

Só que: uma construção contrastiva multifuncional no português brasileiro — bases para uma abordagem pedagógica

*Só que: a Multifunctional Contrastive Construction
in Brazilian Portuguese — Foundations for a
Pedagogical Approach*

Maria Maura CEZARIO 

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, Brasil
mmcezario@letras.ufrj.br

Thiago dos Santos SILVA 

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, Brasil
thiagosantos@letras.ufrj.br

Resumo: Este artigo analisa a construção linguística “só que” no português brasileiro, com base na Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU) e na Linguística Textual. Trata-se de uma construção contrastiva altamente produtiva na oralidade e em gêneros escritos informais, cujo comportamento evidencia não apenas a articulação de ideias em oposição, mas também funções intersubjetivas. A forma “só que”, embora derivada da combinação do advérbio “só” com a conjunção “que”, adquiriu um funcionamento construcional próprio, operando como marcador de contraste atenuado, frequentemente associado a contextos argumentativos. Propõe-se revisitar trabalhos sobre os papéis da construção “só que” e, a partir daí, apresentar uma sequência de atividades voltadas para ensino de orações com valor de contraste a partir de textos reais, mais particularmente textos de *blogs*, em diálogo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Palavras-chave: construção “só que”; contraste; intersubjetividade; ensino de língua portuguesa.

Abstract: This article analyzes the linguistic construction “só que” in Brazilian Portuguese, based on Usage-Based Linguistics and Textual Linguistics. It is a highly productive contrastive construction in oral discourse and in informal written genres, whose behavior reveals not only the articulation of opposing ideas but also intersubjective functions. The form “só que,” although derived from the combination of the adverb “só” (“only”) with the form “que” (“that”), has acquired its own constructional functioning, operating as a marker of mitigated contrast, often associated with argumentative contexts. It is proposed to revisit studies on the roles of the construction “só que” and, from there, to present a sequence of activities aimed at teaching clauses with contrastive value, based on real texts—particularly blog texts—in dialogue with the National Curricular Parameters (PCN) and the National Common Curricular Base (BNCC).

Keywords: *só que* construction; contrast; intersubjectivity; teaching of Portuguese language.

1 INTRODUÇÃO

A construção do pensamento crítico e da competência argumentativa é um dos eixos centrais do ensino de Língua Portuguesa. Entre os recursos linguísticos fundamentais para argumentar, o contraste ocupa posição de destaque por permitir que o falante ou escritor apresente ideias opostas, ressalvas e contrapontos. Dentre os diversos conectores contrastivos, destaca-se a construção “só que”, construção linguística recorrente no português brasileiro falado e escrito informal.¹

Os objetivos principais deste artigo são: (a) revisar dois artigos que trazem análises dos usos da construção “só que” — os trabalhos de Longhin-Thomazi (2003) e de Castanheira, Cezario e Brito (2021) — para trazer subsídios para atividades pedagógicas para alunos da Educação Básica e (b) fazer propostas de atividades pedagógicas a partir da análise de usos dessa construção em textos de blogs. Os dois objetivos serão atingidos a partir do uso de uma postura teórica que faz uma interface entre Linguística Funcional Centrada no Uso e Linguística Textual, interface essa bem definida por Castanheira (2022).

As propostas de atividades pedagógicas visam ampliar a consciência linguística dos alunos acerca do papel da argumentação textual e dos usos

¹ Agradecemos as contribuições da aluna de Iniciação Científica Maria Júlia Duarte Tavares (PIBIC – CNPq) na análise de dados.

de um conector muito frequente no português brasileiro. O uso de textos de *blogs* brasileiros é um meio de levar para a sala de aula um suporte moderno muito utilizado e com vários gêneros e tipos textuais. As atividades pedagógicas estão de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de modo a enfatizar o desenvolvimento de competências que vão além da simples aprendizagem gramatical. Ambos os documentos ressaltam a importância da consciência linguística como ferramenta para que os estudantes compreendam os usos variados da língua em diferentes contextos, favorecendo a apropriação crítica dos recursos linguísticos. Essa consciência é fundamental para a formação de cidadãos capazes de participar ativamente da sociedade, exercendo a cidadania por meio do domínio da linguagem em suas múltiplas funções sociais.

Para darmos suporte ao ensino de gramática a partir de textos reais escritos, retiramos os dados da construção “só que” do Corpus do Português², aba web. Essa aba traz textos de *blogs*, um suporte digital amplamente consumido pelos brasileiros. Os *blogs* trazem diferentes gêneros e tipos de textos e, de antemão, podemos dizer que a construção em questão é muito frequente em textos argumentativos e em contextos intersubjetivos. A análise dos dados é de base qualitativa, baseada em artigos de Longhin-Thomazi (2003) e de Castanheira, Cezario e Brito (2021), que trabalharam com outros *corpora* e gêneros discursivos.

No que tange ao ensino dos conectores, os PCN e a BNCC destacam seu papel na construção da coesão e coerência textuais, elementos que sustentam o processo de pensamento necessário para organizar ideias, formular argumentos e interpretar textos. Ao trabalhar os conectores de forma articulada com atividades de leitura e escrita, os professores contribuem para o desenvolvimento da capacidade dos alunos de estruturar seus textos escritos de modo claro e eficiente, além de promover o entendimento das relações entre as partes do texto.

