

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
JULIANO LINS CAVALCANTE COSTA

RELAÇÕES DE CONTRASTE/OPOSIÇÃO:
UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA O 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

RIO DE JANEIRO

2023

Juliano Lins Cavalcante Costa

RELAÇÕES DE CONTRASTE/OPOSIÇÃO:
UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA O 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação e Pesquisa do PROFLETRAS, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Danielle Kely Gomes

Rio de Janeiro

2023

RELAÇÕES DE CONTRASTE/OPOSIÇÃO:
UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA O 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação e Pesquisa do PROFLETRAS, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa.

Aprovado em: ____/____/____

Orientadora, Professora Doutora Danielle Kely Gomes – UFRJ

Professora Doutora Karen Sampaio Braga Alonso – UFRJ

Professor Doutor Marcelo Alexandre S. L. de Melo – UFRJ

Professora Doutora Adriana Leitão Martins – UFRJ, Suplente interno

Professora Doutora Eliete Figueira B. da Silveira – UFRJ, Suplente externo

CIP - Catalogação na Publicação

L837r

Lins Cavalcante Costa, Juliano

RELAÇÕES DE CONTRASTE/OPOSIÇÃO: UMA PROPOSTA DE

ENSINO PARA O 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL /
Juliano Lins Cavalcante Costa. -- Rio de Janeiro,
2023.

183 f.

Orientador: Danielle Kely Gomes.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do

Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós
Graduação em Linguística, 2023.

1. Gramática e Ensino. 2. Desenvolvimento
Metalinguístico. 3. Produção Textual. 4. Relações de
Contraste e Oposição. I. Kely Gomes, Danielle,
orient. II. Título.

Às pessoas que me ajudaram a realizar este trabalho, em especial aos/às estudantes que, com boa vontade, carinho e dedicação participaram da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu pai e à minha mãe, que sempre incentivaram e fizeram os maiores esforços para que eu seguisse a vida acadêmica e aprofundasse meus estudos.

Agradeço a meu irmão Thiago, meus familiares, amigos e amigas pelo apoio que me ofereceram em momentos importantes desta empreitada.

Faço também um agradecimento especial a meu filho Vicente e a minha filha Cecília, que estiveram a meu lado em todos os momentos e me encorajaram, além de terem feito a digitalização de todas as páginas de atividades realizadas pela turma.

Agradeço às direções das duas escolas públicas em que trabalho, pela compreensão das demandas, disponibilidade e suporte oferecido quando precisei de algum apoio para concretizar esta pesquisa.

Quero agradecer também à coordenação e às professoras e professores do PROFLETRAS que se dedicaram em me orientar e dirimir as dificuldades acadêmicas que se me apresentaram ao longo do percurso.

Agradeço a meus/minhas colegas de profissão e de mestrado que ofereceram palavras de incentivo quando eu desesperançava, em especial às amigas Yanna e Carine, parceiras importantíssimas para que este trabalho fosse concluído.

Gostaria também de agradecer à CAPES pelo financiamento desta pesquisa, suporte fundamental para que ela se viabilizasse.

Agradeço imensamente à Professora Doutora Danielle Kely Gomes pela excelente orientação acadêmica, assim como pela empatia e compreensão que demonstrou comigo ao longo de todo o processo de produção deste trabalho.

Por fim, quero agradecer profundamente à turma de oitavo ano que, apesar das inúmeras dificuldades de ordem social e estrutural, participou desta pesquisa com interesse, dedicação e senso de parceria com o professor-pesquisador.

“O desenvolvimento da linguagem está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento do indivíduo como ser social, aos seus relacionamentos e cooperação com outras pessoas, aos seus sentimentos de segurança e ansiedade, à totalidade de suas emoções, à sua proximidade e distanciamento em relação aos outros e à sua consciência de si e dos outros.”

Charles Bazerman

RESUMO

COSTA, Juliano Lins Cavalcante. **Relações de contraste/oposição: uma proposta de ensino para o 8º ano**. Rio de Janeiro, 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Esta pesquisa tem como objetivo geral contribuir, através da análise de um trabalho desenvolvido com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola da rede municipal da Baixada Fluminense, para um aprimoramento da percepção desses estudantes sobre o uso de elementos da língua portuguesa que estabelecem, no âmbito intraoracional, as relações de oposição/contraste. O interesse por esse tema surgiu a partir da observação de uma tendência que existe entre a maior parte dos alunos da escola em que trabalho, que quase sempre, ao se deparar com contextos de oposição e contraste, restringe o estabelecimento dessas relações ao uso do “mas” e estruturas justapostas, sem a presença de conectores oracionais. Tal percepção foi confirmada pela aplicação de atividade diagnóstica, que apresentou aos estudantes textos do gênero tirinha, em que os alunos deveriam reconstruir linguisticamente as relações semânticas expressas pelas sequências de imagens. A partir dessa diagnose, buscou-se elaborar uma proposta de unidade didática acerca do tema relações de contraste aos alunos participantes. O desenvolvimento deste trabalho, assim como a proposta pedagógica e o material didático elaborado, foram organizados tendo em vista dois direcionamentos básicos: a proposta de ensino da gramática em três eixos, apresentada por Vieira (2014, 2017, 2018), e as diretrizes apontadas nos documentos oficiais, que foram empregados a partir de uma perspectiva crítica, tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em termos mais específicos, o propósito é oferecer um material com o que seja possível aliar uma reflexão consistente sobre os mecanismos estruturais disponíveis para o estabelecimento das relações semânticas em foco ao desenvolvimento da competência textual-interativa, além de promover uma reflexão sobre variação – na medida que o tema permite trabalhar com a variedade de recursos de que a língua dispõe para a explicitação das relações de contraste/oposição.

Palavras-chave: gramática e ensino, desenvolvimento metalinguístico, contraste, oposição, contraexpectativa.

ABSTRACT

COSTA, Juliano Lins Cavalcante. **Relações de contraste/oposição: uma proposta de ensino para o 8º ano.** Rio de Janeiro, 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

This research mainly aims to contribute to an improvement of the perception of 8th grade students in a school located in Baixada Fluminense, through the analysis of a work about the use of elements of the Portuguese language establishing the opposition/contrast relations inside sentences. The interest in this theme arose from the observation of a tendency that exists among most students in the school where I work, who restricts the establishment of these relations to the use of the connector “mas” (but in English) and juxtaposed structures, without the presence of oral connectors, when dealing with opposition and contrast contexts. This perception was confirmed by the application of a diagnostic activity, which presented comic strips to the students, in which they should reconstruct linguistically the semantic relationships expressed by the sequence of images. From this diagnosis I sought to elaborate a proposal for a teaching unit about contrast relations to the participating students. The development of this work, as well as the pedagogical proposal and the elaborated didactic material, were organized with a view to two basic directions: the proposal for teaching grammar in three axes, presented by Vieira (2014, 2017, 2018), and the guidelines pointed out in the official documents, which were employed from a critical perspective, both the National Curriculum Parameters (PCNs) and the National Common Curriculum Base (BNCC). In more specific terms, the purpose is to offer a material with which is possible to combine a consistent reflection on the structural mechanisms available for the establishment of semantic relations aiming at the development of textual-interactive competence. Furthermore, this work aims at promoting a reflection on variation - to the extent that the theme allows working with the variety of resources that the language has for the explanation of contrast/opposition relations.

Keywords: grammar and teaching, metalinguistic development, contrast, opposition, counter-expectation.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Diagnose: distribuição das variáveis da primeira atividade.....	53
Gráfico 02 - Diagnose: distribuição das variáveis da segunda atividade.....	53
Gráfico 03 - Diagnose: distribuição das variáveis da primeira sequência de orações.....	58
Gráfico 04 - Diagnose: distribuição das variáveis da segunda sequência de orações.....	61
Gráfico 05 - Diagnose: comparação entre questões com quadrinhos e orações.....	62
Gráfico 06 - Distribuição percentual das respostas para a atividade 1.1.....	64
Gráfico 07 - Distribuição percentual das respostas para a atividade 1.2.1.....	66
Gráfico 08 - Distribuição percentual das respostas para a atividade 2.6.1.....	68
Gráfico 09 - Distribuição percentual das respostas para a atividade 2.6.2.....	72
Gráfico 10 - Distribuição percentual das respostas para a atividade 2.9.1.....	74
Gráfico 11 - Distribuição percentual das respostas para a atividade 2.9.1.....	75
Gráfico 12 - Distribuição percentual das respostas para a atividade 2.9.2.....	76
Gráfico 13 - Distribuição percentual das respostas para a atividade 2.9.2.....	77
Gráfico 14 - Distribuição percentual das respostas para a atividade 2.9.3.....	81
Gráfico 15 - Distribuição percentual das respostas para a atividade 2.9.3.....	80
Gráfico 16 - Distribuição percentual das respostas para a atividade 2.10.....	92
Gráfico 17 - Distribuição percentual das respostas para a atividade 2.10.....	94
Gráfico 18 - Distribuição percentual das respostas para a atividade 3.1.1.....	95
Gráfico 19 - Distribuição percentual das respostas para a atividade 3.1.2.....	97
Gráfico 20 - Índice de acerto da atividade 3.2.....	101
Gráfico 21 - Distribuição percentual das respostas para a atividade 4.1.3.....	109
Gráfico 22 - Distribuição percentual das respostas para a atividade 4.1.3.....	110
Gráfico 23 - Distribuição percentual das respostas para a atividade 4.1.4.....	111
Gráfico 24 - Distribuição percentual das respostas para a atividade 4.1.4.....	112
Gráfico 25 - Distribuição percentual das respostas para a atividade 4.5.1.....	117
Gráfico 26 - Distribuição percentual das respostas para a atividade 4.5.2.....	120

Gráfico 27 - Distribuição percentual das respostas para a atividade 4.5.2.....	121
Gráfico 28 - Distribuição percentual das respostas para a atividade 5.1.2.....	127
Gráfico 29 - Percentual de acerto da atividade 5.2.....	132
Gráfico 30 - Distribuição percentual das respostas para a atividade 6.4.1.....	139
Gráfico 31 - Distribuição percentual das respostas para a atividade 6.4.2.....	141
Gráfico 32 - Distribuição percentual das respostas para a atividade 6.4.2.....	142
Gráfico 33 - Distribuição percentual das respostas para a atividade 6.4.3.....	145
Gráfico 34 - Distribuição percentual das respostas para a atividade 6.5.....	150
Gráfico 35 - Distribuição percentual das respostas para a atividade 6.5.....	151
Gráfico 36 - Percentual de êxito das respostas para a atividade 6.6.....	155
Gráfico 37 - Distribuição percentual das respostas para a atividade 7.1.....	169
Gráfico 38 - Distribuição percentual das respostas para a atividade 7.2.....	171
Gráfico 39 - Distribuição percentual das respostas para a atividade 7.2.....	175

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Diagnose: tirinha de Maurício de Souza, primeira sequência.....	51
Figura 02 - Diagnose: tirinha de Maurício de Souza, segunda sequência.....	53
Figura 03 - Diagnose: orações da atividade II.....	57
Figura 04 - Atividade 2.9.2: resposta do estudante 02.....	91
Figura 05 - Atividade 2.9.3: resposta do estudante 22.....	91
Figura 06 - Atividade 2.9.3: resposta do estudante 21.....	93
Figura 07 - Atividade 2.9.3: resposta do estudante 20.....	94
Figura 08 - Atividade 2.10: resposta do estudante 06.....	94
Figura 09 - Atividade 2.10: resposta do estudante 13.....	97
Figura 10 - Atividade 2.10: resposta do estudante 05.....	97
Figura 11 - Atividade 2.10: resposta do estudante 19.....	98
Figura 12 - Atividade 2.10: resposta do estudante 12.....	98
Figura 13 - Atividade 2.10: resposta do estudante 17.....	98
Figura 14 - Atividade 3.2: resposta do estudante 07.....	110
Figura 15 - Atividade 4.1.3: resposta do estudante 01.....	118
Figura 16 - Atividade 4.1.3: resposta do estudante 22.....	118
Figura 17 - Atividade 4.1.3: resposta do estudante 11.....	118
Figura 18 - Atividade 4.1.3: resposta do estudante 09.....	118
Figura 19 - Atividade 4.1.3: resposta do estudante 08.....	120
Figura 20 - Atividade 4.1.3: resposta do estudante 04.....	120
Figura 21 - Atividade 4.1.3: resposta do estudante 06.....	120
Figura 22 - Atividade 4.1.3: resposta do estudante 12.....	120
Figura 23 - Atividade 5.1.1: resposta do estudante 23.....	120
Figura 24 - Atividade 5.1.1: resposta do estudante 21.....	134
Figura 25 - Atividade 5.1.1: resposta do estudante 13.....	134
Figura 26 - Atividade 5.3: resposta do estudante 13.....	138

Figura 27 - Atividade 5.3: resposta do estudante 10.....	139
Figura 28 - Atividade 5.3: resposta do estudante 12.....	139
Figura 29 - Atividade 6.6: resposta do estudante 15.....	157
Figura 30 - Atividade 6.6: resposta do estudante 23.....	158

LISTA DE TRANSCRIÇÕES

Transcrição 01 - Diagnose: resposta à primeira tirinha de Maurício de Souza.....	46
Transcrição 02 - Diagnose: resposta à primeira tirinha de Maurício de Souza.....	46
Transcrição 03 - Diagnose: resposta à primeira tirinha de Maurício de Souza.....	53
Transcrição 04 - Diagnose: resposta à primeira tirinha de Maurício de Souza.....	53
Transcrição 05 - Diagnose: resposta à segunda tirinha de Maurício de Souza.....	54
Transcrição 06 - Diagnose: resposta à segunda tirinha de Maurício de Souza.....	55
Transcrição 07 - Diagnose: resposta à primeira sequência de orações.....	58
Transcrição 08 - Diagnose: resposta à primeira sequência de orações.....	58
Transcrição 09 - Diagnose: resposta à segunda sequência de orações.....	59
Transcrição 10 - Diagnose: resposta à segunda sequência de orações.....	60
Transcrição 11 - Diagnose: resposta à primeira tirinha de Maurício de Souza.....	62
Transcrição 12 - Diagnose: resposta à segunda sequência de orações.....	63
Transcrição 13 - Atividade 1.1: resposta do estudante 23.....	71
Transcrição 14 - Atividade 1.1: resposta do estudante 12.....	72
Transcrição 15 - Atividade 1.1: resposta do estudante 16.....	72
Transcrição 16 - Atividade 1.1: resposta do estudante 01.....	73
Transcrição 17 - Atividade 1.1: resposta do estudante 17.....	73
Transcrição 18 - Atividade 1.1: resposta do estudante 02.....	74
Transcrição 19 - Atividade 1.2.1: resposta do estudante 19.....	77
Transcrição 20 - Atividade 1.2.1: resposta do estudante 23.....	77
Transcrição 21 - Atividade 1.1: resposta do estudante 10.....	80
Transcrição 22 - Atividade 1.2: resposta do estudante 10.....	81
Transcrição 23 - Atividade 1.2.1: resposta do estudante 08.....	82
Transcrição 24 - Atividade 1.2.2: resposta do estudante 03.....	82
Transcrição 25 - Atividade 2.6.1: resposta do estudante 23.....	87
Transcrição 26 - Atividade 2.6.1: resposta do estudante 12.....	89

Transcrição 27 - Atividade 2.6.1: resposta do estudante 06.....	89
Transcrição 28 - Atividade 2.6.2: resposta do estudante 07.....	90
Transcrição 29 - Atividade 2.6.2: resposta do estudante 12.....	91
Transcrição 30 - Atividade 2.6.2: resposta do estudante 23.....	91
Transcrição 31 - Atividade 2.6.2: resposta do estudante 02.....	91
Transcrição 32 - Atividade 2.10: resposta do estudante 19.....	95
Transcrição 33 - Atividade 2.10: resposta do estudante 12.....	95
Transcrição 34 - Atividade 2.10: resposta do estudante 17.....	95
Transcrição 35 - Atividade 3.1.1: resposta do estudante 14.....	92
Transcrição 36 - Atividade 3.1.1: resposta do estudante 03.....	93
Transcrição 37 - Atividade 3.1.1: resposta do estudante 02.....	93
Transcrição 38 - Atividade 3.1.2: resposta do estudante 04.....	94
Transcrição 39 - Atividade 3.1.2: resposta do estudante 23.....	99
Transcrição 40- Atividade 3.1.2: resposta do estudante 16.....	101
Transcrição 41 - Atividade 3.1.2: resposta do estudante 07.....	101
Transcrição 42 - Atividade 4.1.4: resposta do estudante 07.....	112
Transcrição 43 - Atividade 4.1.4: resposta do estudante 06.....	113
Transcrição 44 - Atividade 4.1.4: resposta do estudante 16.....	113
Transcrição 45 - Atividade 4.1.4: resposta do estudante 17.....	113
Transcrição 46 - Atividade 4.1.4: resposta do estudante 21.....	113
Transcrição 47 - Atividade 4.1.4: resposta do estudante 10.....	114
Transcrição 48 - Atividade 4.1.4: resposta do estudante 14.....	114
Transcrição 49 - Atividade 4.1.4: resposta do estudante 18.....	115
Transcrição 50 - Atividade 4.1.4: resposta do estudante 23.....	115
Transcrição 51 - Atividade 4.5.1: resposta do estudante 09.....	118
Transcrição 52 - Atividade 4.5.1: resposta do estudante 09.....	118
Transcrição 53 - Atividade 4.5.2: resposta do estudante 14.....	119

Transcrição 54 - Atividade 5.1.2: resposta do estudante 02.....	116
Transcrição 55 - Atividade 5.1.2: resposta do estudante 19.....	128
Transcrição 56 - Atividade 5.1.2: resposta do estudante 14.....	129
Transcrição 57 - Atividade 5.1.2: resposta do estudante 16.....	129
Transcrição 58 - Atividade 6.4.1: resposta do estudante 08.....	138
Transcrição 59 - Atividade 6.4.1: resposta do estudante 06.....	138
Transcrição 60 - Atividade 6.4.2: resposta do estudante 11.....	140
Transcrição 61 - Atividade 6.4.2: resposta do estudante 22.....	143
Transcrição 62 - Atividade 6.4.2: resposta do estudante 08.....	143
Transcrição 63 - Atividade 6.4.2: resposta do estudante 13.....	144
Transcrição 64 - Atividade 6.4.2: resposta do estudante 17.....	144
Transcrição 65 - Atividade 6.4.3: resposta do estudante 11.....	146
Transcrição 66 - Atividade 6.4.3: resposta do estudante 07.....	146
Transcrição 67 - Atividade 6.4.3: resposta do estudante 19.....	147
Transcrição 68 - Atividade 6.4.3: resposta do estudante 09.....	147
Transcrição 69 - Atividade 7.1: resposta do estudante 20.....	164
Transcrição 70 - Atividade 7.1: resposta do estudante 07.....	164
Transcrição 71 - Atividade 7.1: resposta do estudante 20.....	165
Transcrição 72 - Atividade 7.1: resposta do estudante 09.....	166
Transcrição 73 - Atividade 7.1: resposta do estudante 10.....	167
Transcrição 74 - Atividade 7.1: resposta do estudante 15.....	168
Transcrição 75 - Atividade 7.1: resposta do estudante 16.....	170
Transcrição 76 - Atividade 7.1: resposta do estudante 02.....	170
Transcrição 77 - Atividade 7.1: resposta do estudante 03.....	172
Transcrição 78 - Atividade 7.1: resposta do estudante 12.....	172
Transcrição 79 - Atividade 7.2: resposta do estudante 14.....	173

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Diagnose: distribuição das respostas à primeira sequência de imagens.....	50
Tabela 02 - Diagnose: distribuição das respostas à segunda sequência de imagens.....	52
Tabela 03 - Diagnose: distribuição das respostas à primeira sequência de orações.....	53
Tabela 04 - Diagnose: distribuição das respostas à segunda sequência de orações.....	59
Tabela 05 - Distribuição das respostas para a atividade 1.1.....	60
Tabela 06 - Distribuição das respostas para a atividade 1.2.1.....	62
Tabela 07 - Distribuição das respostas para a atividade 1.2.2.....	64
Tabela 08 - Distribuição das respostas para a atividade 2.6.1.....	68
Tabela 09 - Distribuição das respostas para a atividade 2.6.2.....	70
Tabela 10 - Distribuição das respostas para a atividade 2.9.1.....	71
Tabela 11 - Distribuição das respostas para a atividade 2.9.1.....	73
Tabela 12 - Distribuição das respostas para a atividade 2.9.2.....	75
Tabela 13 - Distribuição das respostas para a atividade 2.9.2.....	77
Tabela 14 - Distribuição das respostas para a atividade 2.9.3.....	79
Tabela 15 - Distribuição das respostas para a atividade 2.9.3.....	80
Tabela 16 - Distribuição das respostas para a atividade 2.10.....	82
Tabela 17 - Distribuição das respostas para a atividade 2.10.....	83
Tabela 18 - Distribuição das respostas para a atividade 3.1.1.....	91
Tabela 19 - Distribuição das respostas para a atividade 3.1.2.....	97
Tabela 20 - Distribuição das respostas para a atividade 4.1.3.....	106
Tabela 21 - Distribuição das respostas para a atividade 4.1.3.....	108
Tabela 22 - Distribuição das respostas para a atividade 4.1.4.....	110
Tabela 23 - Distribuição das respostas para a atividade 4.1.4.....	113
Tabela 24 - Distribuição das respostas para a atividade 4.5.1.....	117
Tabela 25 - Distribuição das respostas para a atividade 4.5.2.....	120
Tabela 26 - Distribuição das respostas para a atividade 4.5.2.....	121

Tabela 27 - Distribuição das respostas para a atividade 5.1.2.....	126
Tabela 28 - Distribuição das respostas para a atividade 6.4.1.....	139
Tabela 29 - Distribuição das respostas para a atividade 6.4.2.....	140
Tabela 30 - Distribuição das respostas para a atividade 6.4.2.....	142
Tabela 31 - Distribuição das respostas para a atividade 6.4.3.....	145
Tabela 32 - Distribuição das respostas para a atividade 6.5.....	149
Tabela 33 - Distribuição das respostas para a atividade 6.5.....	150
Tabela 34 - Distribuição das respostas para a atividade 7.1.....	168
Tabela 35 - Distribuição das respostas para a atividade 7.2.....	172
Tabela 36 - Distribuição das respostas para a atividade 7.2.....	172

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SME – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
1. VISÃO DOS GRAMÁTICOS E DAS PESQUISAS LINGUÍSTICAS	27
1.1. Relações de oposição e contraste na Tradição Gramatical	28
1.2. Abordagem de algumas pesquisas linguísticas.....	31
2. DIRECIONAMENTOS PARA A PROPOSTA PEDAGÓGICA	34
2.1 Pressupostos teóricos da proposta sob as orientações dos documentos oficiais ...	34
2.2 A proposta e o Ensino de Gramática em Três Eixos	40
3. METODOLOGIA	44
3.1 Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação.....	44
3.2 Contexto de pesquisa	46
3.3 A diagnose.....	47
3.4 Análise da atividade diagnóstica	48
4. FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A ORGANIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	62
5. APRECIÇÕES SOBRE A APLICAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	65
5.1 Seção 1 da Sequência Didática.....	66
5.2 Seção 2 da Sequência Didática.....	77
5.3 Seção 3 da Sequência Didática.....	98
5.4 Seção 4 da Sequência Didática.....	112
5.5 Seção 5 da Sequência Didática.....	131

5.6 Seção 6 da Sequência Didática.....	141
5.7 Seção 7 da Sequência Didática.....	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	179
ANEXOS	182

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretende, através de um trabalho desenvolvido com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola da rede municipal da Baixada Fluminense, contribuir para um aprimoramento da percepção desses estudantes sobre o uso dos elementos que estabelecem, no âmbito intraoracional, as relações de oposição/contraste. Além da busca por essa contribuição, a pesquisa visa a oferecer um aporte material que possa auxiliar alunos desse nível de escolaridade na avaliação de situações que apresentem contradição e na utilização de operadores linguísticos como ferramentas de argumentação e articulação do discurso.

O interesse por esse tema surge a partir da observação de uma tendência – a qual foi confirmada com a aplicação da Atividade Diagnóstica a ser descrita no capítulo 3 – que existe entre a maior parte dos alunos da escola em que trabalho, que quase sempre, ao se deparar com contextos de oposição e contraste, restringe o estabelecimento dessas relações ao uso do “mas” e estruturas justapostas, sem a presença de conectores oracionais. Além disso, por vezes suas respostas a questões em que se poderia explorar uma maior elaboração, limitam-se a uma única oração absoluta, ou mesmo à construção de frases nominais.

Ao longo de minha experiência de quase vinte anos em sala de aula, percebi que, na maior parte das vezes, o educando não se sente seguro para realizar certas tarefas que exigiriam uma maior reflexão sobre os sentidos de um texto e as relações que nele se estabelecem. Por perceber essa dificuldade, muitas vezes o estudante abandona a atividade antes de concluí-la. Essa tendência se observa na unidade em que trabalho, dado que, quando a tarefa a ser realizada pelas turmas se mostra mais mecânica, como por exemplo fazer a simples cópia de um trecho de livro, o índice de efetuação da atividade aumenta sensivelmente. Portanto, alguma intervenção nesse sentido se faz necessária, uma vez que a dificuldade na assimilação e construção de períodos compostos constitui uma defasagem na formação de boa parte dos alunos das escolas municipais da região, e se faz presente ao longo de todo o Ensino Fundamental II, chegando, não raras vezes, ao Ensino Médio. Essa constatação se dá pela observação das produções textuais dos alunos em séries distintas, ao longo de minha experiência como docente de Língua Portuguesa. Atualmente, como professor do 8º ano e de outras séries do Ensino Fundamental, noto que essa não é uma dificuldade exclusiva dos alunos dos anos iniciais. Ademais, uma maior consistência na formação de respostas discursivas e argumentativas auxiliaria, inclusive, na relação com outras disciplinas em suas respostas discursivas, no caminho de, com a continuidade do

trabalho, propiciar ao educando uma maior autossuficiência em suas práticas comunicativas, tanto no ambiente escolar como fora dele.

Nesse sentido, se concebermos a ideia de educação como prática emancipadora, capaz de gerar autonomia e criticidade no aluno, através de ações que privilegiem investigações científicas acerca da realidade, mediante questionamento, leitura e posicionamento crítico, destacaremos a necessidade de um ensino de língua que permita ao aluno constituir-se como sujeito ativo nos processos interlocutivos em qualquer ambiente social.

Tal exigência para essa efetiva participação social dos indivíduos através da linguagem está pautada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil – PCNs LP, 1998):

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. (...) Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (p. 19)

Diante dessas orientações, fica evidente que cabe à escola garantir a devida instrumentalização ao aluno para que ele disponha de maiores possibilidades de participação social, bem como do domínio de múltiplos saberes acerca das várias áreas do conhecimento. Para isso, é importante que os professores explorem as práticas de leitura e produção textual que atendam às exigências sociais e às reais necessidades desses estudantes, possibilitando-lhes entender o que estão lendo, para se posicionar criticamente e de maneira autônoma sobre as temáticas discutidas nos textos.

Nessa perspectiva, podemos inferir que esse aluno precisa ser conduzido a trabalhar conscientemente com a língua e com a linguagem, considerando seus propósitos comunicativos, por isso ele precisa ter clareza dos aspectos específicos das condições de produção, recepção e circulação de textos falados e escritos com os quais tem contato dentro e fora da escola.

