

## COORDENAÇÃO DE ORAÇÕES E VOCÁBULOS NO ENSINO FUNDAMENTAL SOB PERSPECTIVA DO CONTÍNUO ORALIDADE-LETRAMENTO

Angela Marina Bravin DOS SANTOS<sup>20</sup>

Fernanda Quirino Duran FREIRE<sup>21</sup>

Violeta Virginia RODRIGUES<sup>22</sup>

**Resumo:** Abordamos o uso e estudo de vocábulos coordenados e de orações coordenadas para discutirmos uma proposta desenvolvida no PROFLETRAS-UFRRJ e aplicada ao nono ano do ensino fundamental, em uma escola de Nova Iguaçu-RJ. Pautamo-nos em um estudo comparativo sobre o mecanismo da coordenação linguística, com base em gramáticas normativas, no texto de Matos (2003) e em Castilho (2010). Trata-se de uma mediação didática baseada na abordagem colaborativa de ensino/aprendizagem (BEHRENS, 2013) associada ao Modelo dos Contínuos de Variação Linguística (BORTONI-RICARDO, 2004,2005), com ênfase no contínuo oralidade/letramento.

**Palavras-chave:** Ensino- aprendizagem de coordenação linguística. Uso e efeitos de sentido da coordenação. Contínuo oralidade-letramento.

**Abstract:** *We approached the use and study of coordinated words and coordinated sentences to discuss a proposal developed in PROFLETRAS-UFRRJ and applied in the ninth year of elementary education, in a school in Nova Iguaçu-RJ. We are looking at a comparative study on the mechanism of linguistic coordination, based on normative grammars, in the text by Matos (2003) and Castilho (2010). It is a didactic mediation based on the collaborative teaching / learning approach (BEHRENS, 2013) associated with the Continuous Model of Linguistic Variation (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005). with emphasis on the continuous orality / literacy.*

**Keywords:** *Teaching and learning of linguistic coordination. Use and effects of sense of coordination. Continuous orality-literacy.*

---

<sup>20</sup> Professora associada I de Língua Portuguesa, atuando no Departamento de Letras e Comunicação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ, Seropédica, RJ, Brasil. bravin.rj@uol.com.br

<sup>21</sup> Professora regente de Língua Portuguesa e Literatura do Governo do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC), atuando no 3º ano do Ensino Médio, Nova Iguaçu, Brasil. fernandaduranfreire@gmail.com.

<sup>22</sup> Professora associada IV de Língua Portuguesa, atuando no Departamento de Letras-Setor de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, Rio de Janeiro, Brasil. violetarodrigues@uol.com.br.

## Introdução

Este texto tem por tema o uso e estudo tanto de vocábulos coordenados quanto de orações coordenadas no nono ano do ensino fundamental. No primeiro momento, discute-se o fenômeno da coordenação linguística do ponto de vista de diferentes abordagens linguísticas, iniciando-se pela descrição das gramáticas normativas (CUNHA e CINTRA, 2008; ROCHA LIMA, 1983). Segue-se com a de Matos (2003) e finaliza-se com a de Castilho (2010)<sup>23</sup>. Tal procedimento se justifica, porque as discussões serviram de base para uma mediação didática sobre coordenação de orações e vocábulos no ensino fundamental, que será aqui apresentada e discutida. Consiste em uma proposta desenvolvida na esfera do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), na Área de Concentração de Linguagens e Letramento, seguindo a linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino. A aplicação ocorreu em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental (EF) do CIEP 196 – São Teodoro, no município de Nova Iguaçu. Em seguida, apresentamos reflexões sobre a abordagem dos Contínuos de variação linguística (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005), com ênfase no contínuo oralidade-letramento. Finalizamos o artigo com a mediação didática propriamente dita e as conclusões a que os resultados obtidos permitiram chegar.

Do ponto de vista estritamente sintático, a coordenação forma unidades complexas a partir da combinação de constituintes do mesmo nível categorial, resultando em uma expressão linguística com a mesma função dos termos iniciais (MATOS, 2003), como se verifica em (1) e (2), exemplos da autora (cf. MATOS, 2003, p.551 - 553). Em (1) são coordenados sintagmas nominais; em (2), orações, sendo destacado, em itálico, o segundo elemento da coordenação (o destaque é nosso): *a Ana* combina-se por coordenação com *O Pedro* e *a Maria leu-o* com *O Pedro comprou o jornal*.

(1) O Pedro *e a Ana* vieram visitar-nos.

(2) O Pedro comprou o jornal *e a Maria leu-o*.

Se considerado apenas sob essa perspectiva, o processo ensino-aprendizagem da coordenação apresenta-se facilitado; porém, a análise dos textos dos alunos da turma citada revelou ser a coordenação de vocábulos e orações uma estratégia recorrente na produção textual

---

<sup>23</sup>Muito embora a descrição sobre coordenação se apresente em outras fontes mais recentes, escolhemos Castilho (2010) por ser uma gramática e pelo fato de o próprio autor declarar que o público-alvo são professores do ensino médio, alunos de graduação e professores universitários.

deles. Evidenciou-se que tal estratégia ultrapassa o limite da sintaxe, porque expande o texto, permitindo sua progressão temática. Essas estratégias, contudo, eram utilizadas intuitivamente e para apenas dar conta da tarefa escolar, sem que houvesse uma preocupação com a linguagem em uso do aluno.

Em função disso, foi traçado o objetivo da proposta: inserir o aluno nas cenas sociais e linguísticas das quais ele participa no seu dia a dia, a fim de conscientizá-lo das diferentes formas de articulação de orações e de vocábulos. Para tanto, partiu-se da questão: como levá-lo a refletir sobre os mecanismos da coordenação de modo a entender que as estruturas coordenadas imprimem efeitos de sentido ao texto de acordo com os eventos linguísticos em que estão inseridas? A fim de serem elaboradas estratégias didáticas que trabalhassem essa problemática, refletimos sobre a coordenação, tendo como pontos de partida, no tocante às abordagens linguísticas, as perguntas: 1) em relação aos aspectos sintáticos e semânticos, sobretudo no que se refere ao uso das conjunções, como tais abordagens descrevem esse mecanismo linguístico? 2) quanto ao nível dos constituintes, descreve-se a coordenação entre vocábulos e entre orações? 3) em referência às modalidades, apontam-se diferenças entre o uso da coordenação na fala e na escrita? No tocante aos eventos linguístico-culturais relacionados à oralidade e escrita: 1) de que forma podemos considerar o uso da coordenação de vocábulos e orações: em polos opostos ou no contínuo de variação linguística? 2) é possível adaptar a ideia do contínuo de oralidade-letramento ao circuito das atividades didáticas? 3) faz-se necessário relacionar esse contínuo a um contínuo de gêneros textuais como o proposto por Marcuschi (2001)?

