

Causalidade e contraste em sala de aula: uma proposta funcional-textual

*Causality and contrast in classroom:
a functional-textual proposal*

Edvaldo Balduino BISPO 

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Natal, Brasil
edvaldo.bispo@ufrn.br

Fernando da Silva CORDEIRO 

Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Caraúbas, Brasil
fernando.cordeiro@ufersa.edu.br

Ana Carla de Sousa FERREIRA 

Secretaria Municipal de Educação
Russas, Brasil
a.carla2112@gmail.com

Resumo: O artigo focaliza a abordagem a elementos coesivos de causalidade e contraste em sala de aula na Educação Básica. Objetiva examinar o uso desses elementos em textos produzidos por concluintes do Ensino Fundamental e apresentar uma sequência didática para o estudo desse objeto de conhecimento nas aulas de Língua Portuguesa. Fundamenta-se, teórico-metodologicamente, na interface entre Linguística Funcional e Linguística Textual (Abreu, 2017) e na relação entre funcionalismo norte-americano e ensino de língua (Bispo, 2025). Trata-se de uma investigação quali-quantitativa, com viés descritivo e interpretativista. Foi constatado que os usos de elementos coesivos de causalidade e contraste em artigos de opinião produzidos por estudantes do Ensino Fundamental relacionam-se tanto a motivações icônicas, em termos do subprincípio de quantidade, quanto à expressividade, em termos discursivos. Do ponto de vista da marcação, esses usos estão associados à complexidade estrutural e cognitiva. Os achados demonstram, ainda, uma profícua aproximação entre essas perspectivas teóricas relativamente à análise de fatos linguísticos e, em particular, para o tratamento de fenômenos

gramaticais no contexto escolar, conforme ilustra a intervenção pedagógica reportada.

Palavras-chave: elementos coesivos; causalidade e contraste; ensino de língua; linguística funcional; linguística textual.

Abstract: This paper focuses on the approach to cohesive markers of causality and contrast in the classroom within Basic Education. It aims to examine the use of these elements in texts produced by students completing Elementary School and to present a didactic sequence for the study of this subject in Portuguese Language classes. The theoretical and methodological support is the interface between Functional Linguistics and Text Linguistics (Abreu, 2017) and the relationship between North American functionalism and language teaching (Bispo, 2025). This research employs a qualitative-quantitative approach, with a descriptive and interpretative orientation. The analysis revealed that the use of cohesive markers of causality and contrast in opinion articles written by Elementary School students is linked to both iconic motivations, pertaining to the quantity subprinciple, and to discourse expressiveness. From a markedness perspective, these uses are associated with structural and cognitive complexity. Furthermore, the findings demonstrate a fruitful convergence of these theoretical frameworks for the analysis of linguistic phenomena and, in particular, for the teaching of grammar in a school context, as illustrated by the reported pedagogical intervention.

Keywords: cohesive markers; causality and contrast; language teaching; functional linguistics; text linguistics.

1 INTRODUÇÃO

A tessitura do texto envolve uma gama complexa de operações e processos que lhe conferem inteligibilidade e compreensão. Um desses processos consiste na conexão das ideias mobilizadas pelos falantes em seu(s) projeto(s) de dizer, ao que chamamos de coesão. Diante da necessidade de selecionar informações e estabelecer entre elas uma ligação que faça sentido, os falantes lançam mão de recursos linguísticos capazes de articular porções do discurso e, ao mesmo tempo, de explicitar os nexos de sentido existentes entre essas porções.

Causalidade e contraste são duas relações semânticas estabelecidas por elementos coesivos e que, por isso, concorrem para a construção de sentidos no texto e, em outra medida, para a sua argumentatividade. Para Neves (2000), a causalidade consiste na relação de causa e efeito entre as

informações apresentadas no texto. É necessário que haja uma sequência lógica de eventos em que uma informação esteja diretamente ligada à outra, de forma que uma seja a causa ou a consequência da outra. De acordo com a mesma autora, o contraste pode ser definido como a oposição ou a diferença entre ideias, conceitos ou informações presentes no texto. Tal oposição ocorre quando se apresentam duas ideias ou informações opostas. Ambas as relações são marcadas na superfície textual por meio de conectivos vários.

Antunes (2005) acredita que o papel dos conectivos ultrapassa a superfície do texto e contribui diretamente para a materialização de seus propósitos comunicativos. Em outras palavras, as relações semânticas estabelecidas pelos conectivos são responsáveis por promover a continuidade de sentido do texto. Vejamos exemplos:

- (01) “O Instagram é uma das maiores plataformas de mídias sociais do mundo. [...] **Apesar da** popularidade, o Instagram foi eleito a rede social mais tóxica para a saúde mental de seus usuários”.¹
- (02) “Em todo o planeta, têm aflorado vocações autoritárias populistas diante de olhares atônitos e ainda paralisados pelo confuso dilema moral da censura e da liberdade de expressão. A democracia está contra as cordas e, **por causa de** sua própria natureza, sofre para reagir.”²

Na ocorrência em (1), duas informações principais constituem o período: i) o Instagram é uma rede social muito popular; ii) o Instagram foi eleito a rede social mais tóxica para a saúde mental dos usuários. Como é possível observar, existe um contraste entre o conteúdo dessas informações, o qual é marcado explicitamente pelo uso do conectivo “apesar de”. Do ponto de vista argumentativo, o falante promove uma negociação com os leitores no sentido de, por um lado, apresentar um aspecto vantajoso dessa rede social (ser muito popular) e, por outro, evidenciar um problema atinente a seu uso (ser considerada a rede mais tóxica). Dessa forma,

¹ Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/uso-excessivo-das-redes-sociais-pode-levar-a-uma-elaboracao-ficcional-da-realidade/>. Acesso em 30/09/2025.

² Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/opiniao/2021/04/4917137-artigo-fake-news-e-desinformacao-uma-ameaca-a-democracia.html#google_vignette. Acesso em: 30/09/2025.

destaca-se que o papel do conectivo não é só articular porções do texto, explicitando a relação semântica de contraste, mas também direcionar o leitor em função da argumentação construída: a popularidade do Instagram é superada por seu caráter tóxico.

No último período do excerto em (2), indica-se que a democracia está pressionada (contra as cordas) e tem dificuldade de reação (sofre para reagir). Essa dificuldade é consequência (efeito) de sua própria natureza (causa). A relação de causalidade entre essas ideias é marcada, linguisticamente, pela expressão "por causa de". O emprego desse elemento coesivo, neste caso, permite que o falante torne sua argumentação mais sólida à medida que apresenta os fatos e suas possíveis origens.