A recente vivência que tive como aluno do Mestrado Profissional em Letras da UFRJ fez com que a perspectiva de meu trabalho mudasse, e passasse a buscar em minha prática profissional justamente esse tratamento da língua em sala de aula como objeto científico, afastando-me da mera prescrição de regras maçantes e pouco funcionais para o desenvolvimento dos estudantes em sua língua materna. Assim, este trabalho visa a apontar

possíveis caminhos e abordagens metodológicas para que o educando seja capaz de usar conscientemente recursos argumentativos a partir do emprego de operadores que estabelecem relações de oposição/ contraste, seja numa relação subordinativa, seja coordenativa, buscando promover o olhar científico do aluno sobre sua própria produção, a fim de colaborar para a autonomia em relação à sua própria língua.

Ao pensarmos nos caminhos para nos aproximar desse objetivo, não há como excluir as variáveis – procedimentos cognitivos e metacognitivos - na análise de todo o processo. Por isso, cabe aqui menção à relevância que muitos estudos têm imputado acerca da compreensão textual, e é sabido que todo conhecimento armazenado na memória é ativado, inconscientemente, para que se estabeleça sentido para o que se lê e o que se produz textualmente. Essa atividade inconsciente é parte do que chamamos processamento cognitivo. Além desse comportamento inconsciente, o produtor/leitor de um texto passa por um processamento metacognitivo quando estabelece objetivos e reflete sobre o que lê e escreve, formula hipóteses sobre o texto, procura nele elementos que possibilitem confirmá-las ou refutá-las e indaga sobre seu próprio entendimento do texto. A citação de Flavell (1979) é elucidativa a esse respeito:

[...] a metacognição possui um papel importante na comunicação oral, na persuasão, na compreensão oral, na compreensão leitora, na escrita, na aquisição da linguagem, na atenção, na memória, na solução de problemas, na cognição social e em várias formas de autocontrole e autoinstrução. (p. 906)

Desse modo, a pesquisa procurou seguir um percurso que pudesse propiciar a observação dos efeitos de uma abordagem científica e reflexiva da gramática nas aulas de língua portuguesa. Vieira (2017) refere-se ao

espaço que deve ocupar a reflexão gramatical na abordagem dos conhecimentos linguísticos. Mesmo numa proposta instrumental de ensino de gramática para o desenvolvimento das competências interativa e textual, parece óbvio que ela só poderá ser executada se houver a promoção da referida reflexão (conforme as orientações oficiais). Não se trata de prática intuitiva, nem secundária. O desafio, portanto, é acima de tudo metodológico: o de integrar – sempre que possível – a reflexão linguística aos outros objetivos escolares, quanto ao plano textual e à complexidade da variação linguística. (p. 51)

Dentre os especialistas que apresentam sugestões relativas à abordagem reflexiva da gramática, destaca-se Franchi (2006), segundo o qual a atividade linguística consiste no “exercício do ‘saber linguístico’ das crianças dessa ‘gramática’ que interiorizaram no

intercâmbio verbal com os adultos e seus colegas.” (p. 95). Trata-se, portanto, de produzir e compreender textos, criando “as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos”. Assim sendo, a atividade linguística visa a “tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns” (p. 98).

O exercício de reflexão sobre o texto lido/escrito e da operação sobre ele a fim de explorá-lo em suas diferentes possibilidades (ou seja, a atividade epilinguística) constitui, segundo o autor, uma prática intensiva que

[...] opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas gerações. (p. 97).

Com base nessas observações, desenvolvemos uma proposta de sequência de atividades didáticas, assumindo uma abordagem metacognitiva que pudesse favorecer o desenvolvimento da percepção sintática do aluno, percorrendo um caminho que os fizesse tomar, em princípio, consciência de situações de contraste/ oposição, independentemente de terem contato com as tradicionais listas de conectores e conjunções adversativas ou concessivas. Para tanto, a partir de uma atividade diagnóstica baseada na interpretação de uma tirinha, rastreamos os conhecimentos prévios dos alunos acerca das estratégias e recursos utilizados por eles para sinalizarem textualmente as circunstâncias de contraste/oposição/contraexpectativa. A análise quantitativa e qualitativa dessas atividades ratificou nossas suspeitas iniciais a respeito do uso predominante, por parte dos estudantes, da justaposição de períodos simples e também da preferência quase integral pelo uso do “mas”, quando feita a opção por construção de período composto.

As atividades subsequentes do material didático, criadas a partir da análise dos resultados da diagnose, buscaram a intensificação do trabalho com as relações intraoracionais de oposição e contraste, bem como a exposição de recursos alternativos (em referência ao que os alunos já traziam) para a marcação dessa relação lógico-semântica. Durante a aplicação das primeiras atividades, porém, verificou-se a dificuldade generalizada na construção de períodos compostos por subordinação, no tocante às correlações verbais, o que nos levou a buscar uma nova rota no percurso, e a dedicar algumas aulas para esse fim, fato que será mais detalhadamente abordado no quinto capítulo.

Dessa forma, para fundamentar esta pesquisa quanto à abordagem reflexiva da gramática, assim como para aprofundar a concepção de gramática como sistema, com o desenvolvimento de atividades que construam, com base em uma abordagem metacognitiva

e na aprendizagem linguística ativa do aluno, utilizaremos, principalmente, propostas e fundamentos de Franchi (2006); Gerhardt (2016); Vieira (2014, 2017, 2018); e Pilati (2017).

Para isso, o trabalho foi organizado de modo a apresentar, no capítulo 1, as relações de oposição retratadas na Tradição Gramatical e em estudos descritivos. Em seguida, no capítulo 2, reflete-se sobre as diretrizes registradas nos PCN e na BNCC para o ensino de Língua Portuguesa na escola e propostas alternativas às lacunas observadas nesses documentos oficiais, consoante às observações de Vieira (2014; 2017; 2018). No capítulo 3, descrevem-se a metodologia e os pressupostos teórico-metodológicos adotados para a construção da diagnose e sequência didática, além do contexto da pesquisa e da própria atividade diagnóstica, assim como sua análise. Nos capítulos 4 e 5, expõem-se a sequência didática e a apreciação de cada uma das suas etapas, e no item seguinte tecem-se as considerações finais.

Além de apresentar uma proposta de ensino e oferecer um material didático a ser trabalhado em sala de aula, espera-se também que, através da exposição dos resultados obtidos com as respostas da turma às questões da sequência didática, esta pesquisa possa colaborar para que se alcance uma melhor compreensão do quadro atual em que se situam professoras e professores de Língua Portuguesa com relação às dificuldades encontradas por estudantes de uma escola pública, ao receber, refletir e lidar com textos que expressem a relação lógico-semântica tratada aqui. É claro que tais resultados se referem exclusivamente ao contexto de pesquisa em que estão inseridos, e estão limitados à observação específica deste grupo de estudantes. Porém, se forem comparados a dados obtidos em outros estudos, semelhantes a este, eles talvez possam ajudar a formar um panorama mais geral do ensino de Língua Portuguesa em escolas públicas nos dias de hoje.

1. VISÃO DE ALGUNS AUTORES DA GRAMÁTICA TRADICIONAL E DA LINGUÍSTICA SOBRE COORDENAÇÃO E SUBORDINAÇÃO E AS RELAÇÕES DE CONTRASTE/ OPOSIÇÃO

Como o objetivo deste trabalho é, em princípio, investigar o uso por parte de estudantes das séries finais do Ensino Fundamental de conjunções e outros operadores argumentativos para a marcação de situações de oposição/contraste, é importante dirigirmos nosso olhar para a maneira com que a Gramática Tradicional trata essa possibilidade em suas produções. Em relação ao uso dos operadores conjuntivos, bem como favorecer uma maior autonomia dos educandos enquanto leitores/autores, no momento de avaliar e de produzir seus próprios textos, é fundamental compreender de que lugar teórico ou de qual perspectiva as noções de contraste/oposição são trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa.

Sabendo que, em geral, grande parte dos professores apoia-se somente na Tradição Gramatical, por meio dos compêndios como as gramáticas normativas, gramáticas escolares e/ou livros didáticos, que, a rigor, costumam apresentar conteúdos equivalentes aos prescritos pela Tradição Gramatical, procuramos conhecer as prescrições da Gramática Normativa, acerca das situações de contraste e oposição e das noções de coordenação e subordinação, através das contribuições dos gramáticos BECHARA (2000/2001), CUNHA e CINTRA (2007) e ROCHA LIMA (1999).

Ademais, para compreender e explicar os fenômenos linguísticos relacionados ao assunto, buscamos suporte nas obras de Moura Neves (2000) e José Carlos de Azeredo (2008), uma vez que a abordagem da Tradição Gramatical não contempla boa parte das possíveis manifestações linguísticas de relações lógico-semânticas de contraste e oposição. A intenção não foi, de modo algum, esgotar essas possibilidades de uso, mas trazer uma perspectiva mais descritivista e um olhar mais científico para esses usos, a fim de nos aproximarmos um pouco mais da realização linguística na qual os estudantes estão inseridos.

Antes de tudo, porém, salienta-se que, apesar de serem muito valorosas as contribuições dos autores mencionados sobre as inúmeras possibilidades semânticas de certos conectores, como por exemplo, a conjunção *mas*, não nos atentaremos a tal pluralidade de sentidos neste trabalho. Jogaremos luz, apenas, às relações lógico-semânticas que são consideradas contraste e oposição nos trabalhos aqui listados.

1.1 RELAÇÕES DE OPOSIÇÃO E CONTRASTE NA TRADIÇÃO GRAMATICAL

Bechara (2000), no capítulo *A subordinação e a coordenação*, exemplifica a subordinação através do período “O caçador percebeu que a noite chegou”, para depois confrontá-la ao que é entendido como coordenação:

A rigor, o conjunto complexo *que a noite chegou* não passa de um termo sintático na oração complexa *O caçador percebeu que a noite chegou*, que funciona como objeto direto do núcleo verbal *percebeu*. Estas unidades transpostas exercem função própria de meros substantivos, adjetivos e advérbios, razão por que são assim classificadas na oração complexa: orações subordinadas substantivas, adjetivas e adverbiais. Diferente deste caso será o grupo oracional integrado por orações sintaticamente independentes, que, por isso, poderiam aparecer em separado:

O caçador chegou à cidade e procurou um hotel
ou
O caçador chegou à cidade. Ele procurou um hotel.

Temos aqui um grupo de enunciados da mesma camada gramatical, isto é, como orações, o que caracteriza uma das propriedades de estruturação das camadas gramaticais conhecida por parataxe ou coordenação. (p. 340-341)

Quando trata da ideia de contraste/oposição na subordinação, Bechara diz que orações são concessivas “quando introduzem oração que exprime que um obstáculo — real ou suposto — [que] não impedirá ou modificará a declaração da oração principal: ainda que, embora, posto que (— ainda que, embora), se bem que, apesar de que, etc” (p.328). E exemplifica com estes dois períodos:

. “*Ainda que* perdoemos aos maus, a ordem moral não lhes perdoa, e castiga a nossa indulgência.”

. “Venceu Escobar; *posto que* vexada, Capitu entregou-lhe a primeira carta, que foi mãe e avó das outras. Nem depois de casado suspendeu ele o obséquio...”

É interessante notarmos a ressalva feita por Bechara (2001), quando trata das conjunções adversativas, sobre a proximidade da classe das conjunções com a dos advérbios. Segundo ele, é um equívoco que alguns termos estejam listados entre as conjunções pela tradição gramatical:

Levada pelo aspecto de certa proximidade de equivalência semântica, a tradição gramatical tem incluído entre as conjunções coordenativas certos advérbios que estabelecem relações interoracionais ou intertextuais. É o caso de pois, logo, portanto, entretanto, contudo, todavia, não obstante. Assim, além das conjunções coordenativas já assinaladas, teríamos as explicativas (pois, porquanto, etc.) e conclusivas (pois [posposto], logo, portanto, então, assim, por conseguinte, etc.), sem contar contudo, entretanto, todavia que se alinhavam junto com as adversativas. Não incluir tais palavras entre as conjunções coordenativas já era lição antiga na gramaticografia de língua portuguesa; vemo-la: em Epifânio Dias e, entre brasileiros, em Maximino Maciel, nas últimas versões de sua Gramática. Perceberam que tais advérbios marcam relações textuais e não desempenham o papel conector das conjunções coordenativas, apesar de alguns desses advérbios manterem com elas certas aproximações ou mesmo identidades semânticas. (p. 324)

Segundo o autor, portanto, “Enlaça a conjunção adversativa unidades apontando uma *oposição* entre elas. As adversativas por excelência são mas, porém e senão (...) *Mas* e *porém* acentuam a oposição; *senão* marca a incompatibilidade” (p. 323). E exemplifica:

. “Acabou-se o tempo das ressurreições, *mas* continua o das insurreições.”

Aqui, vale atentarmos ao fato de que, embora fascinante, a discussão sobre a classe gramatical que a tradição atribui aos termos que marcam a circunstância de contraste/oposição, importam menos a esta pesquisa do que uma constatação do que é considerado por esses gramáticos e linguistas uma situação de contraste/ oposição e possa ser tratada como tal.

Rocha Lima (1999), por sua vez, diferencia coordenação e subordinação de forma bastante sucinta, atribuindo à coordenação a “Comunicação de um pensamento em sua integridade, pela sucessão de orações *gramaticalmente* independentes” (p. 321). No caso da subordinação, afirma que sempre “Há uma oração principal que traz presa a si, como *dependente*, outra ou outras. Dependentes, porque cada uma tem seu papel como um dos termos da oração principal” (p. 323).

Vejamos agora o tratamento dado pelo autor, no que se refere ao período composto por subordinação, à circunstância de concessão:

A oração concessiva expressa um fato — real, ou suposto — que poderia opor-se à realização de outro fato principal, porém não frustrará o cumprimento deste. Com efeito, num período como: *Irei vê-la, / ainda que chova.* —, entende-se que a hipótese apresentada na segunda oração (*ainda que chova*) não impedirá o propósito manifestado na oração precedente (*Irei vê-la*) — embora pudesse constituir obstáculo à sua consumação. (p. 343)

Mais adiante, o autor complementa:

a oração concessiva pode colocar-se antes ou depois da principal. A anteposição parece que lhe dá maior relevo, e permite o uso, na oração principal, de uma palavra ou expressão que realce o contraste de ideias, tais como: *ainda assim, mesmo assim, contudo, entretanto, sempre, todavia* e outras: *Embora se esforce muito, / (ainda assim, mesmo assim, entretanto) não progride na vida. Posto que se tivesse rebelado contra o comandante, / (sempre, todavia) acabou por acatar-lhe as ordens. Sem que seja estudante excelente, / faz-se {contudo} respeitar de mestres e colegas.* (p. 344)

No que se refere à coordenação, Rocha Lima diz que conjunções adversativas “Relacionam pensamentos contrastantes”, e trata como conjunção apenas a palavra *mas*, para, em seguida, listar “palavras com força adversativa, tais como: *porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto*, que acentuam, não propriamente um contraste de ideias, mas uma espécie de concessão atenuada” (p. 234). E apresenta os seguintes exemplos:

- . Gosto de navio, *mas* prefiro avião.
- . Ele falou bem; *todavia*, não foi como eu esperava. (p. 235)

Já para os gramáticos Cunha e Cintra (2007) são coordenadas orações “autônomas, INDEPENDENTES, isto é, cada uma tem sentido próprio[...] não funcionam como TERMOS de outra oração, nem a eles se referem: apenas, uma pode enriquecer com seu sentido a *totalidade* da outra”. (p. 593-594). A subordinação, por seu turno, é definida como uma relação entre uma oração principal – que, segundo o autor, “contém a declaração *principal* do período, rege-se por si, e não desempenha nenhuma função sintática em outra oração” – com as subordinadas: “orações sem autonomia gramatical, isto é, orações que funcionam como termos essenciais, integrantes ou acessórios de outra oração”. (p. 594)

Segundo sua *Nova gramática do português contemporâneo* (2007), conjunções concessivas “iniciam uma oração subordinada em que se admite um fato contrário à ação principal, mas incapaz de impedi-la” (p.586). Após listarem as conjunções concessivas consagradas, semelhantes às apresentadas pelos gramáticos anteriores, Cunha e Cintra exemplificam com estes dois períodos:

- . Nunca saberei escrever sobre ele, *embora* tenha tentado mais de uma vez.
- . *Nem que* a matassem, confessava. (p. 586-587)

Quanto às adversativas, os autores definem que essas conjunções “ligam dois termos ou duas orações de igual função, acrescentando-lhes, porém, uma ideia de contraste: *mas, porém, todavia, contudo, no entanto, entretanto.*” (p. 580). E exemplificam:

. Apetece cantar, *mas* ninguém canta.

. Não havia muitas casas – nenhum edifício de apartamentos, *porém* sobravam grandes, extensos terrenos baldios.

Ainda em Cunha e Cintra (2001), no segmento “Valores Particulares”, que se refere a conjunções coordenativas, observa-se a possibilidade de se atribuir a uma mesma conjunção “variados matizes significativos de acordo com a relação que estabelecem entre os membros (palavras e orações) coordenados.” (p. 582)

Nesse trecho os autores atribuem à conjunção **e** tanto valor adversativo: “Tanto tenho aprendido **e** não sei nada” (p. 582), quanto concessivo: “Fui, como as ervas, **e** não me arrancaram” (p. 583)

Salientamos que a escolha desses gramáticos, deu-se, mormente, pelo fato de a Sala de Leitura da nossa escola disponibilizar alguns manuais de Gramática desses autores. E, apesar de alguns deles não serem publicações de edições recentes, favoreceu, de certa forma, o nosso contato com a pesquisa. Além disso, é a esses gramáticos que, eventualmente, os nossos alunos terão acesso e, sempre que necessário, poderão recorrer a essas fontes, para pesquisar.

1.2 ABORDAGEM DE ALGUMAS PESQUISAS LINGUÍSTICAS

Neves (2011) trata a natureza da “construção adversativa” e das concessivas, respectivamente, da seguinte forma:

A conjunção coordenativa MAS marca uma relação de desigualdade entre os segmentos coordenados, e, por essa característica, não há recursividade na construção com MAS, que fica, pois, restrita a dois segmentos: (...) Como coordenador, o MAS evidencia exterioridade entre dois segmentos coordenados e, a partir daí, coloca o segundo segmento como de algum modo diferente do primeiro, especificando essa desigualdade conforme as condições contextuais. (p. 755-756).

As construções concessivas têm sido enquadradas, juntamente com as adversativas, entre as conexões contrastivas, cujo significado básico é “contrário à expectativa”, um significado que se origina não apenas do conteúdo do que está sendo dito, mas, ainda, do processo comunicativo e da relação falante-ouvinte. (p. 864).

Aqui, há uma maior abrangência do que se considera contraste e oposição, na medida em que a linguista descreve, em seguida, uma série de diferentes ocorrências sobre a marcação de contraste pelo uso da conjunção “mas”: *contraste entre positivo e negativo, ou vice-versa; contraste entre expressões de significação oposta; contraste, simplesmente, entre diferentes*, afirmando que “essa contraposição não necessariamente é em direção oposta, podendo ter a mesma direção, ou, ainda, direção independente” (p. 757)

Azeredo (2008) afirma que “a conjunção adversativa típica é *mas*”, e que ela “expressa basicamente uma relação de contraste entre dois fatos ou ideias” (p.305), notando em seguida que esse “valor contrastivo” pode consistir em uma simples oposição de dois conteúdos:

“A secretária dele é antipática, **mas** competente.”

Ou na quebra de expectativa criada pela primeira proposição:

“O lutador era magrinho, **mas** derrubava todos os seus adversários.” (p. 305)

Quanto aos termos *porém*, *contudo*, *entretanto*, *no entanto* e *todavia*, na seção destinada às conjunções, Azeredo afirma que “têm características que se assemelham a advérbios – como a mobilidade posicional da frase – e comportam-se como verdadeiros equivalentes de *ainda assim*, *infelizmente*, *pelo contrário*, *apesar disso*”. Vejamos os exemplos apresentados pelo autor:

“Eles já estão velhos, contudo ainda têm um fôlego de jovem. (*contudo* = apesar disso)”

“Comprei os ingressos para o cinema, entretanto deixei-os no bolso do paletó. (*entretanto* = infelizmente)” (p. 306-307)

Ao listar os que expressam “oposição ou ressalva”, menciona os seguintes: ainda assim, apesar disso, contudo, em compensação, entretanto, não obstante, na verdade, no entanto, porém, por outro lado, todavia.

Evidentemente, a breve apresentação da perspectiva da Gramática Tradicional e dos estudos linguísticos aqui expostos não se esgotam neste trabalho, uma vez que procuram apenas esboçar o caminho percorrido na pesquisa, no que tange à análise do tratamento dado ao tema contraste/oposição, tanto na tradição, quanto na ótica descritivista.

2. DIRECIONAMENTOS PARA A PROPOSTA PEDAGÓGICA

O desenvolvimento deste trabalho, assim como a proposta pedagógica e o material didático a ser elaborado nesta pesquisa, foram organizados tendo em vista dois direcionamentos básicos. São eles a proposta de ensino da gramática em três eixos, apresentada por Sílvia Rodrigues Vieira – explicada adiante –, e as diretrizes apontadas nos documentos oficiais, que serão empregados a partir de uma perspectiva crítica, tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Pretendemos que esta proposta possa, inequivocamente, ter em conta as diretrizes orientadas nesses documentos oficiais curriculares, mas não sem apontar eventuais lacunas e inconsistências que possam ser sanadas pela abordagem aqui aventada. Assim, determinados aspectos não contemplados pelos Parâmetros e pela Base, brevemente explicitados a seguir, devem ser considerados para fundamentarmos a construção desta proposta, a fim de que ela esteja em consonância com o que acreditamos ser o mais relevante para atender as demandas e lidar com as questões que envolvem o uso da língua por estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

2.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PROPOSTA SOB AS ORIENTAÇÕES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

A partir do que intenciona este trabalho, é preciso ressaltar a observação dos documentos oficiais de orientação para o ensino de Língua Portuguesa acerca do Ensino Fundamental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) desde sua implementação (BRASIL, 1998) apontam para uma reformulação do ensino gramatical. O objetivo dessas reflexões é direcionar todos os profissionais para uma melhoria das experiências linguísticas trabalhadas em sala de aula. A continuidade dessas reflexões permanece no Sistema Educacional Básico brasileiro, tanto na esfera pública quanto na privada, já que, a partir de 2018, esse sistema passou a ser norteado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual consiste em um documento oficial de caráter normativo direcionado exclusivamente à educação escolar.

A BNCC é o documento que determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A Base determina que essas competências, habilidades e conteúdos devem ser os mesmos, independentemente do lugar em que as crianças, os adolescentes ou jovens moram ou estudam. A Base não deve ser entendida como um currículo em si, mas como um conjunto de orientações que irá nortear as equipes pedagógicas na elaboração dos currículos locais. A criação de uma da BNCC teve o objetivo de garantir aos estudantes o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns – de norte a sul, nas escolas públicas e privadas, urbanas e rurais de todo o país. Dessa forma, uma das intenções foi reduzir as desigualdades educacionais existentes no Brasil, em busca do mais equânime nivelamento possível.

Quando trata do ensino de Língua Portuguesa, o documento inicia-se com a seguinte diretriz:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é ‘uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história’ (BRASIL, 1998, p. 20). Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (p. 67)

Certamente, o ensino de Língua Portuguesa precisa ter o texto como ponto de partida e ponto de chegada, com ênfase para as interações comunicacionais em atividades de leitura e produção de textos orais e escritos. Veja-se este outro trecho da Base:

Ao mesmo tempo que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual. Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo

que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. (p. 68)

O desafio que se impõe, no entanto, é pensar de que maneira se pode construir uma reflexão metacognitiva sobre a gramática da língua portuguesa tendo em vista os preceitos da BNCC descritos acima. Um dos norteadores desta pesquisa, como já dito, é a apreciação das orientações encontradas nos documentos oficiais a partir de uma perspectiva crítica. Um suporte importante dessa perspectiva parte da abordagem encontrada no trabalho de Gerhardt e Amorim (2019), que pondera sobre o fato de que não está claro nos documentos a definição de aprendizado, e enxerga esse fato como uma estratégia:

além de não haver uma noção precisa e evidente do que é aprender, essa ausência é preenchida com o senso comum do aprendizado, o qual, como já salientei, é, num sentido amplo, behaviorista- comportamental. Não definir o que é aprendizado é uma estratégia da BNCC para não questionar o ensino bancário e excludor, que não incorpora em suas didáticas os conhecimentos cotidianos dos alunos nem busca educá-los para a potência. (p. 114)

Segundo Gerhardt e Amorim, não há como se construir um projeto de ensino sem ter clara a dimensão do aprendizado como práxis e “como uma expansão de potências por meio de construção de saberes conceituais e críticos sobre práticas socialmente situadas de vida” (p.115). Para esses autores, “uma organização curricular que exclui a práxis, ou seja, que desconsidera a intervenção conceitual consciente das pessoas sobre o mundo e sobre suas práticas cotidianas” (p.116) não pode formar alicerce de ensino de Língua Portuguesa, pois dessa maneira ele passaria a ser um ensino voltado para a mera repetição de ideias e ações. Nos trechos transcritos a seguir, os autores procuram indicar o que acreditam ser alguns dos equívocos das didáticas desenvolvidas no ensino da língua, que não se fiam nas práticas de linguagem:

(...) essas práticas de linguagem nunca foram o eixo de elaboração das didáticas; esse lugar é ocupado por componentes da estrutura da língua. Essa política não tem como ser bem-sucedida por um problema relacionado à transferência de aprendizado: o ensino descritivo e de conteúdos referenciais, baseado em observações e não em compreensão agenciada das estruturas e dos significados, não tem como conectar-se às práticas metacognitivas relacionadas à ampliação da proficiência em leitura, escrita, oralidade e escuta, inclusive porque os conteúdos não dizem respeito a problemas apresentados pelos alunos em suas práticas linguísticas cotidianas. (p. 99)

Mais à frente, além de ser reforçarem inexistência dessas práticas, Gerhardt e Amorim criticam uma didática pautada em definições de nomenclaturas estabelecidas por conteúdos baseados em classificações, repetindo uma estratégia antiga, que não ataca o problema enfrentado pelo estudante em sua prática de linguagem.

(...) não há didáticas voltadas para a compreensão de como se constituem as práticas de linguagem. Em lugar dessas didáticas, o que se tem é uma perspectiva definicional de relação com os conteúdos, cuja seleção se baseia em classificações que são as mesmas há pelo menos cinco décadas, e sequer tangenciam os verdadeiros problemas de práticas de linguagem dos brasileiros, como se esses problemas não pudessem ser sistematizados(...) (p.112)

Esta proposta de trabalho procura pensar, nesse sentido, estratégias de ensino que possam trazer ao estudante uma perspectiva metalinguística a partir da leitura e investigação de textos apresentados no material didático, e também de textos por ele mesmo produzidos. Ainda segundo esses autores,

Pensar o ensino de línguas voltado para o desenvolvimento metalinguístico, ao contrário de um ensino que seleciona e descreve estruturas linguísticas sem relação com os problemas de prática de linguagem dos alunos, já é pensar num ensino inclusivo, porque toda prática de linguagem já é metalinguística, independentemente de ser realizada na escola ou não. (p. 114)

Além disso, é fundamental pensar-se numa didática que leve em conta o que o aluno já produz textualmente em suas variadas situações de interação. Para tanto, a pesquisa se apoia num conceito de gramática alinhado ao que apresenta Franchi em seu **Mas o que é mesmo “Gramática”?**: (Franchi, 2006)

Gramática corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica. Saber gramática não depende, pois, em princípio, da escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras. (...) a gramática é uma práxis ou se desenvolve na práxis por um processo de balizamento das possibilidades e virtualidades da manifestação verbal, feitas ou aceitas pela comunidade linguística de que o falante participa. (p. 25)

Assim, a avaliação diagnóstica apresentada no capítulo 3, por exemplo, busca uma investigação dos usos linguísticos selecionados espontaneamente pelos alunos quando vão marcar uma circunstância de contraste/ oposição, sem que haja um anúncio da intenção da atividade ou mesmo uma explicação precedente ou introdução do tema. A ideia é que investiguemos os usos que os estudantes já trazem, para uma observação, coleta de dados e posterior proposta pedagógica que caminhe para novas possibilidades de percepção e entendimento do problema que originou esta pesquisa, isto é, a precária articulação das ideias na produção dos discentes em seu discurso.

