

Um relato de experiência sobre o ensino de semântica dos conectivos em clima de Halloween

An experience report on teaching the semantics of connectives on Halloween

Fabíola Fumian Duarte¹

Joane Marieli Pereira Caetano²

Lays Lourenço da Silva³

RESUMO

Este artigo insere-se no contexto do ensino de língua portuguesa e tem como objetivo apresentar análises e reflexões acerca de ações extensionistas, voltadas ao estudo da semântica dos conectivos, realizadas em turmas de 3ª série do Ensino Médio, em uma escola pública capixaba. A proposta motiva-se pela importância da coesão e da coerência com vistas ao desenvolvimento de competências basilares ao falante, pois seus fundamentos são pilares de um processo comunicativo eficaz. A pesquisa é de caráter qualitativo, baseada em notas de campo e memórias, assim como em informações coletadas por questionário de percepção dos participantes. Pautamo-nos nas orientações didáticas de Antunes (2003; 2005), Bunzen (2006), Moreira (2021), Marcuschi (2008), dentre outros autores. A intervenção didática realizada oportunizou os estudantes experimentar e experienciar o processo de escolhas linguísticas a fim de orientar a expressividade da comunicação, em especial, através do uso de mecanismos de coesão, tópico que apresenta desafios consideráveis para o trabalho em sala de aula, pois requer o entendimento não somente da estrutura, mas também a lógica subjacente à construção de textos claros e significativos. Logo, conclui-se que as atividades cumpriram os propósitos almejados, na medida em que conduziu o público-alvo ao aprimoramento das reflexões acerca das habilidades de seleção, interpretação e aplicação de estratégias coesivas e, ainda, despertou o interesse discente por mais abordagens dessa natureza.

Palavras-chave: ensino de Língua Portuguesa; semântica; conectivos.

¹ Graduanda em Letras Português/ Inglês pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Carangola/MG. Bolsista do Programa de Apoio à Extensão (PAEx/UEMG – Edital nº 01/2025), atuando no projeto “Letrólogos na Escola: Formação de Revisores e Preparação de Produtores Textuais” na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Carangola/MG. E-mail: fumianduarte@gmail.com. ORCID: 0009-0004-9813-1531.

² Doutora e Mestra em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Campos dos Goytacazes/RJ. Docente do curso de Letras da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Carangola/MG. Pesquisadora de Produtividade da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) (PQ/UEMG – Edital 13/2024). Coordenadora do projeto de extensão “Letrólogos na Escola: Formação de Revisores e Preparação de Produtores Textuais” na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Carangola/MG. E-mail: profajoanemarieli@gmail.com. ORCID: 0000-0002-2996-3666.

³ Estudante do Ensino Médio da EEEFM São José, em Pedra Menina/ES. Pesquisadora voluntária de Iniciação Científica no projeto “Aluno-monitor como mediador de produções textuais: monitoramento do desempenho discente em práticas de escrita”, vinculado ao Edital 07/2025 (PIBIC-EM/CNPq/UEMG) na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Carangola/MG. E-mail: laislourencodrp@gmail.com. ORCID: 0009-0004-8910-2931.

ABSTRACT

This article is situated within the context of Portuguese language teaching and aims to present analyses and reflections on extension activities focused on the study of the semantics of connectives, carried out with third-year high school classes at a public school in the state of Espírito Santo, Brazil. The proposal is motivated by the importance of cohesion and coherence for the development of fundamental language competencies, since their underlying principles are essential to an effective communicative process. The study adopts a qualitative approach, drawing on field notes and recollections, as well as information collected through a participant perception questionnaire. The study is grounded in the pedagogical perspectives of Antunes (2003; 2005), Bunzen (2006), Moreira (2021), Marcuschi (2008), among other authors. The didactic intervention provided students with opportunities to engage in and experience the process of making linguistic choices in order to shape communicative expressiveness, particularly through the use of cohesive devices. This topic poses considerable challenges for classroom practice, as it requires an understanding not only of structure but also of the underlying logic involved in constructing clear and meaningful texts. It is therefore concluded that the activities achieved their intended purposes, insofar as they enabled the target audience to deepen their reflections on the skills involved in selecting, interpreting, and applying cohesive strategies, while also fostering students' interest in further approaches of this nature.

Keywords: Portuguese Language teaching; semantics; connectives.

INTRODUÇÃO

A extensão curricular permite a ampliação do diálogo entre a universidade e a escola pública e a formação mais aprofundada do licenciando para aquisição de saberes necessários à prática docente. Partindo desse pressuposto, este artigo visa apresentar um relato de experiência de ações extensionistas realizadas em uma unidade escolar capixaba, por intermédio do projeto “Aluno-monitor como mediador de produções textuais: monitoramento do desempenho discente em práticas de escrita”. A proposta consistiu em uma intervenção didática sobre semântica dos conectivos, na semana antecedente ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

É destacado por diversos autores, como será possível observar nas considerações teóricas, a dificuldade persistente nas práticas pedagógicas relacionadas ao estudo da coesão e da coerência em sala de aula. Facilmente pode-se recair em técnicas exclusivamente pautadas na análise da estrutura e na decodificação de terminologias. Devido a isso, propostas de discussão desse tópico em sala de aula são necessárias, não apenas a fim de preencher essa lacuna, bem como com vistas a preparar o futuro docente para agir criativa e estrategicamente.