A concepção de português brasileiro refere-se ao português falado e escrito no Brasil, que possui características próprias em relação ao português europeu, refletindo diferenças históricas, culturais, sociais e regionais (Bagno, 2012; Neves, 2003). Embora tenha muitos aspectos

² <https://www.corpusdoportugues.org/>

gramaticais e lexicais comuns, o português brasileiro apresenta particularidades fonéticas, sintáticas, lexicais e discursivas que o distinguem do português de Portugal. Essas diferenças são resultado das mudanças ocorridas em contextos distintos e do contato com outras línguas e culturas, como as indígenas, africanas e europeias presentes no Brasil (Castilho, 2018).

Bagno (2012) enfatiza:

O que considero mais importante do que qualquer outra coisa é o reconhecimento do português brasileiro como uma língua plena, perfeita para atender todas as necessidades de interação social e de construção da identidade dos cidadãos de uma nação soberana, rica e importante. Temos que estudar e ensinar a nossa língua com base no que ela é aqui e agora, no Brasil do século XX (Bagno, 2012, p. 111).

Um exemplo dessa diversidade está nos conectores usados cotidianamente pelos falantes brasileiros, alguns dos quais são pouco comuns ou até inexistentes em Portugal. Nossas análises nos permitiram verificar que a construção “só que” foi desenvolvida no português brasileiro e depois também usada em Portugal, embora com frequência bem mais baixa do que aqui, no Brasil. Através da análise dos textos da Web (Corpus do Português, aba web) é possível verificar que hoje a construção é usada quase cinco vezes a mais no português brasileiro em relação ao português europeu³.

2 A INTERFACE LFCU E A LINGUÍSTICA TEXTUAL

A Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU) é uma abordagem linguística que enfatiza o papel do uso da língua na formação e no funcionamento das estruturas linguísticas. Diferentemente de modelos formalistas, a LFCU parte do princípio de que as construções linguísticas emergem e se consolidam a partir da experiência dos falantes com a língua em contextos reais de comunicação. Assim, as formas e os significados são entendidos como pareamentos motivados pelas funções comunicativas e pelas situações de interação. Essa corrente faz parte dos Modelos Baseados

³ Informação retirada através de pesquisa feita no Corpus do Português, aba web, no dia 07 de julho de 2025.

no Uso, que têm como principais representantes Joan Bybee, Martin Hilpert, Holger Diessel, dentre outros. No Brasil, destacam-se nomes como o de Mariangela Rios de Oliveira, Maria Angélica Furtado da Cunha, Edvaldo Bispo, Maria Maura Cezario e Karen Sampaio.

Essa abordagem valoriza o estudo dos dados empíricos para analisar como os falantes realmente usam a língua no cotidiano. A LFCU também reconhece que os usos mais frequentes tendem a se tornar mais automatizados e menos composicionais. Por isso, a frequência, o contexto situacional e as intenções comunicativas são elementos centrais para compreender a dinâmica da língua sob essa perspectiva.

A LFCU concebe que a gramática de uma língua é um conjunto de construções linguísticas em rede e que cada construção é um pareamento forma e função convencionalizado numa comunidade linguística. Segundo Furtado da Cunha e Cezario (2023),

As construções linguísticas sofrem alterações na forma e/ou no significado frequentemente e essas alterações também são armazenadas na memória. Quando essas mudanças ocorrem na forma ou no significado são chamadas (...) de mudanças construcionais e não alteram a rede de construções de uma dada sincronia. Mas, quando ocorrem alterações na forma e no conteúdo, há a formação de uma nova construção ou construcionalização (...). Quando há construcionalização, toda a rede é alterada com a entrada dessa nova construção, que passa a competir com outras construções do mesmo paradigma (Furtado da Cunha e Cezario, 2023, p. 6).

Foi o que ocorreu com a entrada da construção “só que” no português brasileiro. Formada pela junção do advérbio “só” com a forma “que”, a construção passa a fazer parte do paradigma dos conectores coordenativos do português, mas especificamente dos conectores adversativos, como “mas” e “porém”. A construção “só que” faz parte de uma construção de conectores mais abstrata que é responsável pela formação de inúmeros conectores na forma [Xque]CONNECT, como *sempre que*, *ainda que*, *já que*, etc, com valores semânticos variados.

A LFCU tem forte compromisso com a dimensão social e interacional da linguagem, destacando o papel da intersubjetividade e da negociação de sentidos na interação comunicativa. Além de dar subsídios teóricos e

metodológicos para análise de línguas, a abordagem oferece subsídios valiosos para o ensino de línguas. Aqui daremos destaque à aplicação ao ensino de língua materna. Rios de Oliveira e Cezario (2003) postulam que:

(...) as pesquisas da corrente funcionalista podem contribuir para a prática das propostas dos PCN em relação ao ensino-aprendizagem de língua materna. Salientamos nos PCN a ênfase no sentido teleológico do uso da língua, ou seja, nas diversas finalidades ou propósitos comunicativos envolvidos na produção dos textos que circulam em nossa sociedade. (Rios de Oliveira e Cezario, 2003, p. 93)

Com relação à Linguística Textual, atualmente, essa corrente se caracteriza por um enfoque que ultrapassa a mera descrição formal dos textos para abarcar as dimensões funcionais, discursivas e cognitivas da linguagem em uso (Neves, 2026; Marcuschi, 2010a). A Linguística Textual contemporânea enfatiza a análise dos textos como unidades integradas de comunicação, que realizam intenções, estabelecem relações interacionais e constroem significados contextuais. Essa abordagem privilegia a noção de texto como evento comunicativo, considerando aspectos como coesão, coerência, sequenciamento e, principalmente, o papel da linguagem na organização do discurso e na mediação das relações sociais (Castanheira, 2022).