Cabe aqui, também, voltarmos à BNCC – que, reitere-se, deve ser tratada como norteador do trabalho de um professor do Ensino Básico – a fim de jogar luz a outro ponto de sua abordagem. Ao observarmos o sentido de *norma* exposto no documento, encontramos um problema de natureza conceitual: embora o discurso aponte para uma revisão do sentido de norma a ser abordado por professores e professoras de Língua Portuguesa, em direção a uma noção plural no que se refere a normas da língua, o que se pode constatar é novamente uma nomenclatura que contradiz essa ideia de pluralidade.

Neste ponto, faz-se necessária uma maior reflexão sobre o assunto, a fim de que estejam bem estabelecidas as formulações em que se apoia esta pesquisa para escolher suas estratégias. Nas páginas 70 e 71 do documento, verificam-se os seguintes trechos: “(...) em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, **além do português e de suas variedades**.”; e, mais a frente: “Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a **norma-padrão**(...)” [grifos meus].

A escolha pelos termos “norma-padrão” e “o português e suas variedades” configura um problema na medida em que, se o texto deve ser considerado o centro da reflexão sobre interações linguísticas propostas numa aula de Língua Portuguesa, há que se considerar um universo de possibilidades de norma e de manifestações de português, em vez de se classificar de modo a hierarquizar **o português** (inevitavelmente ligado à ideia de *matriz*, *fonte*) e **suas variedades**, estas vistas como se estivessem à margem de uma “nascente” mais importante da língua. O mesmo ocorre ao se optar pela expressão “norma-padrão”, uma vez que as questões de norma também estão subjugadas ao texto e suas diversificadas formas e intencionalidades. No âmbito dessa discussão, Faraco (2008) aponta

a dicotomia estabelecida entre a dita norma e suas variantes, fronteira essa que, segundo o autor, pode ser explicitada a partir da

suposição tácita de que, por trás de toda variação constitutiva de uma língua, existe uma unidade sistêmica adquiriu uma forma teórica na concepção de língua como um sistema social uniforme que se materializaria nos usos individuais (estes sim heterogêneos), resumida na famosa dicotomia *langue/parole* formulada por Ferdinand de Saussure. No entanto, (...) esta concepção (...) se mostrou insuficiente para explicitar a imaginada unidade sistêmica, bem como para dar conta da variabilidade linguística supraindividual. (p. 36)

Deve-se ressaltar, portanto, embora a Base Nacional seja incontestavelmente um condutor de nosso trabalho, que uma visão crítica a respeito desse documento, suas diretrizes e formulações atravessam os conceitos aqui expostos e a proposta aqui realizada. Essa visão crítica, cuja construção se fez em grande parte durante a minha formação no PROFLETRAS, recai também sobre o que diz respeito ao tratamento dado ao tema Variação Linguística. Sobre esse ponto, apesar de o documento constantemente defender que se trate a língua a partir da observação de uma diversidade de gêneros e expressões textuais (ressalte-se que, quando se diz que o texto é o elemento que concretiza as variadas situações de comunicação, automaticamente se fala de variação linguística) o texto da BNCC localiza e encara a variação linguística como um conteúdo, um “capítulo”, uma seção, uma unidade do currículo, quando ela deveria ser um elemento que perpassasse todos os campos do conhecimento linguístico, um eixo que complementasse a reflexão sobre os mais variados temas gramaticais. Torna-se mais interessante para esta pesquisa, então, tratar da variação apresentando uma diversidade de possibilidades de comunicação, sem juízo de valor entre uma e outra forma.

Sob essa perspectiva, cabe a esta proposta conduzir as abordagens e atividades de modo a considerar as diversas formas de expressão das ideias de contraste e oposição, ainda que estas não sejam consagradas ou previstas pela Tradição Gramatical. O direcionamento dos trabalhos aqui desenvolvidos deve evitar essa segmentação sugerida no texto da Base (entre “o português e suas variedades”), e apresentar a relação de contraste/oposição, desde o primeiro momento, em suas diversas possibilidades e a partir da leitura, em sala, de textos cujo grau de monitoramento seja também diversificado.

2.2 A PROPOSTA E O ENSINO DE GRAMÁTICA EM TRÊS EIXOS

Como já afirmamos, a Base Nacional Comum Curricular preconiza a centralidade no texto, característica que deve se manifestar na definição dos conteúdos, das habilidades e dos objetivos do ensino. A Base organiza o trabalho com a Língua Portuguesa a partir de quatro eixos, que correspondem às seguintes práticas: “oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica)” (BRASIL, 2016, p. 70), além da “análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses)”. (p. 71)

Uma das formas de possibilitar que o aluno tenha contato com diferentes normas linguísticas é trabalhar uma diversidade de textos em sala de aula, pois é através do contato com gêneros textuais variados que o aluno poderá refletir sobre aspectos extralinguísticos, como contextos sociocomunicativos, tipos distintos de interlocutores e estratégias discursivas, que, conseqüentemente, possibilitarão o emprego da norma linguística mais adequada para determinada situação comunicacional. Marcuschi (2008) aponta, em seus estudos, a importância do emprego de diferentes gêneros em sala de aula, em que a expressão *gênero textual* se refere a:

textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são textos que encontram em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, (...). Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. (p.155)

Vale ressaltar que a inserção do texto nesse ambiente não deve reforçar estigmas sociais, mas desfazê-los. Dessa forma, devem ser pensadas estratégias de ensino que valorizem os conhecimentos prévios dos alunos em prol de situações comunicacionais e gêneros textuais específicos.

Partindo dessas premissas, Vieira (2017) destaca que há, no documento da Base, um empenho em situar o uso da Língua Portuguesa como instância socialmente produtiva, de modo a constituir área relevante para o aluno não só na escola, mas em qualquer área de

sua vida. Segundo Vieira (2017), isso se explica como uma resposta ao baixo grau de letramento dos estudantes do país ao terminarem a Educação Básica.

Ainda como desdobramento dessas orientações, Vieira (2017) revela o surgimento de dois tratamentos supostamente distintos: “o ensino de gramática”, tratado, por vezes, como indesejado, e a “prática de análise linguística”, termo usado na BNCC, que surge como uma inovação e solução para as aulas de Língua Portuguesa. No documento, percebemos a intenção em ressaltar que o ensino do componente linguístico deve estar articulado às práticas da linguagem e servir como uma espécie de instrumento de apoio.

Desse modo, a fundamentação deste trabalho apoia-se na proposta de ensino de gramática em três eixos idealizada por Vieira (2017), que articula a prática linguística, privilegiada nos documentos oficiais de orientação para o ensino de Língua Portuguesa, e a abordagem dos elementos gramaticais em sala de aula, tendo como base que toda língua pressupõe apresentar heterogeneidade, interatividade e sistematicidade. Portanto, segundo Vieira (2017), os três eixos contemplam

- (i) elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática, por meio do desenvolvimento de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas (Eixo I); (ii) recursos expressivos para a construção do sentido do texto (Eixo II); e (iii) manifestação de normas/variedades (cultas e populares), considerando a complexidade da variação nos planos da modalidade (fala e escrita) e do registro, consoante graus diversos de formalidade (Eixos III). (p. 62)

Segundo Vieira, o trabalho com os três eixos no ensino de gramática nas aulas de língua pressupõe a construção reflexiva acerca do saber gramatical que todo falante naturalmente possui. Para pôr em prática essa proposta, precisamos de embasamento a fim de definir a qual gramática nos referimos quando abordamos o tema nas aulas de Língua Portuguesa na escola. Para isso, traremos as reflexões de Franchi (2008) e suas definições sobre a gramática internalizada, a gramática descritiva e a gramática normativa, de modo a fugir da visão reducionista sobre “o que é gramática” e “qual gramática deve ser ensinada na escola”.

É evidente, como aponta Franchi (2008), que a concepção de gramática que aqui perseguimos não ignora a variação linguística. Traremos, portanto, os estudos de Faraco (2008) para complementar as discussões sobre norma e variedade.

Ademais, é preciso ressaltar a observação dos documentos oficiais de orientação para o ensino de Língua Portuguesa acerca do Ensino Fundamental. Percebemos que o

ensino de gramática, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) está submetido às chamadas práticas de linguagem (leitura, escrita e oralidade). Vieira (2017), que, como já foi registrado, servirá de alicerce para a construção da presente pesquisa, sintetiza os pressupostos gerais dos PCN de Língua Portuguesa para demonstrar essa submissão:

i. A “linguagem” é concebida como atividade discursiva, de modo que os conteúdos (“com certa relativização do conteúdo tradicional e do uso da metalinguagem”) devem estar articulados ao desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. ii. O texto é o objeto de ensino privilegiado, em sua diversidade de gêneros, orais e escritos. iii. O ensino gramatical deve ser articulado às práticas da linguagem, sendo a metalinguagem instrumento de apoio. iv. A reflexão sobre os fenômenos da linguagem (dentre os quais se destaca a variação linguística) deve ser feita também de forma articulada às práticas de linguagem. (p.73)

Além dos PCN, na Base Comum Curricular Nacional (BNCC), apesar da inclusão de um eixo específico para os componentes gramaticais, o lugar da gramática é estabelecido como “suporte” para a Leitura, para a Escrita e para a Oralidade. No entanto, consideramos que essa não deve ser a única função do ensino de gramática.

Diante do exposto, e a fim de desfazer a oposição entre práticas linguísticas e o ensino de gramática, reafirmamos a importância do ensino de gramática em três eixos (VIEIRA, 2017), a fim de contemplar uma abordagem reflexiva, a produção de sentidos, as normas e as variações nas abordagens dos componentes linguísticos.

Enfim, recorreremos, também, à metodologia de ensino baseada na aprendizagem ativa para a elaboração das atividades da sequência didática. Pilati (2017) propõe articular os avanços das pesquisas linguísticas no que se refere às propriedades das línguas naturais, os conhecimentos sobre as variedades linguísticas da Língua Portuguesa e a metodologia ativa, que busca fazer com que os alunos usem a gramática conscientemente em benefício do desenvolvimento de sua competência comunicativa.

Pilati (2017) evidencia ainda a importância de se trabalharem os conhecimentos gramaticais de forma contextualizada.

O estudo da língua descontextualizado da própria lógica gramatical passa a ser nada mais que o estudo de um conjunto de regras desconexas. Essa forma de ensino torna inviável a compreensão da característica mais básica das línguas humanas: sua organização como um sistema. (p. 41)

Isto posto, a presente pesquisa buscará aliar a proposição ao aluno de uma diversidade de gêneros textuais, à proposta do ensino de gramática em três eixos, de Sílvia Vieira. Tanto a diagnose quanto as demais atividades, expostas adiante, empenham-se em dar aos estudantes autonomia no uso de sua língua materna, e em proporcionar-lhes um maior entendimento e articulação das partes de um texto que eventualmente relacione ideias que contrastam ou se opõem.

3. METODOLOGIA

Inicialmente, é necessário esclarecermos que este trabalho se inclina, considerando que o PROFLETRAS determina como finalização de nosso percurso uma proposta de intervenção, na busca de uma proposta baseada no que comumente ocorre nas salas de aula de Língua Portuguesa em escolas públicas de um município da Baixada Fluminense. Em pesquisas do PROFLETRAS, geralmente se pretende que um conjunto de ações, formulado pelo professor-pesquisador, gere um efeito positivo no desenvolvimento dos estudantes.

Dessa forma, a metodologia da pesquisa-ação faz-se bastante oportuna, já que, embora seja considerada pesquisa, com seu caráter pragmático, se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, sobretudo porque, ao mesmo tempo em que altera o que está sendo pesquisado, é limitada pelo contexto e pela ética da prática. Como afirma Thiollent (2011):

Face ao contexto dinâmico e complexo que vivenciamos, a busca por metodologias que sejam capazes de lidar com estes cenários se tornam cada vez mais procuradas. Uma das metodologias que vem ganhando audiência em vários âmbitos de pesquisa é a metodologia da pesquisa-ação. (p. 39)

Segundo o autor, essa metodologia pode desempenhar um papel importante nos estudos e na aprendizagem dos pesquisadores e nos demais participantes imersos em situações problemáticas, pois envolve os participantes conduzindo-os com a finalidade de ajudá-los a melhorar as suas próprias práticas.

Assim, o objetivo de empregar a essa abordagem metodológica é trazer a mudança a contextos específicos. A “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar à ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 447). Para atingir tal objetivo, vale observarmos com mais atenção os pressupostos teóricos desse tipo de pesquisa.

3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA-AÇÃO

Neste estudo, optamos pela pesquisa-ação, já que era necessária uma melhor administração das variáveis envolvidas durante o processo de investigação. De acordo com Thiollent (1986), esse é um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão

envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Para o desenvolvimento desta pesquisa, teremos a participação de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental. Dessa maneira, em relação aos procedimentos técnicos, ou seja, quanto aos mecanismos de coleta e análise, ela se encaixa nesse modelo de pesquisa, pelo fato de expor a colaboração dos seus participantes com intervenção do pesquisador.

Assim, faz-se necessário que o pesquisador tenha estreito relacionamento com a realidade trabalhada, isto é, com os indivíduos e/ou os objetos da pesquisa. Considerando que um dos principais objetivos da pesquisa-ação consiste em dar aos pesquisadores e grupos participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas das situações em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora, há nessa metodologia uma preocupação maior com a realização da pesquisa com a prática, ou seja, ela deve ser pensada também no sentido de que possa ser repassada a outros profissionais da educação que tenham interesse nos assuntos sobre os quais tratamos. Então, nessa perspectiva, ela deve ser um trabalho que possibilite aos professores em processo de formação dialogarem consigo próprios, dando direção e sentido a seu desenvolvimento profissional; aprender a dialogar com a prática docente, quer a exercida por eles próprios, quer a exercida por colegas e, nesse diálogo, ir construindo um olhar crítico e reflexivo sobre essas práticas; e para além disso aprender, também, a dialogar com os contextos de sua prática.

Sendo assim, para o desenvolvimento das etapas do trabalho, inspiramo-nos na referida metodologia por esta representar uma estratégia que visa ao incremento do trabalho de professores/pesquisadores para que possam utilizar suas pesquisas em busca do aprimoramento de seu ensino e, conseqüentemente, do aprendizado de seus alunos. De acordo com Tripp (2005), o processo da pesquisa-ação atua como uma forma de investigação que utiliza técnicas de pesquisas, que já são consagradas, para informar a ação que se decide tomar no intuito de trazer melhoria à prática a partir daquela. Para tanto, a contribuição de Vieira, abordada na subseção 2.2 deste estudo, será fundamental em busca do êxito da proposta.

Ainda de acordo com Tripp (2005), sob a ótica dessa metodologia, “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no decorrer do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (p.446); isto é, para o autor, o processo que envolve a pesquisa-ação é uma constante, é um ciclo em que as ações vão acontecendo e se repetindo, até que se chegue numa solução do que se pretende melhorar. Logo, com base nas observações expostas acima,

nosso trabalho propõe uma abordagem subdividida em três ações, ou melhor, em três etapas, cuja ordem seria, respectivamente: a diagnóstica, a interventiva e a avaliativa.

O ponto de partida foi uma atividade com imagens (sem manifestação da linguagem verbal) que levou os alunos a produzirem um pequeno discurso no qual havia um sugestionamento da relação entre um ponto e um contraponto, ou expectativa e contraexpectativa. Após a coleta e análise de todos os operadores argumentativos produzidos pelos participantes (ou ausência deles), foram elaboradas tabelas com os dados da proporção de uso de cada um desses operadores.

3.2 CONTEXTO DE PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida com os 23 estudantes da turma 802, 8º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede municipal da Baixada Fluminense, nas aulas de Língua Portuguesa. A unidade escolar localiza-se em um bairro bastante afastado da SME (Secretaria Municipal de Educação) e do centro da cidade, o que dá à escola certos ares rurais, embora a comunidade não esteja livre de problemas como violência, tráfico de drogas, gravidez na adolescência e aliciamento de jovens ao crime, o que certamente influencia na relação dos alunos com a escola e o ensino.

Pelas duas características citadas acima, há uma visível heterogeneidade entre os discentes no que se refere à participação do Estado no sentido de garantir-lhes direitos básicos em sua vida escolar. Existem aqueles que são cobrados em casa, têm apoio para desempenhar suas obrigações e têm sua frequência acompanhada por familiares. Por outro lado, há aqueles que infelizmente não recebem apoio do Estado e vivem em condições precárias, sem acesso nem mesmo a saneamento básico, e vão à escola principalmente para garantir a alimentação do dia. Com isso, temos um número considerável de estudantes que entram na lista da Secretaria Municipal de Educação como aqueles que apresentam alguma “distorção idade/série”. Dos 23 participantes da pesquisa, 10 têm idade superior aos 13 anos que correspondem à idade prevista para a série, de modo que a média de idade da turma é de 13,8 anos de idade, mais próxima do esperado para uma turma de nono ano.

Assim, boa parte da comunidade na qual está inserida a unidade escolar é composta por uma população carente: muitos residentes em habitações com pouca ou nenhuma estrutura e, em alguns casos, em barracos de madeira e restos de construções. Além disso, muitos educandos sofrem com a má alimentação e problemas familiares provenientes de lares

desestruturados pela falta de emprego, pelo alcoolismo e pelo uso de drogas, num contexto social em que a abrangência do poder público é claramente insuficiente.

Existe na unidade escolar, assim como especificamente na turma participante, um equilíbrio numérico entre alunos do sexo masculino e feminino, e nada há de relevante a ser observado nesse sentido. A escola não conta com boa estrutura física, sendo o prédio mal conservado, com banheiros em mau estado, salas sem climatização, estruturação elétrica ruim, carteiras antigas e deterioradas, entre outros problemas. Por outro lado, é um espaço bem iluminado e arejado, e há uma sala multimídia climatizada em com acesso à internet e projetor de imagens *Datashow*, recursos que poderão ser utilizados para algumas atividades da pesquisa.

3.3 A DIAGNOSE

A diagnose inicial aqui apresentada visa a demonstrar a validade e urgência na abordagem produtiva do tema mecanismos de relação lógico-semântica de oposição/contraste para os alunos do 8º ano do ensino fundamental. A sequência de atividades se justifica por promover o desenvolvimento/aprimoramento da capacidade de articulação de enunciados que estabelecem as relações discursivas em foco, em manifestações textuais representativas de variadas esferas discursivas.

A promoção de atividades que visam a conscientizar sobre a existência desses valores discursivos e a ampliar o repertório dos alunos em relação aos recursos linguísticos que operam as relações de oposição/contraste se articula às reflexões sobre concepções de gramática (FRANCHI, 2006), sobre a importância do tratamento do componente gramatical nas aulas de Língua Portuguesa, consoante as observações de Vieira (2017) e também dialogam explicitamente com as considerações de Barbosa (2011), que afirma que trabalhar com a Língua Portuguesa perpassa por (i) compreender seu funcionamento, hoje e no passado e (ii) transitar por estruturas que vão das mais recorrentes na língua até estruturas mais complexas em gêneros textuais mais eruditos, uma vez que uma língua é um conjunto de variedades e todas essas manifestações precisam estar contempladas nas práticas pedagógicas.

A fim de contemplar uma abordagem reflexiva e um ensino de língua verdadeiramente produtivo, reitera-se a importância do ensino de gramática em três eixos (VIEIRA, 2017), pois “Trata-se de focalizar fenômenos linguísticos como: (a) elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática; (b) recursos expressivos na construção

do sentido do texto; e (c) instâncias de manifestação de normas/ variedades”, sendo o primeiro eixo transversal aos dois últimos.

Os resultados de estudos da aplicação do ensino em três eixos, evidenciados por Vieira (2017), demonstram que as atividades de análise e descrição dos temas gramaticais podem contribuir para a competência discursiva do aluno, tanto na leitura, quanto na produção textual. Assim, não cabe preocupação em ensinar gramática na escola, pois ela está presente nas micro e macroestruturas, “que permitem que qualquer enunciado signifique, produza sentido, o qual se manifesta de forma a um só tempo sistemática e variável” (p. 100)

A aplicação da atividade a seguir tem como objetivo colher dados a partir da observação e registro dos elementos que estabelecem oposição/contraste utilizados pelos alunos da turma. Como se pretende fazer uma investigação dos operadores argumentativos que serão escolhidos a partir que alunos e alunas já trazem de experiência com a língua, é importante que não haja nenhuma explicitação, por parte do professor, dos objetivos e pretensões com a aplicação do exercício, e também que a tarefa seja realizada de forma absolutamente individual e autônoma.

Na atividade 1 – itens a) e b) – temos contradição, na primeira tirinha, entre a atitude prevista do Cebolinha e o que ele faz, de fato. Já na segunda tirinha, a oposição se dá no fato de que Cebolinha tenta levantar o peso, porém não tem força para desempenhar a tarefa. Pretende-se investigar, nesse primeiro exercício, se as conjunções surgirão espontaneamente na produção dos alunos em períodos compostos ou se eles utilizarão outros recursos para marcar essas contradições. Na atividade 2, a orientação é para que se construa um único período a partir de duas orações, e as ideias são claramente contrastantes. Vinte e um estudantes realizaram a atividade.

3.4 ANÁLISE DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Nenhuma questão foi deixada em branco, de modo que se somam 84 respostas no total. É importante ressaltar que, para a contagem e exposição das respostas listadas a seguir, foram observadas apenas as relações de oposição/contraste/contraexpectativa, tema deste trabalho, e que não foram considerados para a pesquisa conectores eventualmente usados pelos estudantes para marcar outras relações lógico-semânticas percebidas nas HQs.

Na primeira parte da atividade, que será integralmente apresentada na seção *Anexos*, disponibilizaram-se duas sequências de quadrinhos e o comando sugeria aos alunos

que relacionassem os quadros que formavam cada uma das histórias, de modo a relatarem o que entenderam. A figura 01, a seguir, ilustra a primeira sequência de imagens para a qual os alunos deveriam produzir um pequeno texto relacionando as cenas.

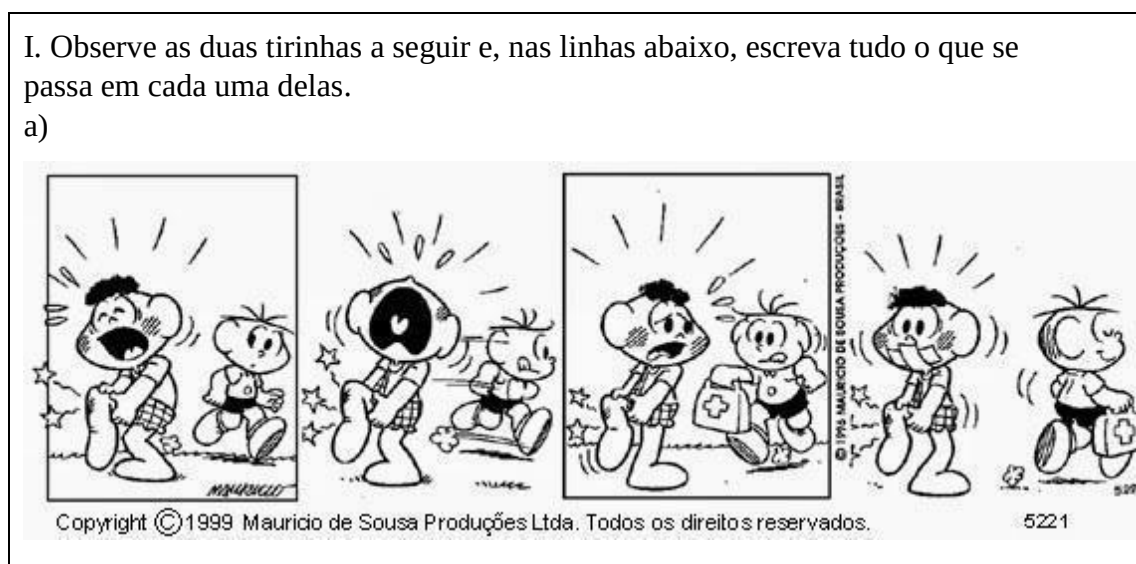


Figura 01 – Primeira sequência de imagens (Atividade I)

De uma forma geral, os alunos conseguiram entender as relações que se estabelecem entre as sequências de imagens e produziram textos, utilizando operadores de argumentação ou não, que adequadamente estabeleceram as noções expressas no contraste entre as cenas, como é possível observar nos exemplos a seguir:

- (1) “Cascão machucou a perna, o Cebolinha que estava passando por ali foi correndo buscar o kit de primeiros socorros para ajudar o Cascão, mais invés de ajuda-lo tapou a boca do Cascão.” (Transcrição 01 – Estudante 01)
- (2) “(...) o cascão para de grita e se acalma ao ve que o cebolinha vem com um quiti medico mas o cebolinha vem e tapa a boca do cascão por que ele tava gritando muito.” (Transcrição 02 – Estudante 02)

No que se refere aos padrões gerais de respostas para a primeira sequência de cenas, foi possível diagnosticar – em um universo de vinte e uma respostas – a utilização de diversificados recursos para o estabelecimento das relações de oposição/contraste. Os resultados estão expressos na tabela 01, a seguir:

Recurso	Dados
Orações coordenadas assindéticas	05
Conector E	05
Conector MAS/MAIS	03
Locução EM VEZ DE/MAIS INVÉS DE/IMVEZ DE	03
Conector SÓ QUE	01
Modalizador INESPERADAMENTE	01
Não compreenderam a questão	03
TOTAL	21

Tabela 01 – Distribuição das respostas (primeira sequência de imagens – Atividade I)

De uma maneira geral, os alunos conseguem perceber as relações de oposição e utilizam, com frequência, os elementos argumentativos mais prototípicos para o estabelecimento dessa relação – os conectores *e/mas* correspondem a 08 dos 21 dados produzidos. Destaca-se também o número de ocorrências de operadores como *em vez de/só que*, estruturas que se especializaram no estabelecimento dessas relações, e que são frequentemente usadas em situações menos monitoradas de comunicação. Supreende o surgimento de um modalizador – o que não era esperado como padrão de resposta. Contudo, chama a atenção o número de textos em que os alunos não assinalaram a relação de oposição entre as sequências, justapondo as orações que indicam as cenas de cada um dos quadros:

- (1) “O Casção e o cebolinha estava em um campo, derrepente, o casção machucou o joelho é o cebolinha rapidamente, parou para ver o que, estava acontecendo, e tomou uma decisão e correu, encontro o casção estava chorando de dor, ai veio o cebolinha com a sua malinha de primeiro socorro, e ai ajudou o casção, é logo depois colocou um durexe, na boca do casção, e logo depois de ter calado o cebolinha foi embora. fim.” (Transcrição 03 – Estudante 03)

- (2) “Casão estava gritando/chorando de dor, enquanto o cebolinha passava olhando. Cebolinha foi correndo, e ao voltar, voltou com uma maleta de primeiro socorros. Botou uma fita na boca de casão, e saiu tranquilamente.”
(Transcrição 04 – Estudante 04)

Na figura 02, a seguir, apresenta-se a segunda sequência de imagens para a qual os alunos deveriam produzir um pequeno texto, identificando as relações de oposição entre as cenas.