Dado o papel relevante dos conectivos, os quais atuam tanto na coesão textual quanto no encaminhamento argumentativo, este artigo dedica-se à análise de elementos coesivos que veiculam relações semânticas de causalidade e contraste em artigos de opinião. O objetivo geral é discutir o uso e o tratamento didático de elementos coesivos de causalidade e contraste no contexto da Educação Básica. De modo mais específico, objetiva-se: i) mapear conectivos de causalidade e contraste mobilizados por alunos de Ensino Fundamental (EF) em artigo de opinião, assim como aferir a frequência de cada um deles; ii) analisar o uso desses elementos coesivos à luz dos princípios de iconicidade e de marcação; e iii) explicitar uma sequência didática que explora o uso de conectivos de causalidade e contraste, tomando por base uma perspectiva funcional-textual de tratamento dos fenômenos linguísticos.

Olhar para os conectivos justifica-se, em primeiro lugar, pela sua importância para a estruturação e continuidade do texto. Em segundo lugar, há também uma relevância pedagógica, se consideramos que a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) inclui, nas competências e habilidades do eixo de Análise linguística/semiótica, o trabalho com elementos coesivos, principalmente na (re)escrita de textos argumentativos, como apresenta a habilidade EF69LP18, transcrita a seguir:

(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de

textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.) (Brasil, 2018, p. 145).

A proposta aqui desenvolvida tem dois vieses. O primeiro deles, de caráter mais analítico, considera o uso dos elementos coesivos e tenta explicar como alunos do 9º ano do Ensino Fundamental os mobilizam na produção de textos argumentativos. O segundo, de caráter mais didático, consiste em apresentar uma proposta de trabalho com os conectivos de causalidade em contraste na sala de aula, partindo de uma perspectiva que se denomina funcional-textual, a qual caracterizamos na próxima seção.

O artigo está estruturado da seguinte maneira: após a introdução, que apresenta sumariamente o objeto de estudo, os objetivos, e a fundamentação teórica, discutimos a aproximação entre funcionalismo e Linguística Textual. Na seção posterior, dedicamo-nos à caracterização do ensino de língua portuguesa sob o viés funcionalista. Em seguida, explicitamos a metodologia do trabalho. A quinta seção do artigo dedica-se à análise do uso de elementos coesivos conforme os princípios funcionalistas de iconicidade e marcação, enquanto a sexta seção expõe uma proposta de sequência didática para a análise linguística/semiótica desses elementos em sala de aula. Na sequência, apresentamos as considerações finais e referências.

2 FUNCIONALISMO E LINGUÍSTICA TEXTUAL: APROXIMANDO ABORDAGENS TEÓRICAS

Neste artigo, embasamo-nos na interface entre a Linguística Funcional e a Linguística Textual, duas abordagens teóricas distintas dos estudos linguísticos. O intuito desta seção é evidenciar que essa aproximação é possível.

O termo *funcionalismo* identifica não só uma teoria, mas todo um paradigma de vertentes teóricas que enxergam a língua a partir da sua função, levando em consideração o papel do contexto e dos fatores extralinguísticos para a codificação linguística. Aqui, tratamos especificamente do funcionalismo norte-americano, que se erigiu a partir

dos trabalhos de Talmy Givón, Paul Hopper, Sandra Thompson, Joan Bybee e Elizabeth Traugott, apenas para citar alguns.

Na Linguística Funcional (LF), compreende-se a língua como uma estrutura maleável, que é diretamente moldada pelo uso. Desse modo, os fenômenos linguísticos, em todos os níveis, são motivados tanto por fatores internos à língua, quanto por fatores externos, como a própria situação comunicativa em que os falantes estão envolvidos, seus propósitos comunicativos, os papéis sociais que exercem, entre outras circunstâncias implicadas na interação. Por consequência, a gramática é considerada emergente, já que está em constante adaptação, tendo em vista as vicissitudes do discurso.

Nesta perspectiva, a língua não pode ser estudada como um objeto isolado, autônomo, já que o uso constitui sua realidade fundamental. A estrutura linguística não deve ser analisada sem qualquer relação com a função a que se presta na comunicação. Ressalta-se, pois, o papel dos aspectos semântico-cognitivos e discursivo-pragmáticos para a explicação dos fenômenos linguísticos. Pesquisas que se fundamentam nesses princípios devem priorizar dados reais de uso da língua, a fim de que se possa identificar, na situação comunicativa, as motivações internas e/ou externas ao sistema para a codificação linguística.

Calcada em uma concepção de língua como atividade sociointerativa e sociohistórica, a Linguística Textual (LT) caracteriza-se por eleger o texto como objeto de estudo principal, uma vez que a língua se materializa em unidades de sentido chamadas “texto” (Marcuschi, 2008). O objetivo profícuo dessa teoria é descrever os processos e mecanismos que subjazem a estruturação e a compreensão do texto, entendido como

“uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão e audição), que é tomada pelos usuários de uma língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa, reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão” (Koch; Travaglia, 2003, p. 8).

Diferenciando a Linguística Textual de outras teorias que se ocupam exclusivamente de domínios estáveis do sistema linguístico (fonologia, morfologia, sintaxe), Marcuschi (2008) considera que a LT se preocupa com

domínios mais dinâmicos, como o modo como os enunciados são concatenados, os processos de compreensão, a produção de sentidos em contexto, o aspecto social e o funcionamento discursivo do texto. Isso não quer dizer, contudo, que os fatos estritamente linguísticos sejam irrelevantes, dado que, nas palavras do autor, aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos são imprescindíveis para a estabilidade textual.

Apesar de focos e objetivos diferentes, é possível encontrar pontos de convergência entre o Funcionalismo e a Linguística Textual, segundo já apontaram Abreu (2017) e Castanheira (2022). A concepção de língua como um sistema adaptativo complexo (Bybee, 2010), defendida por funcionalistas, se aproxima, em alguma medida, da concepção de língua como atividade social e histórica, que subjaz à Linguística do Texto. Em ambas, a língua não se configura como um sistema autônomo, mas determinado por aspectos sociais, históricos, culturais e cognitivos.