Castanheira (2022) destaca a importância da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU) para a Linguística Textual (LT), mostrando que os textos são construídos a partir de construções linguísticas que emergem do uso real da língua. Segundo essa visão, as formas textuais não são fixas, mas resultado da negociação entre o falante e o contexto, o que implica que os textos apresentam variações e flexibilidades conforme os propósitos comunicativos e as características dos interlocutores. Essa abordagem permite uma análise mais dinâmica e contextualizada dos textos, considerando também as dimensões intersubjetivas, em que o texto se torna um espaço para a expressão de vozes, atitudes e posicionamentos.

Concordamos com Castanheira (2022), segundo o qual a interface entre o Funcionalismo e a LT

possibilita ganhos analíticos ao unir pressupostos teóricos de duas abordagens e gerar um olhar mais amplo dos fenômenos

linguísticos que costumam ser descritos a partir de tais vieses de maneira separada. Tal ligação também é relevante para o ensino, já que em sala de aula devem ser aliadas múltiplas perspectivas para construção de estratégias mais plurais e que, cada vez mais, é defendida uma abordagem baseada no uso no ensino de gramática, o que contribui para uma prática pedagógica reflexiva e aliada aos efeitos de sentido (Castanheira, 2022, p. 196).

Assim, a LT, alinhada à LFCU, enfatiza a centralidade dos dados empíricos para fundamentar suas análises, incorporando *corpora* e estudos de uso que revelam os padrões e as estratégias discursivas em diferentes gêneros e modalidades. Além disso, essa perspectiva contribui para o ensino de língua e de produção textual ao oferecer ferramentas que articulam teoria e prática, possibilitando que educadores e alunos compreendam e utilizem melhor os recursos textuais para fins comunicativos e argumentativos.

Ao analisarmos os PCN, vemos que seus objetivos, embora não mencionem correntes linguísticas específicas, podem ser atingidos através do conhecimento da interface entre uma corrente funcionalista como a LFCU e uma corrente que tem como ponto de partida a constituição textual, como a LT. Segundo Wiedemer e Oliveira (2021),

De acordo com os PCN (1998, p. 19), neste trabalho [com a Língua Portuguesa] deve ser priorizado o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística. (...) Neste tratamento simbiótico, destaca-se o viés textual e o gramatical como faces da mesma moeda. De acordo com tal perspectiva, espera-se que o professor tenha condições de, por exemplo, estabelecer relação entre gêneros discursivos, sequências textuais e recursos gramaticais (no nível da sintaxe, da morfologia, da fonética/fonologia e mesmo da prosódia), na demonstração de que esse tripé se articula de forma coesa e coerente para a produção, a recepção e análise das formas de circulação na comunidade linguística” (Wiedemer e Oliveira, 2021, p.8).

Assim construímos este artigo como forma de contribuir para o Ensino Básico a partir das propostas de análise do “só que”, levando-se em consideração os conhecimentos provindos da interface funcionalismo (mais precisamente da LFCU) e LT, análises já publicadas sobre valores da construção “só que”, nossas análises dessa construção em *blogs* e os

conhecimentos sobre o suporte *blog*, como meio de expressar diferentes gêneros. Em outras palavras, estamos levando em consideração “o texto, em suas configurações de propósito e formato, (...) tomado como ponto de partida e de chegada na sala de aula” (Wiedemer; Oliveira, 2021, p. 8).

3 O DOMÍNIO DO CONTRASTE E A CONSTRUÇÃO “SÓ QUE”

Do ponto de vista da LFCU, uma construção é uma combinação frequente e convencionalizada de forma e significado. Nesse modelo, a gramática é concebida como uma rede de construções que emergem do uso e se fixam por repetição. A forma “só que” trata-se de uma construção por se comportar como um pareamento simbólico: não se trata da simples soma do advérbio “só” e da conjunção “que”, mas de uma unidade que carrega funções pragmáticas específicas e ocorre com alto grau de fixação. Segundo Castanheira, Cezario e Brito (2021), “só que” deve ser analisado como uma construção polifuncional, cujos sentidos e efeitos se estabilizam com base na frequência de uso em contextos específicos. A construção opera, majoritariamente, como um conector contrastivo que introduz uma ideia oposta ou restritiva em relação ao segmento anterior, mas o faz de maneira atenuada, muitas vezes com função interpessoal.

O contraste, na perspectiva de Dancygier e Sweetser (2000), estabelece uma relação simétrica entre duas proposições ou entidades que pertencem ao mesmo domínio cognitivo. Essa simetria exige que os elementos contrastados sejam comparáveis, como, por exemplo, duas atitudes, duas ações ou dois estados, e que apresentem alguma diferença relevante. Em construções como *Mary likes classical music, whereas John prefers jazz* ('Mary gosta de música clássica, enquanto/só que John prefere jazz'), a oposição ocorre dentro do domínio das preferências musicais, destacando diferenças compatíveis entre os sujeitos envolvidos. Marcadores contrastivos como *whereas* e *but* são, assim, interpretados não apenas como conectores formais, mas como pistas para a organização do discurso em termos de estrutura informacional e expectativas comunicativas.

