



# VARIAÇÃO DISCURSIVA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONECTORES EM TEXTOS NARRATIVOS ESCRITOS

## DISCURSIVE VARIATION AND PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING: CONNECTORS IN WRITTEN NARRATIVE TEXTS

Maria Alice Tavares\*

### RESUMO

Neste texto, mostro que pesquisas sobre variáveis discursivas são excelentes fontes de informações para o tratamento de itens discursivos nas escolas de nível básico. Os exemplos provêm de pesquisas sobre os conectores E e AÍ. Estudos sociolinguísticos (ABREU, 1992; GÖRSKI; TAVARES, 2003; FREITAG *et al.*, 2013, entre outros) observaram problemas no uso desses conectores em textos escritos por alunos de diferentes níveis de escolaridade. Por um lado, há uma tendência de alta frequência do AÍ em textos de indivíduos em fases iniciais de escolarização. Por outro lado, há uma tendência de alta frequência do E em textos de indivíduos com maior tempo de escolarização. Com base nessas descobertas, apresento sugestões para a abordagem de conectores no ensino básico, distribuídas em três eixos: (i) experiência e análise linguística; (ii) avaliação sociolinguística; e (iii) aplicação na produção de textos. Defendo que a adoção de um embasamento sociolinguístico para o ensino de língua portuguesa nos permite explorar com profundidade características morfosintáticas, semântico-pragmáticas e estilísticas de itens discursivos.

**Palavras-chave:** variação discursiva; ensino; conectores.

### ABSTRACT

*In this paper, I show that research on discursive variables is an excellent source of information for the analysis of discursive items in basic level schools. The examples come from research on connectors E and AÍ. Sociolinguistic studies (ABREU, 1992; GÖRSKI; TAVARES, 2003; FREITAG et al., 2013, among others) reported problems in the use of these connectors in texts written by students of different school levels. On the one hand, there is a tendency for a high frequency of AÍ in texts written by individuals in the early stages of schooling. On the other hand, there is a tendency*

\* Professora associada do Departamento de Letras e membro permanente do Curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Natal-RN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2055-7570>

*for a high frequency of E in texts written by individuals with higher levels of schooling. Based on these findings, I offer suggestions for approaching connectors in basic education, divided into three axis: (i) experiencing and linguistic analysis, (ii) sociolinguistic evaluation, (iii) application in text production. I argue that adopting a sociolinguistic grounding for teaching Portuguese language allows us to explore in depth morphosyntactic, semantic-pragmatic and stylistic features of discursive items.*

**Keywords:** *discursive; variation; teaching; connectors.*

## INTRODUÇÃO

A despeito de sua alta frequência na interação cotidiana, itens que desempenham função discursiva recebem pouca atenção nas aulas de língua portuguesa. Caso sejam mencionados, é grande a probabilidade de que isso aconteça numa ótica de erro a ser combatido. Guiada pela Sociolinguística variacionista, discuto estratégias produtivas para a abordagem, no nível básico de ensino, de dois desses itens, os conectores E e AÍ.

Por partilharem funções no nível discursivo da língua, E e AÍ podem ser considerados formas variantes. Entre as funções que eles têm em comum, estão a indicação de sequenciação temporal, de sequenciação textual e de consequência (TAVARES, 2003, 2014, entre outros). Focalizo, neste texto, a indicação de sequenciação temporal, função em que ambos os conectores são bastante frequentes.

A sequenciação temporal “emerge quando eventos são apresentados no discurso de acordo com a ordem em que ocorreram no tempo, envolvendo a pressuposição de que o segundo evento ocorreu mais tarde em relação ao primeiro” (TAVARES, 2014, p. 44).

Os trechos de obras literárias (1) e (2) trazem o E sequenciando eventos em relação de sucessão cronológica:

(1) “– Eu ia pedir pro porteiro entregar isso a você – ela falou. Aí ela ficou olhando para o chão e depois disse baixinho: – Ele não se matou, não. Ele morreu que nem... que nem todo mundo um dia morre. – E disse tchau, e saiu depressa” (BOJUNGA, 1992, p. 14).

(2) “Mas Maria Clara nasceu no mar, viveu sempre ali. Para ela aquilo é uma lei fatal: um dia o homem fica no mar, morre com o saveiro que vira. E a mulher procura seu corpo e espera para que o filho cresça para vê-lo morrer também” (AMADO, 2008, p. 261).