Segundo Marcuschi (2008, p. 65), o uso da língua se dá por meio de “eventos discursivos sociocognitivamente situados”, o que implica estudá-la observando os fatores que circunstanciam as situações de interação e que são, em uma visão funcionalista, cruciais para a codificação linguística. Assim, percebe-se que, para as duas perspectivas, a língua deve ser estudada no uso, em seu pleno funcionamento, a partir de textos efetivamente produzidos em práticas interacionais.

O papel do contexto comunicativo é um outro ponto de contato entre as duas abordagens. Sendo o texto um evento comunicativo, as condições para sua produção e compreensão são também parte relevante de sua análise. Para o funcionalismo, os aspectos discursivo-pragmáticos influenciam a estrutura linguística e, em outra medida, são responsáveis pelo constante processo de adaptação da língua às demandas comunicativas dos falantes.

Um último ponto de convergência que se pode citar é que a Linguística Textual reconhece que as unidades linguísticas são multifuncionais, polissêmicas e capazes de promover efeitos de sentido diversos. Essa visão vai ao encontro da perspectiva funcionalista, que defende a variabilidade e a gradiência da língua em sua totalidade,

compreendendo ainda que os sentidos não são dados *a priori*, mas negociados na interação.

Com base no breve cotejo de algumas concepções teórico-metodológicas, podemos concluir que o Funcionalismo e a Linguística Textual se distinguem, mas não se opõem. Há certa complementaridade entre essas visões teóricas, respeitadas as suas particularidades. Castanheira (2022) enfatiza que objetos de estudo tradicionalmente investigados pela Linguística Textual, como os mecanismos de articulação textual e a referenciação, podem ser explorados à luz de pressupostos teórico-analíticos da Linguística Funcional, a exemplo de iconicidade, marcação, informatividade, gramaticalização, entre outros.

Dessa maneira, utilizamo-nos das duas perspectivas para analisar o uso de elementos coesivos de causalidade e contraste. Tais elementos promovem a articulação de segmentos mais complexos que a sentença; auxiliam a progressão e a continuidade do texto; e contribuem para a construção da argumentação, em um complexo processo de negociação de sentidos em torno de um ponto de vista, o que justifica o olhar da Linguística Textual. Por outro lado, são recursos linguísticos, em sentido estrito, que atuam de maneira multifuncional e cuja escolha reflete motivações internas e externas ao sistema linguístico, o que demanda uma análise funcionalista de seus usos. A interface proposta certamente amplia as possibilidades de análise e enriquece a descrição do fenômeno linguístico em questão.

Para a discussão empreendida neste artigo, utilizamos os princípios funcionalistas de iconicidade e de marcação. Além disso, mobilizamos a perspectiva de coesão por conexão, com base em Antunes (2005).

Na Linguística Funcional norte-americana, a iconicidade é definida como a relação motivada entre conteúdo e expressão (Givón, 1984; Haiman, 1985). A iconicidade, conforme Givón (1984), compreende três subprincípios: quantidade, integração/proximidade e ordenação. Para a análise dos mecanismos coesivos focalizados neste artigo, recorreremos ao primeiro subprincípio, segundo o qual quanto maior a quantidade de informação, maior a quantidade de material linguístico para codificá-la; ou quanto mais imprevisível (nova) for a informação para o interlocutor, maior será a quantidade de forma a ser utilizada e vice-versa. Já o princípio da marcação relacionado à presença de uma propriedade nos membros em um par

contrastivo, cuja ausência caracteriza o elemento não marcado (Furtado da Cunha; Costa, Cezario, 2015). Também pode ser aferido por três critérios (Givón, 1990). São eles: a) complexidade estrutural – a categoria marcada tende a ser mais complexa (mais extensa) que a estrutura não marcada correspondente; b) complexidade cognitiva – a estrutura marcada tende a ser mais complexa cognitivamente que a correspondente não marcada; c) distribuição de frequência – a estrutura marcada normalmente é menos frequente que a estrutura não marcada. Embora pensada inicialmente em termos binários, a marcação foi posteriormente compreendida em termos escalares.

No que diz respeito à coesão, consiste ela na articulação interna entre vários elementos presentes no texto. Nas palavras de Antunes (2005, p. 47), trata-se da “propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática”. Neste artigo, em particular, voltamo-nos à coesão por conexão, a qual se dá, conforme a linguista, por meio de conectores (preposições, advérbios e conjunções e respectivas locuções). De modo mais específico, focalizamos os elementos linguísticos de conexão que veiculam relações semânticas de causalidade e contraste. A relação causalidade (causa-efeito) inclui valores semânticos de causa, consequência, condição, finalidade (Azeredo, 2010), resultado e explicação³; a relação de contraste manifesta-se em termos de adversidade e de concessão.

Na seção seguinte, discutimos o ensino de língua portuguesa sob o viés funcionalista, que também fundamenta a proposta de trabalho com conectivos apresentada neste artigo.

3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM VIÉS FUNCIONALISTA

Conforme tratado na seção precedente, o Funcionalismo linguístico caracteriza-se, em linhas gerais, por assumir uma relação estreita entre a configuração da estrutura linguística e os usos efetivos da língua em práticas interacionais situadas. Defende que as funções a que a língua serve

³ Entendemos a conclusão como resultado (efeito, portanto). A explicação foi aqui incluída por assumirmos que há um *continuum* entre causa e explicação e por não ser produtiva, para os propósitos do trabalho empreendido, a distinção entre os elementos desse par.

quando posta em uso contingenciam sua forma. Esse postulado implica, pois, que a descrição e a análise de qualquer fenômeno linguístico devem tomar por referência seu lócus de realização, o texto. Nessa direção, guarda compatibilidade com orientações curriculares para o ensino de língua portuguesa na Educação Básica brasileira, uma vez que o texto é tomado como unidade desse ensino.

Bispo, Cordeiro e Lucena (2022) destacam pontos de convergência entre as práticas de análise linguística orientadas pelos documentos curriculares nacionais e os estudos funcionalistas, tanto em termos de premissas e postulados teóricos quanto de procedimentos metodológicos. Relativamente ao primeiro aspecto, destaca-se a concepção de língua no Funcionalismo como uma atividade social, estreitamente ligada ao ato comunicativo e por ele contingenciada, o que vai ao encontro da perspectiva enunciativo-discursiva presente na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Quanto ao aspecto metodológico, também há compatibilidade entre premissas funcionalistas e orientações da BNCC. O estudo da materialidade linguística calcado no uso, no viés funcionalista, está em sintonia com a visão de que a análise linguística/semiótica deva pautar-se em eventos reais de produção e compreensão de textos. Outro ponto de interseção refere-se à consideração da e ao respeito à pluralidade linguística que caracteriza nossas comunidades de fala tanto sob a ótica funcionalista quanto a dos documentos curriculares oficiais. Nesse sentido, valoriza-se a diversidade de recursos pelos quais criamos sentido via linguagem, com especial atenção aos fenômenos de variação (e de mudança) linguísticas, os quais se relacionam à pluralidade cultural e social brasileira e aos valores sociais atribuídos às variedades linguísticas em circulação.