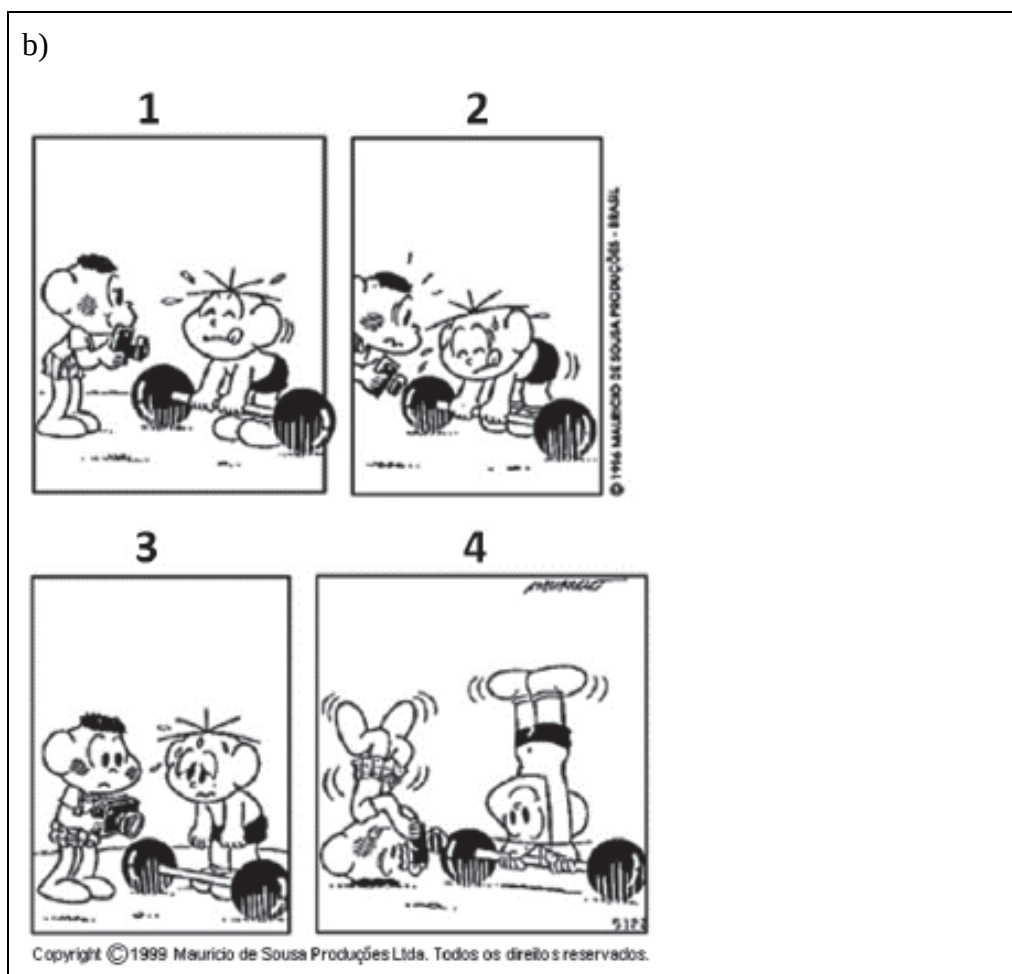


Figura 02 – Segunda sequência de imagens (Atividade I)

Com relação aos padrões gerais de respostas para a segunda sequência de cenas, os resultados estão expressos na tabela 02, a seguir:

Recurso	Dados
Conector MAS/ MAIS	10
Usaram orações coordenadas assindéticas	05
Conector SÓ QUE/ SO QUE	02
Conector E	01
Conector POIS	01
Não compreenderam a questão	02
TOTAL	21

Tabela 02 – Distribuição das respostas (segunda sequência de imagens – Atividade I)

É possível observar que não há tantas divergências em relação à produtividade dos recursos naturalmente acionados pelos alunos para o estabelecimento das relações de oposição/contraste: *e/mas* correspondem a 11 dos 21 dados coletados. O conector *só que* foi registrado em 02 ocorrências, enquanto a relação sem o uso de conectores corresponde a 05 dados. Chama atenção o uso do *pois*, já que um elemento acionado para explicação/causa foi utilizado no contexto como um conector possível no estabelecimento de relação opositiva. Vejamos abaixo o exemplo do uso de *pois* e um dos casos em que houve ausência de conectores:

- (1) “Cebolinha pede seu amigo cascão para tirar umas fotos dele levantando peso pois cebolinha não consegue levantar o peso é tem uma ideei de tirar uma fote de cabeça para baixo para ter a impressão que levantou esse peso” (Transcrição 05 – Estudante 05)
- (2) “(...) Cascão, está gravando o Cebolinha fazendo exercício, vendo que seu amigo, não consegui levanta o peso, tem uma ideia de grava o video de cabaeça para baixo” (Transcrição 06 –Estudante 06)

Nos gráficos a seguir apresentam-se os índices percentuais das variantes para cada uma das atividades:

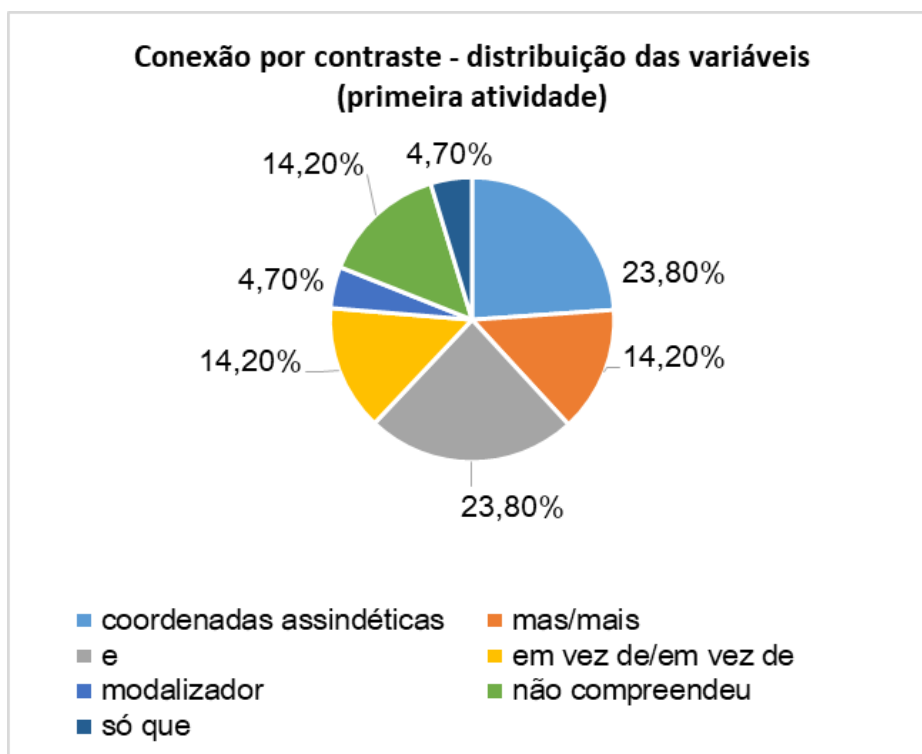


Gráfico 01 – Distribuição das variáveis – primeira atividade

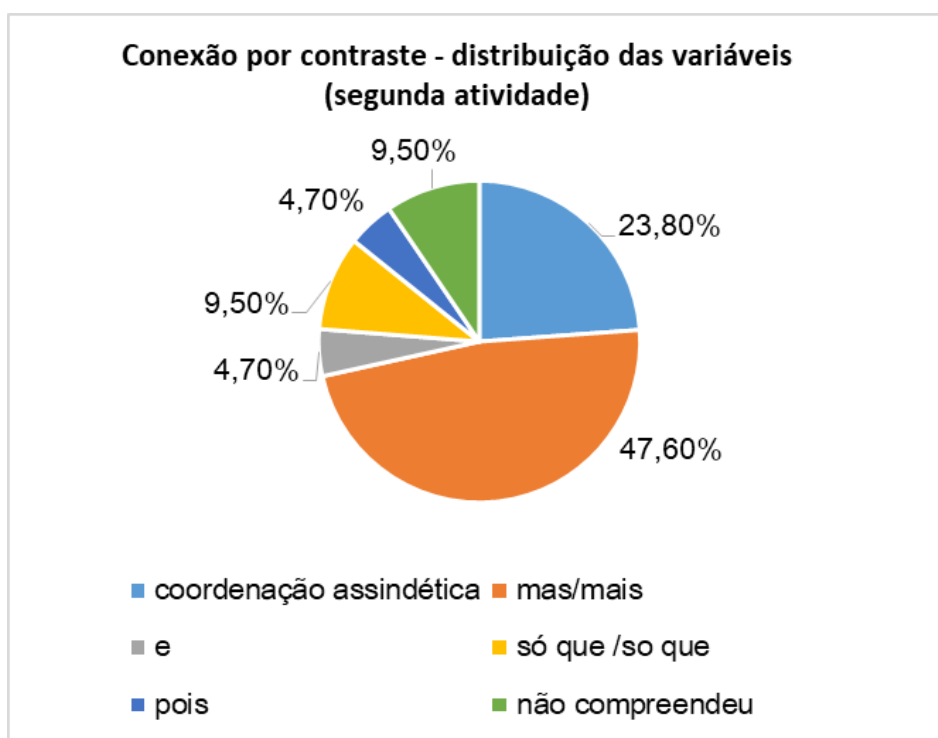


Gráfico 02 – Distribuição das variáveis – segunda atividade

Na comparação entre os percentuais de ocorrências das estruturas usadas pelos alunos no estabelecimento das relações de oposição/contraste na atividade I – em que deveriam produzir duas sequências textuais, uma para cada conjunto de imagens –, é possível perceber que há um equilíbrio, na primeira atividade, entre o uso dos operadores prototípicos *e/mais*, por um lado, e a coordenação sem conectores/*só que*, de outro. No que se refere à segunda sequência, há um predomínio de *mas(mais)* - que corresponde a quase metade dos dados produzidos.

Os resultados dessa primeira “testagem” revelam que é pertinente o desenvolvimento de atividades que possam ampliar o repertório desses alunos no que tange aos mecanismos de construção dessa relação argumentativa - o que se articula aos Eixos 2 e 3 da proposta de Vieira (2017) de três eixos para o ensino de gramática, como também é necessária uma intervenção no sentido de promover, em alguns alunos, a emergência do conhecimento implícito que eles possuem – como falantes nativos – do processo de relação entre sequências e os diversificados mecanismos que a língua possui para o estabelecimento dessas relações, com ênfase especial às estruturas contrastivas, o que se articula aos objetivos do Eixo 1 da proposta de Vieira (2017).

A Atividade II da diagnose apresenta um comando de natureza mais objetiva, com o intuito de levar os alunos a perceberem o tipo de relação que se estabelece entre duas orações e, por efeito, o uso de elementos que demarquem explicitamente essa relação. Na figura 03, a seguir, apresentam-se o comando e as sequências de orações que deveriam ter suas relações explicitadas pelo uso de conectores que manifestem relações de oposição/contraste.

II – Leia abaixo as frases A e B e escreva em seguida uma ÚNICA frase, juntando as ideias de cada uma delas. Faça as adaptações que julgar necessárias.

2.1

A – Cláudio foi estudar matemática na casa de seu melhor amigo.
B – Cláudio esqueceu o livro de matemática.

2.2

A – O atacante era um ótimo cobrador de pênaltis.
B – Naquele dia ele não acertou o gol e seu time não venceu.

Figura 03 – Atividade II

No que concerne aos padrões gerais de respostas para a primeira sequência de orações (2.1), foi possível diagnosticar – em um universo de vinte e uma respostas – a produtividade das seguintes variantes para a relação de oposição/contraste, conforme é possível verificar na tabela 03, a seguir.

Recurso		Dados
Conector MAS/MAIS	entre as orações	07
	introduzindo um segundo período	01
Conector E/É		05
Coordenação assindética		02
Conector PORÉM		01
Não compreenderam a questão		05
TOTAL		21

Tabela 03 – Distribuição dos dados (respostas à primeira sequência de orações – Atividade II)

Pelos resultados expressos na tabela 03, acima, é possível perceber que também prevalece o uso dos conectores prototípicos *e/mas* no estabelecimento das relações de oposição/contraste entre duas orações – perfazendo um total de 13 dados. Destaca-se, contudo, uma ocorrência em que o aluno estabelece a relação entre dois períodos simples, utilizando o *mas* na introdução do segundo período, conforme é possível verificar no exemplo a seguir:

“Cláudio foi até a casa do seu melhor amigo estudar matemática. Mas ele esqueceu de pegar o livro de matemática” (Transcrição 07 – Estudante 07)

Também é possível observar, nessa atividade, a primeira ocorrência de *porém* na conexão entre as duas orações, como ilustra o exemplo:

“Cláudio foi estudar matemática na casa seu melhor amigo, porém, esqueceu o livro de matemática.” (Transcrição 08 – Estudante 08)

O número de ocorrências de orações relacionadas sem conector explícito diminui na comparação com a atividade anterior (02 dados). Contudo, há um aumento de produções em que os alunos não compreenderam o que se pedia no comando (05 dados).

Na tabela 04, abaixo, apresenta-se a distribuição dos dados obtidos como resposta à segunda sequência de orações.

Recurso		Dados
Conector MAS/MAIS	entre as orações	12
	introduzindo um segundo período	01
Conector E/É		01
Coordenação assindética		03
Conector SÓ QUE		01
Não compreenderam a questão		03
TOTAL		21

Tabela 04 – Distribuição dos dados (respostas à segunda sequência de orações – Atividade II)

Os dados relativos à segunda sequência de orações refletem os mesmos padrões verificados nas atividades anteriores, no que se refere ao predomínio de *e/mas* na articulação entre as orações. Os dois articuladores correspondem a mais da metade dos dados produzidos nesta segunda sequência (14 dados). Vejamos abaixo um exemplo do uso da conjunção *mas*, em que o aluno optou por reforçar o contraste com o uso de um advérbio:

“O atacante era um ótimo cobrador de pênaltis, mas infelizmente não conseguiu acertar nenhum gol naquele jogo” (Transcrição 09 – Estudante 06)

Há uma constante no que tange aos dados de ausência de articuladores/não compreensão do comando do enunciado. A diferença em relação à primeira sequência de orações está na única ocorrência de *só que* explicitada a seguir, conector que também apareceu em 03 textos produzidos na atividade de produção textual. Especificamente nesse exercício, ocorreram também alguns casos em que os alunos produziram adaptações mais livres, como se observa no exemplo abaixo:

“Naquele dia o atacante era ótimo cobrador de pênalti e ele não acertou o gol e seu time foi rebaixado.” (Transcrição 10 – Estudante 09)

Como se pôde notar, o estudante 09, provavelmente influenciado pelo fato de o comando da questão trazer o trecho “faça as adaptações que julgar necessárias”, optou por mesclar trechos das duas orações em seu período. Observe-se também a utilização, por parte dele, da conjunção *e* para marcar a oposição, conector este que também aparece para a introduzir a última oração, a qual, a rigor, tem valor de consequência.

Nos gráficos abaixo apresentam-se, em termos percentuais, a distribuição das variantes para cada uma das sequências que compõem a segunda atividade da diagnose.

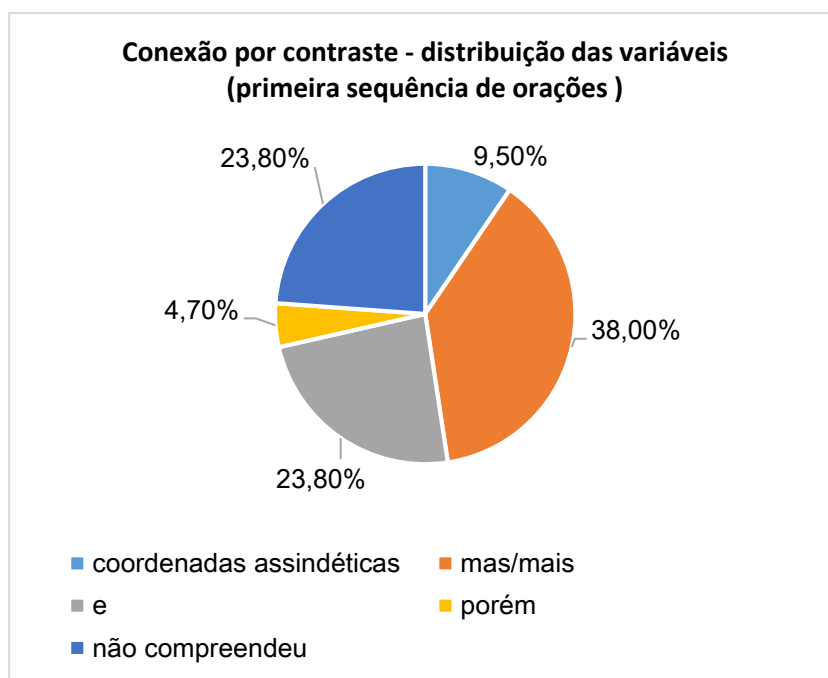


Gráfico 03 – Distribuição das variáveis - primeira sequência de orações

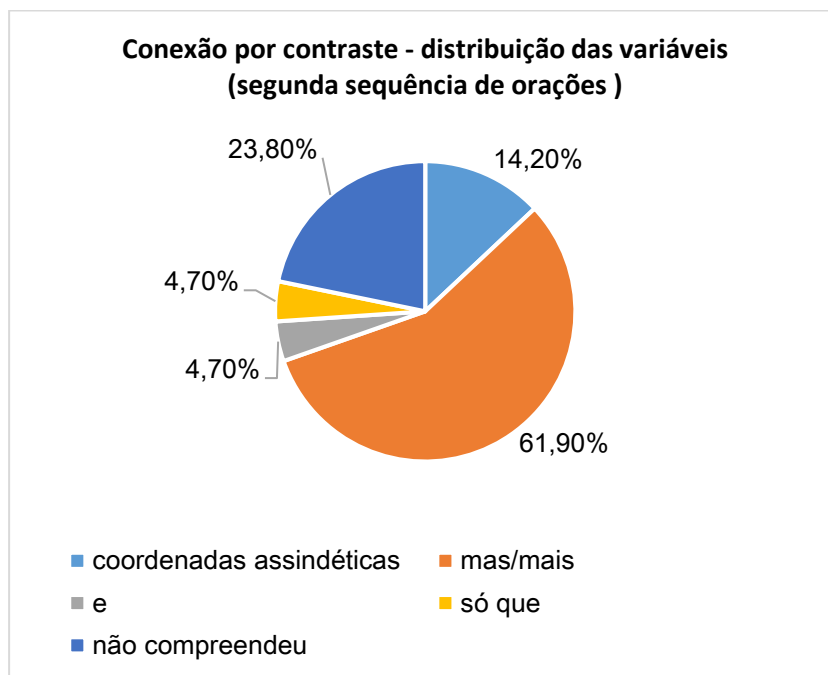


Gráfico 04 – Distribuição das variáveis - segunda sequência de orações

A comparação entre o comportamento das variantes verificadas nos dados produzidos pelos alunos na Atividade II indica que, entre os conectores que prototipicamente são acionados para o estabelecimento de relações opositivas/contrastivas, o *mas* se destaca – sobretudo nos dados da segunda sequência de orações, com 61% das ocorrências. Há uma diminuição considerável no emprego de *e* na comparação entre as duas sequências, mas a queda das ocorrências implica um aumento do outro articulador que normalmente é utilizado no estabelecimento dessas relações. Não se verifica, contudo, uma diversidade no uso de conectivos: a ocorrência de outras formas disponíveis é pontual, e se restringe aos elementos *só que* e *porém*.

Outro ponto a se destacar é que, em comparação à atividade I – na qual os alunos deveriam produzir um pequeno texto explicitando as relações entre as sequências de imagens – o percentual de conexão das sequências sem o uso de articuladores diminui em termos absolutos. Isso pode ser um reflexo da natureza das atividades, já que a atividade II é mais “direta” na abordagem, na medida em que já são oferecidos os textos em que os alunos devem inserir os elementos de conexão.

Por fim, há um dado complementar a ser acrescentado à primeira análise da Diagnose, que pode indicar um caminho a ser trilhado na investigação da procedência das dificuldades de articulação apresentadas pelos alunos envolvidos na pesquisa. O gráfico 05, abaixo, expõe uma comparação direta, considerando-se todas as respostas somadas, entre a

atividade I (que envolve a interpretação das HQs) e a atividade II (que traz orações a serem conectadas):

Questão com Quadrinhos X Questão com orações
(percentuais)

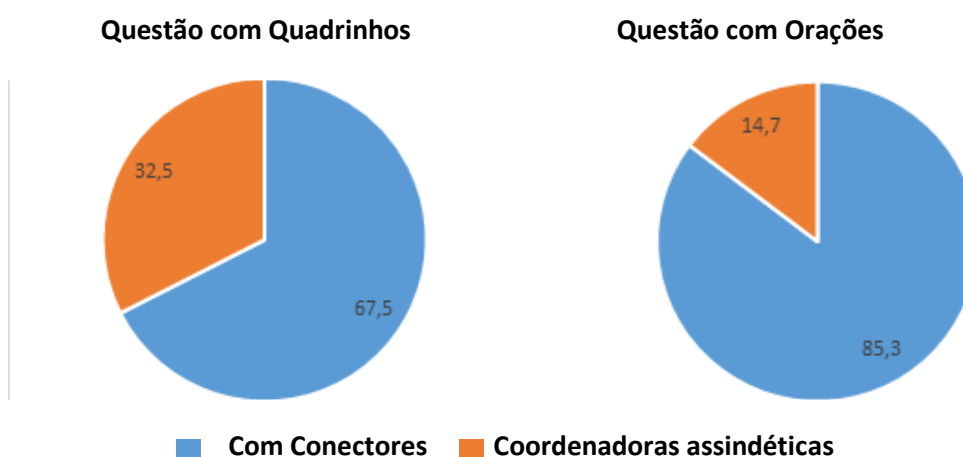


Gráfico 05 – Questões com quadrinhos x Questões com orações

Os números acima apontam uma maior incidência de uso de conectores nas questões em que as orações já estão formuladas e o aluno precisa relacionar as ideias num único período. Na questão com as HQs, nas quais a linguagem não verbal impõe que o próprio estudante construa as ideias que contrastam, a ocorrência dos conectores diminui significativamente. Pode-se especular que, talvez, a própria formatação dos quadrinhos (cena a cena) induza o aluno a construir a relação apenas com orações coordenadas assindéticas e que, naturalmente, ele recorre menos aos conectores, como se vê no exemplo:

“Na primeira cena aparece caxcão machucado e cebolinha vê, já na segunda aparece caxcão chorando e cebolinha correndo, na terceira caxcão vendo que cebolinha trouxe um kit medico e na quarta e ultima, cebolinha usa o kit medico para tampar a boca de caxcão” (Transcrição 11 – Estudante 08)

Porém, quando o comando da questão indica a relação entre ideias já verbalmente formuladas, há uma maior tendência ao uso do conector, como mostra o exemplo abaixo, no qual o período foi construído pelo mesmo participante:

“O atacante era um ótimo cobrador de pênaltis, só que naquele dia em si não acertou o gol e seu time não venceu” (Transcrição 12 – Estudante 08)

Sobre a descrição das cenas dos quadrinhos, um a um, como fez o Aluno 07 no exemplo anterior, nota-se que houve outros três casos, e aqui cabe uma crítica à formulação do enunciado, no qual o comando orienta ao aluno que “escreva o que se passa em cada uma delas”, referindo-se às duas tirinhas. Possivelmente alguns estudantes compreenderam que deveriam descrever cada uma das *cenas*.

4. FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A ORGANIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

É notável que o principal objetivo do ensino de Língua Portuguesa em sala de aula deve ser o desenvolvimento da leitura e produção de textos em seus mais variados tipos e gêneros. Ao pensarmos na preparação da sequência didática que será analisada nas próximas seções, tivemos como norteadores as reflexões e propostas dos trabalhos de Franchi (2006) e Vieira (2014; 2017; 2018), além das orientações contidas nos documentos oficiais à luz de uma visão crítica, abordada no capítulo 2 deste estudo.

De acordo com Franchi, as atividades gramaticais escolares seriam de natureza linguística, epilinguística e metalinguística. A primeira, segundo o autor, corresponde ao saber linguístico que os educandos “interiorizaram no intercâmbio verbal com adultos e seus colegas” (p. 95), e são pensadas para criar condições a que o educando produza e compreenda textos, visando a “tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns” (p. 98). Segundo o autor, reitera-se, a atividade epilinguística constituiria uma prática intensiva que

[...] opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas gerações. (p. 97).

Trata-se, portanto, de levar o educando a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve, a operar sobre sua própria linguagem, e a praticar com maior pluralidade os fatos gramaticais de sua língua. Para Franchi, atividades de natureza linguística e epilinguística promovem uma maior aproximação do educando aos fatos gramaticais, o que o conduz à “[...] necessidade de sistematizar um ‘saber’ linguístico que se aprimorou e se tornou consciente” (p.98). É nessa etapa que, acredita o autor, a atividade metalinguística naturalmente acontece, como um trabalho inteligente de sistematização gramatical (em um quadro intuitivo ou teórico) que permite descrever a linguagem a partir da observação do caráter sistemático das construções, repletas de significação. Franchi prioriza, para o âmbito escolar, atividades linguísticas e epilinguísticas, em face à visão da gramática como um “sistema de noções descritivas” ou de uma “metalinguagem representativa como uma nomenclatura gramatical”. (p. 98)

Na mesma direção posiciona-se Vieira, quando propõe, com base nesses pressupostos gerais, – e em ampla literatura sobre o ensino de Português – a conjugação dos

já citados três eixos de aplicação do ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Desse modo, a autora considera inegável que cabe à escola trabalhar com a gramática,

- (i) considerando o funcionamento de recursos linguísticos em diferentes níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-discursivo);
- (ii) permitindo o acesso às práticas de leitura e produção de textos orais e escritos, de modo a fazer o aluno reconhecer e utilizar os recursos linguísticos como elementos fundamentais à produção de sentidos;
- (iii) propiciando condições para que o aluno tenha acesso a variedades de prestígio na sociedade, segundo os contínuos de variação que configuram uma pluralidade de normas de uso, sem desmerecer outras variedades apresentadas pelo aluno e/ou nos diversos materiais usados. (VIEIRA, 2014, p. 51)

Tivemos em conta essas propostas ao elaborarmos a unidade didática aplicada nesta pesquisa, de modo que ela está organizada em torno de variados gêneros textuais, propõe a leitura de textos de diversas variantes linguísticas e se pauta em atividades que buscam incentivar o educando a, após refletir sobre a construção dos textos propostos, produzir os seus próprios, alterando os originais, experimentando trocas de ordem sintática e mudanças de outras ordens, como aquelas relativas aos modos verbais, que serão explicitadas durante a apreciação da sequência.

A proposta trabalha, então, com os seguintes gêneros: duas tirinhas – uma na atividade 1, que, assim como aquelas da diagnose, usa linguagem não verbal; e outra na atividade 3, que apresenta um diálogo informal entre amigos; um cordel; uma dissertação-argumentativa escrita por candidato do Enem; um poema narrativo, dois anúncios publicitários, um conto moçambicano e um artigo de opinião. Procuramos, portanto, apoio no que propõe o terceiro eixo de Vieira, jogando luz ao tema das relações de contraste/oposição/contraexpectativa em textos de gêneros variados, atribuindo-lhes o mesmo valor, observando diferentes formas de expressão sem desmerecer qualquer delas e promovendo o acesso também a variedades de prestígio na sociedade, como esclarece a autora no excerto transcrito acima.