O trabalho foi motivado pela necessidade de auxiliar educandos no desenvolvimento de competências linguísticas, especialmente de habilidades de seleção, interpretação e aplicação dos mecanismos coesivos em textos. Assim, metodologicamente, partiu-se de uma abordagem qualitativa, baseada em notas de campo e memórias, assim como em informações coletadas por questionário de percepção dos participantes. Pautamo-nos nas orientações didáticas de Antunes (2003), Bunzen (2006), Moreira (2021), Marcuschi (2008), dentre outros autores.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE PRODUÇÃO TEXTUAL, COESÃO E CONECTIVOS

A fundamentação teórica deste relato está organizada da seguinte maneira: primeiramente, retomam-se os pressupostos teóricos sobre a produção textual, a redação do Enem como gênero discursivo e a coesão textual, de modo a ressaltar a complexidade de sua abordagem conceitual e didática; em seguida, dedica-se a apontamentos sobre as exigências de uso dos mecanismos linguísticos no maior exame de larga escala do país, o Enem.

2.1 Concepções de língua(gem): a coesão sequencial como prática interacional

Durante muitas décadas, a atividade de escrita escolar sempre esteve em terceiro plano, segundo Bunzen (2006). Desde o final do século XVIII até meados do século XX, havia um destaque enorme para o ensino das regras gramaticais e da leitura, entendida basicamente como decodificação e memorização. Nesse período, o “ensino” da composição, denominação dada aos textos escritos pelos alunos, era reservado apenas às últimas séries e, mesmo assim, limitava-se à cópia de modelos padronizados, apresentados pelo professor. Em consequência disso, os estudantes não possuíam autonomia para escrever seus próprios textos, tampouco para desenvolver criticidade e criatividade.

Acreditava-se que a exposição a obras-primas nacionais, consideradas modelos de boa linguagem e homogeneização linguística, ia fazer com que os alunos pensassem bem e, conseqüentemente, escrevessem de maneira proficiente, importando apenas o produto final. Foi apenas ao fim do século XX, durante as décadas de 1960 e 1970, que se percebem algumas mudanças. Iniciou-se, assim, um processo de incentivo à criatividade do aluno, e o texto, que até então era utilizado como modelo a ser seguido, passou a ser visto como “estímulo” para escrever. Desse modo, as produções geradas por esse método passaram a ser vistas como resultados de um processo criativo, e não totalmente sistemático, haja vista que, nessas aulas de redação que começavam a se delinear, o texto ainda era “tomado como objeto de uso, mas não de ensino-aprendizagem” (Bunzen, 2006, p. 144).

Apesar desses avanços iniciais, o texto ainda era visto como produto final. Apenas na década de 1970, iniciou-se um forte movimento, o qual questionava o ensino da redação como mero exercício escolar, visto que era focado na correção excessiva das regras gramaticais. Novamente, o foco havia recaído sobre os aspectos normativos, fazendo o olhar do professor se voltar exclusivamente para o produto final, o que era considerado por Antunes (2003, p.26) um trabalho de escrita “sem função”.

Após algumas discussões sobre as situações de produção de textos e seus resultados, a redação escolar começou a ser vista como um “não texto”. Assim, uma prática antes voltada para a atividade redacional tradicional, voltou-se para o processo, o ato de elaborar textos, ampliando, portanto, nossa própria concepção de língua(gem) e das práticas de letramentos. Essas contribuições mudaram a forma como o texto era visto: deixou-se de lado o ensino tradicional focado no produto final, para vê-lo como unidade de ensino/aprendizagem, levando em conta seus objetivos comunicativos, o interlocutor, o contexto de circulação e os

mecanismos linguísticos que garantem sua organização e coerência, configurando, por conseguinte, o papel do professor, que deixa de ser um mero corretor e "torna-se mediador nesse processo de escrita" (Bunzen, 2006, p. 140).

No contexto atual, Antunes (2003) sugere uma mudança na escolha do objeto de ensino, orientando os professores a repensarem as abordagens que partem exclusivamente, com apenas algumas exceções, da perspectiva nomeadora e classificatória, centradas no reconhecimento de unidades e nomenclaturas, com uma infinidade de exercícios de análises morfológicas e sintáticas. Esses intermináveis exercícios de classificação, extremamente recorrentes nas aulas de Português, geram nos estudantes afastamento e desinteresse pela leitura, escrita ou por qualquer outra questão que tenha relação com a linguagem.