Na perspectiva funcionalista, o texto constitui o ponto de partida e o de chegada para o trabalho com fatos gramaticais em sala de aula. Por meio de textos efetivamente produzidos nas mais diversas práticas interacionais, mobilizamos os distintos recursos linguísticos para a produção de sentidos e para o alcance de objetivos comunicativos (Bispo, 2025).

Tomar o texto como ponto de partida para o trabalho com tópicos gramaticais implica explorar um conjunto de fatores envolvidos no processo de produção e recepção de qualquer peça de interação (Neves, 2003), de modo que ele não funcione como mero pretexto. Nesse sentido, devem ser

levados em conta aspectos como conteúdo temático, propósitos comunicativos em jogo, estrutura composicional, parceiros da interação, contexto sócio-histórico e cultural da produção e da circulação, entre outros.

Conforme pontuam Bispo e Cordeiro (2023), o tratamento de fatos gramaticais em viés funcionalista não deve ter um fim em si mesmo, tampouco ser realizado de modo isolado. Deve integrar um conjunto maior de atividades que objetivam o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Esse trabalho deve concorrer, portanto, para que o aluno adquira autonomia para (inter)agir, com proficiência, nas mais variadas situações comunicativas de que venha participar, ajustando seu comportamento linguístico a cada uma delas.

Bispo (2025) registra, de forma resumida, as características de uma proposta funcionalista para o ensino de gramática. Segundo o autor, essa proposta implica, inicialmente, a escolha de texto(s) de referência, seguida de seu escrutínio em todos os seus aspectos linguísticos, semânticos e discursivo-pragmáticos. A exploração da(s) categoria(s) gramatical(is) focalizada deve considerar, primeiramente, suas propriedades funcionais, relacionando-as ao conteúdo do(s) texto(s) selecionado(s) e a seus fins comunicativos. A ideia, portanto, é estudar a(s) categoria(s) em seu funcionamento textual. Em seguida, passa-se ao exame das propriedades estruturais, associadas às funcionais, tomando-as também em seu funcionamento nas peças de interação. Para tanto, devem ser explorados, de forma indutiva, aspectos fonético-fonológicos e/ou morfológicos e/ou sintáticos, conforme a natureza do fenômeno estudado. É oportuno, também, discutir, junto aos discentes, as diferentes possibilidades de codificação (quando aplicável) da categoria sob estudo. Feito o escrutínio das propriedades funcionais e formais, é momento de proceder à sistematização dessas propriedades. Nessa etapa, devem ser organizados os achados decorrentes da observação e análise do fenômeno explorado, fazendo uso da metalinguagem técnica corrente nos estudos de descrição e de análise linguísticas. Acrescentamos aqui outra fase: a de consolidação da aprendizagem do objeto de conhecimento focalizado. Para tanto, sugerem-se atividades diversas para fixação das características desse objeto e de sua relação com outros tópicos já estudados pelos alunos. Por fim, conforme Bispo (2025), cabe realizar a culminância do trabalho, por meio de

atividade de produção textual relacionada à temática do(s) texto(s) inicial(is) e/ou ao gênero.

Acompanhando essa perspectiva de trabalho com tópicos gramaticais em sala de aula, apresentamos, na seção seis, intervenção pedagógica desenvolvida no contexto do PROFLETRAS e discutimos encaminhamentos didáticos dela decorrentes. O objeto do conhecimento são elementos linguísticos de coesão por conexão com semântica de causalidade e de contraste.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Do ponto de vista da abordagem do fenômeno investigado, este trabalho é de natureza predominantemente qualitativa e tem suporte quantitativo (Silva, 2004; Marconi; Lakatos, 2010). O caráter qualitativo decorre da análise das motivações implicadas no uso de elementos coesivos por alunos do EF, bem como das reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem desse objeto de conhecimento em sala de aula, a partir do exame de uma ação pedagógica desenvolvida nessa etapa da escolaridade. O viés quantitativo relaciona-se à mensuração da frequência de uso desses elementos coesivos em dois momentos da produção escrita: versão inicial e reescrita.

Da perspectiva dos objetivos, realizamos uma pesquisa descritivo-interpretativista (Marconi; Lakatos, 2010). O aspecto descritivo consiste na caracterização do trabalho pedagógico empreendido e, mais particularmente, dos usos de elementos coesivos de causalidade e contraste. Já a natureza interpretativista relaciona-se à discussão do emprego desses elementos à luz de princípios funcionalistas e aos desdobramentos decorrentes da intervenção pedagógica examinada para o estudo desse objeto de conhecimento na Educação Básica.

A intervenção pedagógica, objeto das discussões neste artigo, ocorreu na Escola Municipal Coronel Murilo Cerpa, no município de Russas (CE), em uma turma do 9º ano do EF composta por 29 alunos⁴. O trabalho

⁴ O trabalho interventivo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tendo sido aprovado por meio do Parecer Consubstanciado nº 6.110.585, de 12/06/2023.

pedagógico se deu por meio de uma sequência didática (SD), conforme definida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). O gênero textual escolhido para esta SD foi o artigo de opinião. A escolha deveu-se à previsibilidade na BNCC, a qual demanda a compreensão e a produção desse gênero, dada a relevância que tem nas mais variadas práticas sociais. Além disso, trata-se de um gênero eminentemente argumentativo, o que mobiliza competências e habilidades relacionadas ao ato de persuadir.

A SD teve duração de 18h/aula e compôs-se de cinco etapas: (i) apresentação da situação de produção, com 4h/aula; ii) produção inicial de artigo de opinião, com 2h/aula; (iii) desenvolvimento dos módulos, com 8h/aula; (iv) reescrita do artigo de opinião, com 2h/aula; (v) exposição dos textos dos alunos, também com 2h/a. O Quadro 1, a seguir, descreve, de forma resumida cada uma das etapas e módulos da SD.