Esses questionamentos suscitaram a hipótese de que o conhecimento da coordenação de orações e vocábulos facilita o trabalho de produção e interpretação de diferentes organizações textuais, possibilitando ao produtor do texto a adoção de eficientes estratégias linguísticas para alcançar o efeito de sentido desejado a depender do evento linguístico-cultural em que esteja inserido, seja em situação de +oralidade, seja em situação de +letramento, seja em situação em que as características dessas duas modalidades do português se sobrepõem. Nesse sentido, nossa proposta baseia-se na abordagem dos contínuos de variação linguística de Bortoni-Ricardo (2004, 2005) com o objetivo de levar o aluno a transitar entre eventos linguístico-culturais que reflitam um contínuo entre oralidade e letramento.

Consideramos pertinente ancorarmos a mediação nessa abordagem, porque entendemos que ela explica a sobreposição de usos linguísticos que se estendem numa linha contínua em que dificilmente conseguimos separar pontos fixos de uso de uma forma linguística, sobretudo,

em textos escolares de ensino fundamental. A expectativa é justamente desconstruir parâmetros de oposição entre oralidade e escrita, o que motivou a organização das atividades em uma linha horizontal, considerando gêneros textuais da oralidade e da escrita, mais ou menos monitorados.

Bortoni-Ricardo (2004, 2005) propõe três contínuos: o de urbanização, o de monitoramento linguístico e o de oralidade-letramento. Esse último embasa nossa proposta, que conta também com o apoio de uma abordagem didática (BEHRENS, 2013), pois acreditamos que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua, seja materna seja estrangeira, deva ser desenvolvido com base em atividades didaticamente articuladas em que diferentes aspectos entram em jogo, principalmente a interação entre os participantes do processo, não sendo considerada, portanto, apenas a transmissão de conteúdo.

### **A coordenação sob diferentes perspectivas**

Sob a perspectiva tradicional, consideram-se orações coordenadas as que se mostram, em um período, da *mesma natureza* (CUNHA e CINTRA, 2008, p. 607). Para Cunha e Cintra (2008), ser da mesma natureza significa 1) realizar-se com sentido próprio, independentemente de outra oração do período em que se encontra; 2) não funcionar como termos de outra oração, nem a eles se referir, mas podendo ampliar o sentido de uma outra oração. Nessa descrição, observa-se a mistura dos critérios semânticos e sintáticos na tentativa de se estabelecer o limite de uma oração coordenada, o que, aparentemente, dá conta da descrição de períodos do tipo exemplificado na referida gramática: **As horas passam, os homens caem, a poesia fica.**<sup>24</sup>, mas não de um período como: Todas as casas sertanejas são humildes, / **quer sejam de palha só/ ou de palha e taipa**,/como a dos pobres, /**quer sejam de taipa e telha**/ como a dos abastados.<sup>25</sup>, em que o próprio verbo das orações coordenadas, as destacadas em negrito, referem-se à oração anterior por meio de uma anáfora zero na posição do sujeito. Além disso, as orações isoladas do contexto não apresentam sentido próprio. Vale esclarecer que a noção de sentido próprio deve ser lida como equivalente a estabelecer comunicação, o que, geralmente, não se explicita nos compêndios gramaticais.

Em Rocha Lima (1983), a mistura de critérios semânticos e sintáticos também é base para a descrição do período composto por coordenação, que, segundo o gramático, é constituído pela

---

<sup>24</sup> Exemplo destacado de E. Moura, IP, 169 (ver Cunha e Cintra, 2008, p.606).

<sup>25</sup> Exemplo destacado de G. Barroso, TS, 181 (ver Cunha e Cintra, 2008, p.606).

comunicação de um pensamento em sua integridade por meio de orações gramaticalmente independentes. Essa explicação guarda semelhanças com a de Cunha e Cintra (2008), vista anteriormente. Assim, o pensamento em sua integridade assemelha-se ao que tais estudiosos chamaram de sentido próprio; orações gramaticalmente independentes significa não ser termo de outra oração. Tem-se, pois, que a descrição desses gramáticos considera as orações coordenadas tendo em vista suas relações sintático-semânticas.

Quanto à coordenação de vocábulos, o que se encontra nas gramáticas citadas anteriormente se refere a tipos de conjunções<sup>26</sup>. Em Rocha Lima (1983), a única menção a tal mecanismo no nível não oracional se restringe ao conceito de conjunção, que para o autor relaciona elementos de mesma natureza e duas orações de natureza diversa. No primeiro caso, a conjunção pode relacionar substantivo + substantivo, adjetivo + adjetivo, advérbio + advérbio, oração + oração. Já no segundo, liga orações em que aquela que contém a conjunção completa a outra ou lhe acrescenta uma determinação. Cunha e Cintra (2008), nas explicações sobre as conjunções coordenativas, mostram que as aditivas, adversativas e alternativas servem para ligar dois termos ou orações, mas praticamente todos os exemplos dessas conjunções revelam contextos oracionais. Ocorrem poucos exemplos em que o conectivo liga vocábulos. Pode-se dizer que, pela perspectiva mais tradicional, o estudo da coordenação fundamenta-se na relação entre critérios sintáticos e semânticos para estabelecer as características de uma estrutura coordenada, levando em conta apenas o nível oracional.

### **Coordenação segundo Matos (2003)**

Diferentemente da perspectiva tradicional, as explicações de Matos (2003) deixam explícito que a coordenação consiste em um processo de combinação de constituintes do mesmo nível categorial seja oração seja sintagma, mas, tal como as gramáticas normativas, em relação aos critérios, revelam a atuação de aspectos sintáticos e semânticos nas estruturas de coordenação. Esclarecer que esse mecanismo ocorre em vários níveis contribui, quanto ao trabalho do professor de Português, de maneira positiva não só para seu ensino, mas também para o desenvolvimento de estratégias de leitura e produção textual, uma vez que o conhecimento de estruturas coordenadas nos dois níveis permite ao aluno compreender o

---

<sup>26</sup>Esclarecemos que neste estudo tratamos os termos conjunções, conectores e conectivos como sinônimos.

sentido de relações mais complexas e associar ideias de maneira mais coesa. Em Matos (2003), essa contribuição revela-se nos exemplos citados, sobretudo em (3) e (4):

(3) Podes levar a criança tanto ao restaurante como ao cinema.

(4) Poucos professores mas muitos alunos compareceram à reunião geral.