O conector AÍ tende a não ser bem-vindo na sala de aula, apesar de dar o ar de sua graça em diferentes gêneros textuais escritos que transitam na escola, como contos e romances infanto-juvenis e adultos, peças teatrais, histórias em quadrinhos, tirinhas, transcrição de entrevistas em jornais e revistas, letras de música etc. (TAVARES, 2013).

Os excertos de (3) a (6) ilustram o uso do AÍ com valor de sequenciação temporal em obras literárias destinadas tanto ao público adulto quanto ao infanto-juvenil, todas escritas por autores consagrados:

(3) “– Ele é dono do barco, mas fez uma sociedade com João, de Samuel. Ele dá o barco, o pessoal pesca, e ele fica com o quinto. Aí leva logo para um restaurante na cidade” (MACHADO, 2013, p. 212).

(4) “Ele era um, contra seis... Não podia ganhar, só mesmo milagre do céu – explica Josué, um negro gordo. – Brigou, que era homem, saiu apanhando, mas com honra. *Aí* a gente se ajuntou, um bocado de homem, foi lá, foi mesmo uma desgraça... Os meninos corria que fazia pena. Um até se meteu debaixo da cama de uma mulher...” (AMADO, 2008, p. 102).

(5) “Pois um dia eu fui à casa de Dindinha e ela não me viu entrar. Devia estar com os óculos na ponta do nariz, lendo anúncio. Dei volta na casa. Espiei as goiabeiras e nada. *Aí* vi Tio Edmundo roncando na rede armada entre a cerca e um tronco de laranjeira. Ele roncava como um porco. A boca meio mole e aberta” (VASCONCELOS, 1975, p. 97).

(6) “Ela não tinha ideia do endereço. Teve a coragem e a tolice de ligar para o pessoal que tinha dado a festa. Mas quando a mulher atendeu sua boca ficou seca e parecia ter o tamanho de uma tundra e ela teve que desligar. *Aí* ela arrastou Katy até a biblioteca e encontrou uma lista telefônica de Toronto” (MUNRO, 2013, p. 18).

Em (3) e (4), o *AÍ* aparece em discurso direto atribuído a personagens, o que reflete o ambiente em que esse conector é mais frequente: a modalidade falada da língua. No entanto, o *AÍ* também aparece no corpo do texto, como em (5) e (6). O fragmento em (6) foi recortado de uma obra traduzida do inglês, manifestando-se, nesse caso, a sensibilidade dos tradutores para contextos típicos de uso do *AÍ*.

Estudos variacionistas detectaram problemas na utilização do E e do *AÍ* em textos produzidos por alunos do ensino fundamental e do médio (cf. adiante). Com a intenção de contribuir para a solução desses problemas, faço sugestões para o tratamento, na disciplina de língua portuguesa, dos conectores em apreço através de atividades envolvendo textos matizados por graus de formalidade distintos. Embora as sugestões coloquem em evidência o E e o *AÍ*, podem ser adaptadas para outros itens com função discursiva.

Além desta seção introdutória, este texto se desdobra em duas seções. O cerne da próxima seção é a variação discursiva e suas implicações para a disciplina de língua portuguesa no nível básico. A seção posterior é dedicada ao delineamento de estratégias para um mergulho nas potencialidades de uso dos conectores E e *AÍ* através de atividades didáticas distribuídas em três eixos de ação. Por fim, seguem as considerações finais e as referências bibliográficas.

## 1 VARIAÇÃO DISCURSIVA: E E *AÍ* NA ESCOLA

A Sociolinguística variacionista se preocupa com a heterogeneidade linguística que resulta da interrelação entre a língua e fatores de natureza extralinguística – socioculturais, estilísticos, discursivos, cognitivos. A unidade de análise central é a variável linguística, que pode ser definida como um significado ou uma função que é partilhada por duas ou mais formas, que são chamadas de variantes.

A variação linguística pode acontecer em qualquer nível da gramática da língua, do fonológico ao discursivo. As formas de nível discursivo têm funções de três tipos: textuais, interacionais e atitudinais. Elas “articulam enunciados, regulam as relações entre parceiros na conversação, refletem e facilitam o processo de formulação ou expressam atitudes do falante” (MIHATSCH, 2009, p. 67).