Quadro 1 – Síntese das etapas e módulos da SD

Etapas	Descrição	Duração
Etapa I: Apresentação da situação de produção em sala de aula	<ol style="list-style-type: none"> 1. Discussão com os alunos acerca da temática. 2. Leitura coletiva dos artigos de opinião selecionados para discussão do tema. 3. Análise dos artigos de opinião quanto à sua composição estrutural, ao conteúdo temático, ao propósito comunicativo, suporte e estilo. 4. Resolução e correção dialogada das atividades propostas. 5. Exibição do filme "A Rede Social" 	4h/aula
Etapa II: Produção textual escrita inicial	Produção textual escrita de um artigo de opinião acerca da seguinte questão: "As redes sociais na atualidade são benéficas ou prejudiciais?"	2h/aula
Etapa III - Módulo I: Análise das relações de sentido de elementos coesivos	Atividade de identificação de mecanismos linguísticos de coesão por conexão e análise de seus valores semânticos.	2h/aula
Etapa III - Módulo II: Análise de elementos coesivos por conexão e suas implicações na argumentação	Atividade de análise de elementos coesivos por conexão quanto à relação semântica que estabelecem entre porções do texto quanto à contribuição para a construção de sentido do texto e para a argumentação.	2h/aula
Etapa III - Módulo III: Retomada da estrutura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisão coletiva da versão inicial dos textos produzidos pelos alunos. 2. Atividade de retomada das características do gênero artigo de opinião. 	4h/aula

composicional do artigo de opinião		
Etapa IV: Produção textual escrita final	Reescrita do artigo de opinião com base na correção coletiva dos aspectos composicionais, temáticos e estilísticos do gênero, bem como do uso de elementos coesivos.	2h/aula
Etapa V: Exposição dos textos dos alunos	1. Revisão e reescrita dos textos para exposição. 2. Preparação e organização da exposição.	2h/aula

Fonte: adaptado de Ferreira (2024, p. 113-117)

As produções dos alunos foram arquivadas e serviram de *corpus* para o mapeamento e a análise do uso dos elementos coesivos em foco. Compunham o *corpus* 13 artigos de opinião, em suas versões inicial e final. Os elementos coesivos foram identificados, quantificados e analisados à luz do subprincípio icônico de quantidade e do princípio de marcação, levando-se em conta a versão inicial e a reescrita dos textos. A sequência didática é descrita e analisada com base na articulação teórica entre LF e LT e à luz da perspectiva funcionalista de ensino de língua portuguesa (Bispo, 2025).

Na seção seguinte, analisamos o uso dos elementos coesivos em estudo nos artigos de opinião. Posteriormente, exploramos a sequência didática desenvolvida.

5 ICONICIDADE E MARCAÇÃO NO USO DE ELEMENTOS COESIVOS DE CAUSALIDADE E CONTRASTE

Nesta seção, examinamos o uso de elementos coesivos com valor de causalidade e contraste presentes em textos argumentativos produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental (EF) à luz dos princípios de iconicidade e de marcação. Os excertos de (03) a (06) trazem exemplares desses elementos:

(01) “... as pessoas acabam ficando com o vício e se tornando cada vez mais antissociais, e ficando doentes **por conta** desse vício que causam as redes sociais.” (Alunos 2 e 8)

(02) “As redes sociais, em alguns casos são sim prejudiciais, **pois** na maioria das redes sociais você expõem [sic] seus dados ou fotos e vídeos...” (Alunos 9, 11 e 14)

(03) “... facilitar o acesso às [sic] informações, se comunicar a longas distâncias e proporcionar entretenimento. **Todavia**, seu uso excessivo pode acarretar diversos problemas na saúde dos usuários.” (Alunos 1, 17 e 25)

(04) “**Apesar de** seus prejuízos ela também é rica em informações, ...” (Alunos 18 e 21)

No trecho em (03), constrói-se uma relação de causalidade com o uso de “por conta de”, que articula a ideia de as pessoas ficarem doentes (efeito) ao vício que as redes sociais promovem (causa). Em (04), por sua vez, o “pois” foi empregado para justificar o posicionamento de que as redes sociais são prejudiciais. Os alunos pontuam que a grande exposição da vida pessoal (causa) torna as redes sociais algo prejudicial (efeito).

No caso de (05), por meio do emprego de “todavia”, contrapõe-se o trecho “facilitar o acesso às informações, se comunicar a longas distâncias e proporcionar entretenimento” (aspectos positivos das redes sociais) à ideia de que “seu uso excessivo pode acarretar diversos problemas na saúde dos usuários”. “Apesar de”, em (06), introduz uma informação negativa sobre as redes sociais (prejuízos que ela provoca), a qual é superada pelo conteúdo da oração “ela também é rica em informações”. Sustenta-se que a riqueza de informações, associada às redes sociais, supera seus malefícios.

Foram mapeados os elementos coesivos de causalidade e contraste nas duas versões do artigo de opinião produzido: a inicial e a reescrita. Foram treze textos no total, sendo dez deles construídos em dupla e três em trio. Na Tabela 1, a seguir, explicitamos os elementos identificados e a quantificação das ocorrências.

Tabela 1 – Quantificação de elementos coesivos de causalidade e contraste

Elementos coesivos de causalidade	1ª versão Nº ocorrências	2ª versão Nº ocorrências
Pois	4	4
Por	4	2
Porque	2	3
Por isso	2	2
Com	2	1
Com isso	1	-
Por conta de	1	1

Se	-	1
TOTAL	16	14
Elementos coesivos de causalidade	1ª versão Nº ocorrências	2ª versão Nº ocorrências
Mas (também)	7	9
Todavia	2	2
Apesar de	2	2
Porém	1	1
Por outro lado	1	1
Ao invés (de)	1	1
Mesmo	1	1
TOTAL	14	17

Fonte: Adaptado de Ferreira (2024, p. 127-128).

É oportuno registrar, inicialmente, que o universo de conectivos utilizados é restrito devido ao número reduzido de textos e da pequena extensão de cada artigo. Como é possível observar na tabela, tanto na primeira quanto na segunda versão do artigo de opinião, os elementos de causalidade e de contraste mais frequentes foram os mesmos: “pois” e “mas”, respectivamente. Na primeira versão do artigo, “por” se iguala, numericamente, a “pois”.