Em (3), a autora mostra a coordenação entre **ao restaurante** e **ao cinema**, dois sintagmas preposicionais, de forma a levar o leitor a entender que são dois elementos linguísticos com a mesma função sintática que se coordenam, estando, pois, no mesmo nível sintático. É fundamental para o professor entender esse processo no nível não oracional e não apenas no oracional. Em (4), a coordenação entre **poucos professores** e **muitos alunos** é estabelecida com o apoio da conjunção **mas** que colabora para o contraste semântico presente no jogo entre **poucos professores** e **muitos alunos**.

No tocante aos componentes sintático e semântico, a descrição de Matos (2003) mostra que a coordenação opera com funções sintáticas e semânticas em que os termos coordenados desempenham a mesma função sintática e a mesma função semântica. Nesse caso, parece que Matos (2003) se refere à semântica dos papéis temáticos como se deduz do exemplo apresentado a seguir:

(5) Ele disse que tinha comprado o jornal e que a Maria o tinha lido.

Nesse período, coordenam-se duas orações substantivas com papel semântico de tema: **que tinha comprado o jornal** e **que a Maria o tinha lido**. As duas orações apresentam a mesma função sintática, a de objeto direto, e o mesmo papel semântico: o de ser alvo de uma ação (ou tema). A coordenação não opera nenhuma mudança sintática ou temática. Embora fique clara, em Matos (2003), a atuação dos aspectos sintáticos e semânticos na coordenação, parece que não é dessa semântica dos papéis temáticos que estamos tratando quando, no início dessa seção, comparamos a abordagem dessa autora à abordagem tradicional. Os aspectos semânticos aos quais nos referimos dizem respeito à significação que emana das estruturas como, por exemplo, a que está relacionada à ordem de alguns constituintes e orações no período e ao sentido que determinadas conjunções imprimem a esses elementos.

Para mostrar a diferença entre subordinação e coordenação, Matos (2003) argumenta que as estruturas coordenadas apresentam menos mobilidade no período. Há elementos coordenados que só transmitem significação em determinada ordem. Por exemplo: em (6), a mudança na ordem das orações resulta em uma estrutura semanticamente imprópria, exemplificada em (7).

(6) Senti uma vertigem e desmaiei.

(7) Desmaiei e senti uma vertigem.

Em sua argumentação, a estudiosa explicita que existem conjunções prototipicamente coordenativas, mas que, em determinados contextos, estabelecem, do ponto de vista semântico, relações parecidas com as da subordinação adverbial, conforme se verifica nos exemplos 8, 9, 10 e 11:

(8) Não comes a sopa e não te levo ao cinema!

(9) Está um dia quente mas a criança tem frio.

(10) Se não comeres a sopa, não te levo ao cinema.

(11) Embora esteja um dia quente, a criança tem frio.

Para Matos (2003), 8 e 9 são equivalentes a 10 e 11, respectivamente, sendo 8 e 9 estruturas com coordenação; 10 e 11, com subordinação. Do ponto de vista semântico, 8 e 9 aproximam-se da relação subordinado e subordinante, mas formalmente os nexos estabelecem uma relação de coordenação.

Embora neste estudo não focalizemos a diferença entre coordenação e subordinação adverbial, a apresentação dessas explicações de Matos (2003), nesta seção, justifica-se para demonstrarmos que a interface sintaxe-semântica é inerente ao processo de coordenação. A própria autora reconhece esse aspecto, que, para ela, se revela problematicamente no uso de conjunções e de conectores. Matos (2003) procura explicar os aspectos formais e semânticos envolvidos na coordenação a partir da diferença entre esses elementos. Segundo sua explicação, embora se possam considerar as conjunções uma subclasse dos conectores, nem todos os conectores são conjunções, uma vez que eles podem ocorrer em âmbito mais geral, além de poderem coocorrer numa mesma estrutura, como em (12) onde **por isso** coocorre com **e** e sobre o qual recai não apenas o papel de retomar anaforicamente a oração anterior, mas também de indicar uma relação semântica de causa e consequência. Assim, o **e** estaria no âmbito da conjunção; **por isso**, no dos conectores.

(12) Está a chover e por isso deves levar uma gabardina.

Matos (2003) mostra que o núcleo da coordenação consiste na conjunção. Esse elemento, quando presente na estrutura, caracteriza uma coordenação sindética; ausente, uma coordenação assindética. Nesse ponto, a classificação assemelha-se à da gramática normativa, mas, diferentemente dessa perspectiva, Matos (2003) elenca, para a coordenação sindética, apenas três tipos de conjunção: as copulativas ou aditivas: **e**, **nem**, **não só...mas também**, **não**

**só...como, tanto...como**; as disjuntivas ou alternativas: **ou, ou...ou, ora...ora, quer...quer**, e as adversativas ou contrajuntivas: **mas** e **senão**. As consideradas tradicionalmente adversativas, **porém, contudo, todavia**, têm, para a linguista, comportamento de conectores. Parece que a tentativa de diferenciar conjunções de conectores consiste, na verdade, em uma estratégia para encontrar mais um argumento que sustente a polarização entre coordenação e subordinação, o que se mostra mais difícil se levarmos em conta apenas a noção de conectores, cujos aspectos semânticos imprimem dúvidas à classificação de uma estrutura quanto ao processo de articulação sintática. Essa hipótese advém da interpretação do trecho em que Matos (2003, p. 559) argumenta que os conectores ocorrem tanto em domínios de coordenação como de subordinação. De qualquer forma, ainda que se estabeleçam critérios rigorosos para conceituar conjunção e inseri-la no âmbito da coordenação, nota-se a complexidade das relações desse mecanismo e a dificuldade de delimitá-lo. Ao contrário de Matos (2003), que adota uma visão formalista da coordenação, a proposta de Castilho (2010), a seguir, se pauta numa visão multissistêmica.

### **Coordenação segundo Castilho (2010)**

Castilho (2010), sob perspectiva multissistêmica, também considera a complexidade das relações de coordenação, em função não só da interface entre aspectos formais e semânticos, mas também entre esses aspectos e os discursivos envolvidos na classificação de uma estrutura coordenada. Diferentemente, porém, de Matos (2003), a descrição de Castilho (2010) focaliza as relações entre orações, ficando de fora as relações entre vocábulos. O autor mostra que, desde estudos mais antigos, sempre se abordou a diferença entre coordenação e subordinação, e que a Linguística moderna se ocupa de tais diferenças para explicar a distinção entre sentenças coordenadas e subordinadas. Castilho (2010) elucida os principais argumentos que sustentam essa distinção:

i) orações coordenadas, assim como subordinadas, são uma continuidade de uma sentença simples. Na coordenação, o que é acrescido possui a mesma função sintática dos elementos que já figuravam na sentença, sendo esta identidade sintática a característica mais apontada nos estudos sobre coordenação. Semanticamente, não há qualquer alteração de sentido, visto que o elemento acrescentado não modifica o preexistente.

ii) A distinção entre coordenadas e subordinadas fica estabelecida por meio da realização de alguns testes, que: a) focam na simetria existente entre os elementos coordenados,

o que possibilita sua mobilidade na sentença, sem que haja alteração em sua interpretação semântica; b) constatam que prefixos podem ser ligados por coordenação: *Quero uma máxi e uma minidesvalorização do dólar*; c) demonstram que as coordenadas, por serem sentenças sintaticamente independentes, não podem ser focalizadas por clivagem, visto que esta afeta o operador da ligação sintática, como nos exemplos de Castilho (2010) a seguir elencados:

(13) Mariana encontrou a mãe **e saiu com ela**. Laura encontrou Mário **mas saiu com João**.