O texto é utilizado, portanto, como pretexto, servindo apenas para ilustrar uma noção gramatical, ou seja, é um recurso para o uso de frases soltas e inventadas, não explorando suas questões textuais, o que faz com que não seja, de fato, o objeto de estudo. Em contrapartida, para isso acontecer, o movimento precisa ser ao contrário: o texto que conduzirá a análise, pois não se faz necessário saber unicamente classificar as funções sintáticas; é por intermédio dos usos linguísticos nos textos que se compreendem as determinações gramaticais, em função dos sentidos previstos para a situação comunicativa. Essa perspectiva se alinha diretamente ao que Antunes (2003) diz sobre a linguagem não ser outra coisa senão “encontro e interação”, o que reforça a ideia do texto como espaço de diálogo e de construção de sentidos, a partir da qual os recursos linguísticos deixam de ser elementos isolados e passam a atuar na boa articulação do discurso. Essa concepção dialógica encontra eco nos pressupostos de Mikhail Bakhtin, ao defender que a atividade humana se realiza por meio de gêneros do discurso, concebidos como “tipos de enunciados relativamente estáveis” (Bakhtin, 2016 *apud* Cavalcante; Silva, 2023, p. 53). Sob essa ótica, a redação de vestibular assume o estatuto de um gênero próprio da esfera escolar, cujo estilo verbal exige a mobilização consciente de recursos coesivos específicos (Cavalcante; Silva, 2023). Com base nesse viés, há uma gama de possibilidades pedagógicas para o trabalho com a coesão na sala de aula, como:

O uso das conjunções, de expressões relacionais ou de partículas de transição, como “embora”, “mas”, “como”, “conforme”, “acima de tudo”, “a princípio”, “em seguida”, “ao mesmo tempo”, “além disso”, “ainda mais”, “igualmente”, “se bem que”, “por outro lado”, “pelo contrário”, “dessa forma”, “daí”, “pela mesma razão”, “sob o mesmo ponto de vista”, “por certo”, “sem dúvida”, “como resultado”, “quer dizer”, “de propósito”, “em síntese” (Antunes, 2003, p.133).

Depreende-se, assim, que compreender o funcionamento das conjunções e das transições no interior do texto faz com que o aluno domine práticas fundamentais para a organização discursiva, o que repercute diretamente nas suas práticas de linguagem. Pretende-se, com isso, ampliar a competência linguística do aluno, para que ele se torne cada vez mais pleno em seu exercício de fala, de escrita e, conseqüentemente, de escuta e de leitura. É norteado por esses objetivos que o professor irá definir o conteúdo programático voltado à realização da atividade de ensino e aprendizagem. Segundo Antunes (2003), toda atividade linguística é necessariamente textual, ou seja, a fala, a escrita, a escuta e a leitura, retratadas por ela, são necessariamente textos, caso contrário, não é linguagem. As atividades de produção têm a função de promover a prática da comunicação verbal fluente, adequada e relevante, havendo uma inserção natural da gramática no texto, que, por sua vez, continua como objeto de estudo, de modo a assegurar um processo pedagógico que “não fragmente a relação entre a língua e a vida” (Bunzen, 2006, p. 159).

De fato, não há texto sem gramática, e o reconhecimento das relações e funções lógica, argumentativa e discursiva no texto constitui um saber essencial para administrar as possibilidades de organização do texto; entretanto, é necessário que haja uma preocupação acerca de como lidar com os “deslizes gramaticais”, para que essa preocupação com a língua “certinha” e “bem-comportada”, isto é, com as manifestações linguísticas exclusivamente relacionadas à norma padrão escrita não inibam a criatividade necessária, a fim de que o aluno possa expressar-se de maneira diversa, pois ensinar português é ensinar a usar a língua de forma significativa, em diferentes situações sociais, sempre por meio de textos, e não apenas por memorização de regras. Essa fixação por estruturas rígidas e desprovidas de reflexão interacional costuma ser impulsionada pela busca por fórmulas prontas de escrita, o que acaba transformando a produção textual em um cenário de sofrimento, angústia e aflição para o estudante (Silva, 2020 *apud* Cavalcante; Silva, 2023, p. 66). Sob esse viés, pode-se incentivar, sobretudo, o ensino de coesão textual direcionado à capacitação discente para mobilizar diversos mecanismos linguísticos na geração de sentidos em suas produções.

Antunes (2005) aprofunda a compreensão ao questionar e problematizar o fato de a coesão ser tratada de forma superficial e incompleta pelas gramáticas, sendo um assunto abordado apenas em alguns livros didáticos e, mesmo assim, não de forma satisfatória. Em sua obra, a autora busca realizar o desejo de trazer ao debate público questões linguísticas que ultrapassam o “certo” e o “errado” e seus desdobramentos no ensino, sobretudo, acerca de

abordagens centradas na classificação de frases soltas, sem referência a um contexto de uso. Esse panorama de insuficiência metodológica ganha reforço nas críticas de Bunzen (2006), ao advertir sobre o risco de os manuais didáticos priorizarem uma metalinguagem superespecializada nas aulas de escrita, cobrando classificações rígidas em detrimento dos reais efeitos de coconstrução de sentidos. Ademais, de alguma forma, pretende combater a ideia de que a língua portuguesa “corre perigo de desaparecer”, por conta de crenças ingênuas sobre seus falantes não seguirem à risca a norma culta, o padrão.