A maior frequência desses elementos coesivos pode ser associada aos princípios funcionalistas de marcação e de iconicidade. Do ponto de vista da marcação, esses itens têm menor complexidade de estrutura (são menores; possuem menos massa fônica) se comparados a outros elementos empregados, excetuando-se “com” e “se”, para causalidade. Por postulação, são menos complexos cognitivamente, em termos de demandar menos custo cognitivo em termos de tempo de produção (por parte do falante/escritor) e de processamento (por parte do ouvinte/leitor). São, portanto, não marcados. Resulta daí a maior frequência.

Relativamente à iconicidade, consideramos a relação motivada entre conteúdo e expressão via subprincípio da quantidade. Tomando por base as formas simples dos elementos coesivos de causalidade mapeados (*pois, por, com*) em cotejo com as formas complexas (*por isso, por conta de, com isso*), é possível observar a correspondência expressão-conteúdo.

Cotejemos, como ilustração, “pois” e “por isso”. Podemos aferir que o último elemento tem maior extensão em relação a *pois*, conquanto, *a priori*, veiculem a mesma relação semântica: explicação/justificativa. Entretanto, ao observarmos atentamente a constituição de *por isso*, ainda que se trate

de um bloco de forma e conteúdo, é possível perceber o valor anafórico do item *isso*. Assim sendo, a maior extensão formal de *por isso* em comparação a *pois* pode ser explicada pela expressão de mais conteúdo: além de articular porções textuais, aquele elemento também retoma parte de ideia anterior. Vejamos o trecho em (07), a seguir:

- (01) “As redes sociais são utilizadas como de lazer comunicação e interagir com a virtualidade, **por isso** ela se torna benéficas.”
(Alunos 6 e 26)

O elemento *por isso* relaciona a ideia de as redes sociais representarem uma forma de lazer, comunicação/interação com a afirmação de elas serem benéficas, numa sequência que envolve causa-efeito. Nessa articulação, o item *isso* encapsula, anaforicamente, o conteúdo da porção textual precedente (“As redes sociais são utilizadas como de lazer comunicação e interagir com a virtualidade”), tomada como a razão/justificativa de os autores do texto considerarem as redes sociais como benéficas. Essa retomada da ideia anteriormente posta concorre para a maior expressividade/clareza para o leitor, dado que reforça a informação tomada como justificativa para o ponto de vista assumido.

A iconicidade se aplica igualmente para os elementos coesivos de contraste, também em termos do subprincípio da quantidade. Tomados de forma individual, os elementos coesivos de valor contrastivo identificados apresentam extensões distintas, sendo o *mas* o menor deles. A maior extensão dos demais elementos não implica, no caso, maior quantidade de conteúdo básico, o que parece contrariar o subprincípio da quantidade.

Acompanhando Bispo (2007, 2009) ao examinar as estratégias de relativização, podemos explicar essa maior extensão formal em termos expressivos. Assim, sustentamos que conectivos como “por outro lado”, “todavia”, “entretanto”, que são maiores estruturalmente que “mas” e “porém”, por exemplo, teriam sua maior extensão formal correspondendo, no plano do conteúdo, à maior expressividade provocada pelo uso desses elementos nos textos em que ocorrem. No caso do artigo de opinião, um texto escrito que envolve maior monitoramento no uso da língua, o recrutamento de mecanismos mais extensos e menos comuns confere

maior expressividade comunicativa às ideias por eles articuladas e, em consequência, ao texto como um todo.

Por fim, cabe registrar que o elemento *mas*, em comparação aos demais itens de valor adversativo, é o mais consolidado como conjunção. Para autores como Neves (2000), Bechara (2009) e Castilho (2010), trata-se da verdadeira conjunção adversativa. Os demais elementos tradicionalmente tomados como conjunções desse grupo, a exemplo de *porém*, *entretanto*, *todavia*, não teriam completado ainda a trajetória de gramaticalização rumo à categoria das conjunções, sendo considerados elementos de natureza adverbial. O fato de *mas* ser mais consolidado como conjunção adversativa provavelmente leva a seu recrutamento com maior frequência para expressar essa relação semântica. Essa maior frequência resulta em sua fixação no repertório do falante como o elemento mais saliente para veicular adversidade.

6 ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA COM AS RELAÇÕES DE CAUSALIDADE E CONTRASTE

Nesta seção, examinamos a sequência didática (SD) desenvolvida para o trabalho com os elementos coesivos de causalidade e contraste em sala de aula. Ao passo que explicitamos a sequência didática, propomos encaminhamentos didáticos para o estudo desses conectivos na Educação Básica à luz de uma proposta funcional-textual para o tratamento de tópicos gramaticais.

Segundo a BNCC, a análise linguística/semiótica envolve a análise e avaliação consciente da materialidade e dos modos de organização do texto — objeto central —, incluindo os elementos linguísticos que o constituem, seus efeitos de sentido e a relação com outras semioses. A esse direcionamento conjugamos a visão funcionalista de tratamento da gramática em sala de aula, orientada pelo e para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Focalizando uma categoria gramatical em específico,

a ideia é criar condições para que os alunos percebam a razão de ser dessa categoria por meio da observação de seu funcionamento textual, contemplando, preferencialmente, diferentes possibilidades de usos (Bispo; Cordeiro; Santos, 2024, p. 169).

Sendo o texto o ponto de partida, a primeira etapa da SD consistiu na apresentação da situação de produção textual. Esse momento foi essencial para que os alunos desenvolvessem condições de produção, situando-os em relação à situação comunicativa em questão, à temática escolhida, às intenções comunicativas em jogo, aos papéis sociais que assumem na cena comunicativa e ao gênero que será produzido. O recorte temático selecionado foi o uso das redes sociais, tema de interesse dos alunos que dialoga diretamente com a realidade deles. Para este momento, foram selecionados três textos: a capa de uma edição da revista ISTOÉ, publicada em 2014; e dois artigos de opinião, a saber: “*Uso excessivo das redes sociais pode levar a uma realidade ficcional*”⁵, publicado no Jornal da USP e “*Não seja mais um, entre os escravos das redes sociais*”⁶, publicado no blog *Provocações Filosóficas*. As atividades desenvolvidas tinham por intuito estimular a discussão sobre o tema e oportunizar o contato dos alunos com exemplares do gênero em estudo. O momento foi enriquecido com a exibição do filme “A rede social”, sobre a criação da maior rede social do mundo (Facebook), que aborda temas como amizade, poder, traição e o impacto das redes sociais na sociedade.