Além do nível proposicional, as autoras apontam que o contraste pode operar em diferentes domínios discursivos, como o sócio-físico, o epistêmico e o interacional. No domínio sócio-físico, que trata de ações e

eventos no mundo real, contrastes como *He planned to leave early, but his car broke down* ('Ele planejava sair cedo, mas/só que seu carro quebrou') opõem uma intenção a um obstáculo factual, ambos localizados em um contexto observável e objetivo. Já no domínio epistêmico, o contraste se dá entre proposições baseadas em crenças ou inferências, como em *He says he's ready, but he hasn't done the work* ('Ele diz que ele está pronto, mas/só que ele não fez o trabalho'), em que há uma tensão entre o que é afirmado e o que se pode inferir a partir das evidências. Por fim, no domínio interacional, o contraste emerge entre atos de fala com funções comunicativas distintas, como em *That's a good suggestion, but I think we should stick with the original plan* ('Isso é uma boa sugestão, mas acho que devemos manter o plano original'), em que há uma oposição entre o reconhecimento do interlocutor e a rejeição da proposta.

De acordo com Ford (2000), contraste, concessão, causa e condição operam em domínios cognitivos semelhantes, sendo a concessão frequentemente considerada um subtipo de contraste, caracterizado por introduzir um elemento que frustra uma expectativa inferida a partir da proposição anterior. Em comparação com conectores como "mas", "porém" e "contudo", que geralmente introduzem o contraste de forma mais objetiva e direta, "só que" atua com maior flexibilidade e com um efeito menos confrontativo. Isso se evidencia em contextos orais, como no exemplo: "Eu curti o vídeo, só que achei meio longo." Aqui, "só que" introduz uma crítica, mas de modo mitigado, expressando uma postura mais cuidadosa por parte do falante. Esse tipo de uso está ligado ao conceito de intersubjetividade, entendido como a atenção do falante às reações, perspectivas e sentimentos do interlocutor. A construção "só que" permite que o contraste seja introduzido sem romper a harmonia comunicativa, o que é especialmente importante em gêneros em que há predomínio de argumentação.

Longhin-Thomazi (2003) apresenta uma análise detalhada e funcionalista da construção "só que" no português brasileiro, focalizando suas propriedades semânticas, sintáticas e pragmáticas. A autora parte do reconhecimento de que "só que" é um conector frequente na língua falada e escrita informal brasileira, e, embora seja tradicionalmente classificada como conjunção coordenativa adversativa, apresenta uma gama variada de

sentidos e funções discursivas que merecem uma abordagem mais refinada.

A autora destaca a importância de estudar as construções linguísticas não apenas sob o ponto de vista formal, mas sobretudo considerando seus usos reais em contextos discursivos, o que está alinhado com a perspectiva funcionalista e pragmática da linguística contemporânea. Para isso, a autora baseia-se em dados de fala e de escrita do português brasileiro para descrever os contextos de usos e evidenciar as diferentes acepções e nuances da construção “só que”.

Segundo a autora, “só que” é uma conjunção adversativa, porque (a) articula segmentos oracionais autônomos; (b) introduz a informação mais importantes do período; (c) estabelece relação coesiva entre duas partes do período e (d) estabelece relação de contraste (Longhin-Thomazi, 2023, p. 141-142). A autora ainda postula que há cinco papéis principais nos usos de “só que”, sendo cada acepção uma com características específicas que refletem variações no sentido e na força argumentativa da expressão (p. 143-150), a saber:

- a) marcador de diferença: “só que” estabelece uma comparação de igualdade entre dois elementos. O locutor apresenta as similaridades existentes entre esses elementos, para então cancelar as pressuposições criadas por essas similaridades;
- b) marcador de refutação: o locutor nega ou refuta algo da porção anterior do texto e fornece em seguida a informação que considera correta;
- c) marcador de surpresa: “só que” ocorre em situações em que um imprevisto indesejado ou incompatível contrasta com o que é considerado normal, causando surpresa;
- d) marcador de contra-argumentação: “só que” introduz uma oração que traz uma contra-argumentação em relação a um argumento apresentado anteriormente no discurso ou considerado uma opinião geral das pessoas;
- e) marcador de não-satisfação de condição: refere-se, segundo a análise da autora, a um desacordo entre a vontade ou necessidade de ser ou de fazer algo e o não cumprimento, por algum motivo, de pelo menos uma das condições necessárias.

Assim “só que” contribui para a organização do discurso e sobretudo para a construção de uma argumentação, especialmente em contextos orais e informais, nos quais as nuances de tom e a gestão das relações interpessoais são fundamentais.

Castanheira, Cezario e Brito (2021) apresentam uma análise da construção “só que” sob a perspectiva da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU) com o objetivo mapear as diferentes funções discursivas dessa construção, considerando aspectos sociais, pragmáticos, cognitivos e estruturais, enfatizando a importância do uso real da língua na formação e na evolução das construções linguísticas.

A partir da análise quali-quantitativa de 137 dados de fala e de escrita do Corpus Discurso & Gramática, os autores constatarem que a construção “só que” é muito mais frequente na fala (77%) do que na escrita (23%) e que os informantes que mais usaram foram os que cursavam o antigo primeiro grau. Com base em Santos (2003), que analisou orações com a conjunção “mas”, os autores fazem uma análise semântico-discursiva dos dados com “só que” e encontram vários papéis, muitos deles semelhantes ao que Longhin-Thomazi (2003) postulou. Dos papéis encontrados, os mais frequentes são:

- a) restrição – “quando a oração com “só que” acrescenta uma informação nova que delimita algum aspecto do contexto antecedente;
- b) quebra de expectativa – a oração com “só que” representa uma quebra de expectativa em relação à informação dada no contexto antecedente, havendo assim um rompimento do que era esperado para a fluência do discurso;
- c) papel de progressão temporal: a oração com “só que” representa uma continuidade temporal dos eventos narrados.