Dessa forma, emergem reflexões relevantes e capazes de ajudar na “luta com as palavras” para que consigamos perceber a língua não como um mecanismo restrito a um manual de gramática, mas para que possamos, de fato, entender que usar a linguagem é praticar uma atividade social, um ato histórico, político e cultural. Nesse sentido, a língua é, em seu amplo contexto, universal. Dispor de condições para desenvolver competências para usá-la em textos bem organizados é um direito de todos. Sob esse horizonte conceitual, o domínio dessas regularidades da escrita e da argumentação exigidas no contexto de exames como o Enem não deve se restringir à mera aprovação em processos seletivos, mas sim estender-se como uma ferramenta de grande relevância para as demais atuações dos sujeitos nas esferas institucionais da sociedade (Cavalcante; Silva, 2023, p. 55)

Em contrapartida, segundo Antunes (2005), há uma defasagem no ensino de coesão e coerência pelos docentes, uma vez que esses conteúdos são, muitas vezes, repassados como algo abstrato e vago. Torna-se possível perceber, assim, uma lacuna na formação dos profissionais quanto ao ensino desses elementos textuais, que acaba por desconsiderar a sua importância na produção escrita. Essa defasagem vai se perpetuando e restringe o ensino, muitas vezes, a atividades em que se pede aos alunos que formem frases a partir de uma palavra, prática inadequada quando se pretende desenvolver a sua competência de escrita.

A fim de desenvolver tal competência, é necessário exercitar as habilidades textuais de juntar e articular, para que cada parte da unidade tome sentido e a intenção comunicativa seja realizada de maneira eficaz. Essa capacidade de articulação linear depende diretamente da construção de um projeto de texto, definido como o planejamento estratégico que permite ao enunciador erguer e ao leitor reconstruir a organização global de um texto (Marquesi *et al.*, 2019 *apud* Cavalcante; Silva, 2023, p. 57). Não é relevante ensinar a formar frases a partir de uma palavra solta nas ações pedagógicas relacionadas à produção textual, pois não escolhemos primeiro a palavra ou um conjunto delas para produzir enunciados; pelo contrário, temos algo

a dizer e escolhemos as palavras adequadas para dizer o que queremos. Esse processo acontece de forma natural, por isso, contentar-se com atividades de formação de frases não é promover a linguagem em seu pleno funcionamento.

A coesão se torna essa propriedade em que se cria e sinaliza toda ligação que dá ao texto unidade de sentido, articulando todos os seus segmentos. Para que um texto tenha coesão, precisa estar ligado, ou seja, suas partes precisam estar interligadas sem que haja pontas soltas. O que se diz precisa ter sentido, e deixar um texto coeso é, em suma, dar continuidade a esse sentido, que é construído pelas relações de reiteração, associação e conexão, essenciais para a progressão temática e para orientação argumentativa, pois tornam claro ao leitor o modo como as ideias se articulam. No âmbito da Linguística de Texto, esse encadeamento linear corresponde ao conceito de coesão sequencial proposto por Koch (2020), caracterizado como o conjunto de recursos semânticos mobilizados na superfície textual com o propósito específico de criar e conectar sentidos (Cavalcante; Silva, 2023, p. 57-58). Desse modo, segundo os autores, na redação do Enem, tais marcas linguísticas atuam como sinalizadores do plano de ideias do candidato, sendo indispensáveis para estruturar a progressão lógica exigida na avaliação.

Após definir a coesão e seu funcionamento, Antunes (2005) sistematiza as diferentes relações textuais, bem como os procedimentos e recursos linguísticos envolvidos em sua construção. Para esta pesquisa, destaca-se, por sua relevância, a relação textual de conexão, por meio da qual se estabelecem relações semânticas entre orações e, por vezes, entre períodos, parágrafos ou blocos supraparagráficos. Tais conexões são realizadas por meio de unidades da língua, como conjunções, preposições e suas respectivas locuções, além de expressões de valor circunstancial inseridas no texto, entre elas, os conectores. Os conectivos desempenham uma função essencial no texto, visto que ajudam a estabelecer relações de sentido entre os segmentos, por meio das quais podem ser expressas ideias de causa, tempo, oposição, finalidade, adição, entre outras, contribuindo para que o texto se torne mais claro, coeso e, consequentemente, coerente.