(14) \*Mariana encontrou a mãe é e que saiu com ela. \*Laura encontrou Mário é mas que saiu com João.

iii) As estruturas coordenadas são endocêntricas, pois seu núcleo está em seu interior.

Castilho (2010) considera apenas duas estruturas como sendo coordenadas, as aditivas e as adversativas; as alternativas, ele enquadra entre as orações correlatas, as explicativas e conclusivas, entre as subordinadas. No estudo das coordenadas aditivas – as que são ligadas pela conjunção *e* – ele aponta propriedades sintáticas e discursivas do conectivo; quanto às coordenadas adversativas ou contrajuntivas – ligadas pela conjunção *mas* – ele destaca propriedades discursivas e semântico-sintáticas. Chama a atenção, no texto de Castilho (2010), a análise de contextos linguísticos de coordenação presentes em interações conversacionais, cuja característica principal consiste na espontaneidade com que se realizam. Alguns exemplos de interação apresentados pelo autor assemelham-se a estruturas de coordenação utilizadas pelos alunos do ensino fundamental em textos escritos escolares, o que indica o uso de formas de coordenação da oralidade nesses textos, revelando-se muito produtivas, porém, muitas vezes, rejeitadas pelas normas que regem as situações mais monitoradas da modalidade escrita da língua. Tal diagnóstico nos levou a propor atividades para o uso e estudo da coordenação que envolvessem não só os aspectos linguísticos, mas, sobretudo, os relacionados a eventos socioculturais, o que justifica a escolha pela abordagem dos contínuos de variação linguística como base para a organização desta proposta.

Trata-se de uma perspectiva linguística relacionada aos estudos sociolinguísticos e, portanto, a fenômenos variáveis. A mediação, no entanto, não trata da coordenação do ponto de vista variacionista. Levamos em conta a noção de que os fenômenos linguísticos se situam em uma linha, em que oralidade e letramento são concebidos em gradiência, o que facilita a preparação de atividades que levem o aluno a transitar de uma ponta a outra do contínuo sem transmitir a ideia de que as coordenações estabelecidas na oralidade devam ser ignoradas para dar lugar as produzidas em eventos de +letramento. Partimos da hipótese de que todos os

contextos de coordenação, tanto de eventos de +oralidade quanto os de +letramento, devem ser objeto de reflexão nas escolas. Associamos essa noção dos contínuos de variação a do contínuo de gêneros proposto por Marcuschi (2001).

### **Abordagem dos contínuos de variação**

O modelo dos contínuos de Bortoni-Ricardo (2004) destoa dos estudos linguísticos das primeiras décadas do século XX, porque considera a diversidade na língua. Ancorada nos conceitos da Sociolinguística, a linguista concebe as relações sociais e as formas linguísticas como heterogêneas, resultantes do entrelaçamento de aspectos históricos, geográficos e culturais, que possibilitaram às comunidades linguísticas a formação de suas características próprias tanto na modalidade oral quanto na escrita, que, porém, não se relacionam dicotomicamente, mas em uma linearidade que desconstrói a ideia de oposição entre os registros culto / não culto, padrão / não padrão, formal / informal, escrita / fala. A autora defende, assim, a ideia de contínuo de variação linguística. Para isso, idealizou três linhas imaginárias as quais nomeou de: i) contínuo de urbanização (indo do +rural para o +urbano); ii) contínuo de monitoração estilística (em que se avalia o grau de planejamento na interação locutor-interlocutor); iii) contínuo de oralidade-letramento (indo de eventos não associados à escrita até eventos de letramento<sup>27</sup>). Nossa mediação didática fundamenta-se no terceiro contínuo, já que prepararmos atividades que envolvem situações de fala e escrita em contextos vivenciados pelos alunos.

### **O contínuo oralidade-letramento**

Focado nas práticas orais e letradas, esse contínuo reflete a movimentação entre suas extremidades, ressaltando a interface entre essas práticas, uma vez que seus limites não são rígidos. Bortoni-Ricardo (2004) afirma que essas fronteiras não são bem marcadas, elas “são fluidas e há muitas sobreposições. Um evento de letramento, como uma aula, pode ser permeado de minieventos de oralidade” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.62). Os eventos de oralidade são descritos como os que não sofrem interferência direta da escrita, enquanto os

---

<sup>27</sup> Embora haja outras acepções para o termo letramento, neste estudo, o utilizamos como práticas de linguagem que envolvem recursos da escrita (ROJO, 2010).

eventos de letramento são aqueles em que a base é a escrita e dos quais podem participar até falantes que não sabem ler, mas reconhecem símbolos (como analfabetos que identificam produtos no mercado, por exemplo). Esse contínuo foi representado por Bortoni-Ricardo (2004, p.62) em uma linha horizontal:

-----  
eventos da oralidade

eventos de letramento

Marcuschi (2001) propõe um contínuo que parte dos gêneros mais interativos em que pelo menos dois indivíduos interagem em situação face a face até os que se mostram totalmente distanciados da espontaneidade dessa situação. Embora as propostas de Bortoni-Ricardo (2004) e Marcuschi (2001) contemplem a relação entre fala e escrita, elas possuem diferenças, pois a proposta deste contempla gêneros textuais diferentes e a proposta daquela, eventos linguísticos, que, na verdade, não existem sem os gêneros, daí a iniciativa de relacionarmos os dois modelos de contínuo.