O nível discursivo da língua pode ser incorporado à gramática. A proposta de extensão do conceito de gramática para abrigar funções textuais, interacionais e atitudinais fundamenta-se

em descobertas feitas por estudos que, analisando “a distribuição sintática, propriedades linguísticas e a multifuncionalidade dos traços discursivo-pragmáticos, demonstraram que eles indubitavelmente constituem elementos integrais e indispensáveis do sistema linguístico nuclear” (PICHLER, 2013, p. 7).<sup>1</sup>

Variáveis discursivas são semelhantes a variáveis dos demais níveis da gramática, uma vez que: (i) revelam heterogeneidade ordenada, e, portanto, podem ser controladas quantitativamente; (ii) correlacionam-se a categorias sociodemográficas; (iii) mesmo sendo comparativamente menos frequentes, podem envolver mais variação socialmente estratificada do que variáveis fonológicas; (iv) indexam identidades sociais, atuando, assim, na negociação de estilos específicos ao grupo (PICHLER, 2013).

Entre as variáveis discursivas do português brasileiro que, desde a década de 1980, têm sido examinadas em prisma sociolinguístico, estão:

- (i) sequenciação de informações (*e, aí, então* etc.);
- (ii) adversão (*mas, só que, sendo que* etc.);
- (iii) concessão (*mesmo que, apesar (de) que, mesmo assim* etc.);
- (iv) requisição de apoio discursivo (*sabe? entende?* etc.);
- (v) marcação de chamada de atenção (*olha, vê, bem, bom* etc.);
- (vi) marcação de especificidade em sintagma nominal indefinido (*aí, lá* etc.);
- (vii) marcação perifrástica de aspecto global (*pegar (e), chegar (e), ir (e)* etc.);
- (viii) modalização epistêmica (*parece que, acho que* etc.);
- (ix) retificação de conteúdo (*quer dizer, vamos dizer* etc.);
- (x) extensão geral (*e tudo, e tal* etc.).

Pesquisas sobre variáveis discursivas são excelentes fontes de informações para o tratamento escolar de itens discursivos. Nelas, o professor pode buscar subsídios para:

[...] apresentar ao aluno as formas linguísticas em seus contextos de uso e todas as implicações desse uso, o que envolve desde quem usa, quando usa, por que usa, em que gêneros, modalidades, com que efeito, com que intenção, e qual avaliação a comunidade tende a ter a respeito desses usos (TAVARES, 2008, p. 345).

No que diz respeito à sequenciação textual, há pesquisas desde o início da década de 1990 até bem recentemente. Embora algumas incluam outros conectores, o E e o AÍ são os mais escrutinados. Destaco a seguir três trabalhos que foram feitos em intervalos de cerca de dez anos: Abreu (1992), Görski e Tavares (2003) e Freitag *et al.* (2013).

Abreu (1992) realizou um estudo pioneiro sobre a variação entre os conectores E e AÍ. A autora utilizou um *corpus* composto por narrativas faladas e escritas produzidas por 40 estudantes cariocas com idades entre 9 e 15 anos. A autora observou uma taxa elevada do AÍ nas narrativas faladas, ao lado de uma taxa acanhada nas narrativas escritas, em que o E se destacou. Abreu (1992, p. 10) concluiu, a respeito do AÍ, que, “[...] apesar de o uso deste elemento tanto por adultos quanto por crianças ser um fato até certo ponto natural, a sociedade culta, a escola o rejeitam”.

<sup>1</sup> A esse respeito, confira-se Brinton (2006), Degand e Evers-Vermeul (2015), Diwald (2006), Simon-Vandenberg e Willems (2011), entre outros.

Görski e Tavares (2003) voltaram-se a duas das funções exercidas pelos conectores sequenciadores: sequenciação textual e introdução de consequência. Os dados foram extraídos de artigos de opinião elaborados por candidatos ao vestibular 2001 da Universidade Federal de Santa Catarina. Dos 13 conectores mapeados (E, AÍ, POR ISSO, ENTÃO, ENFIM, ASSIM, PORTANTO, SENDO ASSIM, POIS, POR FIM, DESTA FORMA, EM CONSEQUÊNCIA, CONSEQUENTEMENTE), o E foi o predominante, com 61% de um total de 153 dados. Apenas outros dois conectores tiveram certa recorrência: POR ISSO (com 8% dos dados) e ENTÃO (com 7% dos dados). O AÍ figurou apenas uma vez.