Além do uso correto dos conectores, uma boa produção textual exige atenção na articulação entre orações, períodos, parágrafos e sequências maiores, pois cada parte é essencial e contribui para que o texto faça sentido. Segundo Koch e Elias (2017), os articuladores, operadores de discurso ou marcadores discursivos, assim denominados, são as marcas responsáveis pelo encadeamento de segmentos textuais, atuando em diferentes níveis de

organização do texto, como o nível intermediário, no qual assinalam os encadeamentos entre parágrafos ou períodos; e o nível microestrutural, no qual indicam os encadeamentos entre orações e termos das orações.

Desempenhando um papel crucial no estabelecimento da coesão, da orientação argumentativa e da coerência do texto, os articuladores são responsáveis por ligar as ideias e organizar o que está sendo dito, pois é por meio deles que é possível mostrar relações de causa, consequência, tempo, oposição e adição, ajudando o leitor a entender como uma ideia se conecta a outra, e a acompanhar o raciocínio do autor. Além disso, eles também servem para colocar os acontecimentos em ordem, indicando a intenção de quem escreve.

Na “situação-exame” da redação do Enem, essa divisão entre níveis micro e macroestruturais ganha contornos operacionais rígidos na Competência IV, uma vez que a banca exige explicitamente a presença de conectivos interparágrafos e intraparágrafos de forma diversificada e adequada (Brasil, 2022; Cavalcante; Silva, 2023). Torna-se evidente, portanto, o estreitamento entre os pressupostos teóricos da coesão sequencial e a matriz de avaliação oficial. Enquanto a teoria de Koch (2020) e Bakhtin (2016) define os conectores como marcas de estilo essenciais para guiar a progressão lógica e o gerenciamento de vozes, o instrumento do INEP transforma esses sinalizadores em critérios obrigatórios para a obtenção da nota máxima (Cavalcante; Silva, 2023).

Esse alinhamento orientou diretamente a proposição das atividades em nossa sala de aula, superando o modelo abstrato de memorização de nomenclaturas criticado por Bunzen (2006). A exigência do Enem por um repertório diversificado fundamentou a aplicação do jogo “Doces ou Travessuras”, focado na substituição e equivalência de conectivos. Da mesma forma, a necessidade de articulação nos níveis micro e macroestrutural justificou a dinâmica de associação com o quebra-cabeça textual, permitindo aos estudantes manipular fisicamente a estrutura global do texto (Marquesi *et al.*, 2019 *apud* Cavalcante; Silva, 2023). Por fim, a busca do exame pela adequação do uso encontrou eco na prática de correção coletiva e revisão por pares, espaço em que os alunos avaliaram os efeitos reais de sentido de suas escolhas linguísticas.

Dedica-se, por conseguinte, a próxima seção à discussão detalhada sobre a lógica de funcionamento da Competência IV, conforme a matriz proposta pelos instrumentos avaliativos do Enem, tópico enfocado pela ação extensionista.

2.2 Emprego dos mecanismos linguísticos no texto dissertativo-argumentativo: competência IV e sua relação com as demais competências

A Grade Específica de correção de redações, proposta pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é composta por 5 competências, as quais avaliam a capacidade de domínio da norma padrão escrita (Competência I); de interpretação adequada do tema, atendimento ao tipo textual dissertativo-argumentativo e uso de repertórios produtivos (Competência II); de argumentação com projeto de texto estratégico e desenvolvimento das ideias (Competência III); de elaboração de proposta de intervenção coerente com o projeto de texto e formada por cinco elementos indispensáveis – agente, ação, método, efeito e detalhamento (Competência V). Além dessas habilidades, também é avaliada aquela em voga neste artigo, a Competência IV, cuja finalidade é avaliar o conhecimento de mecanismos linguísticos na formação da argumentação na redação (INEP, 2025).

Essa competência possui 6 níveis para avaliação, sendo eles: Nível 0 (0 pontos), em que o participante não desenvolve as informações; Nível 1 (40 pontos), a partir do qual as partes dos textos foram articuladas, mas de forma precária; Nível 2 (80 pontos), em que articulou as partes do texto, mas de forma insuficiente, com muitas inadequações e com limitação de meios coesivos; Nível 3 (120 pontos), pelo qual se desenvolveu de forma mediana, com inadequações, apresentando repertório pouco diversificado de recursos coesivos; Nível 4 (160 pontos), em que articulou as partes do texto, com poucas inadequações e repertório diversificado de recursos coesivos; por fim, Nível 5 (200 pontos), no qual o participante desenvolve bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de meios coesivos (INEP, 2025).

Nesse sentido, para obter a pontuação máxima na coesão do texto, os critérios de correção do exame impõem uma divisão estrita nas formas de conexão de superfície. Torna-se obrigatória a presença de operadores argumentativos interparágrafos, estruturando o desenvolvimento de forma clara entre um bloco textual e outro, e a mobilização sistemática de conectivos intraparágrafos para organizar os períodos internos (Cavalcante; Silva, 2023). Por meio dessa articulação nos níveis intermediário e microestrutural, torna-se possível apresentar e encadear ideias de causa e consequência, comparação e conclusão. Além disso, as informações apresentadas ao longo da redação devem ser retomadas conforme o texto progride, ação executada mediante o uso de sinônimos, antônimos, expressões resumitivas, metadiscursivas ou metafóricas (INEP, 2025).