Marcuschi (2001) distribui os gêneros textuais da fala e da escrita na linha dos gêneros textuais, considerando a conversação espontânea o gênero prototípico da fala; a conferência acadêmica, o gênero prototípico da escrita. Nosso objetivo ao citar Marcuschi (2001) é de fazermos uma associação de sua abordagem do contínuo fala-escrita com o modelo idealizado por Bortoni-Ricardo (2004) na preparação da mediação didática, possibilitando ao aluno transitar no contínuo oralidade-escrita por meio dos variados gêneros textuais, de forma consciente dos contextos de interação em que podem ser aplicados (BRAVIN DOS SANTOS, 2018). É claro que a proposta do autor foi adaptada para a mediação didática a fim de adequarmos o nível de escolaridade dos alunos à exigência de textos altamente monitorados. Assim, em relação ao ponto do contínuo de +letramento, escolhemos gêneros textuais da esfera de uso em situação de letramento escolar, como textos escolares. Quanto ao ponto de +oralidade, optamos por textos de bate-papo, postados no *WhatsApp*, e bilhetes, textos que, embora não sejam conversações espontâneas, carregam traços desse gênero, mas apresentam também marcas de escrita, situando-se, pois, entre oralidade e letramento.

A coordenação consiste em um fenômeno muito produtivo em eventos de + oralidade, principalmente a estabelecida pela conjunção **e**, mostrando-se, por isso, refletido na escrita de alunos do ensino fundamental. Segundo Bacelar do Nascimento (1987), no discurso oral, ocorrem elementos paradigmaticamente equivalentes que promovem um efeito de lista, coincidindo com uma sucessão de elementos que parecem buscar o uso da palavra adequada. Para tanto, o locutor organiza uma soma de itens lexicais que não só marcam o mesmo lugar

sintático como também acrescenta informação ao elemento precedente. A estudiosa mostra casos de realizações de uma mesma unidade sintática ligada por elementos de coordenação dos quais destacamos o exemplo a seguir:

(15) se eles andassem a trabalhar no campo como eu andava a apanhar sol de manhã e à noite e chuva e vento e tudo

Para visualizarmos essa marcação do mesmo lugar sintático, reproduzimos a representação feita pela autora:

a apanhar sol de manhã  
e à noite  
e chuva  
e vento  
e tudo

Trata-se de conceber sintaticamente a marcação do mesmo lugar sintático, mas com efeitos semânticos fundamentais para a comunicação face a face. A coordenação dos vocábulos por meio de *e* imprime um ritmo mais lento à fala. Ora, essa estratégia encontra-se presente na fala dos nossos alunos e dela eles tiram efeitos de sentido fundamentais para sua interação com os amigos e parentes; por que, então, não explorá-la na escola sem, entretanto, restringirmos as atividades de coordenação a apenas estruturas desse tipo?

Garcia (2007), no clássico *Comunicação em Prosa Moderna*, na década de 60, do século passado, apresentava os efeitos de sentido provocados tanto pela coordenação de vocábulos quanto pela de orações, sugerindo um trabalho que leve em conta não apenas a organização sintática das estruturas coordenadas, mas a clareza das ideias, bem como o realce, expressos por meio da coordenação. Além disso, deduz-se que o autor encontra também nesse mecanismo recursos estilísticos para a organização de textos literários. Trata-se de combinações de estruturas muito frequentes, segundo ele, em textos da oralidade. Apesar de Garcia (2007) mencionar esse caráter da fala, postura, aparentemente, inovadora para a década em que o livro foi escrito, ele ilustra suas explicações com textos literários, como no trecho narrativo a seguir em que se descreve um quarto:

A cama de ferro, a colcha branca, o travesseiro com fronha de morim. O lavatório esmaltado, a bacia e o jarro. Uma mesa de pau, uma cadeira de pau, o tinteiro niquelado, papéis, uma caneta. Quadros nas paredes. (E. Veríssimo) (cf. Garcia: 2007, p. 39)

Esse excerto, na verdade, exemplifica o conceito de frases nominais, mas são distribuídas por meio da coordenação que promove um fragmento descritivo. Para Garcia (2007), as frases nominais assim articuladas estão a serviço do ritmo rápido que o narrador imprime ao texto para não se deter na descrição do quarto. Se, por um lado, o autor reconhece a coordenação de vocábulos como recurso estilístico, sendo, portanto, pensada em um contexto de +letramento, por outro, mostra-se insensível a coordenações de orações em frases que ele denomina *arrastão*. Para chamar a atenção para essa insensibilidade, comum até nos dias atuais, vale a pena reproduzir aqui a assertiva de Garcia (2007, p.124):

No seguinte período composto por coordenação:

Cheguei à porta do edifício, toquei a campainha e esperei algum tempo mas ninguém atendeu, pois já passava das dez horas.

as orações se enfileiram na ordem de sucessão dos fatos, enunciados sem coesão íntima claramente expressa, a não ser entre as duas últimas.

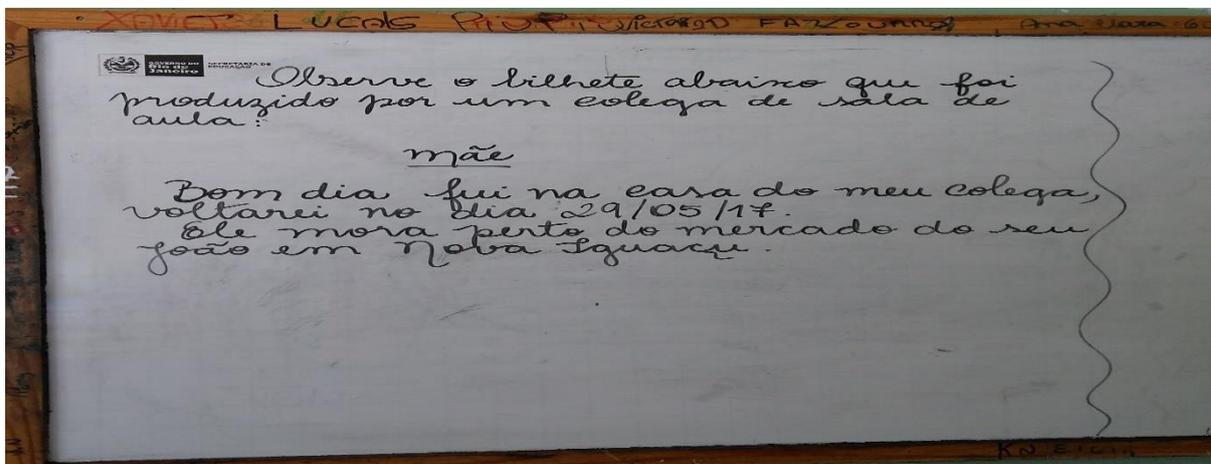
Esse processo de estruturação de frase, que exige pouco esforço mental no que diz respeito à inter-relação entre as ideias, satisfaz plenamente quando se trata de situações muito simples. Por isso, é mais comum na língua falada, em que a situação concreta, isto é, o ambiente físico e social, supre ou compensa a superficialidade dos enlaces linguísticos.