A segunda etapa da SD aqui descrita foi a produção textual escrita inicial. A proposta foi redigir um artigo de opinião apresentando um ponto de vista acerca da seguinte questão: “as redes sociais na atualidade são benéficas ou prejudiciais?”. Essa atividade se configura como uma atividade *linguística*, nos termos de Franchi (1987), uma vez que é uma ação de uso real e efetivo da língua pelos falantes. Segundo o autor, esse tipo de atividade deve preceder qualquer reflexão sobre a própria língua (atividades *epilinguísticas*), já que somente a partir do uso é que se pode observar as regularidades do funcionamento do sistema linguístico.

Do ponto de vista funcionalista, a atividade de produção deve servir ao escrutínio — por professores e alunos — do tópico gramatical selecionado, observando, entre outras coisas, quais elementos linguísticos foram mobilizados pelos alunos em suas produções e quais os efeitos de sentido decorrentes de seus empregos, tendo em vista os fins

⁵ Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/uso-excessivo-das-redes-sociais-pode-levar-a-uma-elaboracao-ficcional-da-realidade/>. Acesso em 30/09/2025.

⁶ Disponível em: <https://provocacoesfilosoficas.com/nao-seja-mais-um-entre-os-escravos-das-redes-sociais/>. Acesso em 30/09/2025.

comunicativos implicados no texto. Assim, com base na produção inicial, seguiu-se uma sequência de atividades com foco nos elementos coesivos de causalidade e contraste, atividades consideradas por Franchi (1987) *epilinguísticas*. Esta etapa foi composta por três módulos, detalhados a seguir.

O primeiro módulo dedicou-se à análise dos conectivos e suas relações de sentido. A pretensão era explorar os mecanismos linguísticos responsáveis pela conexão de porções do texto (preposições, conjunções e respectivas locuções), com atenção não só aos contextos morfossintáticos em que são empregados, mas também aos efeitos semânticos e/ou discursivo-pragmáticos associados a seus usos. O trabalho deu-se por meio de uma atividade escrita em que os alunos eram provocados a preencher lacunas entre frases com uso de conectivos; refletir sobre o sentido provocado pelo emprego de diferentes conectivos; e identificar valores semânticos, como causalidade e contraste.

O segundo módulo desta etapa voltou-se à contribuição dos elementos coesivos para a construção da argumentação nos artigos de opinião. Foram explorados três textos que envolviam as seguintes temáticas: *fake news*, influenciadores digitais e “curtidas” nas redes sociais. A leitura dos textos serviu à discussão ampla da temática geradora (as redes sociais) e possibilitou intervenções no sentido de levantar posicionamentos (convergentes/ divergentes), fomentar ponderações e evitar opiniões ou argumentos falaciosos. A atividade proposta neste módulo solicitava aos alunos o reconhecimento de conectivos, das ideias por eles relacionadas e do papel desses elementos para a construção de uma argumentação coerente a fim de responder à questão central: *por que esses elementos são tão comuns em textos argumentativos?* Os alunos devem ser capazes de perceber que os elementos linguísticos referidos são essenciais à construção da defesa de seu ponto de vista e à contestação de posicionamentos contrários.

Seguindo um viés funcionalista, o exame da categoria gramatical em estudo (conectivos de causalidade e contraste) deve contemplar aspectos atinentes tanto à expressão quanto à funcionalidade desses recursos linguísticos (Ferreira, 2024). É oportuno ao docente discutir com os alunos as diferentes possibilidades de codificação dos conectivos, a exemplo da

distinção morfossintática entre *porque* e *por isso* ou entre *mas* e *apesar de*, comparando-os quanto à complexidade estrutural. Do mesmo modo, é possível observar que, embora esses pares de conectivos veiculem o mesmo conteúdo semântico-proposicional, o emprego de conectivos distintos pode promover mudanças estruturais na sentença, como a sequência entre causa-consequência/efeito, além de nuances semânticas e/ou discursivo-pragmáticas distintas, dado que *por conta de* pode ter uma força pragmática diferente de *pois*. A mesma comparação pode ser feita entre *porém* e *ao invés de*. O ideal é que os alunos percebam as diferentes possibilidades de ocorrência dos conectivos que instanciam relação de causalidade e contraste e que há, possivelmente, contextos mais favoráveis ao emprego de um ou outro conectivo, o que será motivado por fatores sintáticos, semânticos e/ou pragmáticos. Defende-se, portanto, que o exercício de análise linguística envolve não somente conhecer os diferentes recursos linguísticos disponíveis, mas também perceber como a seleção desses recursos espelha as condições de produção dos textos.

Cumprido pontuar que cabe ao professor avaliar a necessidade de recorrer à metalinguagem para aprofundar o estudo dos conectivos em questão. Às atividades *metalinguísticas* correspondem aquelas que situam o fenômeno linguístico em um quadro nocional, relacionando-o a uma abordagem de análise da língua, como a tradição gramatical. Dessa maneira, o professor pode (ou não) apresentar nomenclaturas, definições e recorrer a classificações tradicionais de preposições, conjunções e locuções prepositivas/conjuntivas. Embora não seja essencial para os propósitos desta SD, a noção da existência dessa metalinguagem é importante para a construção do saber sobre a língua, que, destacamos, não se limita à mera nomenclatura gramatical.

O terceiro módulo foi voltado exclusivamente à retomada da estrutura composicional do gênero artigo de opinião. Neste momento da SD, deu-se a (auto)avaliação da primeira versão do texto, de modo a verificar o atendimento aos aspectos composicionais esperados por um exemplar desse gênero, com vistas a identificar necessidade ou não de ajustes. A atividade se deu por meio da revisão coletiva da versão inicial do artigo produzido. Para além do olhar sobre os elementos conectivos em foco e da estrutura básica de um artigo (introdução, desenvolvimento e conclusão),

foi uma oportunidade de abordar aspectos da composição de textos escritos, como alinhamento, paragrafação, convenções ortográficas, assim como questões normativas, a exemplo de acentuação, pontuação e concordância. Essa estratégia também está alinhada a uma perspectiva funcionalista de ensino de língua, uma vez que prioriza o exame de dados reais de interação dos falantes — neste caso, as próprias produções dos alunos.