Na tentativa de elevar o nível de desempenho, existem outras estratégias de coesão para elementos que já foram utilizados no texto. Segundo o INEP, essas formas diferenciadas são:

Substituição de termos ou expressões por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, advérbios que indicam localização, artigos; substituição de termos ou expressões por sinônimos, hipônimos, hiperônimos ou expressões resumitivas; substituição de verbos, substantivos, períodos ou fragmentos do texto por conectivos ou expressões que retomem o que foi dito; elipse ou omissão de elementos que já tenham sido citados ou que sejam facilmente identificáveis (INEP, 2025, p. 32).

Em contrapartida, para apresentar um bom desempenho na Competência IV, deve-se evitar elaborar o texto em apenas um único parágrafo, configuração conhecida como texto monobloco, bem como deixar de desenvolver as orações, frases e parágrafos. Também se deve evitar utilizar conectores que não estabelecem coerência entre dois trechos e afetem a compreensão do texto, assim como repetir ou substituir de forma inadequada as palavras, sem utilizar os recursos oferecidos pela língua, como pronomes, artigos e sinônimos (Cavalcante; Silva, 2023).

É importante ressaltar que, nessa perspectiva, não se devem utilizar os elementos coesivos em excesso e de maneira artificial apenas para demonstrar que o texto foi bem escrito e para atender aos critérios mínimos avaliados na redação. Uma boa coesão não se limita ao uso desses elementos, tampouco ao exagero deles, mas, sim, ao estabelecimento de uma boa coerência entre as informações apresentadas no texto (Marquesi *et al.*, 2019 *apud* Cavalcante; Silva, 2023).

O método avaliativo seguido pelo INEP utiliza 3 termos essenciais na avaliação, sendo eles: a presença de elementos coesivos, a repetição desses elementos e a adequação ao uso. A presença refere-se aos meios coesivos com que o participante constrói seu desenvolvimento entre palavras, frases e parágrafos. Na repetição, verifica-se se a repetição daquilo que o participante utilizou irá prejudicar, ou não, a articulação do texto, pois pode tornar a leitura cansativa e reduzir o repertório coesivo. E, por fim, a adequação dos usos diz respeito ao uso falho dos elementos coesivos, em que não se tem uma relação de conexão esperada em um texto dissertativo-argumentativo. Dessa forma, é avaliado se ele colabora para a construção de uma estrutura com relações de sentido.

3 RECURSOS METODOLÓGICOS

A pesquisa caracteriza-se, quanto à sua natureza teórico-metodológica, como qualitativa, uma vez que o pesquisador articula a teoria e os dados, contrapondo o contexto e a ação, em uma lógica da análise fenomenológica, com vistas à compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação (Gil, 2002).

A experiência obtida pela primeira autora deste artigo foi por meio de suas atividades extensionistas na função de bolsista do projeto de extensão “Letrólogos na Escola: Formação de Revisores e Preparação de Produtores Textuais”, fomentado pelo Programa de Apoio à Pesquisa e Extensão (PAEx), da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Já a vivência adquirida pela segunda autora provém de sua atuação como pesquisadora no projeto de PIBIC-Jr. “Aluno-monitor como mediador de produções textuais: monitoramento do desempenho discente em práticas de escrita”, aprovado por edital em parceria com a UEMG e o CNPq.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, esta possui doze salas para ensino, com mesas e cadeiras organizadas em filas, que contam também com um quadro branco, um armário para guardar os materiais didáticos, uma televisão, um projetor e entre seis e oito ventiladores. A estrutura é composta ainda por um laboratório de ciências e por prateleiras nos corredores onde ficam livros para a leitura.

As atividades foram aplicadas em duas turmas da terceira série do Ensino Médio, denominadas 3º M01 e 3º M02, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São José. Cada turma contava com cerca de 16 estudantes, totalizando aproximadamente 32 discentes participantes das atividades. Foram utilizadas duas aulas de 50 minutos em cada turma. A aplicação iniciou-se às 7h50, no turno da manhã, ocorrendo de forma alternada. Inicialmente, a primeira atividade proposta foi aplicada no 3º M02; após 50 minutos, a mesma atividade foi aplicada no 3º M01; após uma pequena pausa para o intervalo, retomou-se a aplicação na primeira turma e, posteriormente, na segunda, mantendo-se em todo o processo uma preocupação e uma atenção para que as duas turmas pudessem ter as mesmas experiências pedagógicas e metodológicas.