Percebe-se que a oposição entre fala e escrita se revela no discurso do autor. Não emitimos aqui nenhuma crítica ao comportamento dele, porque situamos seu trabalho em um recorte de tempo que justifica tal postura. Apesar disso, consideramos suas explicações sobre coordenação extremamente relevantes a ponto de nos basearmos em algumas delas. A ideia de nos apropriarmos da noção de contínuo oralidade-letramento para organizarmos as atividades parte justamente da necessidade de desconstruirmos a premissa de que existem duas línguas distintas, com características opostas: a falada e a escrita. Trata-se de uma única língua cujos eventos socioculturais e linguísticos vão se organizando de acordo com as necessidades das situações de uso dessa língua.

### **Mediação didática**

O circuito das atividades pensadas para o nono ano do ensino fundamental de uma escola de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, partiu da produção de bilhetes, tarefa que contemplou as orientações do currículo básico sobre tal gênero textual. Após uma explicação sobre o gênero e sua aplicabilidade no cotidiano, pedimos aos alunos que pensassem em uma situação comunicativa e produzissem um bilhete para alguém de sua família. Consideramos um gênero pertinente para o início do circuito didático por apresentar uma linguagem que exige menos

saberes advindos do processo de letramento escolar, estando, pois, no contínuo proposto por Bortoni-Ricardo (2004), situado em um gênero +/- próximo a eventos da oralidade e +/- próximos a eventos de letramento, não assumindo nem uma ponta nem outra do contínuo. Foram coletadas 14 produções, que nos auxiliaram na preparação das atividades posteriores. Seguem um exemplo dos bilhetes produzidos, a análise dos contextos de coordenação presentes nesse exemplo e as reflexões sobre noções sintáticas e discursivas suscitadas pelo bilhete selecionado.



Nesse texto, a mensagem está organizada por meio de dois períodos, um composto por coordenação assindética *...fui na casa do meu colega, voltarei no dia 29/05/17* e um outro simples *Ele mora perto do mercado do seu João em nova Iguaçu*. A sequência de orações imprime um ritmo rápido ao texto do bilhete em que se destaca, em consequência, a ação do passado e a do futuro numa ordem coerente com os acontecimentos dos fatos. Essa coordenação parece transmitir a pressa do aluno-personagem em ir para a casa do amigo. Depreende-se a intuição do aluno de separar desse primeiro período, por meio de um sinal de pontuação, a oração que sinaliza para a mãe o endereço da casa desse amigo. Dessa forma, mesmo em um evento de +/- letramento, verifica-se a pertinência do uso da coordenação.

O referido bilhete, disponibilizado no quadro branco da sala de aula, serviu como apoio para reflexões, apresentadas na caixa a seguir, sobre a relação entre a organização sintática das orações e o efeito de sentido alcançado pelo texto:

Quantos períodos contém esse texto?

Cada período apresenta quantas orações?

Como as orações se relacionam: com conjunção ou sem conjunção?

Como é marcado o término de cada um desses períodos?

No período, “... fui na casa do meu colega, voltarei no dia 29/05/17”, uma oração está ao lado da outra. Se o escritor optasse por ligar as orações com um **e**, o sentido seria o mesmo?

Pensando no ritmo das ações (fui e voltarei), qual combinação sugere um ritmo mais rápido?

Essa relação entre uso da conjunção coordenativa, ou sua ausência, e os efeitos de sentido gerados por uma ou outra opção foi também observada a partir da leitura da música *Pais e Filhos*, do Grupo Legião Urbana<sup>28</sup>. Tal texto também se pode situar no meio do contínuo oralidade-letramento, já que revela traços da oralidade e da escrita. No tocante à fala, observam-se a marcação do mesmo lugar sintático por meio da coordenação de vocábulos ligados pela conjunção **e**, como se verifica no primeiro verso da música: “estátuas e cofre e paredes pintadas”, e a reprodução de orações ditas em diálogos entre pais e filhos, entre outras marcas. Quanto à escrita, o fato de ser uma letra de música já indica que se trata de um texto pensado, não espontâneo e reproduzido via elementos da escrita. O que nos interessou foi mostrar ao aluno que a coordenação dos vocábulos por meio de **e**, no primeiro verso, gera vários efeitos de sentido relacionados ao próprio sentido da música que reúne orações comuns em diálogos entre pais e filhos. Novamente, buscamos comparar o uso e o não uso da conjunção para mostrar que a escolha desse elemento não ocorre por acaso, seja na ligação de vocábulos seja na de orações.

O circuito das atividades também previa a interação entre os estudantes por meio de tarefas com o aplicativo *WhatsApp* que culminassem na produção de um texto final mais monitorado. A dinâmica consistiu não só em estabelecer comunicação entre duplas, a fim de que os alunos trocassem informações e opinassem sobre a construção de tal texto, mas também em inseri-los em um evento linguístico social em que se sobrepõem traços da oralidade e da escrita. Quando a atividade com tal aplicativo foi idealizada, pensamos em levá-los a produzir de forma colaborativa textos de “bate papo virtual” em que, se, por um lado, há ausência de troca de turno face a face, o que caracteriza o gênero prototípico da oralidade, por outro, realizam-se estruturas típicas dessa modalidade, como, por exemplo, a repetição de palavras.

---

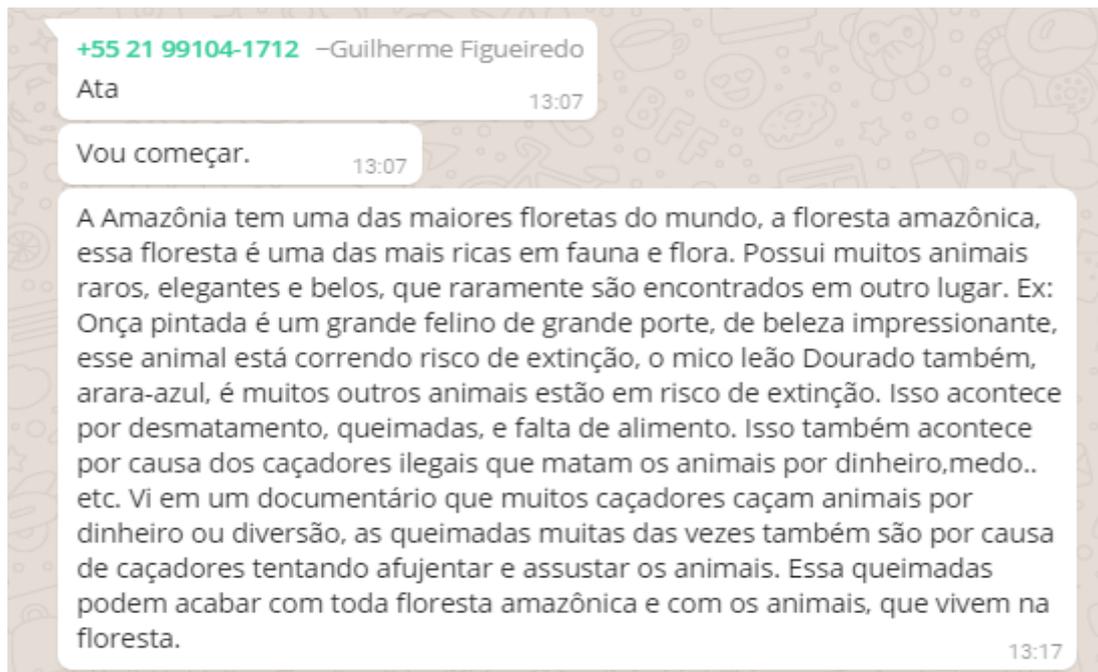
<sup>28</sup> Letra disponível em <https://www.lettras.mus.br/legiao-urbana/>.

