R. M. K. Balança das relações sociais. *In:* ROIPHE, A. (Org.). **Literatura em jogo:** proposições lúdicas para aulas de português. 2. ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2020.

PILATI, E. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

REGO, L. L.; BRYANT, P. E. The connection between phonological, syntactic and semantic skills and chidren`s reading and spelling. **European Journal of Psychology of Education**, p. 235-246, 1993.

ROCHA, A. G. **Circunstanciadores temporais em narrativas escritas.** 2018. 138f. Relatório (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10273/2/ARIANA_GOES_ROCHA.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

SAN, J. H. P. **Explorando os operadores argumentativos no ensino fundamental:** uma prática que desafia o professor de língua portuguesa. 2024. 69f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2024.

SANTANA, G. da C. O processo de avaliação de textos em vestibulares: até que ponto coesão e coerência são aspectos dissociáveis? Trabalho apresentado no Instituto Federal de Sergipe - IFS. *In:* IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. **Anais [...]**. 2015. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10352/84/83.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

SARMENTO, L. L.; TUFANO, D. **Português**: literatura, gramática, produção de texto. São Paulo: Moderna, 2010. v. 2, p. 438–439.

SILVA, E. T. **Leitura e realidade brasileira.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

SOUSA, H. E. **Cenários Juvenis e Letramento Literário**. UAB/EaD/IFRN, 2014.

SPERANÇA-CRISCUOLO, A. C. **Funcionalismo e cognitismo na sintaxe do português:** uma proposta de descrição e análise de orações subordinadas substantivas para o ensino. São Paulo: Editora UNESP, 2014. ISBN 978-85-68334-45-. Disponível em: http://books.scielo.org. Acesso em: 10 ago. 2024.

VERGUEIRO, W. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 27, p. 81-95, jan./abr. 2012. Disponível em: https://www.passeidireto.com/arquivo/113125173/texto-8-historias-em-quadrin-hos-no-processo-de-aprendizado-da-teoria-a-pratica-. Acesso em: 19 jun. 2024.

VIEIRA, S. R. (Org.). **Gramática, variação e ensino:** diagnose e propostas pedagógicas. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017.