As aulas tiveram como principal objetivo ajudar os estudantes a revisar e a fixar a forma correta de utilizar as conjunções como mecanismos de coesão textual, ajudando no desenvolvimento da argumentação e da reflexão acerca de suas escolhas linguísticas. Entretanto, é importante ressaltar que as atividades foram pensadas e adaptadas para as turmas, com o intuito de acontecer de forma leve e colaborativa, levando em consideração que os

estudantes estavam passando por uma semana de avaliações externas e se encontravam próximos do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Por isso, o foco se manteve em utilizar atividades lúdicas que fossem capazes de promover a participação ativa e significativa dos alunos.

As aulas foram organizadas da seguinte forma: apresentação da proposta e de seu intuito, seguida de uma retomada oral dos conhecimentos prévios dos alunos referente às conjunções. Após, foi proposta uma dinâmica de associação em grupos sobre os tipos de conjunções, suas definições e exemplos, seguida de uma correção coletiva no quadro, desenvolvendo, na sequência, uma atividade lúdica denominada "doces ou travessuras", que tinha como principal objetivo ajudar a fixar o conteúdo de forma descontraída. Finalizou-se com a retomada dos principais conceitos abordados, sendo que, nesse processo, a articulação do trabalho da bolsista de extensão com a professora regente foi fundamental, pois permitiu que a bolsista elaborasse práticas personalizadas e estratégias voltadas para a turma, contando com o apoio da professora regente em todos os momentos de aplicação, na mediação e na condução das atividades, buscando sempre estimular os estudantes a justificarem suas escolhas linguísticas, promovendo a reflexão crítica e coletiva.

A coleta de informações para esse estudo ocorreu a partir dos registros em relatórios dos pesquisadores envolvidos e de questionário de percepção destinado aos participantes, composto por 18 questões, estruturadas de maneira objetiva e aberta, com situações cabíveis para respostas curtas e outras para opinarem mais livremente.

Após a apresentação do contexto desta pesquisa, a próxima seção abordará as reflexões sobre as experiências vividas em sala de aula, com base nas memórias e anotações, bem como nos dados de percepção discente.

4 RESULTADOS

No que se refere às etapas iniciais da prática, a ação teve início com um momento de abertura e acolhimento dos estudantes, no qual foram apresentados o tema da oficina e os seus objetivos. A finalidade era o estabelecimento de um clima de confiança e de diálogo, de modo que os estudantes se sentissem à vontade para expressar seus conhecimentos prévios e para participar ativamente das ações propostas. Além disso, buscou-se revelar a importância do

tópico da aula no desenvolvimento de habilidades voltadas à escrita argumentativa, requisito considerado pelo Enem.

Em seguida, realizou-se a retomada oral do conteúdo, por meio de uma aula expositiva dialogada, na qual foram revisitados conceitos relacionados às conjunções e aos conectivos, bem como suas funções lógico-semânticas no texto. Como resultados, pode-se aferir o nível de informações que os estudantes já dispunham e, a partir desse repertório, realizar conexões teóricas mais contextualizadas, coadunando com as orientações pedagógicas da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Na sequência, desenvolveu-se a dinâmica de associação (quebra-cabeça), realizada em grupos de quatro a cinco alunos. A atividade consistia na classificação das conjunções, e os alunos foram orientados a relacionar o nome da conjunção à sua descrição e aos respectivos exemplos de uso. Nesse momento, a bolsista de extensão intermediou as discussões entre os grupos e manteve-se disponível para dúvidas. Observou-se o envolvimento discente mediante o diálogo intenso para definição das escolhas. Dessa maneira, efetiva-se a aprendizagem colaborativa, alinhando-se à Metodologia de Gestos de Revisão, proposta por Moreira (2021), pois a revisão é entendida como processo formativo compartilhado.

Posteriormente, realizou-se a correção coletiva e a revisão por pares, etapa central da proposta. A atividade foi conduzida no quadro, no qual constavam os nomes das conjunções. Inicialmente, conferiram-se coletivamente a descrição e a finalidade de cada uma. Em seguida, os alunos foram convidados a escrever no quadro exemplos previamente elaborados, enquanto os colegas avaliaram a adequação do uso, justificando suas análises. A bolsista de extensão, em conjunto com a professora regente, mediou as discussões, corrigiu equívocos e aprofundou explicações quando necessário. Esse momento evidenciou a revisão por pares como estratégia pedagógica potente, pois permitiu que os estudantes refletissem sobre o uso da língua a partir do olhar do outro, conforme defende Moreira (2021).

Na etapa seguinte, aplicou-se a atividade lúdica “Doces ou Travessuras”, desenvolvida em clima temático de Halloween, com o objetivo de revisar e consolidar os conteúdos trabalhados. Em uma mesa posicionada à frente da sala, foram dispostos bombons, cada um contendo, em sua parte inferior, uma conjunção colada, de modo que o aluno não pudesse visualizá-la no momento da escolha. Ao retirar o doce, o estudante deveria identificar e classificar a conjunção sorteada, explicando sua função semântica. Quando a resposta estava correta, o aluno escolhia o próximo participante; em caso de erro, podiam indicar um colega

para auxiliá-lo na “travessura”, que consistia em colocar uma máscara temática e escolher ou cantar um trecho de música cuja letra apresentasse a conjunção sorteada ou outra semanticamente equivalente.