Após a realização desses três módulos, procedeu-se à quarta etapa da SD, a saber: a produção da versão final do artigo de opinião. Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004, p. 90) propõem a reescrita para que o aluno possa “pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”. Assim, esperava-se que os alunos produzissem uma segunda (e melhor) versão de seus textos, mobilizando recursos expressivos de forma mais consciente, ancorados nas competências desenvolvidas nas atividades prévias. Mais do que uma simples correção do texto inicial, a produção final em si é também outra atividade linguística de produção de sentidos para a qual devem convergir as reflexões desenvolvidas na etapa anterior, sendo o ponto final do movimento de uso – reflexão – uso da língua, como sugerem os documentos curriculares oficiais e segundo a proposta funcionalista de ensino de língua (Bispo, 2025). A SD teve como último passo a exposição dos textos produzidos para a comunidade escolar.

O desenvolvimento da SD aqui reportada pode servir de referência ao empreendimento de iniciativas similares para o tratamento de outros fenômenos gramaticais na Educação Básica. Nessa direção, destacamos a possível necessidade de ajustes por parte do professor. Tais ajustes podem relacionar-se ao plano de curso, ao momento em que o tópico gramatical escolhido será estudado, à realidade da série/ano e da(s) turma(s) em que o trabalho será conduzido, às condições laborais, além de outros fatores que estão implicados no multifacetado processo de ensino-aprendizagem de língua, conforme lembram Bispo, Lucena e Cordeiro (2025). Por fim, percebe-se que, ao adotar uma proposta funcional-textual de análise linguística, o resultado é um trabalho mais significativo com tópicos gramaticais em sala de aula, uma vez que permite explorar a multifuncionalidade dos recursos linguísticos na produção e recepção de textos, em termos dos efeitos de sentido construídos e dos propósitos

comunicativos em jogo. Desse modo, põe o uso da língua como elemento central das aulas de língua portuguesa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre diferentes olhares teóricos da Linguística pode trazer resultados promissores à análise de fatos da língua e contribuições ao campo do ensino de língua. Nessa direção, discutimos a abordagem de elementos coesivos de causalidade e contraste sob o viés funcional-textual, considerando a interface Funcionalismo norte-americano e Linguística Textual.

Examinamos o emprego de elementos coesivos de causalidade e contraste por alunos do Ensino Fundamental em artigo de opinião à luz dos princípios de iconicidade e de marcação. Constatamos que a seleção desses elementos está relacionada tanto ao subprincípio da iconicidade, relativamente aos itens mais frequentes nos textos analisados (*pois* e *mas*), quanto à expressividade em termos discursivos, no que diz respeito ao recrutamento de formas mais extensas. No que tange ao princípio de marcação, a maior recorrência a determinados elementos pode ser explicada pela menor complexidade estrutural e cognitiva implicada.

Conjugando o viés funcionalista à perspectiva textual, apresentamos SD desenvolvida em turma do EF para o tratamento dos dois conjuntos de elementos coesivos aqui considerados. Essa aproximação teórica mostra-se frutífera tanto para o escrutínio analítico de fenômenos linguísticos no campo da pesquisa acadêmica quanto para a seara do ensino de língua. Nesta última área, pode trazer contribuições significativas para o estudo de tópicos gramaticais, com ênfase no seu funcionamento em textos efetivamente produzidos em práticas interacionais.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. Linguística Textual e Funcionalismo. In: CAPISTRANO JR, R. LINS, M. P.; ELIAS, V. M. (Org.). **Linguística Textual**: diálogos interdisciplinares. São Paulo: Labrador, 2017. p. 43-56.

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

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 39. ed. revista, ampliada e atualizada conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BISPO, E. B. Oração adjetiva cortadora: análise de ocorrências e implicações para o ensino de português. **Linguagem & Ensino**, v. 10, p. 163-186, 2007.

BISPO, E. B. **Estratégias de relativização no português brasileiro e implicações para o ensino**: o caso das cortadoras. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), Natal: UFRN, 2009.

BISPO, E. B. Ensino de língua em perspectiva funcionalista. In: SOUTO MAIOR, R. de C. (Org.). **Dicionário do Ensino de Língua Portuguesa**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2025. p. 117-125.

BISPO, E. B.; CORDEIRO, F. da S.; LUCENA, N. L. Funcionalismo linguístico e ensino de português: convergências, possibilidades e prática docente. **Revista do GELNE**, v. 24, n. 1, 2022. p. 192-207. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1517-7874.2022v24n1ID29367>. Acesso em: 12 set. 2025.

BISPO, E. B.; CORDEIRO, F. da S. Morfossintaxe na sala de aula sob o viés funcionalista: elementos circunstanciais em foco. In: OLIVEIRA, M. R.; LOPES, M. G. (Orgs.). **Funcionalismo Linguístico**: interfaces. Campinas-SP: Pontes Editores, 2023. p. 291-326.

BISPO, E. B.; CORDEIRO, F. S.; SANTOS, D. W. S. Gramática na sala de aula: percepção docente e perspectivas para a prática pedagógica. **Caderno Seminal**, Rio de Janeiro, n. 48, 2024, p. 137-174. DOI: 10.12957/seminal.2024.80016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/view/80016>. Acesso em: 6 nov. 2025.

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

CASTANHEIRA, D. Linguística de Texto e Funcionalismo norte-americano. **PERcursos Linguísticos**, Vitória (ES), v. 12, n. 31, p. 181-202, 2022.

CASTILHO, A. T. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.

Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p 96-128.

FERREIRA, A. C. de S. **Causalidade e contraste em artigo de opinião:** uma intervenção pedagógica funcionalista no ensino fundamental. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFRN, Natal, 2024.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada.** v. 9, p. 5-45, 1987.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; COSTA, M. A.; CEZARIO, M. M. Pressupostos teóricos fundamentais. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R. de; MARTELOTTA, M. E. (Orgs.). **Linguística funcional:** teoria e prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 21-47.

GIVÓN, T. **Syntax:** a functional-typological introduction. v. I, Amsterdam: John Benjamins, 1984.

GIVÓN, T. **Syntax:** a functional-typological introduction. v. II, Amsterdam: John Benjamins, 1990.

HAIMAN, J. **Natural syntax:** iconicity and erosion. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual.** 17 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico.** 7. ed. rev. E ampl. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, L. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, C. R. de O. **Metodologia e organização do projeto de pesquisa.** Fortaleza: Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, 2004.

BISPO, Edvaldo Balduino; CORDEIRO, Fernando da Silva; FERREIRA, Ana Carla de Sousa. Causalidade e contraste em sala de aula: uma proposta funcional-textual. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 15, e96366, 2025. DOI: 10.36517/ep15.96366