Essas análises feitas por Longhin-Thomazi (2003) e Castanheira, Cezario e Brito (2021) podem ser usadas para uma aplicação ao ensino de língua portuguesa com a utilização de textos diversos. Aqui, diferentemente dos autores, trazemos um conjunto de dados com a construção “só que” retirados de Internet, mais particularmente de *blogs*, a partir das ferramentas de busca de dados fornecidas pelo Corpus do Português, aba

Web. Nosso objetivo não é levar o professor de Educação Básica a trabalhar com uma classificação para os usos de “só que” em *blogs*, mas fazer o aluno refletir sobre os usos desse conector em contextos reais de gêneros com que ele se depara todo dia, através de textos de *blogs*. O professor pode incluir essa reflexão como parte das aulas sobre o papel de conectores de modo geral, sobretudo em textos argumentativos.

Um conector como “só que”, muito frequente na fala, mas que não é contemplado nas gramáticas normativas, não deve ser desprezado no ensino de língua materna em sala de aula. A partir de usos reais, o professor pode promover uma conscientização do papel de muitos conectores da língua que são operadores argumentativos ao fazer contrastes ou atenuações.

4 USO DE SÓ QUE EM BLOGS: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A presença frequente de “só que” em gêneros orais e textos digitais torna seu ensino relevante para a formação discursiva dos estudantes. Tanto os PCN quanto a BNCC enfatizam a importância de ensinar os mecanismos de coesão e coerência textual, com atenção aos conectores argumentativos e às relações semânticas que eles expressam. A BNCC, por exemplo, propõe que os estudantes do Ensino Fundamental desenvolvam a capacidade de “avaliar a coerência e coesão de textos, considerando os mecanismos linguísticos que expressam relações de causa, consequência, contraste, explicação e conclusão” (BNCC, EF69LP12). No Ensino Médio, as habilidades relacionadas à produção e à interpretação de textos argumentativos incluem o uso consciente de estratégias discursivas, como a oposição e a concessão, o que reforça a importância de abordar construções como “só que” em sala de aula.

De acordo com Wiedemer e Oliveira (2021):

Dessa forma, trabalhando com diversos gêneros textuais, como editoriais, notícias, receitas, noticiários ou depoimentos, estaremos expondo os alunos a um número significativo de estruturas que se repetem de acordo com a especificidade do gênero. A partir dessa exposição, o professor facilita a fixação de modelos textuais e a eficiência em sua utilização por parte dos alunos, que aprimoram a

competência linguística, condição indispensável para a formação do cidadão do novo milênio, com efetiva participação social. (p.104)

Antes de apresentarmos algumas atividades sobre os usos da construção em *blogs*, gostaríamos de apresentar algumas informações sobre o suporte *blog*, segundo a Linguística Textual.

Do ponto de vista dessa corrente, com base em Marcuschi (2005a, 2005b e 2010) e em Rodrigues (2012), *blog* é um suporte digital — ou seja, um meio onde diferentes gêneros podem ser veiculados (como diários, tutoriais, resenhas, entrevistas, etc.). No entanto, quando o *blog* adquire certa estabilidade de forma e função, ele também pode ser considerado um gênero textual emergente como *blogs* de viagens, de autoajuda, de resenhas de livros. Assim, é possível dizer que o *blog* é, ao mesmo tempo, suporte e (em algumas situações) gênero textual.

Um *blog* surge em contextos comunicativos mediados por tecnologias e caracterizados por aspectos como interatividade, multimodalidade, subjetividade e dialogia. Trata-se de um meio de comunicação que reflete as transformações das práticas discursivas na era digital. A literatura sobre gêneros discursivos destaca aspectos fundamentais dos *blogs*, como a situação de uso e função comunicativa, intertextualidade e hipertextualidade, coesão e coerência, subjetividade e construção da autoria, dialogia com o leitor e multimodalidade.

A seguir, propomos uma sequência didática com algumas atividades para o ensino da construção “só que”, com base em textos de *blogs* brasileiros, articulando os pressupostos da Linguística Funcional Centrada no Uso e da Linguística Textual. As propostas visam a integrar teoria linguística e prática de sala de aula, valorizando o português brasileiro e fortalecendo a capacidade crítica e argumentativa dos alunos. A série dos alunos pode ser de 9º ano ou qualquer série do Ensino Médio.

4.1 Atividades para estudo do suporte/gênero e para reconhecimento de conectores coordenativos com papel contrastivo

Uma primeira proposta está relacionada à compreensão por parte dos professores sobre os tipos de *blogs* que os alunos mais acessam, como

blogs sobre viagens, sobre profissões, sobre transtornos mentais, dentre outros. O professor pode discutir com os alunos as diferenças entre esse suporte e outros suportes como Instagram, Tik-tok; pode verificar com os alunos de que forma normalmente um *blog* se apresenta, por exemplo, se todos os textos de *blogs* são datados, se há meios de saber se foi escrito por um homem ou uma mulher, se foi adolescente, um adulto jovem, um adulto maduro, etc; se há espaço para comentários dos leitores, se os autores respondem aos leitores, etc. O professor pode levar trechos de diferentes *blogs*, com vista a discutir os principais objetivos dos autores, se os temas são muito restritos (uma doença específica, por exemplo) ou mais gerais (como educação formal) e partir para a discussão sobre o tema “conexão de orações”. Como o tema é muito amplo e precisa de muitas aulas para se discutirem os papéis de conectores coordenativos e subordinativos, sugerimos aqui, por conta do tópico de que estamos tratando neste artigo, que a proposta deva ser apenas para se tratar do papel dos conectores tradicionalmente chamados de adversativos, ou seja, os que têm papel geral contrastivo no discurso. Essas atividades vão ao encontro das postulações teóricas da Linguística Textual acerca do trabalho com suporte e gêneros, como em Castanheira (2022), e com a LFCU que entende a gramática como sendo moldada pelo uso e pelos objetivos comunicativos dos usuários da língua.