Segundo Görski e Tavares (2003), esses resultados podem ser interpretados como indícios de que os candidatos ao vestibular dominavam poucos conectores do conjunto de opções existentes. As autoras ponderam que a quantidade avantajada de E pode estar relacionada a:

Deficiências nos procedimentos de abordagem ao problema adotados nas escolas em geral: não raro, cobra-se dos alunos somente a identificação dos rótulos dados aos conectores (aditivos, adversativos, conclusivos, causais, temporais, explicativos, condicionais etc.), sem incentivar a sua utilização na produção de textos próprios, através de atividades de leitura e escrita variadas que poderiam servir para o professor alertar para a necessidade de diversificação dos conectores como forma de enriquecer o texto (GÖRSKI; TAVARES, 2003, p. 109).

Freitag *et al.* (2013) lidaram com quatro conectores, E, AÍ, ENTÃO e DEPOIS, tendo como manancial de dados a amostra Fala&Escrita (Sergipe), que contém 80 textos escritos por alunos do sexto e do nono ano do fundamental II e por alunos do ensino médio. Foram coletados um total de 205 dados, assim distribuídos: 160 do E, 23 do AÍ, 11 do ENTÃO e 11 do DEPOIS.

O E e o AÍ foram os conectores mais frequentes nos textos do sexto ano, sendo responsáveis por 67,6% e 25,7% das instâncias, respectivamente. Em contraste, nos textos do nono ano, o AÍ contou com apenas 2,7% dos dados, tendo o E ampliado sua participação para 83,8% dos dados. Quanto ao ensino médio, a assiduidade do AÍ continuou baixa (5%) e a do E, alta (85%).

Conforme as autoras,

O desenvolvimento da investigação permitiu resultados mais acurados acerca da correlação entre usos linguísticos e contextos sociais, o que é essencial para a elaboração de materiais didáticos que contemplem a diversidade e a variedade linguística (FREITAG *et al.*, 2013, p. 82).

O padrão de redução do AÍ e de incremento do E também foi notado em outras pesquisas, como as de: (i) Andrade (2011), com textos produzidos por candidatos ao vestibular 2009.1 do Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte; (ii) Silva (2013), com textos produzidos por alunos do 6º e do 9º ano em Natal (RN); e (iii) Tavares (2016a), com textos produzidos por alunos dos níveis fundamental I e II, do ensino médio e do ensino superior, todos naturais de Natal (RN).

As descobertas feitas por essas pesquisas são significativas para o ensino de língua portuguesa, tanto como língua materna, quanto como língua estrangeira. Duas descobertas se destacam: (i) tendência de alta frequência do AÍ em textos escritos por indivíduos em fases iniciais de escolarização; e (ii) a tendência de alta frequência do E em textos escritos por indivíduos com maior tempo de escolarização.

Uma das causas possíveis da redução do conector AÍ nos textos dos alunos com maior grau de letramento é a censura sofrida por ele na escola (SILVA, 2013; TAVARES, 2014). Contudo, não ocorre, em geral, um acréscimo de outros conectores além do E, que, por ser estilisticamente neutro,

tem passe livre. Entretanto, a intensa repetição de um único item (seja o E, o AÍ, o APÓS, o A SEGUIR) compromete o grau de riqueza vocabular do texto.

Na sequência, são descritas atividades didáticas sobre conectores que concorrem para a instauração de situações de aprendizagem dinâmicas, em que os alunos se tornam produtores do próprio conhecimento.

## 2 E e AÍ NA ESCOLA: TRÊS EIXOS DE AÇÃO

Como vimos, no que diz respeito aos conectores E e AÍ, o problema não é a sua utilização em textos escritos, mas sim a repetição exagerada e a falta de habilidade para a adequação ao tipo de intercurso comunicativo. As propostas de atividades didáticas descritas a seguir pretendem dar conta dessas duas questões.

As atividades poderiam ser inseridas em aulas sobre coesão e coerência textuais, em que seriam analisadas funções de itens conectivos. Entre tais funções, estão as mencionadas por Antunes (2010): alternância ou disjunção, exemplificação, conclusão, oposição/contraste/restrrição, causalidade, consequência, finalidade, concessão, condicionalidade e temporalidade, entre outras. A função de temporalidade engloba a sinalização de tempo anterior, tempo posterior, tempo imediatamente posterior, tempo simultâneo, tempo proporcional, tempo inicial, tempo terminal, tempo pontual etc.