Essa dinâmica propiciou a criação de vínculos mediante o estabelecimento de um clima acolhedor, participativo e divertido. Nesse sentido, o erro não se transformou em constrangimento, e o medo de errar não se tornou uma pressão – era parte legítima do processo de aprendizagem.

Como última etapa da ação, aplicou-se um questionário de percepção discente, denominado "Relato de Participação", composto por 16 questões objetivas e abertas. Os resultados obtidos são apresentados nas tabelas a seguir.

Tabela 1 – Resultados dos participantes por turma

3º M01	40%
3º M02	26,7%
Outras turmas	33,3%

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 2 – Conhecimento prévio dos estudantes sobre conjunções e outros conectivos

Sim	93,3%
Conhecia um pouco	6,7%

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 3 – Avaliação dos participantes sobre a clareza das explicações da oficina

Sim	100%
Não	0%

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 4 – Dificuldades identificadas pelos participantes durante a oficina

Nenhuma dificuldade	37%
Respostas genéricas	25%

Identificar conjunções concessivas	12%
Na correção	12%
Saber onde usar os conectivos	12%

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 5 – Percepção dos participantes sobre a contribuição da dinâmica do quebra-cabeças para a compreensão do conteúdo

Ajudou muito	80%
Dinâmica divertida, mas confusa	20%

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 6 – Percepção dos participantes sobre a aprendizagem colaborativa durante a oficina

Sim, aprendi com os colegas	93,3%
Mais ou menos	6,7%

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 7 – Autoavaliação dos participantes quanto à participação na oficina

1	0%
2	0%
3	0%
4	33,3%
5	66,7%

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 8 – Autoavaliação dos participantes sobre o esclarecimento de dúvidas após a oficina

Todas as dúvidas foram esclarecidas	86,7%
Dúvidas parcialmente esclarecidas	13,3%
Nenhuma dúvida esclarecida	0%

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 9 – Percepção dos participantes sobre a identificação de conjunções após a oficina

Ficou mais fácil	80%
Ficou um pouco mais fácil	20%

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 10 – Tipos de conjunções que apresentaram maior dificuldade aos participantes

Conjunções concessivas	40% (6)
Conjunções consecutivas	20% (3)
Conjunções conclusivas	6,7% (1)
Conjunções condicionais	6,7% (1)
Conjunções adversativas	6,7% (1)
Conjunções com mais de uma classificação	6,7% (1)
"A maioria"	6,7% (1)

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 11 – Avaliação dos participantes sobre a contribuição da atividade para fixação do conteúdo

Nota 5	53,3%
Nota 4	46,7%

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 12 – Percepção dos participantes sobre a segurança no uso de conectivos após a oficina

Sim	80%
Um pouco	20%

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 13 – Sentimentos relatados pelos participantes durante a realização da oficina

À vontade	53,3%
Motivado(a) e interessado(a)	46,7%

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 14 – Interesse dos participantes pela participação em futuras oficinas

Sim! Foi uma ótima maneira de aprender	93,3%
Talvez, dependendo do tema	6,7%

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 15 – Comentários e sugestões apresentados pelos participantes ao final da oficina

Não responderam	60%
Comentários positivos	40%

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 16 – Avaliação geral dos participantes sobre a oficina

1	0%
2	0%
3	0%
4	20%
5	80%

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É perceptível, após as considerações desse relato, que o tema mobilizado pela ação extensionista, intermediado por propostas pedagógicas que consideram o ensino de línguas em uma perspectiva crítica e reflexiva, são cruciais para o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes. Na esteira das contribuições do ensino dos mecanismos linguísticos de coesão, reside o desenvolvimento da competência discente em produzir textos claros e logicamente articulados, defasagem evidente na realidade educacional brasileira.

Posto isso, espera-se que trabalhos dessa natureza possam inspirar professores e outras ações de extensão a conceder mais espaço ao aprimoramento de abordagens didáticas voltadas à coesão em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **A redação do Enem 2022: cartilha do participante**. Brasília, DF: Inep, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de referência para redação do Enem 2025**. Brasília, DF: Inep, 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Redação do Enem 2025: cartilha do participante**. Brasília, DF: Inep, 2025.
- BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 139-161.
- CAVALCANTE, Francisco Mailson de Lima; SILVA, Ananias Agostinho da. O gênero redação do ENEM: um estado do conhecimento. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, v. 23, n. 2, p. 51-70, 2023. DOI: 10.47369/eidea-23-2-3645.
- ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO XXX. **Projeto Político-Pedagógico**. [S. l.], 2023.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2017.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MOREIRA, Carla Barbosa. Arquivo de produção e revisão: um processo de responsabilização. **Na Ponta do Lápis**, n. 37, 2021.

Recebido em: **31/01/2026**

Aprovado em: **14/07/2026**