Trazemos abaixo trechos de dois *blogs* (indicados pelo Corpus do Português, aba Web, no momento de nossa coleta de dados): Texto 1, intitulado “Passo a passo de como renovar a Carteira Nacional de Habilitação (CNH)” do *blog Só faz quem sabe*⁴; e texto 2, intitulado “Cada Suspiro que você der” do *blog Escreva Lola escreva*⁵.

Com a comparação de *blogs* como esses, o professor pode sugerir aos alunos como atividade que elucidem diferenças e semelhanças entre esses *blogs*. Vejamos como seria a comparação dos *blogs* apresentados neste artigo: ambos os textos dos *blogs* se referem a assuntos de interesse

⁴ <https://www.sofazquemsabe.com/2011/04/passo-passo-de-como-renovar-carteira.html>

⁵ <https://escrevalolaescreva.blogspot.com/2013/01/cada-suspiro-que-voce-der.html>. Caso os links não abram, o leitor pode ter acesso aos PDFs dos textos completos e dos comentários no seguinte link: https://drive.google.com/drive/folders/15dFzLmq_MJuJQcKUfSlbk01b5zdAsGEI?usp=sharing

do grande público e pretendem dar conselhos ou direcionamento para solução de problemas, um mais objetivo e prático, que é como tirar a carteira de motoristas; outro, mais subjetivo, que é como reconhecer um *stalker*, um relacionamento abusivo; ambos os *blogs* são datados e têm uma seção para comentários dos leitores e para respostas dos autores; ambos utilizam, além da escrita, figura, fotos, disposições diferentes de fontes das letras, cores; trazem os nomes de cada autor, o gênero (os nomes indicam que o primeiro texto foi escrito por uma pessoa com nome de homem; e o segundo por uma pessoa com nome de mulher e as fotos dos autores. O segundo *blog* traz a informação de que a autora é professora universitária, portanto, altamente escolarizada. Objetivos de ambos os *blogs* são claros e o segundo *blog* informa que os textos terão um caráter informal. Vale ressaltar que aqui damos exemplos de dois *blogs* para o tratamento de conectores contrastivos, mas os professores podem trabalhar com outros *blogs* para o ensino de qualquer conteúdo gramatical, desde *blogs* mais formais até os mais informais, desde os textos dos blogueiros até os comentários, geralmente bem informais, dos leitores.

4.2 Atividades para análise dos papéis semântico-pragmáticos de conectores

Após apresentar os conectores adversativos em contextos reais de usos, deve-se levar os alunos a pensar nos papéis semântico-pragmáticos desses conectores, incluindo o conector “só que”. Vejamos alguns exemplos:

- a) Texto 1: “Passo a passo de como renovar a Carteira Nacional de Habilitação (CNH)” do blog *Só faz quem sabe*.
- (01) Até pouco tempo atrás, com esses documentos, bastava ir a uma clínica fazer o exame médico e depois levar tudo a um dos postos de atendimento, no dia que se quisesse, e a carteira ficava pronta no mesmo dia.
Só que os burocratas não ficam felizes se não complicarem um pouco a vida do pobre. Agora inventaram mais um passo.

Após apresentar exemplos com diferentes papéis da construção “só que”, como os valores de “marcador de refutação”, “marcador de surpresa”, a partir do que foi apresentado na seção 3 deste artigo, o professor pode pedir para os alunos refletirem sobre os papéis dos usos da construção nas produções dos leitores do *blog* (seção comentários dos *blogs*).

(02) Olá bom dia . Eu tinha o numero do protocolo que eu fiz um agendamento no Ciretran para fazer a renovação da minha cnh em são bernardo do campo **só que** agora eu nao to conseguindo o numero desse protocolo tem como eu recuperar ele? Pq concerteza vai pedir e eu nao tenho pq na hora qe fui imprimir o computador reiniciou sozinho. Me ajude por favor; em Passo a Passo de como renovar a Carteira Nacional de Habilitação (CNH)

(03) Anônimo 3 de julho de 2012 às 15:37

Gostaria de saber o que preciso fazer, para renovar a CNh sendo que eu perdi meu documento vencido.

Obrigado Rafael

Respostas

Roberto 3 de julho de 2012 às 22:27

Olá, Rafael

Se a carteira não estivesse vencida, você conseguiria solicitar uma segunda via pelo próprio site do Detran. **Entretanto**, como está vencida, você terá que fazer a renovação. O procedimento é o mesmo descrito acima, só que no lugar da CNH extraviada, você deverá levar Cópia do Boletim de Ocorrência (em caso de perda, furto ou roubo da CNH) ou Auto de exibição e Apreensão ou CRR original nos casos de CNH apreendidas);

Dá prá fazer boletim de ocorrencia pela própria net.