Mas também pensamos na possibilidade de esses textos oferecerem recursos da escrita, como o próprio meio de produção desenvolvida sem o apoio da sonoridade.

Dessa forma, consideramos o “bate-papo virtual” um dos pontos do contínuo oralidade-letramento. O propósito consistiu, pois, em fazer o aluno transitar por esse percurso, que entrelaça estratégias próprias da oralidade com as da escrita. Nesse sentido, a participação do professor no grupo mostrou-se fundamental, porque os alunos poderiam solicitar a ele explicações quando necessário, o que também, de certa forma, caracteriza como +letramento, pois possibilita o processo de revisão do que foi produzido. Segue a demonstração de tal percurso.

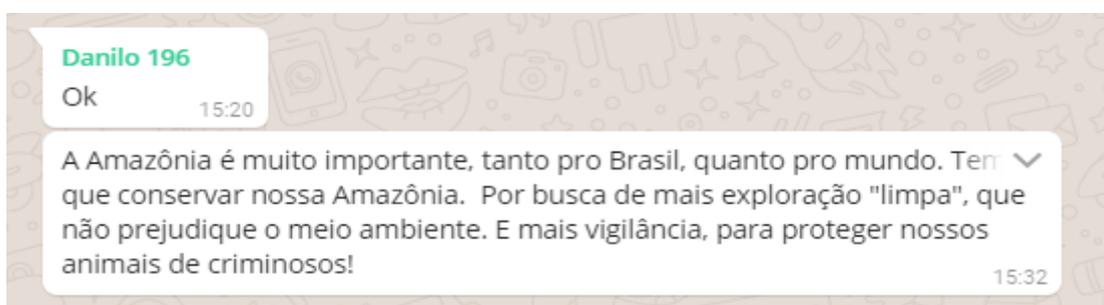
### **Interação pelo *WhatsApp* e o uso da coordenação**

A interação por meio de postagens no grupo de *WhatsApp* foi iniciada pela professora-mediadora que motivou os alunos com mensagens que os levaram a refletir sobre a exploração da Amazônia, assunto discutido de forma interdisciplinar nas disciplinas de Português e Geografia, o que facilitou as reflexões via mensagens de texto, conforme se verifica a seguir:



Nessas mensagens, revela-se a mistura de traços da oralidade e da escrita. Embora as condições de produção e recepção dos textos sejam as mesmas, as marcas da oralidade mostram-se mais presentes nas duas primeiras que sinalizam a interação entre os alunos, iniciando-se com uma expressão fática, passando por uma estrutura verbal que sinaliza ao

interlocutor a passagem para um evento linguístico mais monitorado e organizado com vistas à troca de informações sobre um tema discutido na escola. Na terceira mensagem, a mais monitorada, em relação ao uso dos períodos, observa-se a preocupação do aluno em distribuí-los com organização, utilizando-se, para tanto, dos recursos de pontuação. Quanto às estruturas coordenadas, chama a atenção a que ocorre em *Possui muitos animais raros, elegantes e belos....* O aluno criou um sintagma, cujo núcleo **animais** se combina com uma sequência gradativa de adjetivos coordenados que lhe atribuem qualidades positivas. Os dois primeiros articulam-se sem o auxílio da conjunção, mas, finalizando a sequência, está o adjetivo *belo* coordenado a *elegantes* por meio de um *e* aditivo, que sugere uma conclusão enfática. Além dessa, encontram-se outras coordenações aditivas; destacamos a que ocorre no paralelismo entre *afugentar e assustar* no fragmento *...tentando afugentar e assustar os animais*. Trata-se também de uma estrutura que revela monitoração por parte do produtor do texto. Segue outra mensagem:



O primeiro *post*<sup>29</sup> consiste numa expressão fática, sinalizando a entrada de uma mensagem que deveria ser monitorada do ponto de vista da norma culta, o que acaba por não ocorrer. Apesar disso, a segunda mensagem demonstra uma tentativa de o aluno organizar os períodos de acordo com as regras de pontuação, sem, contudo, alcançar o efeito desejado, já que, considerando tais regras, os pontua, inadequadamente, sobretudo em estruturas de coordenação. Em *Temos que conservar nossa Amazônia. Por busca de mais exploração "limpa" que não prejudique o meio ambiente.,* o ponto antes de *E mais vigilância, para proteger nossos animais...* fragmenta a coordenação entre *Por busca de mais exploração "limpa"* e *E mais vigilância*. Entretanto, podemos verificar que o aluno pontuou o texto levando em conta o ritmo de sua fala. Nesse caso, não se trata de coordenação, mas do início de outra estrutura. A vantagem em entender o comportamento linguístico do estudante, levando em conta o contínuo oralidade-letramento, está justamente na possibilidade de desconstruirmos a

---

<sup>29</sup> Estamos aqui tratando como sinônimas as palavras *post* e *mensagem*.

visão dicotômica de que a escrita é totalmente diferente da fala. As mensagens de *WhatsApp* exemplificam muito bem esse trânsito em tal contínuo.

Essa interação possibilitou-nos refletir junto com o grupo sobre nossos posicionamentos linguísticos em decorrência da situação na qual nos encontramos. Para tanto, usamos como base de reflexão as postagens apresentadas. Mostramos que os textos trocados nessas conversas possuíam marcas da escrita e da oralidade como, por exemplo, subjetividade, uso de marcadores conversacionais, repetições, clichês, sendo importantes para a fase de discussão e reflexão crítica, e para o aprimoramento da produção escrita final, socializada ao final das atividades. A finalidade desse procedimento foi acompanhar e registrar o desenvolvimento linguístico dos aprendizes em diferentes contextos, uma vez que essas mensagens trocadas pelo aplicativo *WhatsApp* se aproximam de eventos +/- letramento, pois a interação foi mediada por textos escritos. Baseados, assim, no contínuo oralidade-letramento proposto por Bortoni-Ricardo (2004), podemos imaginar um contínuo em que o aluno não se encontra nem em uma ponta, nem em outra, mas caminhando entre elas.