E e AÍ, quando atuam como sequenciadores temporais, indicam tempo posterior, ou seja, indicam que o evento referido no trecho do texto introduzido por eles aconteceu depois de um outro evento. Na lista de conectores que marcam tempo posterior, Antunes (2010) não elenca o AÍ, mas apenas conectores que não são vetados na escrita, a exemplo de *depois, a seguir, após e em seguida*.

As atividades também poderiam ser realizadas quando o professor notasse um emprego excessivo de um ou mais conectores nos textos produzidos pelos alunos. De acordo com o que estudos variacionistas vêm mostrando, esses conectores serão sobretudo o AÍ – especialmente nos anos iniciais de escolarização – e o E, cuja incidência tende a ser ampliada com o passar dos anos.

As propostas são centradas na sequenciação temporal porque foram elaboradas para desenvolvimento em aulas sobre gêneros textuais da esfera narrativa. As atividades foram distribuídas em três eixos, que acabam, por vezes, se interpenetrando: (i) experiência e análise linguística; (ii) avaliação sociolinguística; (iii) aplicação. A prática com tópicos gramaticais em geral pode ser conduzida ao longo desses eixos.

Na etapa de experiência e análise linguística, os alunos refletem sobre o funcionamento dos conectores com base no que podem observar em textos. As tarefas podem ser feitas individualmente ou em conjunto, caso em que cada grupo pode receber textos de gêneros distintos. Textos produzidos pelos alunos podem ser incluídos.

Os conectores sequenciadores temporais são bastante assíduos em gêneros narrativos, que têm como uma de suas características principais a sequenciação cronológica de eventos. Entre os gêneros narrativos que podem ser selecionados, estão: notícia, reportagem, história em quadrinho, letra de música, crônica, fábula, conto, romance, piada, peça teatral. Textos que não são caracteristicamente narrativos, mas que possam conter narrativas, também podem ser incorporados, como entrevista, mensagem instantânea, *e-mail*, meme. Textos do livro didático adotado pelo professor podem ser aproveitados. É necessário que os textos se enquadrem em diferentes gêneros, caracterizados por graus de formalidade variados.

Como um primeiro passo, os alunos seriam estimulados a mapear ocorrências conectores sequenciadores temporais como E, AÍ, APÓS, A SEGUIR, DEPOIS, DAÍ, EM SEGUIDA e ENTÃO.



Depois do mapeamento, os alunos seriam estimulados a explorar o comportamento desses conectores a partir do que percebem nos textos e em sua experiência anterior com as formas em tela.

A etapa de análise linguística pode concentrar-se em tópicos como: (i) a função de sequência temporal; (ii) a diversidade de formas disponíveis para a expressão dessa função no português brasileiro; (iii) as posições que podem ser ocupadas pelos conectores sequenciadores temporais no plano da articulação entre partes do texto (entre orações, entre períodos, no início de parágrafos); (iv) os gêneros textuais em que o AÍ é mais recorrente; (v) fatores que motivam a utilização do AÍ, particularmente quanto ao estilo adotado no texto, o que envolve, a exemplo da audiência pretendida e do domínio discursivo de produção (literatura, jornalismo, publicidade, entre outros). Um tom de proximidade, de intimidade com o leitor, pode emergir da adoção de itens típicos da fala cotidiana.

O próximo passo seriam atividades de remoção ou substituição de conectores. Os alunos poderiam refletir sobre questões como: quando o conector é removido ou substituído, o texto sofre alterações? No caso de remoção, a ideia de sucessão temporal é preservada? No caso de substituição, o novo conector é adequado ao estilo com que o texto vinha sendo conduzido até então?

O segundo eixo de atividades é o da avaliação sociolinguística. Para reforçar o combate ao preconceito linguístico, julgamentos linguísticos podem ser objeto de discussão no âmbito do ensino da língua portuguesa. Conscientes de que algumas formas são avaliadas como mais ou menos adequadas a certos contextos, os alunos estarão melhor preparados para decidir quando e como utilizar essas formas.

Como ponto de partida, seriam administrados, a membros da comunidade escolar ou a outros indivíduos, questionários sobre a utilização do conector AÍ em diferentes cenários. As respostas dadas seriam discutidas à luz das descobertas feitas pela turma na etapa de experiência e análise linguística.