Tudo indica que, devido ao seu uso muito ligado à oralidade, o “só que” apareça mais nos comentários, que são na verdade uma conversa escrita com o blogueiro e, como conversa, é mais informal. O uso de “só que” é, como vimos, ainda muito marcado como um uso informal e oral. É bom destacar que, no diálogo entre o blogueiro e os leitores, há diferença de registro, sendo a resposta do primeiro mais formal, usando inclusive um conector que expressa contraste que geralmente não se usa na fala cotidiana: “entretanto”.

b) Texto 2: “Cada suspiro que você der” do *blog Escreva Lola escreva*

O professor pode pedir para os alunos grifarem os conectivos que expressam contraste. O aluno, ao fazer a atividade, verá que o conector “mas” é muito mais frequente do que qualquer outro conector adversativo. Na verdade, lendo o texto do *blog* todo o aluno verá que só há esse conector que dá ideia de oposição, como em (04):

- (04) O que soa como uma postura protetora (quem protege Bella dele?) pode se transformar rapidamente num *boyfriend-from-hell* (a namorada ou ex obcecada também existe, **mas** ela raramente será violenta com seu objeto de desejo. (...))

Deve ter sido a única década da minha vida em que eu acompanhava as mais tocadas. Portanto, eu adorava Police e “Every Breath You Take” (e continuo adorando). **Mas** é impressionante como nem eu nem ninguém nos dávamos conta de que essa era a narração de um stalker.

Isso significa que a construção “mas” é não-marcada, ou seja, é usada mais frequentemente e que por isso é menos expressiva do que uma construção como “só que”. Há usos de “só que” nos comentários do *blog*. O professor pode perguntar aos alunos se haveria alguma razão para a blogueira não usar “só que”. Também pode discutir os valores, além da função contrastiva ou adversativa de **só que**, nos comentários dos leitores, como em (05) e (06):

- (05) Claro que [há] 5 anos eu não pensava exatamente assim, achava estranho mas tentava ver o lado romântico da coisa. **Só que** não demorou muito para perceber as atitudes duvidosas do personagem.
- (06) Acabei de ler seu post, Lola, e o mais engraçado é que eu achava que a música era mesmo romântica. **Só que** aí resolvi ouvir o álbum todo, Synchronicity, e senti que tava muito dissonante do espírito das demais canções.

O professor pode perguntar se haveria outra ou outras construções gramaticais que poderiam substituir “só que”, se os comentários dos leitores fossem mais formais. É um momento interessante para pedir para o aluno mostrar no texto outras marcas de informalidade. Também se pode trabalhar a argumentação de modo geral, a partir de perguntas como “que argumentos a autora traz para comprovar a sua tese de que a música “Every Breath you take” retrata violência psicológica contra a mulher com a fala em 1ª pessoa de um eu poético considerado pela blogueira como um *stalker*?”

Um ponto que aparece nos programas escolares é a diferença entre oração coordenada adversativa e oração subordinada adverbial concessiva. Essa discussão pode ser trazida para a aula com um texto como o que trazemos aqui. Há um trecho em que a blogueira usa a construção “se bem que”, tradicionalmente considerada concessiva (exemplo 7). Do ponto de vista discursivo, no exemplo, a construção exerce também papel contrastivo, como “só que”, inclusive podendo ser substituída por esta sem modificação do sentido básico da oração.

- (07) Dizem as más línguas que Sting escreveu a música pensando na ex-mulher, **se bem que** ele nunca foi um stalker. Não há dúvida que a canção foi um sucesso imediato, uma das mais ouvidas de 1983 e 84, talvez a mais famosa do Police.

Pesquisas como as Cezario, Santos Silva e Santana (2022) demonstram que a oração iniciada por “se bem que” não é uma oração concessiva prototípica, tendo traços tanto das concessivas como das orações adversativas. Duas diferenças fundamentais entre uma oração com “se bem que” e uma oração concessiva prototípica (como uma oração iniciada por “embora”) são: a oração com “se bem que” ocorre categoricamente depois da oração principal e os verbos ocorrem prototipicamente no modo indicativo. Essas também são características formais das orações com “só que”. Uma discussão como essa pode levar os alunos a pensarem como as categorias linguísticas não são discretas e muito bem delimitadas. Elas são adaptáveis aos contextos linguísticos, aos objetivos do falante e aos *links* que têm com outras categorias.

Essas atividades também estão sendo propostas a partir da interface LT e LFCU, à medida que a análise de dados está de acordo com a visão da primeira com foco no texto e de acordo com a visão da segunda, no que se refere sobretudo às funções dos elementos gramaticais no uso.

4.3 Atividades de produção textual

Uma atividade possível é pedir para cada aluno escrever um parágrafo opinando sobre um tema como, por exemplo, o uso de celulares em sala de aula; solicitar que usem construções que deem o efeito de contraste, incluindo o uso da construção “só que” para introduzir uma objeção ou ressalva ao seu próprio argumento. Após a redação do parágrafo os alunos devem trocar os textos para que o colega faça comentários produtivos.

Uma outra atividade que propomos é dividir a turma em grupos e pedir uma redação individual de um texto para alimentar um possível *blog* do grupo. Os textos não devem passar de 400 palavras. O grupo deve escolher o tema ou os temas do *blog*. Os textos devem ser argumentativos. Antes da postagem, o grupo deve ler cada texto, deve incluir variedades de conectores e deve atentar para os usos de conectores que tragam a ideia de contraste.