Nos enunciados e comandos de atividades de uso linguístico, priorizamos a descrição das tarefas sem usar nomenclaturas da tradição gramatical, perseguindo o caminho de propiciar ao educando uma relação mais direta com as operações linguísticas, considerando, como afirma Franchi (2006), a metalinguagem como algo que naturalmente fará parte da reflexão do estudante após uma maior familiaridade deste com os fatos da língua, o que é corroborado por Vieira (2014):

A breve apresentação de propostas que defendem a abordagem reflexiva da gramática permite perceber a importância de que esse primeiro eixo perpassasse os dois outros (o referente à competência textual e o referente à variação linguística) [...]. Não se trata de aulas descontextualizadas de (meta)linguagem, nem tampouco de um contato com o componente linguístico puramente intuitivo e desplanejado. Antes, entende-se que o trabalho com as estruturas gramaticais – por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas – decorre naturalmente do reconhecimento das construções linguísticas como matéria produtora de sentido, elementos que permitem significar e fazem a tessitura textual acontecer. Nesse sentido, tanto na relação entre gramática e texto (Eixo 2), quanto na relação entre gramática e variação linguística (Eixo 3), as referidas atividades permitirão trazer ao nível da consciência o conteúdo de que esses planos se revestem e que os justifica. (p. 53)

No que se refere às relações lógico-semânticas que são matéria de observação deste trabalho, elaboramos muitas atividades que objetivaram levar o educando a, primeiro, olhar para os fatos que se opunham ou contrastavam, com o intuito de guiá-lo à percepção de que há diversas formas de operar aqueles fatos contrastantes, pois, percebendo-os como atuantes dessa relação, o “brincar” e o “experimental” (como trata Franchi) possibilidades linguísticas dentro dos períodos torna-se algo mais viável ao estudante. Dessa maneira, pensando no que dispõe o segundo eixo da proposta de Vieira, as atividades promoveram a prática da leitura de diferentes textos, para que o educando pudesse, ao analisar a tessitura textual, reconhecer e utilizar os recursos linguísticos como elementos fundamentais à produção de sentidos, seja em exercícios nos quais ele precisou criar um texto a partir apenas de imagens ou ideias, seja em propostas de reescrita de períodos inteiros ou parte deles.

5. APRECIACÕES SOBRE A APLICAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência foi aplicada em cerca de 25 dias de aula, sempre em tempos duplos (somando um total de 50 tempos de 50 minutos), entre setembro e dezembro de 2022. A turma participante estava na única sala da escola que contava com um projetor *Datashow*, um privilégio que nos permitiu exibir no quadro branco o conto moçambicano que fez parte da última atividade da sequência e que, por ser longo, foi lido aos poucos, ao final de cada aula entre setembro e novembro.

As atividades foram realizadas com um total de 23 alunos e alunas, que tiveram uma frequência bastante regular, como se verá nos gráficos das próximas seções. Aqui, a fim de respeitarmos o sigilo da identidade dos educandos e das educandas, faremos referência a todos como *estudantes* (no gênero masculino), com um número aleatório atribuído a cada participante. Essa aleatoriedade significa que o número foi escolhido sem seguir uma lógica, porém ele será sempre relacionado ao mesmo estudante, em todas as citações presentes na descrição dos resultados.

Ao refletirmos sobre os dados obtidos na atividade diagnóstica, que aconteceu alguns dias antes do recesso de meio de ano, achamos interessante realizar uma segunda atividade (a primeira da sequência disposta a seguir) semelhante – porém não idêntica – à que propusemos antes, na diagnose. Primeiro, para verificar se os resultados seriam parecidos com os anteriores antes de partirmos para outras experiências, e segundo para observar se a variação que a torna um pouco diferente da anterior faria algum efeito na produção dos estudantes. Tentamos elaborar exercícios diversos dentro de nossa proposta, sempre com estímulo à interpretação do sentido dos textos antes de fazermos menção clara ao objeto de nossa análise.

Na seção *Anexos* desta pesquisa encontra-se integralmente a sequência didática, com as sete atividades propostas, na ordem em que foram aplicadas. Porém, também dispusemos a íntegra de todas as atividades antes da apresentação dos resultados de cada uma, para promover uma melhor observação do encadeamento das questões, mesmo aquelas cujos dados não foram colhidos, já que procuramos fazer com que todas as perguntas interpretativas compusessem um percurso a ser transcorrido pelo participante rumo às questões de produção textual ligadas ao tema deste trabalho. A numeração das tabelas e gráficos obedece à ordem *atividade – questão – item*, ou seja, se uma tabela ou um gráfico tem a numeração 3.1.2, significa que aqueles dados referem-se ao item 2, da questão 1, da terceira atividade da unidade didática.

Não há uma evidente gradação na dificuldade das atividades conforme elas vão sendo propostas – ainda que apresentem desafios de níveis diferentes – pois o que se buscou foi variar ao máximo possível as estratégias para que o educando lidasse de diversas maneiras com a relação de contraste e oposição pinçadas em cada texto. Por isso, há aquelas em que se incentiva o esclarecimento do ponto no qual se estrutura a oposição; outras em que se propõe um “isolamento” de cada ideia contrastante; algumas em que se pede a reescrita de períodos, criação de parte deles ou troca de expressões que denotam oposição e contraste; tudo isso com um intuito, como discorrido na seção anterior, de provocar a reflexão do educando sobre as relações de sentido estabelecidas entre determinadas partes dos textos e também sobre as múltiplas possibilidades de articular essas partes num período. Entre uma atividade e outra, o professor-pesquisador, após análise geral das respostas, conversava com a turma sobre alternativas possíveis para a construção de períodos, e tecíamos comentários sobre possibilidades de produção das estruturas coordenativas e subordinativas, bem como a correlação verbal praticada em cada uma dessas estruturas em ambientes mais formais de comunicação.

A descrição dos resultados procura tratar os dados tanto de maneira quantitativa, quanto qualitativa, com observação focada em determinados casos específicos que eventualmente se mostraram relevantes para a pesquisa. Consideramos importante fazer a ilustração gráfica dos dados gerais de praticamente todas as atividades, uma vez que um dos interesses deste trabalho é expor elementos que possam ser úteis a outros estudos que tratem com semelhante linha de pesquisa. As inferências oriundas da análise dos dados gerais ou individuais foram feitas com cuidado de não extrapolar a observação, por assim dizer, mais científica dos elementos, de modo que procuramos não expressar conclusões taxativas, com a cautela de não “pintar o alvo em volta de uma flecha já atirada”, isto é, o caráter majoritariamente descritivo dos dados se deve ao cuidado de não se querer encaixar os resultados num molde esperado ou preparado de antemão.

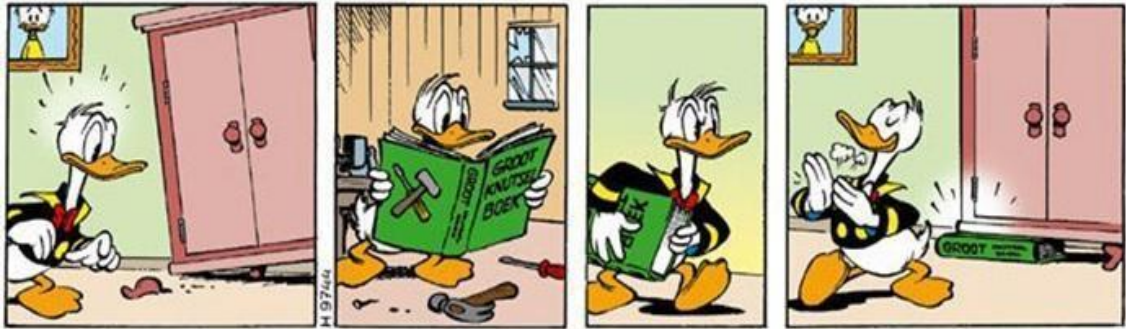
5.1 SEÇÃO 1 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ATIVIDADE 1

1. DINÂMICA

. A turma é dividida em dois grupos. O grupo A recebe a tirinha abaixo com o seguinte comando:

O texto abaixo é um exemplo de linguagem não verbal, isto é, ele não usa palavras para comunicar sua mensagem. Sua missão é, usando palavras, transformar esse texto visual numa pequena história, para que seus/suas colegas, mesmo sem ver os quadrinhos, possam entender tudo o que se passa neles.



. O grupo B, que não viu os quadrinhos, recebe os textos e os lê.

. Em seguida, os alunos do grupo B leem em voz alta, para toda a turma, a produção de seus colegas do grupo A, e elegem o texto que melhor narrou as imagens. Após isso, os estudantes que formam o grupo B elaboram seus próprios textos.

2. Agora que você aprendeu novas formas de marcar a oposição de ideias num texto, leia abaixo as frases A e B e escreva em seguida uma ÚNICA frase, juntando as ideias de cada uma delas. **Faça as adaptações que julgar necessárias e não repita o mesmo termo nos dois períodos que você construir.**

A – Meu melhor amigo me convidou para jogar videogame na casa dele.

B – Minha mãe não deixou que eu fosse à casa do meu amigo.

A – Eu estudei muito para a prova de Geografia.

B – Tirei nota baixa na prova de Geografia

A primeira atividade da sequência didática, realizada nos primeiros dias de setembro de 2022, foi estruturada de maneira semelhante à diagnose – feita pela turma um pouco antes das férias de julho – porém com a diferença de que, desta vez, os estudantes foram separados aleatoriamente em dois grupos: o primeiro (grupo A) leu os quadrinhos antes que o segundo (grupo B) pudesse vê-los. Cada grupo teve 11 participantes, somando-se um total de 22 estudantes a realizarem a Atividade 1. O propósito dessa dinâmica foi, por um lado, estimulá-los a pensar de forma mais prática na descrição das imagens para pessoas que não as viram, a fim de que estes participantes compreendessem o que se passava na pequena narrativa sem o auxílio dos desenhos; por outro lado, esperava-se dar à atividade uma característica lúdica, apoiada na expectativa gerada ao grupo B e no desafio proposto ao grupo A, uma vez que as produções deste seriam avaliadas pelos participantes do grupo B. Toda essa dinâmica foi bem recebida pela turma, que se mostrou motivada a participar do processo.

O fator cômico presente na tirinha exposta na atividade, do personagem da Disney Pato Donald, é gerado por uma quebra de expectativa: aparentemente, ao perceber que seu armário está torto, Donald usaria o conhecimento disponível em um manual para, utilizando ferramentas (sugestionadas pelo desenho da capa do livro), consertar o móvel. O que ele faz, no entanto (provavelmente irritado por não conseguir resolver o problema a partir das indicações do livro), é usá-lo como suporte para nivelar o armário e sair satisfeito e orgulhoso pelo serviço.

Assim como na aplicação da diagnose, não houve nenhuma explicação ou orientação prévia aos alunos sobre essa quebra de expectativa ou como eles deveriam descrever as cenas. Com isso, pretendíamos deixar o caminho aberto para que os marcadores linguísticos de oposição/contraexpectativa surgissem ou não. Note-se que, a rigor, a cadeia

de imagens expostas na tirinha pode tranquilamente ser descrita sem o recurso desse elemento marcador de oposição, cujo manejo pelo estudante representa um dos objetivos desta pesquisa-ação. O caráter facultativo dessa utilização amplia o valor de observação da atividade, já que esses marcadores, quando aparecem nas produções dos alunos, o fazem a partir de uma construção linguística eletiva e espontânea.

Portanto, como se evidenciará na tabela adiante, menos da metade da turma que fez o que se orientava na tarefa optou por usar algum marcador de oposição. O item *não compreenderam a questão* refere-se a três casos em que os estudantes escreveram os pensamentos do Pato Donald em discurso direto, como se vê abaixo, na resposta do estudante 23:

“Hum o armario está quebrado, deixa me vê como eu vou conserta, que livro difícil de entender prontinho bem melhor.” (Transcrição 13 – Estudante 23)

É interessante observar também que, em alguns casos, os alunos optaram por marcar outra oposição, diferente da pensada originalmente para a questão. Em vez de apontarem a contraexpectativa em relação ao uso do manual de ferramentas, fizeram-no em relação à frustração de Donald, como os estudantes 12 e 16, respectivamente, a seguir:

“Em um certo dia um pato se deparou com um ármario porém ele percebeu que o ármario estava quebrado entao ele pegou um manual de consertos e ferramentas só que ele não estava conseguindo consertar de jeito nenhum entao ele teve a brilhante ideia de usar o manual como apoio no pé que estava faltando no armario.” (Transcrição 14 – Estudante 12)

“O patodonads entrou no quarto e viu que seu armário estava com a ‘perna’ quebrada, ai ele estava tentando encontrar uma solução para consertar, quando ele teve a brilhante ideia de pegar seu livro sobre ferramentas, ele estava tambem encontrar uma solução mas novamente não consegui até que ele teve a ideia de usar o livro como apoio embaixo do armario.” (Transcrição 15 – Estudante 16)

Nos exemplos acima, a contraexpectativa não está marcada pelo uso alternativo que o personagem faz do manual, mas pelo fato de ele não resolver seu problema: *só que ele não estava conseguindo consertar de jeito nenhum* (estudante 12) e *mas novamente não consegui [consegue]* (estudante 16). O estudante 12, na segunda linha de seu texto, já havia usado o

conector “porém” para marcar a contraexpectativa do personagem ao perceber o problema do armário. Não obstante, a maioria das marcações linguísticas de oposição, considerando-se os dois grupos, foram geradas pelo uso incomum dado por Donald ao livro, como se vê nas três respostas seguintes (estudantes 01, 17 e 02, respectivamente):

“[...] porém ele usou como apoiador.” (Transcrição 16 – Estudante 01)

“[...]Ele começa a ler um livro de ferramentas, mas ao invés de aprender como usar as ferramentas para consertar o pé do guarda roupas, ele usa o livro de apoio para deixar o guarda roupas reto.” (Transcrição 17 – Estudante 17)

“[...]lembrou que tinha um manual de instruções, tentou ler e acabou perdendo sua paciência, e acabou colocando em baixo do guarda roupa[...]” (Transcrição 18 – Estudante 02)

Distintamente dos anteriores, os três estudantes acima marcam a oposição com base no uso inesperado que o personagem faz do livro, utilizando as expressões “porém”, “ao invés de”, “e”, respectivamente. Mesmo havendo essa diferença em relação à essência da contraposição de ideias nas construções textuais da turma, todos os apontamentos foram apreciados para o recolhimento dos dados, dispostos na tabela e gráfico a seguir, que demonstram o resultado das escolhas linguísticas de toda a turma, considerando-se a junção das produções dos grupos A e B:

Recurso	Dados
Narração sem marcadores de oposição	10
Conector MAS/MAIS	03
Conector PORÉM	02
Locução AO INVÉS DE	02
Conector E	01
Conector SÓ QUE	01
Não compreenderam a questão	03
TOTAL	22

Tabela 05 – Distribuição das respostas (Atividade 1.1)

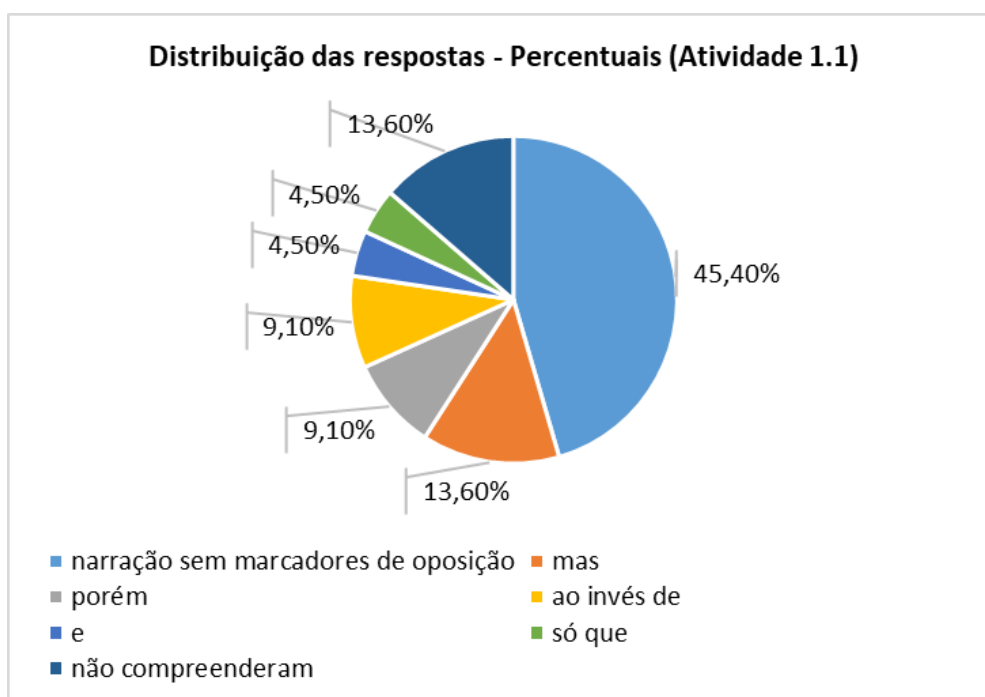


Gráfico 06 – Distribuição das respostas – Percentuais (atividade 1.1)

Se considerarmos o total de 19 alunos que realizaram o que o comando da atividade efetivamente orientava, observaremos que menos da metade usou algum marcador linguístico de oposição. E, ainda, se compararmos os grupos A e B, verificaremos que essa tendência se acentua no primeiro grupo, que, diferentemente do segundo, fez a atividade sem comentário prévio algum.

GRUPO A

Sem marcadores de oposição – 6

Só que – 1

Mas – 1

Ao invés de – 1

Não compreendeu – 2

GRUPO B

Sem marcadores de oposição – 4

Mas – 2

Porém – 2

E – 1

Ao invés de – 1

Não compreendeu – 1

Antes de passarem à questão 2 da primeira atividade, os alunos foram lembrados/apresentados, após a dinâmica, a formas diversificadas de marcação de contraste/oposição/contraexpectativa. Sem expor as nomenclaturas dessa relação lógico-semântica nos períodos compostos por coordenação ou subordinação, foram apresentados alguns conectores e conjunções com os quais os estudantes pudessem manejar de forma mais diversa as frases da questão 2.

Essa questão foi subdividida em duas partes, e apresentava orações independentes que essencialmente se contrapunham. O trabalho dos participantes nesses itens foi unir as duas ideias em uma só frase. Desta vez, todos realizaram a tarefa ao mesmo tempo. Foi curioso observar casos como o que vem a seguir, do estudante 19, que inverteu a ordem das orações. Pode-se formular a hipótese de que ele fez isso devido à explanação dada no momento anterior da aula, em que foram apresentadas relações concessivas em períodos compostos por subordinação, nas quais a inversão de orações era possível, como neste exemplo:

. Embora tivesse lido antes o livro de ferramentas, Donald o utilizou apenas como suporte para o armário.

Ou

. Pato Donald utilizou o livro de ferramentas apenas como suporte para o armário, embora o tivesse lido antes.

“Minha mãe não deixou que eu fosse á casa do meu amigo, sendo que meu melhor amigo me convidou para jogar videogame na casa dele” (Transcrição 19 – Estudante 19)

Houve, também, casos em que a relação de oposição não foi elaborada, como neste exemplo, do estudante 23:

“Minha mãe não deixou eu ir na casa do meu melhor amigo joga videogame” (Transcrição 20 – Estudante 23)

O participante, na construção acima, relaciona as informações presentes nas duas frases: o impedimento por parte da mãe e a atividade que seria realizada, e também inverte a ordem das orações, mas não marca nenhuma oposição. Como se verá na tabela abaixo, houve outros quatro casos em que contraste nenhum foi apontado, situação que nos fez pensar alguma estratégia para minimizar tal ocorrência.

Com relação aos padrões gerais de respostas para a junção de orações do primeiro item da segunda questão, os resultados estão expressos na tabela 06, a seguir:

Recurso	Dados
Conector PORÉM	09
Conector MAS/ MAIS	05
Conector APESAR DE	01
Conector E	01
Expressão SENDO QUE	01
Não compreenderam a questão ou Não criaram contraste	05
TOTAL	22

Tabela 06 – Distribuição das respostas (Atividade 1.2.1)

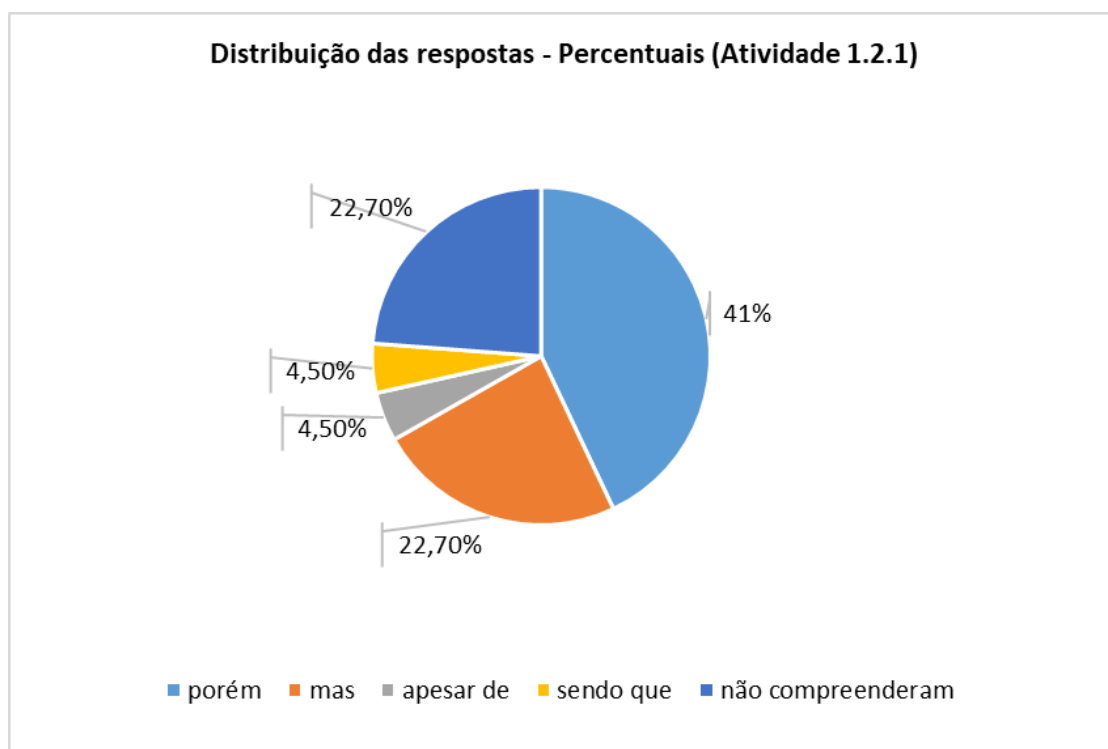


Gráfico 07 – Distribuição das respostas – Percentuais (atividade 1.2.1)

Já no item 2 da segunda questão, registrou-se uma variedade mais abundante de conectores, o que indica um esforço por parte da turma em evitar a repetição de *porém*, muito usado no item anterior, ou o uso do *mas*. Embora estes tenham aparecido em cinco produções, outras possibilidades foram experimentadas por boa parte da turma, como se vê na tabela abaixo:

Recurso	Dados
Conector MAS/ MAIS	03
Conector EMBORA	03
Conector PORÉM	02
Conector E	02
Conector NO ENTANTO	02
Conector ENTRETANTO	02
Conector CONTUDO	01
Conector SÓ QUE	01
Conector SÓ QUE... MESMO ASSIM	01
Conector APESAR DE... MESMO ASSIM	01
Conector MAS... MESMO ASSIM	01
Conector MESMO + VERBO NO GERÚNDIO	01
Não compreenderam a questão ou Não criaram contraste	02
TOTAL	22

Tabela 07 – Distribuição das respostas (Atividade 1.2.2)

Olhemos agora especificamente para os casos em que não foi utilizado pelo participante nenhum termo que marcasse o contraste: somando-se as respostas dadas às três questões (a primeira e os dois itens da segunda), tivemos 17 (de um total de 66) em que não apareceram termos que auxiliassem à evidenciação desse contraste. É um número significativo, e muito mais latente na questão 1. Para explicar essa ocorrência, podem-se formular ao menos duas hipóteses. A primeira questão, por requisitar a narração do que se passava em quatro quadros, pode ter levado o educando, como fez abaixo o estudante 10,

a fragmentar seu texto de modo a descrever cena a cena, sem necessariamente refletir sobre a quebra de expectativa que é nosso interesse aqui:

“O pato vê o armario torto, ele vai e pega o livro de ferramentas, depois fecha o livro e anda na direção do armario, logo em seguida ele pega o livro e coloca de baixo do armario para ele ficar certinho, depois disso ele sai satisfeito.” (Transcrição 21 – Estudante 10)

O participante opta, acima, por usar marcadores de tempo (“depois”; “logo em seguida”) e adição (“e”) para descrever, passo a passo, o que ocorre nos quatro quadros da tirinha. Esse mesmo estudante 10, ao responder à questão 2, após a intervenção do professor-pesquisador, lança mão de conectores:

“Meu melhor amigo me convidou pra jogar videogame na casa dela, porém minha mãe deixou eu ir na casa dele.

Eu estudei bastante para a prova de Geografia, no entanto tirei nota baixa na prova de Geografia.” (Transcrição 22 – Estudante 10)

Diferentemente do que fez na primeira questão, o estudante 10, quando desafiado a unir duas orações já escritas, usa os conectores “porém”, no primeiro par de orações – em que provavelmente por desatenção ele deixa de usar o advérbio “não” antes do verbo – e “no entanto”, no segundo par de orações.

Outra hipótese, além de um possível efeito causado pela intervenção do professor-pesquisador, seria o comando da questão 2 – que orientava o estudante a criar um único período a partir de orações já construídas – ter contribuído para que ele se sentisse estimulado a articulá-las com termos que o auxiliassem a demonstrar o contraste. Registre-se, porém, que esse efeito deixou de ocorrer em sete respostas à questão 2, como acontece nestes exemplos, dos estudantes 08 e 03, respectivamente:

“Meu melhor amigo não deixou jogar videogame na casa dele” (Transcrição 23 – Estudante 08)

“Então eu estudei muito para a recuperação de Geografia” (Transcrição 24 – Estudante 03)

Partindo do problema observado nesses casos em que o participante não apontou o contraste, ponderamos sobre soluções que os fizessem, antes de tudo, refletir e interpretar os textos, pensando e comentando sobre a relação lógico-semântica de contraste/oposição/contraexpectativa, para só então produzir seus textos com elementos desse tipo de articulação.

5.2 SEÇÃO 2 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ATIVIDADE 2 – Leia o texto abaixo para responder às questões:

O boi zebu e as formigas

Um boi zebu certa vez
Moiadinho de suó,
Querem sabê o que ele fez?
Temendo o calor do só
Entendeu de demorá
E uns minuto cuchilá
Na sombra de um juazêro
Que havia dentro da mata
E firmou as quatro pata
Em riba de um formiguêro.

Já se sabe que a formiga
Cumpre a sua obrigação,
Uma com outra não briga
Veve em perfeita união
Paciente trabaiano
Suas foia carregando
Um grande inzemplo revela
Naquele seu vai e vem

E não mexe com mais ninguém
Se ninguém mexe com ela.

Por isso com a chegada
Daquele grande animá
Todas ficaro zangada,
Começou a se açanhá
E foro se reunindo
Nas pernas do boi subindo,
Constantemente a subi,
Mas tão devagá andava
Que no começo não dava
Pra de nada senti.