Uma atividade também frutífera para o eixo de avaliação sociolinguística é a simulação de tribunal, em que o AÍ seria levado a julgamento, levantando-se argumentos favoráveis e contrários a seu uso. Outros itens discursivos rotulados como informais ou mesmo estigmatizados poderiam ser convocados: o adversativo SÓ QUE, o concessivo APESAR QUE e os requisitos de apoio discursivo NÉ? e TÁ LIGADO, os marcadores de aspecto global PEGAR E, IR E, CHEGAR E, entre outros.

Recomendações sobre o conector AÍ poderiam ser buscadas em fontes *online*. Uma fonte possível é a página do Guia do Estudante da Editora Abril, em que há um tópico denominado “palavras que você pode falar, mas não pode usar na redação para o ENEM”.<sup>2</sup> Na lista de palavras não adequadas para a redação do ENEM, consta o AÍ, com o alerta de que ele pode ser interpretado, pelo avaliador, como marca de fala. Sobre o E, é esclarecido que sua repetição deve ser evitada: “Usar uma vez tudo bem, mas pode ser considerado oralidade iniciar duas ou três frases com ele”.

O Guia do Estudante adverte que o conector AÍ não é uma boa opção para a redação do ENEM devido a seu vínculo com a fala. Entretanto, não é mencionado que esse vínculo se dá apenas com a fala informal. No que se refere à fala formal, a presença do AÍ também costuma despertar críticas. Além disso, o Guia do Estudante assevera que o AÍ é uma palavra que só é admissível na fala, mas não esclarece que ele também aparece na escrita, especialmente quando o autor pretende atribuir ao texto um tom de fala informal ou de proximidade com o leitor.

<sup>2</sup> <https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/redacao-para-o-enem-e-vestibular/enem-palavras-que-voce-fala-mas-nao-pode-usar-na-redacao/>

O terceiro eixo de desenvolvimento das atividades é o da aplicação, com a escrita, pelos alunos, de textos narrativos de um ou mesmo mais gêneros, o que é particularmente profícuo quando a elaboração for em grupo. A produção dos textos exigirá a mobilização dos conhecimentos adquiridos anteriormente.

A última atividade recoberta pelo eixo de aplicação é a de revisão, que:

abre espaço para o lúdico, para o jogo no ensino de língua portuguesa. Ao acrescentar, retirar, deslocar ou transformar porções ou termos da sequência textual, os alunos estão aprendendo a manipular não só a estrutura discursiva, mas também os sentidos, os conteúdos por ela veiculados, desenvolvendo individual ou coletivamente sua capacidade de percepção dos artifícios ou recursos de linguagem a que todos estão submetidos numa comunidade linguística (OLIVEIRA; COELHO, 2003, p. 93).

Depois que os textos estiverem prontos, é importante que sejam divulgados não apenas entre os alunos, mas na comunidade escolar como um todo, através de sua exposição em varal, mural, seções de leitura oral etc. Há ainda outros meios de divulgação, dependendo da disponibilidade: blog, podcast, Instagram, Facebook, Twitter. Quando um público mais amplo é atingido, o processo de escrita se torna mais significativo, distanciando-se da artificialidade de uma produção que tenha o professor como único leitor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, advoguei por um tratamento escolar de itens discursivos alicerçado em conhecimentos derivados de pesquisas sociolinguísticas. Tal fundamentação permite ao professor erigir uma prática pedagógica que incorpore questões sociolinguísticas subjacentes aos usos da língua nas mais diferentes esferas, o que é fundamental para a ampliação da competência linguística dos educandos. No que se refere a itens que:

[...] tipicamente emergem em contextos informais de uso, a exemplo do conector *AÍ*, a escola poderia abrir espaço para seu estudo, não como forma de estimular o seu abandono, e sim como forma de compreensão e apreciação não apenas da fala cotidiana, mas também da literatura, da música, do jornalismo, entre outros domínios em que variantes dessa natureza podem aflorar (TAVARES, 2016b, p. 126).

A adoção de uma perspectiva sociolinguística tanto para a análise linguística quanto para a avaliação sociolinguística e a produção textual – vistas como indissociáveis – permite explorar com profundidade características morfossintáticas, semântico-pragmáticas e estilísticas de itens discursivos, estimulando o espírito crítico e reflexivo do aluno.

A distribuição das atividades pedagógicas nos três eixos aqui sugeridos pode ser aplicada a aulas de língua portuguesa não apenas sobre itens discursivos, mas também sobre qualquer fenômeno variável, independentemente do nível da língua em que se enquadre.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. T. V. *Elementos conjuntivos: sua variação em narrativas orais e escritas*. 1992. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.