Essas atividades constituem aplicações da interface teórica adotada, vinculadas a uma perspectiva comprometida com a educação linguística — entendida como aquela que “só pode ser eficaz na medida em que ela partilhe textos autênticos, falados e escritos, e nunca de palavras soltas ou de frases parcialmente construídas e descontextualizadas”, como afirma Bagno (2012, p.78). No Brasil, ainda é baixo o número de artigos científicos que propõem práticas pedagógicas fundamentadas em teorias linguísticas de base funcionalista. No entanto, observa-se um movimento de mudança, impulsionado por diferentes atores: linguistas interessados em repensar suas práticas de pesquisa com vistas a contribuir para o ensino; professores da educação básica em busca de subsídios teóricos e metodológicos para promover o letramento crítico (Soares, 2003) de seus alunos; estudantes que necessitam de orientação sobre como desenvolver suas capacidades de leitura e de escrita em um mundo digitalizado; e, por fim, a própria

sociedade como um todo, que demanda avanços em justiça social e qualidade de vida — objetivos indissociáveis do domínio das formas variadas de expressão escrita.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção “só que” ilustra como formas linguísticas aparentemente simples podem carregar significados complexos e multifuncionais. Sua análise sob a perspectiva da Linguística Funcional Centrada no Uso e da Linguística Textual mostra que o contraste não é apenas um mecanismo lógico, mas também uma ferramenta intersubjetiva para mediar relações sociais, formular críticas com empatia e construir argumentos de forma cuidadosa. Ensinar os estudantes a reconhecer os papéis de construções como “só que” e outras do mesmo paradigma (das construções contrastivas da língua) contribui para o desenvolvimento de sua competência comunicativa e argumentativa, além de ampliar sua percepção sobre os diferentes graus de formalidade e efeitos de sentido possíveis na língua.

Quando trabalham com construções como “só que”, como elementos essenciais para a argumentação e o discurso real dos falantes, os professores de língua materna reconhecem o português brasileiro em sua autenticidade, contrariando preconceitos linguísticos que tendem a marginalizar expressões criadas no português brasileiro oral. Ao valorizar os usos do português brasileiro, o trabalho do professor também ajuda a promover uma educação linguística mais crítica.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao CNPq (Bolsa de Produtividade) e à FAPERJ (Cientista do Nosso Estado e Pós-doutorado Nota 10) pelo financiamento dos projetos responsáveis pelas pesquisas publicadas neste artigo.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTANHEIRA, D. Linguística de texto e funcionalismo norte-americano em defesa de uma agenda de pesquisas. **Percursos Linguísticos**, v. 12, n. 31, p. 181-202, 2022.

CASTANHEIRA, D.; CEZARIO, M. M.; BRITO, R. C. Análise dos usos de orações iniciadas por [só que] no português brasileiro. **Palimpsesto** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, Rio de Janeiro, v. 20, n. 37, p. 167-187, 2021.

CASTILHO, A.T. **Historiando o Português Brasileiro**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003. 240p.

CASTILHO, A. T. **O Português Brasileiro em seu contexto histórico**. São Paulo: Contexto, 2018. 157p.

CEZARIO, M.M.; SANTOS SILVA, T.; SANTANA, J. O domínio da concessão: uma análise baseada nos usos de construções oracionais com mesmo que, ainda que e se bem que. **Revista de Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 30, n. 2, p. 997-1031, 2022.

CRISTOVÃO, V. L. L. Letramento digital e ensino de leitura: uma proposta com blogs. In: LEAL, Z. L. A. et al. (org.). **Letramento e ensino: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 81-100.

DANCYGIER, B.; SWEETSER, E.. Constructions with if, since, and because. Causality, epistemic stance, and clause order. In: COUPER-KUHLEN, E.; KORTMANN, B. (orgs.). **Cause – Condition – Concession – Contrast: Cognitive and Discourse Perspectives**. Topics in English Linguistics, vol. 33. Berlin: De Gruyter Mouton, 2000. p. 111-142.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; CEZARIO, Maria Maura. Conhecimento, criatividade e produtividade sob a perspectiva da linguística funcional centrada no uso. **Alfa**, São Paulo, v. 67, e15041, 2023.

FORD, C. E. The treatment of contrasts in interaction. In: COUPER-KUHLEN, E.; KORTMANN, B. (orgs.). **Cause – Condition – Concession – Contrast: Cognitive and Discourse Perspectives**. Topics in English Linguistics, vol. 33. Berlin: De Gruyter Mouton, 2000; p. 283-312.

LONGHIN-THOMAZI, Sanderléia Roberta. **A gramaticalização da perífrase conjuncional "só que"**. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. P. 212.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto digital. In: MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. São Paulo: Cortez, 2005a. p. 189-210.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005b.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais: constituição e práticas sociodiscursivas**. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; CEZARIO, Maria Maura. PCN à luz do funcionalismo linguístico. **Linguagem & Ensino** (UCPel. Impresso), v. 10, p. 87-108, 2007.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2003.

NEVES, M. H. de M. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

RODRIGUES, R. H. Gêneros digitais e ensino de língua. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 99-118.

SANTOS, L. W. dos. **Articulação textual na literatura infantil e juvenil (e, mas, aí, então)**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WIEDEMER, M. L. OLIVEIRA, M. R. de (orgs.). **Texto e gramática: novos contextos, novas práticas**. Campinas (ou cidade da editora): Pontes Editores, 2021. 222 p.

CEZARIO, Maria Maura; SILVA, Thiago dos Santos. Só que: uma construção contrastiva multifuncional no português brasileiro — bases para uma abordagem pedagógica. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 15, e96053, 2025. DOI: 10.36517/ep15.96053