## Finalizando a proposta: texto argumentativo e o uso da coordenação

A produção final, estimulada pela apresentação de vídeos debatidos em sala de aula e pelas postagens no grupo de WhatsApp, foi desenvolvida, em alguns casos por duplas; em outros, por apenas um aluno. Destacamos um texto para análise.

1) Desmatamento na Amazônia

A Amazônia é considerada a maior floresta tropical úmida do mundo. Mais conhecida como "Pulmão do Mundo".

Essa floresta não está localizada apenas no Brasil, também se expande em países vizinhos, causando assim "má" fiscalização;

Com a "má" fiscalização, criminosos aproveitam-se disso para a exportação ilegal de animais, drogas, etc...

A excessiva exploração da Amazônia pode trazer prejuízos para a fauna e flora do local, logo animais e plantas podem ser extintos.

O risco de fiscalização pode sim ocorrer ao decorrer dessa exploração. Alentas com "Mariana" foi alertado, e mesmo assim eles lideram a continuação das operações. É a Amazônia é muito importante porque é abundante em vários recursos e funciona como um grande reator para o equilíbrio de estabilidade ambiental do planeta.

O aumento do desmatamento pode trazer altas temperaturas do mundo, assim fazendo com que os gelos dos Pólos derretam-se e desçam para o mar, podendo matar também inúmeros animais marinhos.

Temos que repensar antes de nossas atitudes, pois sem a Amazônia, futuramente o mundo não será o mesmo

Esse texto demonstra a preocupação dos alunos com a falta de fiscalização no território da Amazônia, que, por consequência dessa ausência, vem sendo explorada e devastada. No

período *A excessiva exploração da Amazônia pode trazer prejuízos para a fauna e flora do local, logo animais e plantas podem ser extintos*, composto por coordenação, os alunos coordenam os substantivos *fauna e flora* e *animais e plantas* para indicar e, logo após, concluir que tanto a diversidade de animais quanto a diversidade de plantas têm sido vítimas diretas deste ataque contra a região. Em *Alertas com “Mariana” foi alertado e, mesmo assim eles cederam a continuação das operações*, ocorre um período composto por coordenação, no qual as duas orações são ligadas pela conjunção coordenativa aditiva *e*, que, nesse caso, possui valor semântico de oposição.

No período composto por subordinação

E a Amazônia é muito importante porque é abundante em vários recursos e (porque) funciona como um grande reator para o equilíbrio de estabilidade ambiental do planeta, o aluno opta pelo uso da conjunção e iniciando a oração em que recai a informação mais relevante do período E a Amazônia é muito importante, que funciona como principal para a subordinada causal porque é abundante em vários recursos. Essa oração, por sua vez, está coordenada a e funciona como um grande reator para o equilíbrio de estabilidade ambiental do planeta. Nesse caso, exprime uma adição de argumentos (NEVES: 2011).

Nesse texto, o argumento consiste na importância de se frear o desmatamento na área.

No penúltimo parágrafo, em *O aumento do desmatamento pode trazer altas temperaturas do mundo, assim fazendo com que os gelos dos Polos derretam-se e desçam para o mar, podendo matar também inúmeros animais marítimos*, encontramos um período coordenado com orações assindéticas e sindéticas, no qual a relação estabelecida é de causa-consequência. A conclusão, mesmo que curta, encerra o texto com a presença de um período composto por coordenação com a presença da conjunção explicativa *pois*, asseverando o valor da Amazônia para esta e futuras gerações. Essas análises mostram que os alunos fizeram uso do mecanismo da coordenação de vocábulos e da coordenação em contexto oracional, utilizando conjunções que se aproximavam de eventos de +letramento. Tal procedimento revela a preocupação dos estudantes na hora de preparar o texto, o que o aproximou de um evento de estilo +monitorado, se comparado aos *posts* dos grupos de *WhatsApp*.

## Considerações finais

Esta mediação didática buscou na abordagem dos contínuos de variação linguística (BORTONI-RICARDO, 2004), com foco no contínuo oralidade/letramento, associada ao contínuo de gêneros (MARCUSHI, 2001), base para a formulação das atividades que consideram os contextos de coordenação, tanto em eventos de +oralidade quanto em eventos de +letramento. A escolha por essa associação mostrou-se acertada, uma vez que o entrelace das propostas possibilitou a preparação das atividades com base no contínuo dos gêneros textuais, tendo em vista, contudo, que eles se realizam em um contínuo de eventos linguístico-sociais que situam as formas linguísticas em um dos pontos do contínuo oralidade/letramento sem, portanto, priorizar realizações presentes em situações de +letramento.

É claro que a nossa expectativa é a de formar indivíduos que alcancem os recursos exigidos por essas situações. Tanto é que nossa mediação projetou o ensino da coordenação prescrita pelas gramáticas normativas. Todavia, avançamos no sentido de envolver as várias possibilidades de uso da coordenação, seja em eventos de +/- letramento (ou +/-oralidade), como ocorreu nas atividades com mensagens de *WhatsApp*, seja em situações de +letramento, aqui considerada, a produção do texto final.

Dessa forma, acreditamos que nos afastamos da cena prototípica de sala de aula em que se espera do aluno apenas o alcance das formas socialmente privilegiadas. Para que essa articulação acontecesse de forma organizada, adotamos a abordagem da aprendizagem colaborativa, que sustentou o circuito das atividades. Além disso, inspirou o trabalho em colaboração entre professor e aluno na construção de projetos que concedam a ambos meios para a produção de conhecimento.

## Referências

BACELAR DO NASCIMENTO, M. F. **Contribuição para um dicionário de verbos do português**: novas perspectivas metodológicas. Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, Instituto Nacional de investigação Científica, 1987.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 8. ed. Campinas – SP: Papyrus, 2013. p.73-140.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna**: Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. **Nós chegemos na escola, e agora?:** Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRAVIN DOS SANTOS, A.M. Letramento escolar e linguagem em uso. In: RIBEIRO, R.M. P. (Org.) **Letramentos e multiletramentos na escola.** Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018. p.34-53.

CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro.** 1. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

CUNHA, C e CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo.** 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna:** aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 26. ed. reimp, Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

LIMA, C. H.R. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa.**23. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1983.

NEVES, M. H.M. **Gramática de usos de português.** 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

MARCUSCHI, L.A. **Marcas de interatividade no processo de textualização na escrita.** 2001.

MATOS, G. Estruturas de coordenação. In: MATEUS, M.H.M et al. **Gramática da Língua Portuguesa.** Caminho Lisboa, 2003.