Mas porém como a formiga
Em todo canto se soca,
Dos casco até a barriga
Começou a frivioca
E no corpo se espaiando

O zebu foi se zangando
 E os cascos no chão batia
 Mas porém não miorava,
 Quanto mais coice ele dava
 Mais formiga aparecia.

Com essa formigaria
 Tudo picando sem dó,
 O lombo do boi ardia
 Mais do que na luz do só
 E ele zangado as patada,
 Mais força incorporava,
 O zebu não tava bem,
 Quando ele matava cem,
 Chegava mais de quinhenta.

Com a feição de guerrêra
 Uma formiga animada
 Gritou para as companhêra:
 Vamo minhas camarada
 Acaba com os capricho
 Deste ignorante bicho
 Com a nossa força comum
 Defendendo o formiguêro
 Nos somos muitos miêro
 E este zebu é só um.

Tanta formiga chegou
 Que a terra ali ficou cheia
 Formiga de toda cô

Preta, amarela e vermêa
 No boi zebu se espaiando
 Cutucando e pinicando
 Aqui e ali tinha um moio
 E ele com grande fadiga
 Pruquê já tinha formiga
 Até por dentro dos óio.

Com o lombo todo ardendo
 Daquele grande aperreio
 zebu saiu correndo
 Fungando e berrando feio
 E as formiga inocente
 Mostraro pra toda gente
 Esta lição de morá
 Contra a farta de respeito
 Cada um tem seu direito
 Até nas leis da naturá.

As formiga a defendê
 Sua casa, o formiguêro,
 Botando o boi pra corrê
 Da sombra do juazêro,
 Mostraro nessa lição
 Quanto pode a união;
 Neste meu poema novo
 O boi zebu qué dizê
 Que é os mandão do pudê,
 E as formiga é o povo.

1. O texto lido é uma expressão da literatura de cordel. Em poucas palavras, conte o que acontece na história nele contada.
2. Em que espaço se passa a história contada nesse cordel?
3. Como se inicia o conflito entre as formigas e o boi?
4. Segundo o texto, quais são as características das formigas?
5. Você deve ter percebido que algumas palavras do texto estão escritas de forma diferente daquela que normalmente encontramos em textos escritos, como, por exemplo, nos livros didáticos que estudamos em sala de aula.

Enumere cinco dessas palavras, copie-as abaixo e reescreva-as na forma que elas estariam grafadas se estivessem num livro didático.

6. Releia este trecho: “Nas pernas do boi subindo,/ Constantemente a subi,/ Mas tão devagá andava/ Que no começo não dava/ Pra de nada senti.”
 - a) Nele, há duas ideias que se opõem, e essa oposição é marcada por *mas*. Explique essa oposição/contraste de ideias.
 - b) Nos quatro últimos versos da estrofe seguinte (quarta estrofe), há uma outra contradição de ideias. Explique essa contradição e aponte qual termo foi usado para marcá-la.
7. Como as características das formigas, apontadas por você na questão 4, contribuem para que elas vençam a batalha contra o boi zebu?
8. A **revelação** feita pelo eu lírico, nos últimos quatro versos do cordel, enriquece a interpretação que pode ser feita desse texto. **Explique** essa revelação.
9. Complete as lacunas abaixo, criadas a partir da narrativa do cordel “O boi zebu e as formigas”, com termos que deem o sentido de contraste exposto nas sentenças.

- a) As formigas eram menores do que o boi, _____ venceram a batalha.
- b) _____ fosse bem maior, o boi zebu perdeu a batalha contra as formigas.
- c) _____ serem menores, as formigas conseguiram pôr o boi zebu para correr.

10. Partindo das mesmas ideias - de oposição, contraste e contraexpectativa - e usando um termo diferente daquele utilizado por você no item a) da questão anterior, **complete** o período abaixo.

Os bois são bem maiores, _____.

A segunda atividade da Sequência Didática foi toda baseada no poema *O boi zebu e as formigas*, de Patativa do Assaré, e neste ponto é importante que o professor-pesquisador contextualize a literatura de cordel em seus aspectos, ainda que este seja um gênero estudado, segundo orienta a BNCC, nas séries iniciais do ensino fundamental. Cabe também uma conversa com a turma sobre a vida e obra do poeta cearense, com menção à expressão linguística peculiar registrada em seu texto, que guarda semelhanças e diferenças em relação ao registro comumente praticado no bairro em que se situa a escola. A tarefa foi realizada por 22 alunos, que se dedicaram para tentar finalizá-la, de modo que o índice de desistência (questões em branco) observado nas tabelas expostas adiante deveu-se à dificuldade de entendimento ou obstáculo de outra natureza, algo de que trataremos mais à frente, item a item.

As quatro primeiras perguntas do questionário foram elaboradas com intuito de suscitar a investigação do texto por parte do estudante, para que ele voltasse ao poema, relese suas estrofes e tivesse mais proximidade com o sentido da narrativa. De forma geral, as respostas a essas perguntas inaugurais foram satisfatórias. A quinta questão objetivou incentivar a percepção desse grupo de alunos para as variações na grafia de certas palavras, e aparece nesta pesquisa como uma oportunidade de fazer a turma se dar conta dessas variações e experimentar reescrevê-las em outro registro.

Para abordar as questões seguintes dessa atividade, convém reservarmos um espaço para tecermos um breve comentário sobre *O boi zebu e as formigas*. Em suas nove estrofes, o texto de Patativa do Assaré narra a luta de formigas contra um invasivo boi, para, nos últimos três versos, revelar de forma surpreendente a alegoria que queria apresentar: o boi simbolizaria os donos do poder, enquanto a formiga representaria o povo. O poema parte, portanto, da premissa básica de que, embora bem menores, formigas podem

derrotar um grande boi. Nessa premissa, há a relação que interessa a esta pesquisa, de um contraste que poderá ser detectado e desenvolvido pelos alunos.

Ademais, a escolha se deu por esse texto apresentar momentos em que a relação de contraste era, segundo o que presumimos, francamente perceptível – como acontece na metade da quarta estrofe: *O zebu foi se zangando/ E os cascos no chão batia/ Mas porém não miorava,/ Quanto mais coice ele dava/ Mais formiga aparecia*. Note-se que o poeta marca a oposição de ideias com a junção de *mas* e *porém*, o que configura um uso pouco habitual em registros formais. Serve, portanto, em segundo plano, para ilustrar que a articulação de ideias de alguma forma contrastantes pode se manifestar em diversos registros – algo relevante a esta pesquisa – que não constituem apenas ambientes formais.

Interessa-nos, nesta seção da proposta didática, que o estudante reflita, de antemão, sobre em que consiste a contraposição de ideias presente no texto. Por isso, a formulação de questões como esta a seguir, que propunha primeiro um pensamento dos participantes sobre a relação de contraste, antes de começarem a produzir seus períodos compostos com uso de conectores. Essa foi uma estratégia pensada para observarmos se havia por parte deles uma dificuldade de percepção da essência dessa relação. Assim, os itens 6.a) e b) surgem para provocar essa reflexão:

“Apesar das formigas está subindo constantemente esperava-se que o zebu sentissem as formigas” (Transcrição 25 – Estudante 23)

Procurando operar com o termo “apesar de”, ao responder ao item 6.a) o estudante 23 conseguiu explicar o contraste existente nos versos destacados: seria esperado que o boi sentisse as formigas subindo por suas pernas, mas não é isso que acontece. A dificuldade, porém, de perceber ou conseguir descrever esse contraste foi a tônica da turma nessa questão, o que faz do estudante 23 uma das poucas exceções, como pretende demonstrar a tabela a seguir:

Recurso	Dados
Apontaram o contraste	02
Apontaram parcialmente o contraste	02
Apontaram contraste alternativo	03
Não explicaram o contraste	06
Não fizeram	09
TOTAL	22

Tabela 08 – Distribuição das respostas (Atividade 2.6.1)

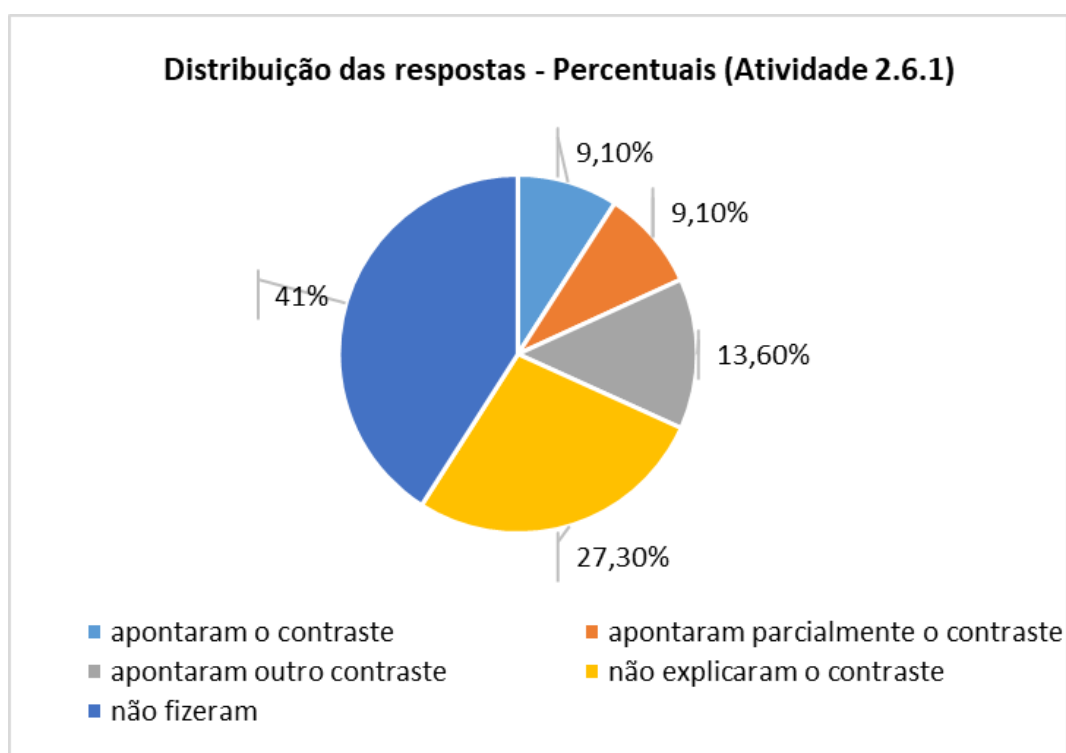


Gráfico 08 – Distribuição das respostas – Percentuais (Atividade 2.6.1)

Consideramos “parciais” ou “alternativas” – segundo e terceiro grupos na tabela acima – cinco explicações nesta apuração em que se observaram casos semelhantes aos que ocorrem abaixo, nas produções dos estudantes 12 e 06, respectivamente. O estudante 12 considerou que o contraste se definia na relação entre a velocidade e a constância do

movimento das formigas; já o estudante 06 explicou o contraste entre a velocidade esperada e executada pelas formigas nesse movimento.

“O contraste é que elas estava constantemente porem devagar.” (Transcrição 26 – Estudante 12)

“As formigas sobiam devagar, porém, esperava-se que elas subissem depressa.” (Transcrição 27 – Estudante 06)

O dado mais marcante da tabela 08, no entanto, é a significativa parcela da turma que não conseguiu explicar o contraste ou nem mesmo tentou fazer isso. Somados, esses dois grupos correspondem a 68,3% da turma. Esse número ficará ainda mais expressivo na próxima tabela, referente ao item b) da questão 6. Esse item propunha que o participante explicasse, com palavras próprias, em que consistia a contradição nestes versos e apontasse o termo utilizado pelo poeta para marcá-la:

*E no corpo se espaiando
O zebu foi se zangando
E os cascos no chão batia
Mas porém não miorava,
Quanto mais coice ele dava
Mais formiga aparecia.*

A expressão *mas porém* surge nesse trecho para auxiliar o autor a manifestar a contradição existente entre estes dois eventos:

1 - O boi batia os cascos no chão a fim de se livrar das formigas que se espalhavam por seu corpo;

2 - Essa situação não melhorava; ao contrário, piorava.

A segunda parte do enunciado, sobre o termo usado pelo poeta para marcar a oposição, foi elaborada como uma estratégia para facilitar a percepção da contradição pelo aluno. Apenas seis dos 22 participantes tentaram apontar o termo *mas porém*; enquanto o

restante ignorou essa parte do enunciado, optou por não fazer ou não conseguiu responder. Mas o nosso maior interesse com o item 6.b) foi justamente verificar de que maneira eles explicariam o contraste exposto acima, numa investigação mais qualitativa, e também a proporção de estudantes que seria capaz de internalizar, processar e elucidar a relação lógico-semântica de contraste nesse contexto, numa observação mais quantitativa. Vejamos a resposta dos estudantes 07, 12 e 23, respectivamente:

“A contradição é que, o boi fazia de tudo para diminuir as formigas, porem, as formigas só aumentavam” (Transcrição 28 – Estudante 07)

“Ele batia o casco na intenção de cessar a dor porem mais piorava, foi usado o porém” (Transcrição 29 – Estudante 12)

“Que enquanto ele dava mais coice ele esperava que elas saíssem, mas elas apareciam mais.” (Transcrição 30 – Estudante 23)

Os exemplos acima ilustram a pequena parcela da turma (cinco participantes, isto é, 22,7%) que foi capaz de explicar, no contexto da aplicação da pesquisa, a essência da relação de oposição manifestada nesse trecho do poema. O restante do grupo não tentou fazer ou não conseguiu explicar em que consistia o contraste, de forma semelhante ao que vemos na resposta abaixo, do estudante 02:

“que ele é o mandão, e as formigas são os povos, foi usado que as formigas serviram como lição para o boi” (Transcrição 31 – Estudante 02)

A dificuldade de responder a essa questão, que levou o estudante 02 a buscar outro caminho, provavelmente apenas para preencher a lacuna e não deixar a pergunta sem resposta, pode ser melhor observada na tabela abaixo, que apresenta os padrões gerais de respostas para o item 6.b):

Recurso	Dados
Explicaram o contraste	05
Não explicaram o contraste	06
Não fizeram	11
TOTAL	22

Tabela 09 – Distribuição das respostas (Atividade 2.6.2)

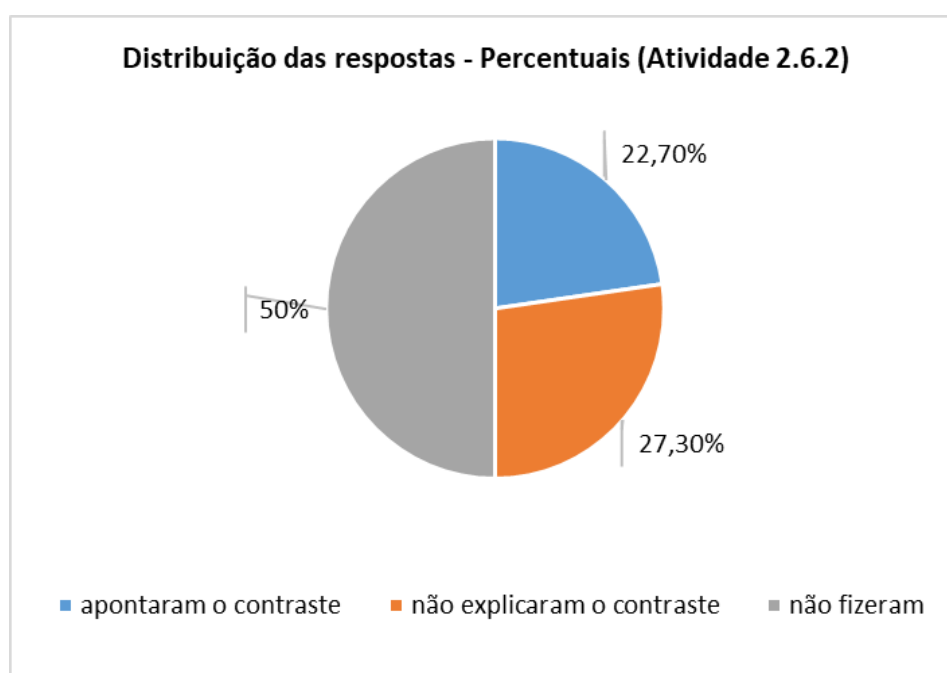


Gráfico 09 – Distribuição das respostas – Percentuais (Atividade 2.6.2)

O gráfico acima mostra que os grupos que não conseguiram ou não tentaram explicar o contraste somam 77,3% da turma, proporção bastante expressiva. Uma das áreas de interesse deste trabalho era justamente investigar o quanto as relações de oposição/contraste/contraexpectativa são percebidas e assimiladas por alunos desse contexto de pesquisa, e, mais ainda, o quanto a percepção dessas relações lógico-semânticas, intrínsecas à linguagem, é importante para que o estudante possa articular suas próprias ideias com mais consciência linguística. Outras atividades desta sequência irão propor a mesma reflexão, a fim de que observemos, ao longo do percurso, se esse grupo de alunos terá, em seus textos, o uso das relações lógico-semânticas de oposição impactado a

partir do incentivo que as questões darão a uma análise sobre em que se constituem essas relações.

Os itens 7 e 8 da atividade 2 voltam-se para a interpretação do texto, que, na verdade, não foi abandonada na questão 6, uma vez que esta, mesmo trazendo o olhar do participante à articulação linguística, não deixa de se relacionar diretamente com o sentido do texto, já que ambas se referem ao fato de formigas pequenas incomodarem um grande boi. Cabe, aqui, relatarmos o bom debate que gerou o item 8, sobre o valor simbólico das formigas, equivalentes ao povo, e do boi, que no poema se define como os “mandão do pudê”. A relação dicotômica entre poderosos (porém poucos) x fracos (porém muitos), fez com que voltássemos outra vez ao texto e o relêssemos com novo olhar.

Só então partimos aos itens 9 a), b), c) e 10, que propõem o preenchimento de lacunas em períodos formados com base na história contada no poema narrativo de Patativa do Assaré. São exercícios que promovem o manuseio de conectores e conjunções em frases já pré-escritas, no intuito de verificar como esse grupo de alunos lidaria com essas articulações sem ter de criá-las a partir do zero. Note-se também que, no item 10, o participante dispõe de uma liberdade maior para completar o período, já que ele precisaria escrever uma oração inteira (de relação subordinativa concessiva ou coordenativa adversativa) para criar o contraste que se pede no enunciado.

9. *Complete as lacunas abaixo, criadas a partir da narrativa do cordel “O boi zebu e as formigas”, com termos que deem o sentido de contraste exposto nas sentenças.*

a) *As formigas eram menores do que o boi, _____ venceram a batalha.*

b) _____ fosse bem maior, o boi zebu perdeu a batalha contra as formigas.

c) _____ serem menores, as formigas conseguiram pôr o boi zebu para correr.

10. *Partindo das mesmas ideias - de oposição, contraste e contraexpectativa - e usando um termo diferente daquele utilizado por você no item a) da questão anterior, **complete** o período abaixo.*

Os bois são bem maiores, _____.

Com relação aos padrões gerais de respostas para item 9.a), os resultados estão expressos nas tabelas e gráficos a seguir.

Recurso	Dados
Usaram termo que aponta relação de contraste	19
Não completaram ou usaram termos com outra relação	03
TOTAL	22

Tabela 10 – Distribuição das respostas (Atividade 2.9.1)

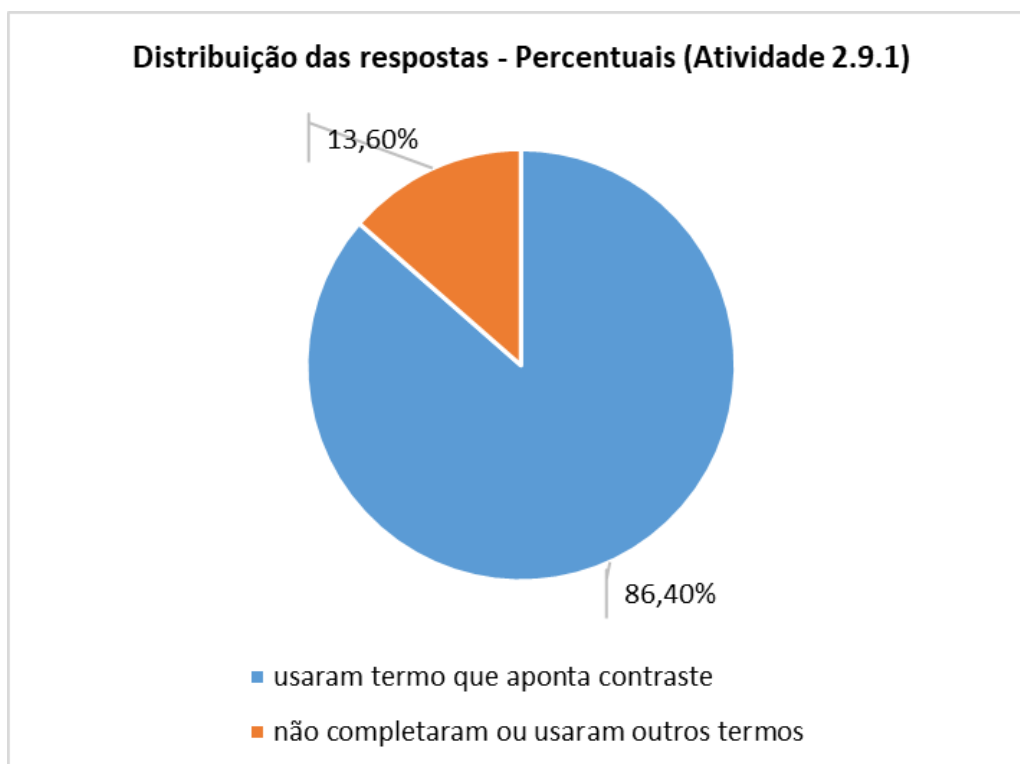


Gráfico 10 – Distribuição das respostas – Percentuais (Atividade 2.9.1)

Dentre aqueles que usaram os termos que apontam contraste, estas foram as escolhas:

Termo	Dados
PORÉM	09
MAS/MAIS	07
ENTRETANTO	01
NO ENTANTO	01
EMBORA	01
TOTAL	19

Tabela 11 – Distribuição das respostas (Atividade 2.9.1)

As tabelas mostram um significativo número de participantes a usarem um termo que denota contraste, com ampla preferência – ilustrada no gráfico a seguir – por *porém* e *mas/mais*. O estudante que usou a expressão *embora* (com a qual formou a oração “embora venceram a batalha”) figura como um caso isolado na tabela 11 a buscar a construção de um período de natureza subordinativa, mas a tendência de não associar o termo à correlação verbal constatada nos registros formais aparecerá em outras atividades mais adiante.

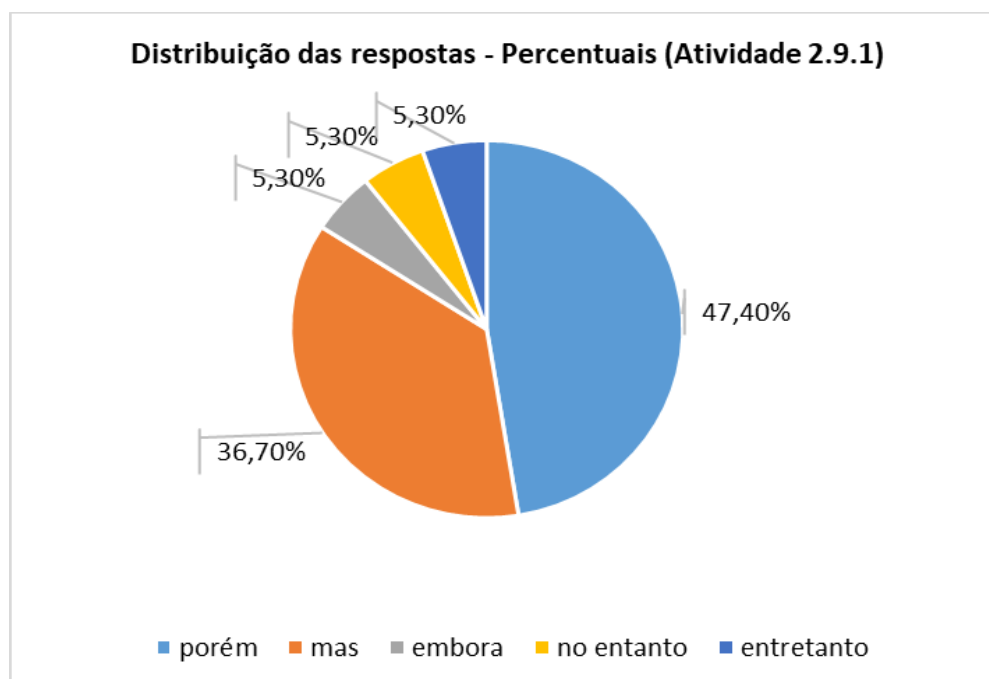


Gráfico 11 – Distribuição das respostas – Percentuais (Atividade 2.9.1)

Vejamos agora os padrões de respostas dadas ao item 9.b):

9.b) _____ *fosse bem maior, o boi zebu perdeu a batalha contra as formigas.*

Recurso	Dados
Usaram termo que aponta relação contraste	17
Não conseguiram ou usaram termos com outra relação	05
TOTAL	22

Tabela 12 – Distribuição das respostas (Atividade 2.9.2)

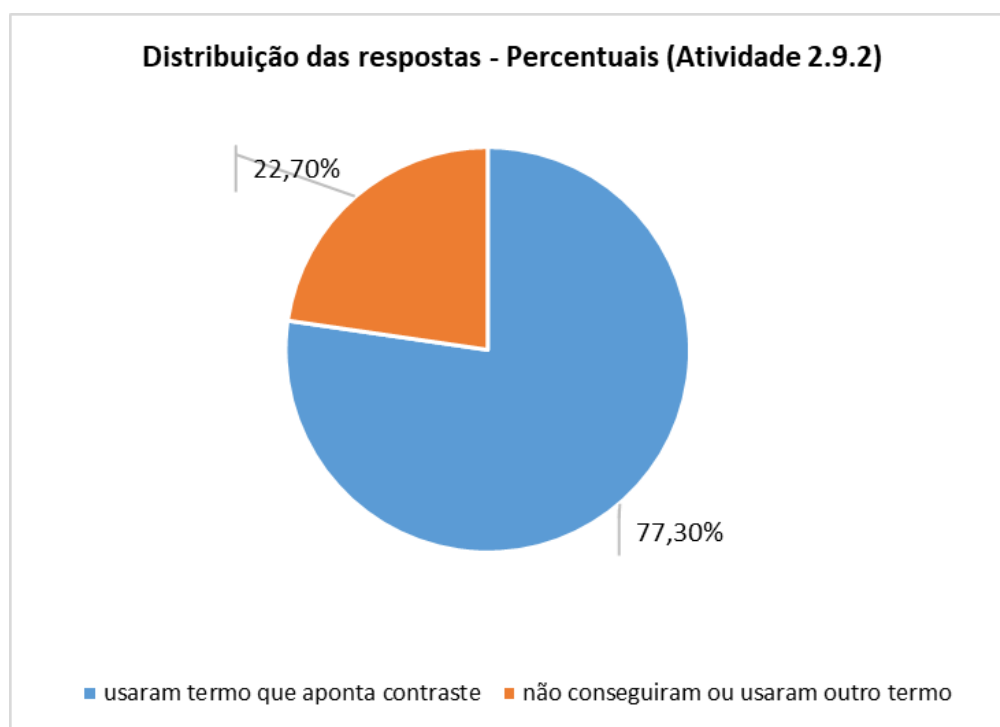


Gráfico 12 – Distribuição das respostas – Percentuais (Atividade 2.9.2)

Dentre aqueles que usaram expressões que apontam contraste, os termos escolhidos encontram-se na tabela 13 e no gráfico correspondente, a seguir, em que há uma visível preferência pelos termos “embora” e “mesmo que”.