- AMADO, J. *Mar morto*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ANDRADE, F. A. de A. *Conectores sequenciadores no gênero “relato de opinião”*: uma questão de marcação com implicações para o ensino de gramática. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.
- ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BOJUNGA, L. *O meu amigo pintor*. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.
- BRINTON, L. Pathways in the development of pragmatic markers in English. In: VAN KEMENADE, A.; LOS, B. (ed.). *The handbook of the history of English*. London: Blackwell, 2006. p. 307-334.
- DEGAND, L.; EVERS-VERMEUL, J. Grammaticalization or pragmaticalization of discourse marker? More than a terminological issue. *Journal of Historical Pragmatics*, Amsterdam, v. 16, n. 1, p. 59-85, apr. 2015.
- DIEWALD, G. Discourse particles and modal particles as grammatical elements. In: FISCHER, K. (ed.). *Approaches to discourse particles*. Amsterdam: Elsevier, 2006. p. 403-425.
- FREITAG, R. M. K.; ARAUJO, A. S.; BARRETO, E. A.; PEIXOTO, J. de C.; RENOVATO, H. C.; SOARES, T. de A. Gramática, interação e ensino de língua materna: procedimentos discursivos na fala e na escrita de Itabaiana/SE. *Interfaces Científicas – Educação*, v. 1, p. 71-84, 2013.
- GÖRSKI, E. M.; TAVARES, M. A. Conectores sequenciadores em sequências expositivas/argumentativas na fala e na escrita: subsídios para o ensino. SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE LINGUAGEM E ENSINO, 3., 2001, Pelotas. *Anais [...]*. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2003.
- MACHADO, A. M. *O mar nunca transborda*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.
- MIHATSCH, W. The approximators french *comme*, Italian *come*, Portuguese *como* e Spanish *como* from a grammaticalization perspective. In: ROSSARI, C.; RICCI, C.; SPIRIDON, A. (ed.). *Grammaticalization and pragmatics: facts, approaches, theoretical issues*. United Kindon: Emerald, 2009. p. 65-91.
- MUNRO, A. *Vida querida*. Tradução de Caetano W. Galindo. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- OLIVEIRA, M. R.; COELHO, V. W. Linguística funcional aplicada ao ensino de português. In: CUNHA, M. A. F. da; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. (org.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PICHLER, H. *The structure of discourse-pragmatic variation*. Amsterdam: John Benjamins, 2013.
- SILVA, W. P. B. *Conectores sequenciadores E e Aí em contos e narrativas de experiência pessoal escritos por alunos de ensino fundamental: uma abordagem sociofuncionalista*. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

SIMON-VANDENBERGEN, A-M.; WILLEMS, D. Crosslinguistic data as evidence in the grammaticalization debate: the case of discourse markers. *Linguistics*, Berlin, v. 49, n. 2, p. 333-364, mar. 2011.

TAVARES, M. A. *A gramaticalização de E, AÍ, DAÍ e ENTÃO*: estratificação/variação e mudança no domínio funcional da sequenciação retroativo-propulsora de informações: um estudo sociofuncionalista. 2003. Tese (Doutorado em Linguística) – Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

TAVARES, M. A. *A gramaticalização de E, AÍ, DAÍ e ENTÃO*: variação e mudança em uma perspectiva sociofuncionalista. Natal: EDUFRN, 2014.

TAVARES, M. A. Gramática na sala de aula: o olhar da sociolinguística variacionista. In: MARTINS, M. A. R.; TAVARES, M. A. (org.). *Contribuições da sociolinguística e da linguística histórica para o ensino de língua portuguesa*. Natal: EDUFRN, 2013. p. 91-112.

TAVARES, M. A. Os conectores E, AÍ e ENTÃO na sala de aula. In: CUNHA, M. A. F. da; TAVARES, M. A. (org.). *Funcionalismo e ensino de gramática*. Natal: EDUFRN, 2016a. p. 100-133.

TAVARES, M. A. Perífrases [V1 (E) V2] em gêneros escritos: propostas para um ensino de gramática baseado no texto. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 11, n. 2, p. 329-347, jul./dez. 2008.

TAVARES, M. A. Uma análise sociolinguística comparativa de conectores sequenciadores: foco na escolaridade. *Linguística*, Madrid, v. 32, n. 2, p. 113-128, 2016b.

VASCONCELOS, J. M. de. *Meu pé de laranja lima*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.