Termo	Dados
EMBORA	07
MESMO QUE	05
MESMO	01
AINDA QUE	01
POR MAIS QUE	01
APESAR QUE	01
ENTRETANTO	01
TOTAL	17

Tabela 13 – Distribuição das respostas (Atividade 2.9.2)

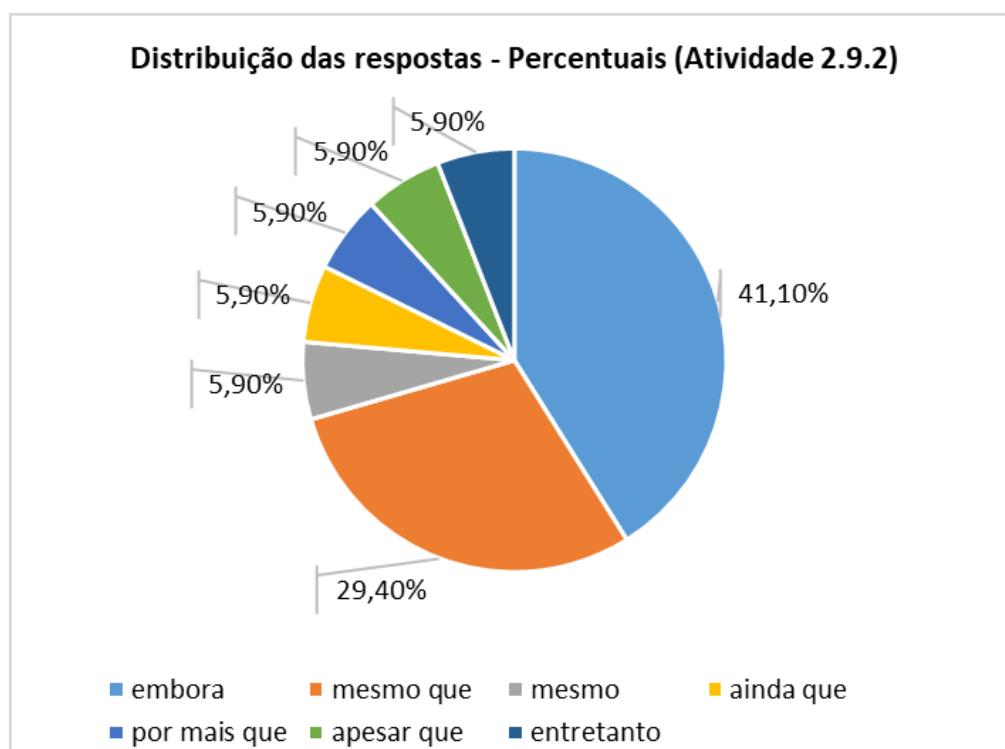


Gráfico 13 – Distribuição das respostas – Percentuais (Atividade 2.9.2)

Aqui, como acontece no item 9.a) com o termo *embora*, ocorrem usos de articuladores não recorrentes em textos produzidos no espectro das variantes formais da

língua quando relacionados a um verbo no modo subjuntivo, como é o caso de *mesmo* (não acompanhado de *que*, produzindo a oração “mesmo fosse bem maior”), *entretanto* e *apesar que*. Ainda assim, essas respostas estão inseridas no grupo dos 17 estudantes que usaram operadores de contraste para completar a lacuna, em face a casos como o do estudante 02, inserido no grupo dos que usaram termos que a rigor denotariam outra relação, a de condição, através da expressão “se”:

b) ^{Se as} ~~formigas~~ fosse bem maior, o boi zebu perdeu a batalha contra as formigas.

Figura 04 – Estudante 02

O item 9.c), por sua vez, trouxe-nos uma variável não prevista: um número considerável de participantes imprimiu ao período uma relação de causa, como neste exemplo:

c) Por serem menores, as formigas conseguiram pôr o boi zebu para correr.

Figura 05 – Estudante 22

Dos 22 participantes, cinco completaram a lacuna com a palavra *Por*. Esse foi um movimento interessante, pois, ainda que indique certa desatenção com a orientação exposta no comando da questão, constrói um período perfeitamente possível, tanto no que tange à língua quanto em relação ao sentido do texto. A percepção desses alunos faz, portanto, todo o sentido, na medida em que o fato de as formigas serem pequenas permite a elas que ajam coletivamente para que, juntas, possam subir no boi sem que ele perceba, e assim lhe causar problemas, pondo-o a correr.

Na tabela e gráfico a seguir, os cinco alunos que atribuíram ao período uma relação de causa, formam com outros quatro o grupo de 40,9%, daqueles que não usaram termos que denotam relação de contraste.

Recurso	Dados
Usaram termo que aponta relação contraste	11
Não completaram ou usaram termos com outra relação	09
Não fizeram	02
TOTAL	22

Tabela 14 – Distribuição das respostas (Atividade 2.9.3)

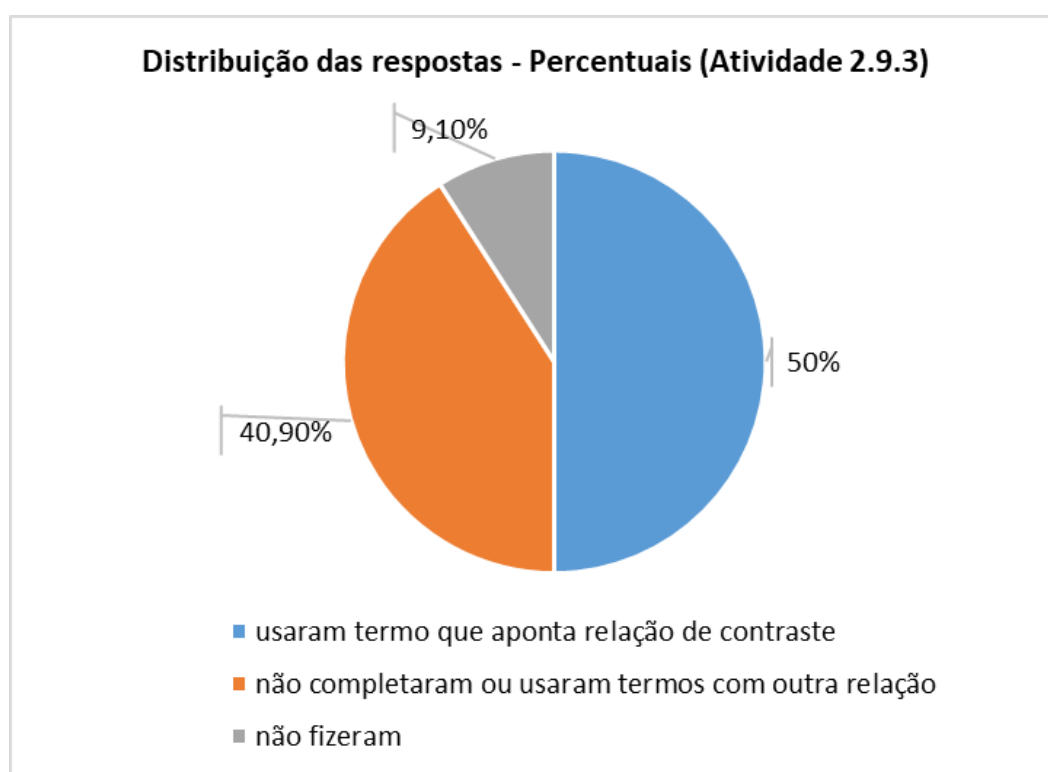


Gráfico 14 – Distribuição das respostas – Percentuais (Atividade 2.9.3)

Dentre aqueles que usaram os termos que apontam contraste, estas foram as escolhas:

Termo	Dados
EMBORA	05
APESAR DE	04
MESMO	01
AINDA QUE	01
TOTAL	11

Tabela 15 – Distribuição das respostas (Atividade 2.9.3)

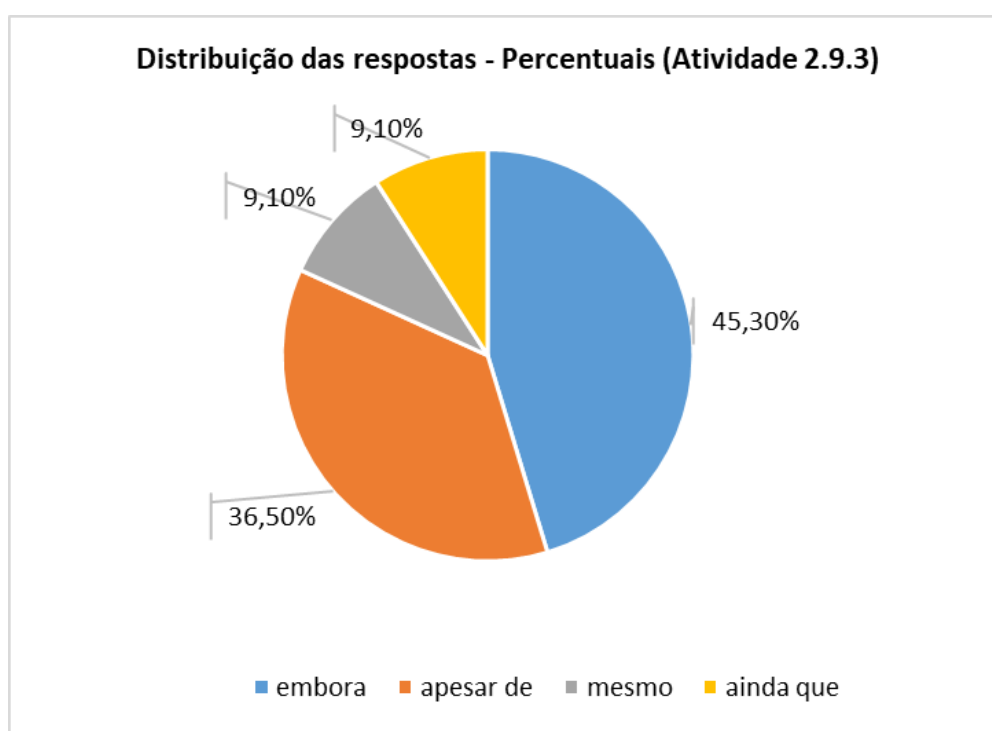


Gráfico 15 – Distribuição das respostas – Percentuais (Atividade 2.9.3)

O termo *embora* foi o mais escolhido (45,3%) dentre os que usaram termos que denotam contraste/oposição, seguido de *apesar de* (36,5%).

- c) Embora serem menores, as formigas conseguiram pôr o boi zebu para correr.

- c) apesar de serem menores, as formigas conseguiram pôr o boi zebu para correr.

Figura 07 – Estudante 20

A exemplo do que vimos em produções anteriores, o período formado pelo estudante 21 (figura 07) indica um uso não comum entre os registros formais da língua quanto à correlação dos tempos e modos verbais. Assim, ainda que o tema correlação verbal não fosse diretamente um assunto de interesse desta pesquisa, foi necessário um trabalho paralelo a ela, no sentido de apresentar à turma os usos verbais relacionados a determinados períodos compostos. Isso porque esse fato estava impactando um dos propósitos desta pesquisa-ação, aquele que se refere a um aprimoramento do uso linguístico, pelos estudantes, das relações de contraste e oposição também em ambientes mais formais de fala ou escrita. O procedimento para tratar dessa questão foi basicamente ministrar aulas mais expositivas e atividades mais diretas e assertivas sobre o tema, cujo objetivo era aproximar dos alunos determinadas formas verbais (pouco usadas por eles cotidianamente), como se pode verificar no anexo IX desta pesquisa, que traz uma dessas listas de exercícios.

O último item da segunda atividade da sequência demandava a criação da segunda oração de um período composto. Vejamos uma resposta:

10. Partindo das mesmas ideias - de oposição, contraste e contraexpectativa - e usando um termo diferente daquele utilizado por você no item a) da questão anterior, **complete** o período abaixo.

Os bois são bem maiores, poém perderam a batalha.

Figura 08 – Estudante 06

O comando da questão orientava que o participante não usasse o mesmo termo que utilizara no item 9.a), cuja estrutura era semelhante. Essa orientação foi uma estratégia para que o participante não usasse *mas* (o termo mais recorrente na diagnose) nas duas sentenças. Dos 22 participantes, quatro ignoraram essa orientação e repetiram o mesmo

termo nos itens 9.a) e 10. O retorno, porém, como indica a tabela abaixo, mostra êxito da maior parte da turma em formular outra oração usando conector de contraste.

Recurso	Dados
Formularam relação de contraste usando conector	15
Não formularam ou usaram termos com outra relação	05
Não fizeram	02
TOTAL	22

Tabela 16 – Distribuição das respostas (Atividade 2.10)

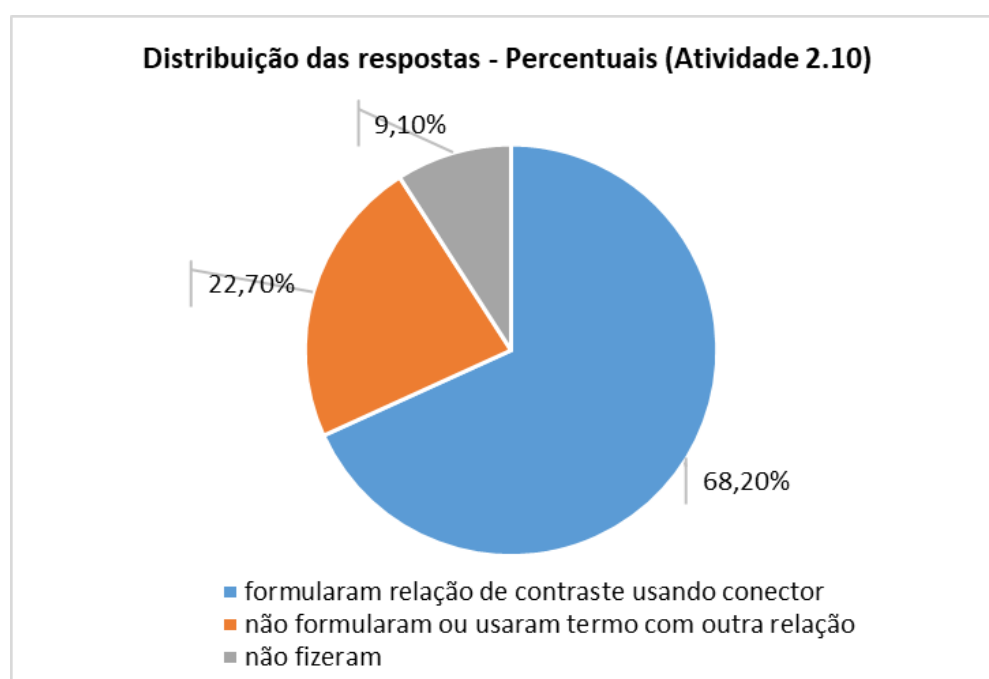


Gráfico 16 – Distribuição das respostas – Percentuais (Atividade 2.10)

Dentre aqueles que usaram os termos que apontam contraste, estas foram as escolhas:

Termo	Dados
PORÉM	07
PORÉM, AINDA SIM	01
MAS/MAIS	04
ENTRETANTO	01
NO ENTANTO	01
MESMO ASSIM	01
TOTAL	15

Tabela 17 – Distribuição das respostas (Atividade 2.10)

OBS: Quatro estudantes deixaram de atender à orientação de não repetir o termo usado no item 9.a) – três usando PORÉM; um usando MAIS.

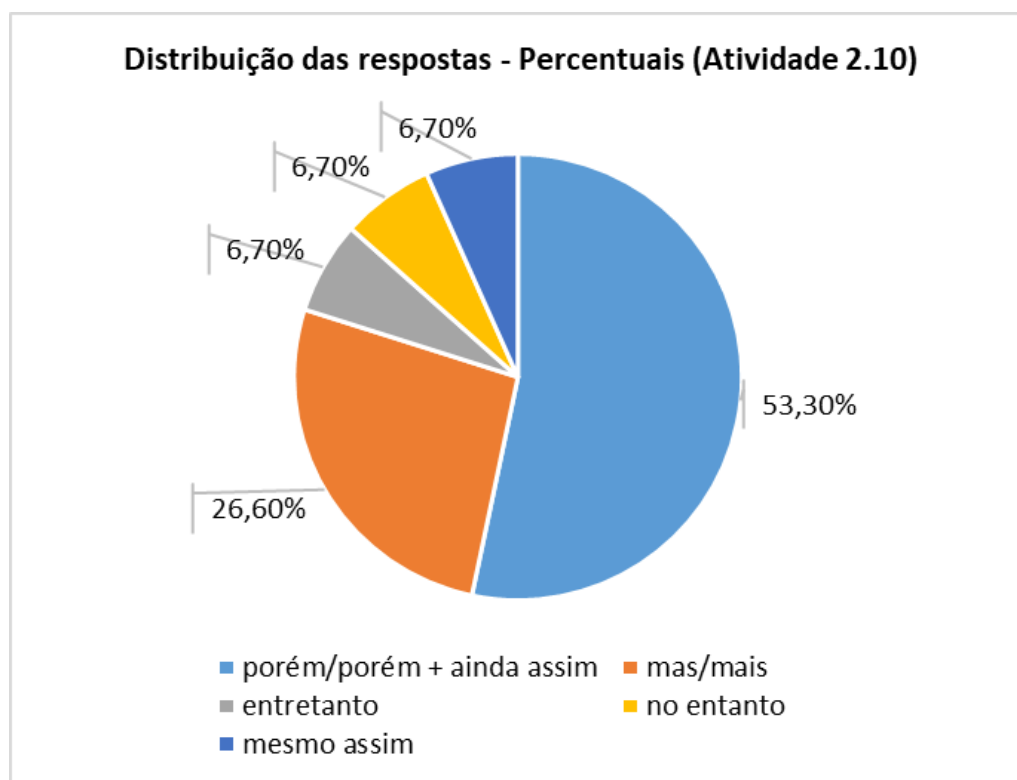


Gráfico 17 – Distribuição das respostas – Percentuais (Atividade 2.10)

Também na questão 10, alguns participantes optaram por criar o contraste a partir de uma comparação direta entre a característica dos bois indicada no início da sentença (serem maiores) com outra característica das formigas, como no exemplo abaixo:

Os bois são bem maiores, porém as formigas são muito maiores.

Figura 09 – Estudante 13

O estudante 13 reduziu o contraste a uma comparação das características: bois *maiores* x formigas *unidas*, e foi incluído no grupo dos 68,2% que tiveram êxito em formular o restante do período criando relação de contraste com conector (gráfico 16). Mas é interessante observar o caminho que outros estudantes, inseridos no grupo dos 22,7% que não explicitaram contraste, tomaram para formular a resposta. Esse caminho, possivelmente, segue a mesma lógica de comparação direta entre os bois e as formigas. Três estudantes responderam exatamente desta mesma maneira:

Os bois são bem maiores, que as formigas.

Figura 10 – Estudante 05

No exemplo acima, está implícita a ideia contrastante de que bois são grandes e formigas são pequenas, mas essa resposta não foi adicionada àquelas que articularam, usando conector, duas ideias que guardam em si a relação lógico-semântica de contraste/ contraexpectativa, já que a formulação desenvolvida pelo participante é meramente comparativa, sem marcação linguística de oposição. A maioria da turma, no entanto, desenvolveu sua produção a partir da seguinte relação: espera-se que os bois vençam a batalha contra as formigas, porque são maiores; mas são as formigas a vencerem, segundo a narrativa poética de Patativa do Assaré. A maior parte dos alunos construiu essa oposição, usando justamente o verbo *vencer* (que foi a maior incidência) ou outros que indicavam o triunfo inesperado das formigas sobre o boi:

Os bois são bem maiores, ~~mas~~ mas as formigas em união conseguiram vencer.

Figura 11 – Estudante 19

“mas as formigas em união conseguiram vencer.” (Transcrição 32 – Estudante 19)

Os bois são bem maiores, porém as formigas levaram essa.

Figura 12 – Estudante 12

“porém as formigas levaram essa.” (Transcrição 33 – Estudante 12)

Os bois são bem maiores, entretanto perderam para as formigas.

Figura 13 – Estudante 17

“entretanto perderam para as formigas.” (Transcrição 34 – Estudante 17)

5.3 SEÇÃO 3 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Atividade 3 – Leia abaixo a proposta de redação do ENEM de 2019, sobre o direito de todas as pessoas de frequentarem cinemas:

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

No dia da primeira exibição pública de cinema — 28 de dezembro de 1895, em Paris —, um homem de teatro que trabalhava com mágicas, Georges Méliès, foi falar com Lumière, um dos inventores do cinema; queria adquirir um aparelho, e Lumière desencorajou-o, disse-lhe que o “Cinematógrafo” não tinha o menor futuro como espetáculo, era um instrumento científico para reproduzir o movimento e só poderia servir para pesquisas. Mesmo que o público, no início, se divertisse com ele, seria uma novidade de vida breve, logo cansaria. Lumière enganou-se. Como essa estranha máquina de austeros cientistas virou uma máquina de contar histórias para enormes plateias, de geração em geração, durante já quase um século?

BERNARDET, Jean-Claude. O que é Cinema. In BERNARDET, Jean-Claude; ROSSI, Clóvis. *O que é Jornalismo, O que é Editora, O que é Cinema*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

TEXTO II

Edgar Morin define o cinema como uma máquina que registra a existência e a restitui como tal, porém levando em consideração o indivíduo, ou seja, o cinema seria um meio de transpor para a tela o universo pessoal, solicitando a participação do espectador.

GUTFREIND, C. F. O filme e a representação do real. *E-Compós*, v. 6, 11, 2006 (adaptado).

TEXTO III



Disponível em: www.meioemensagem.com. Acesso em: 12 jun. 2019 (adaptado).

TEXTO IV

O Brasil já teve um parque exibidor vigoroso e descentralizado: quase 3 300 salas em 1975, uma para cada 30 000 habitantes, 80% em cidades do interior. Desde então, o país mudou. Quase 120 milhões de pessoas a mais passaram a viver nas cidades. A urbanização acelerada, a falta de investimentos em infraestrutura urbana, a baixa capitalização das empresas exibidoras, as mudanças tecnológicas, entre outros fatores, alteraram a geografia do cinema. Em 1997, chegamos a pouco mais de 1 000 salas. Com a expansão dos shopping centers, a atividade de exibição se reorganizou. O número de cinemas duplicou, até chegar às atuais 2 200 salas. Esse crescimento, porém, além de insuficiente (o Brasil é apenas o 60º país na relação habitantes por sala), ocorreu de forma concentrada. Foram privilegiadas as áreas de renda mais alta das grandes cidades. Populações inteiras foram excluídas do universo do cinema ou continuam mal atendidas: o Norte e o Nordeste, as periferias urbanas, as cidades pequenas e médias do interior.

Disponível em: <https://cinemapertodevoce.ancine.gov.br>. Acesso em: 13 jun. 2019 (fragmento).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Democratização do acesso ao cinema no Brasil”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

. Agora, leia uma redação sobre esse tema que recebeu a nota máxima na prova:

A primeira exibição pública do cinema ocorreu no ano de 1895 na França e, aos poucos, difundiu-se para todas as nações, sendo ainda uma grande fonte de entretenimento, inclusive no Brasil. Além disso, é notória sua função social ao proporcionar aos espectadores tanto uma atividade de lazer quanto uma propagação de informações e de conhecimentos, como os

documentários e os filmes contendo alusões históricas. Nesse viés, a Constituição brasileira de 1988 determina o direito ao entretenimento a todos os cidadãos, assegurando o princípio da isonomia. **Entretanto**, o acesso aos cinemas no país vem deixando, grandemente, de ser democrático, sobretudo devido à segregação espacial e aos elevados custos, ferindo o decreto, o que demanda ação pontual.

Decerto, o processo de urbanização brasileiro ocorreu de forma acelerada e desorganizada, provocando o surgimento de aglomerados no entorno dos centros urbanos. Diante dessa conjuntura, essas periferias sofrem, de modo geral, históricas negligências governamentais, como a escassez de infraestrutura básica, de escolas e de hospitais. Não obstante, tais regiões também carecem de espaços de lazer, como os cinemas, que, majoritariamente, concentram-se nas áreas centrais e de alta renda das cidades. Assim, corrobora-se a teoria descrita pelo filósofo francês Pierre Lévy de que “toda nova tecnologia gera seus excluídos”. Portanto, o cinema, sendo uma inovação técnica, promove a segregação dos indivíduos marginalizados geograficamente.

Ademais, a maioria dos cinemas pelo Brasil cobram altos valores pelos ingressos das sessões, o que se torna inviável para grande parte da população, haja vista a situação econômica de crise que o país enfrenta, em que muitos indivíduos se encontram desempregados ou possuem baixa renda familiar. Desse modo, descumpre-se a determinação da Constituição Cidadã de igualdade de acesso ao lazer pela população, especialmente um entretenimento tão difundido entre a sociedade e de grandes benefícios pessoais, como a aquisição de informações e a ampliação da criticidade. Por fim, ratifica-se a tese desenvolvida pelo jornalista brasileiro Gilberto Dimenstein acerca da Cidadania de Papel, isto é, **embora** o país apresente um conjunto de leis bastante consistente, elas se atêm, de forma geral, ao plano teórico. Logo, a garantia de igualdade de acesso ao cinema pelos cidadãos não é satisfatoriamente aplicada na prática, impulsionando a segregação social.

Observa-se, então, a necessidade de democratização dos cinemas no Brasil. Para tanto, é preciso que a Ancine – Agência Nacional de Cinema – amplie o acesso da população aos cinemas. Isso ocorrerá por meio do incentivo fiscal às empresas do ramo, orientando a construção de mais cinemas nas regiões periféricas, a redução dos preços dos ingressos e a concessão de gratuidade de entrada para a parcela da sociedade pertencente às classes menos favorecidas, como indivíduos detentores de renda familiar inferior a um salário mínimo. Dessa forma, mais brasileiros terão a possibilidade de acesso aos cinemas e, finalmente, a isonomia será garantida nesse contexto, reduzindo a desigualdade entre a população.”

(<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/40141-redacao-nota-mil>)

Observação: As leituras acima devem ser feitas com o apoio do professor.

1. Releia os trechos nos quais estão destacados os termos “entretanto” (1º parágrafo) e “embora” (3º parágrafo). Essas palavras ajudam a relacionar ideias contrastantes, ou seja, que se opõem de alguma forma.

a) Quais ideias se opõem no trecho marcado pela palavra “entretanto”?

Ideia 1:

Ideia 2:

- b) Quais ideias se opõem no trecho marcado pela palavra “embora”?

Ideia 1:

Ideia 2:

2. Ao longo deste ano, já estudamos muitos termos que, como aqueles apontados na atividade 1, servem para relacionar ideias que se opõem ou contrastam. Veja alguns desses termos no quadro abaixo:

porém	todavia	embora	apesar de
contudo	ainda que	entretanto	no entanto

Os trechos abaixo também foram extraídos de redações nota mil do Enem 2019. **Complete** as lacunas adequadamente **com os termos do quadro, sem repetir** o mesmo nenhuma vez. **Fique atento aos verbos**, a fim de usar o termo que melhor se encaixe no período.

- a) No contexto atual, o cinema permanece como um importante veículo de conhecimento, _____ no Brasil, não há o acesso democrático a essa mídia.
- b) Nesse contexto, destaca-se a importância do cinema, desde a sua criação, no século XIX, até a atualidade, para a construção de uma sociedade mais culta. _____, há ainda diversos obstáculos que impedem a democratização do acesso a esse recurso no Brasil.
- c) _____ a Constituição Federal de 1988 assegure o acesso à cultura como direito de todos os cidadãos, percebe-se que, na atual realidade brasileira, não há o cumprimento dessa garantia.

- d) (...) *cabe ao Estado fornecer medidas que garantam o bem-estar coletivo.*
_____, *a infraestrutura das cidades pequenas e médias é, muitas vezes, pouco dotada de incentivos para a construção de salas de exibição de filmes.*
- e) *No Brasil, _____ a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 215, garantir acesso à cultura a todos os brasileiros, nota-se que muitos cidadãos não usufruem dessa prerrogativa, tendo em vista que uma grande parcela social não tem acesso ao cinema.*
- f) *De modo ficcional, o filme "Cine Holiúdi" retrata o impacto positivo do cinema no cotidiano das cidades, dada a sua capacidade de promover o lazer, socialização e cultura. _____, na realidade, tais benefícios não atingem toda a população brasileira.*
- g) *Muito do que se prevê na constituição não se concretiza, _____ o país possua uma das legislações mais avançadas do mundo.*

<https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/enem-2019-estudantes-nota-1000-dao-dicas-para-redacao/347658.html>

A terceira atividade da sequência propõe a leitura de um texto escrito por um candidato ao Enem 2019, cujo tema era **Democratização do acesso ao cinema no Brasil**. Por ser uma proposta pensada para alunos e alunas do terceiro ano do ensino médio, foi fundamental que fizéssemos uma leitura orientada e um breve debate sobre os textos motivadores da prova, além da leitura coletiva da própria redação nota mil. No total, 21 alunos realizaram essa atividade.

A escolha de redação do Enem para esta parte da sequência se deu por alguns motivos: os gêneros textuais Artigo de Opinião e Dissertação Argumentativa, segundo a BNCC, devem ser trabalhados nas séries finais do ensino fundamental, portanto a turma deve ter contato com esses gêneros no 8º e 9º anos. No caso da turma participante desta pesquisa, nós já havíamos trabalhado, no primeiro semestre, o gênero Dissertação Argumentativa, então era um modelo com o qual os estudantes já haviam tido alguma experiência; também foi importante para essa escolha o fato de a redação ser escrita, conforme orienta o enunciado da redação do Enem, “em modalidade escrita formal da

língua portuguesa”. Diversificar os gêneros textuais e apresentar textos em diferentes registros linguísticos, como preveem os documentos oficiais, é fundamental para a formação do estudante como um leitor com pensamento crítico. Era interesse também deste trabalho a observação sobre como a turma lidaria com os objetivos propostos a partir da análise de um texto formal, após já ter experimentado leituras de outras modalidades, além de realizado e debatido atividades sobre essas leituras.

Os dois primeiros itens da atividade buscavam despertar a reflexão dos alunos para a relação de contraste/oposição desenvolvida pelo autor da redação em dois momentos do texto, sendo uma construção de natureza coordenativa e outra subordinativa. O primeiro, sinalizado pela palavra “entretanto”, opunha o que prevê a Constituição (direito de todos ao entretenimento) ao que está acontecendo (o acesso aos cinemas vem deixando de ser democrático):

*“(...) a Constituição brasileira de 1988 determina o direito ao entretenimento a todos os cidadãos, assegurando o princípio da isonomia. **Entretanto**, o acesso aos cinemas no país vem deixando, grandemente, de ser democrático (...)”*

O segundo trecho a ser observado pelo participante era um período marcado pelo termo “embora”, que contrastava a consistência das leis com o fato de elas ficarem apenas no plano teórico:

*“(...) **embora** o país apresente um conjunto de leis bastante consistente, elas se atêm, de forma geral, ao plano teórico”.*

O significado de palavras do texto que eram desconhecidas pelos alunos foi explicado oralmente, durante a aula. É importante enfatizar que, apesar de a leitura do texto ter sido feita de forma coletiva e o debate sobre democratização do cinema ter sido mediado e apoiado pelo professor-pesquisador, não houve esse apoio no momento em que a turma realizou propriamente a atividade, pois isso poderia comprometer os resultados. A intervenção do professor, se deu, portanto, apenas no sentido de favorecer uma assimilação mais plena do texto pela turma e promover uma discussão sobre o tema, mas não diretamente sobre as ideias contrastantes que estavam em pauta nos itens 1. a) e 1.b) da atividade.

Nesta oportunidade, em vez de puramente explicarem o contraste de ideias, as questões pediam que fossem isoladas (em ideia 1 e ideia 2) as partes contrastantes nos dois trechos. O resultado revela o êxito de parte considerável da turma nessa tarefa, como mostra a tabela abaixo:

Recurso	Dados
Apontaram as ideias contrastantes	12
Explicaram outra relação de contraste	02
Não explicitaram o contraste	03
Não fizeram	04
TOTAL	21

Tabela 18 – Distribuição das respostas (Atividade 3.1.1)

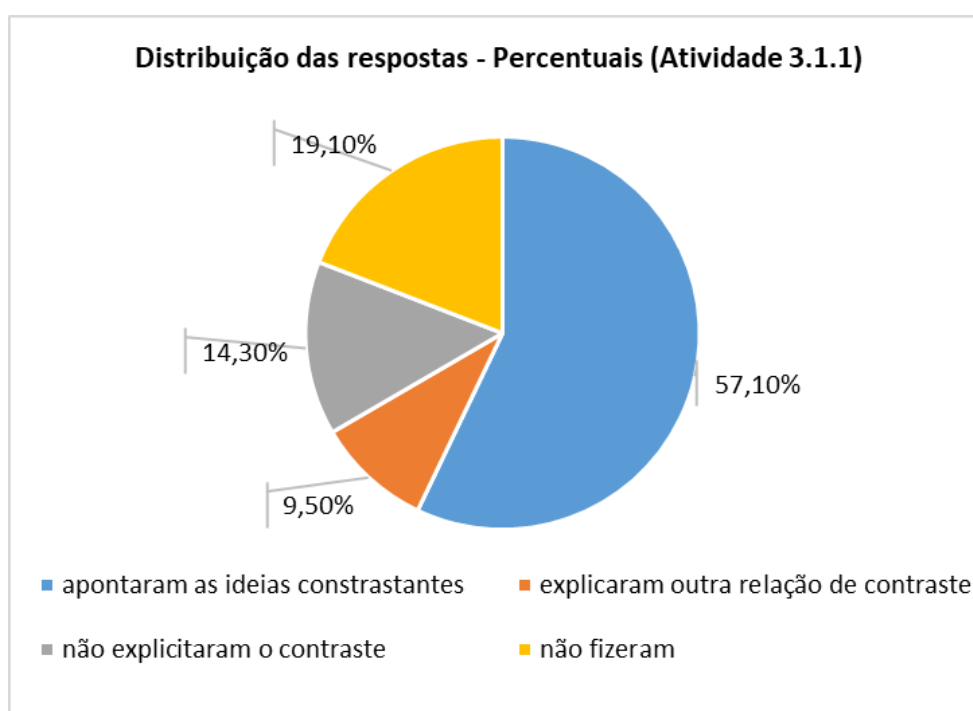


Gráfico 18 – Distribuição das respostas – Percentuais (Atividade 3.1.1)

Foram consideradas respostas bem sucedidas ao item 1.a) tanto aquelas em que o estudante optou por parafrasear as ideias 1 e 2, quanto aquelas em que as ideias foram

inteira ou parcialmente transcritas do texto, como se observa, respectivamente, nos dois exemplos a seguir:

Ideia 1: “E esperado que o acesso ao cinema seja para todos”

Ideia 2: “mas não é” (Transcrição 35 – Estudante 14)

Ideia 1: “Determina o direito ao entretenimento a todos os cidadãos”

Ideia 2: “O acesso aos cinemas no país vem deixando grandemente de ser democrático”
(Transcrição 36 – Estudante 03)

O estudante 14 usou palavras próprias para isolar as ideias contrastantes, enquanto o estudante 03 optou por transcrever as partes do texto que eram contrapostas pela conjunção “Entretanto”. Ambas foram consideradas respostas satisfatórias, na medida em que, embora a primeira resposta exija um estágio mais apurado de elaboração, a segunda só pode ser realizada com sucesso se o princípio da oposição – *direito democrático ao acesso x esse direito não vem sendo respeitado* – for compreendido pelo participante. A seguir, um exemplo de resposta que foi inserido no grupo dos que não conseguiram isolar adequadamente as ideias contrastantes:

Ideia 1: “O principio da insonomia”

Ideia 2: “O acesso ao cinema do pais” (Transcrição 37 – Estudante 02)

Para efeito de apuração de dados, a resposta acima não foi considerada suficiente, pois o estudante construiu dois sintagmas nominais que deixam lacunas a serem preenchidas pelo professor-pesquisador, sem que fique explicitada a contraposição das ideias.

O item 1.b) da atividade, no qual o participante deveria isolar ideias contrapostas com apoio do termo “embora” teve um índice de êxito idêntico ao do item anterior (57,1%), ou seja, doze alunos. Desses doze, dez foram os mesmos a terem respondido satisfatoriamente ao item 1.a), isto é, houve apenas duas mudanças de nomes entre os que conseguiram resolver. Portanto, não houve uma diferença considerável na identificação do contraste pelos estudantes que possa ser relacionada à natureza (coordenativa ou

subordinativa) dos trechos construídos pelo candidato ao Enem. Observemos, porém, o caso a seguir.

Já vimos que o contraste de ideias existente no trecho transcrito do item 1.b) reside na relação entre a consistência de nossas leis e o fato de elas se aterem principalmente ao plano teórico, e esses dois conceitos são apresentados, no texto, após o conector “embora”:

*Por fim, ratifica-se a tese desenvolvida pelo jornalista brasileiro Gilberto Dimenstein acerca da Cidadania de Papel, isto é, **embora** o país apresente um conjunto de leis bastante consistente, elas se atêm, de forma geral, ao plano teórico.*

O estudante do exemplo abaixo aparentemente não percebeu isso, limitando-se a copiar os trechos anterior e posterior ao conector “embora”.

Ideia 1: “acerca da cidadania de papel, isto é,”

Ideia 2: “embora o país apresenta um conjunto de leis bastante consistente” (Transcrição 38 – Estudante 04)

Para formar sua resposta, o estudante 04, supostamente, pautou-se na tendência observada nas estruturas construídas em torno das conjunções “mas” e “porém” – termos correspondentes ao maior número de ocorrências praticadas pela turma ao longo desta pesquisa – de estarem geralmente posicionados entre duas ideias opostas, dividindo-as no período. Assim, ele simplesmente transcreveu trechos que considerou relevantes e que eram separados pelo termo “embora”, mas não conseguiu explicitar o contraste.

Vejamos agora três respostas incluídas entre aquelas que isolaram as ideias e explicitaram a contradição:

Ideia 1: “o país ter um conjunto de leis bastante consistente”

Ideia 2: “Elas se atêm, de forma geral, ao plano teórico” (Transcrição 39 – estudante 23)

Ideia 1: “Mesmo que o país apresente leis muito boas.”

Ideia 2: “Não são aplicadas na pratica” (Transcrição 40 – Estudante 16)

Ideia 1: “embora o país apresente um conjunto de leis bastante consistente”

Ideia 2: “não é satisfatoriamente aplicado na pratica” (Transcrição 41 – Estudante 07)

As três respostas foram contabilizadas no grupo daqueles que conseguiram explicitar o contraste, e observamos formas distintas de organização da resolução. O estudante 23 não usa conector em nenhuma das ideias, o que a rigor era o intuito da atividade quando ela foi pensada, ou seja, isolar os fragmentos essencialmente contrastantes nos períodos. Por sua vez, o estudante 16 opta pelo uso do conector “mesmo que”, diferente do original, enquanto o estudante 07 repete o termo “embora”. Porém, verificam-se paráfrases nas três respostas, mesmo nessa última em que o aluno repetiu o conector. Ele usa, inclusive, o modalizador *satisfatoriamente* para relativizar a eficiência da aplicação das leis brasileiras. Essas paráfrases revelam certo grau de reflexão e autoria desses estudantes, que foram capazes de receber o trecho da redação, processá-lo e explicitar um aspecto da articulação de sentidos desenvolvida pelo candidato do Enem.

Com relação aos padrões gerais de respostas para item 1. b) da Atividade 3, considerando esses critérios, os resultados estão expressos na tabela 19, a seguir:

Recurso	Dados
Apontaram as ideias contrastantes	12
Explicaram outra relação de contraste	02
Não conseguiram explicitar o contraste	04
Não fizeram	03
TOTAL	21

Tabela 19 - Distribuição das respostas (Atividade 3.1.2)

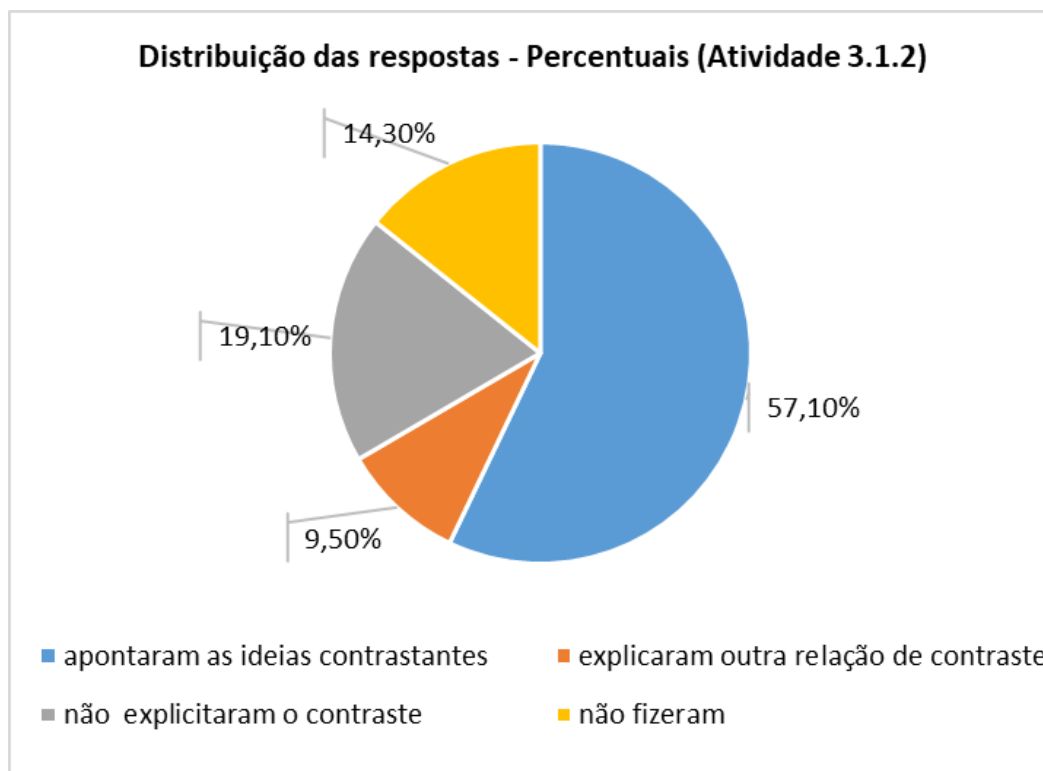


Gráfico 19 – Distribuição das respostas – Percentuais (Atividade 3.1.2)

A segunda e última questão da atividade 3 teve o objetivo prático de reapresentar alguns conectores (já vistos pela turma em outras oportunidades ao longo do ano letivo, ou mesmo dentro da sequência didática) e promover um manuseio mais lúdico de alguns termos marcadores de contraste/oposição. Todos os trechos, retirados de um *site* que publicou redações nota mil do Enem 2019, tiveram seu conector apagado para que o estudante pudesse distribuir, nas lacunas dos períodos dispostos entre os itens a) e g), os conectores que julgassem mais adequados. Eis o quadro e o enunciado da questão:

embora	apesar de	contudo	todavia
ainda que	porém	entretanto	no entanto

*Os trechos abaixo também foram extraídos de redações nota mil do Enem 2019. **Complete** as lacunas adequadamente **com os termos do quadro, sem repetir** o mesmo nenhuma vez. **Fique atento aos verbos**, a fim de usar o termo que melhor se encaixe no período.*

Nessa questão não houve nenhum participante que deixasse qualquer lacuna em branco. Todos os 21 estudantes presentes preencheram a totalidade dos espaços, ainda que tenha havido alguns casos de repetição de termo (contrariando o comando do enunciado) ou o surgimento de conectores que não estavam no quadro, como acontece no exemplo abaixo, no item 2.c), do estudante 07:

- a) No contexto atual, o cinema permanece como um importante veículo de conhecimento, PORÉM, no Brasil, não há o acesso democrático a essa mídia.
- b) Nesse contexto, destaca-se a importância do cinema, desde a sua criação, no século XIX, até a atualidade, para a construção de uma sociedade mais culta. CONTUDO, há ainda diversos obstáculos que impedem a democratização do acesso a esse recurso no Brasil.
- c) MESMO QUE a Constituição Federal de 1988 assegure o acesso à cultura como direito de todos os cidadãos, percebe-se que, na atual realidade brasileira, não há o cumprimento dessa garantia
- d) (...) cabe ao Estado fornecer medidas que garantam o bem-estar coletivo. APESAR DE, a infraestrutura das cidades pequenas e médias é, muitas vezes, pouco dotada de incentivos para a construção de salas de exibição de filmes
- e) No Brasil, EMBORA a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 215, garantir acesso à cultura a todos os brasileiros, nota-se que muitos cidadãos não usufruem dessa prerrogativa, tendo em vista que uma grande parcela social não tem acesso ao cinema.
- f) De modo ficcional, o filme "Cine Holiúdi" retrata o impacto positivo do cinema no cotidiano das cidades, dada a sua capacidade de promover o lazer, socialização e cultura. NO ENTANTO, na realidade, tais benefícios não atingem toda a população brasileira
- g) Muito do que se prevê na constituição não se concretiza, PORÉM o país possua uma das legislações mais avançadas do mundo.

Figura 14 – Estudante 07

O participante do exemplo acima usou o termo “mesmo que”, o qual não estava relacionado entre as possibilidades, e repetiu o uso de “porém” nos itens a) e g). Cabe aqui informar que, além desse participante, apenas outros dois repetiram um termo que já haviam usado em outra lacuna. O restante da turma atendeu completamente à orientação de usar um termo diferente em cada item. O caso do estudante 07 no item 2.c) foi considerado nesta pesquisa um bom uso, pois o foco da questão não era verificar se o aluno

estava ou não atento às opções do quadro, mas que ele refletisse sobre conectivos compatíveis com o restante período com o qual ele precisava operar. Já o item g) desse mesmo participante não foi registrado entre os casos de êxito, não pela repetição do termo “porém”, mas por ter criado um período incongruente ao registro formal: “porém o país possuía(...)”.

Essa ressalva leva-nos, portanto, ao outro intuito da aplicação desse exercício, que foi averiguar se, em certas construções de período, os estudantes iriam identificar a existência de inadequação ao usar determinado termo na lacuna, já que esses trechos faziam parte de textos cuja modalidade exigida, segundo o enunciado do Enem, era a “modalidade escrita formal da língua portuguesa”. O gráfico abaixo demonstra as maiores dificuldades observadas nesse sentido:

Item a): Usos compatíveis – **porém; contudo; todavia; entretanto; no entanto.**

índice de acerto: 76,2%

Item b): Usos compatíveis – **porém; contudo; todavia; entretanto; no entanto.**

índice de acerto: 76,2%

Item c): Usos compatíveis – **embora; ainda que.**

índice de acerto: 62%

Item d): Usos compatíveis – **porém; contudo; todavia; entretanto; no entanto.**

índice de acerto: 85,7%

Item e): Uso compatível – **apesar de.**

índice de acerto: 19%

Item f): Usos compatíveis – **porém; contudo; todavia; entretanto; no entanto.**

índice de acerto: 66,7%

Item g): Usos compatíveis – **embora; ainda que.**

índice de acerto: 33,3%

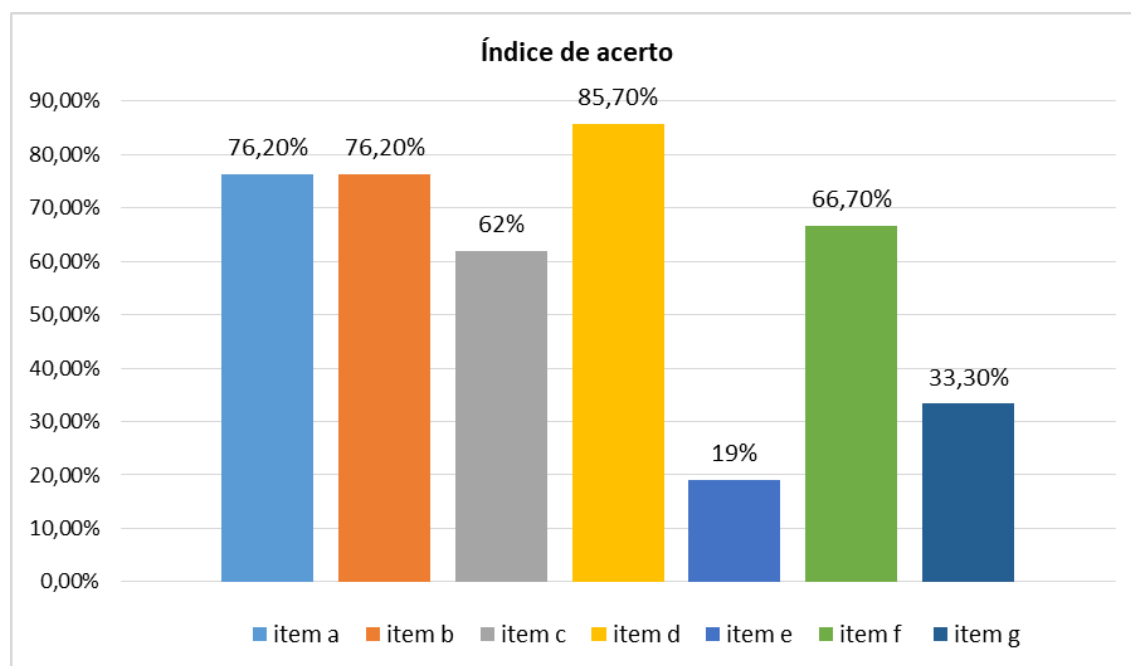


Gráfico 20 – Índice de acerto (Atividade 3.2)

O gráfico acima aponta uma maior dificuldade de percepção de inadequação ao registro formal quando os estudantes se deparam com períodos formados em torno de verbos no modo subjuntivo, nas relações chamadas pela tradição gramatical de subordinativas. Os três índices mais baixos de acerto são justamente os que trazem relação subordinativa em sua composição: itens c), e) e g), principalmente esses dois últimos.

5.4 SEÇÃO 4 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Atividade 4

1. Leia a tirinha abaixo para responder às questões seguintes:



(<http://bichinhosdejardim.com/bichinhos>)

- Explique com suas palavras por que razão o Caramujo não fica satisfeito com a sugestão de “ideia nova” dada pela Joaninha.
- Releia as respostas Joaninha. Qual pensamento ela demonstra ter sobre o mundo e as pessoas? Comente.
- No último balão do quadrinho, uma palavra foi propositalmente apagada. Que palavra você acredita que estava no texto? Escreva-a no quadrinho.

d) Fazendo as adaptações necessárias, reúna as ideias dos últimos dois balões numa única frase, mantendo a mesma ideia de contraste, sem repetir a palavra que você escreveu na questão anterior.

Leia o poema abaixo a fim de responder às próximas questões:

Doença

Mia Couto

O médico serenou Juca Poeira.
Que ele já não padecia da doença
que ali o trouxera em tempos.

E o doutor disse o nome
da falecida enfermidade:
“*Arritmia paroxística supraventricular*”

Juca escutou, em silêncio,
com pesar de quem recebe condenação.

As mãos cruzadas no colo
diziam da resignada aceitação.

Por fim, venceu o pudor
e pediu ao médico
que lhe devolvesse a doença.

Que ele jamais tivera
nada tão belo em toda a sua vida.

(Mia Couto. *Poemas Escolhidos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016)

Vocabulário: serenou: acalmou. padecia: sofria. enfermidade: doença.

pesar: tristeza, sofrimento. resignada: conformada. pudor: vergonha.

2. Pelo que se lê na primeira estrofe do poema, é possível ter a impressão de que o problema do personagem Juca Poeira já teria sido solucionado.

a) Que problema seria esse?

b) Geralmente, de que maneira as pessoas costumam reagir quando estão curadas?

3. O tema da segunda estrofe é a doença de Juca Poeira.

a) Qual palavra, nessa estrofe, atribui uma característica humana à doença de Juca?

b) Releia o nome da enfermidade, dito pelo doutor: “*Arritmia paroxística supraventricular*”. De que maneira o nome da doença pode se relacionar com a reação de Juca Poeira à notícia, em princípio boa, dada pelo médico?

4. Reflita sobre o texto e comente abaixo, usando, no mínimo, quatro linhas: por que você acha que o personagem Juca Poeira não gostou de ter se curado da doença? Que fatores podem tê-lo levado a ter essa inesperada reação?

5. O poema *Doença* se baseia em duas ideias contrastantes: a expectativa gerada pela notícia dada pelo médico e a reação de Juca.

a) Explique essa afirmativa.

b) A partir dessas duas ideias contrastantes, construa duas frases no espaço abaixo, marcando, de duas formas diferentes, a oposição entre a expectativa e o que de fato aconteceu.

Para a quarta seção da sequência didática, foi preparado um material com uma tirinha e um poema, sobre os quais a turma teria de responder a questões de interpretação e, em seguida, refletir sobre a relação lógico-semântica tratada nesta pesquisa. Não houve nenhuma falta no dia da aplicação dessa atividade, de modo que tivemos pela primeira vez

o total de 23 participantes. O primeiro texto, da tirinha Bichinhos de Jardim, de Clara Gomes, traz um diálogo entre os personagens Caramelo (o caramujo) e Joaninha. O primeiro pede à sua interlocutora que apresente um conceito novo, que possa abalar o “mundo velho” e trazer esperança. Joaninha sugere “amor ao próximo”, ao que Caramelo refuta, dizendo ser esse um conceito “meio batido”. A resposta final da Joaninha, que seria o *punchline* da tirinha, teve uma palavra apagada visando à realização de uma das tarefas desta atividade – a conjunção *mas* – do texto original: “mas não foi testado ainda...”.



As duas primeiras perguntas sobre o texto buscavam provocar uma reflexão do participante quanto ao diálogo apresentado na tirinha, a fim de que o estudante elaborasse suas conclusões sobre o porquê de o personagem Caramelo não considerar inovador o conceito de amor ao próximo, e também a respeito da opinião de Joaninha sobre a humanidade. Para esta personagem, diferentemente do que pensa o Caramujo, o mundo nunca experimentou de fato a prática de amor ao próximo. Promover a análise do estudante sobre o sentido do diálogo visou, entre outros fatores, a facilitar sua percepção acerca da oposição de ideias existente para a formulação da fala do último balão, ainda que tenhamos apagado a conjunção *mas*. O contraste emerge, no último balão, da relação entre o fato de o conceito *amor ao próximo* estar “batido”, ou seja, referido à exaustão, e a circunstância de ele não ser posto em prática pelas pessoas do mundo. O apagamento desse marcador pode eventualmente ter tornado mais difícil a compreensão da oposição, mas a tabela abaixo mostra um número relativamente elevado de participantes a terem usado termo que denota contraste para preencher a lacuna criada no item 1.c).

Recurso	Dados
Usou termo que denota contraste/oposição	13
Usou palavra que não reforça contraste	10
TOTAL	23

Tabela 20 – Distribuição das respostas (Atividade 4.1.3)

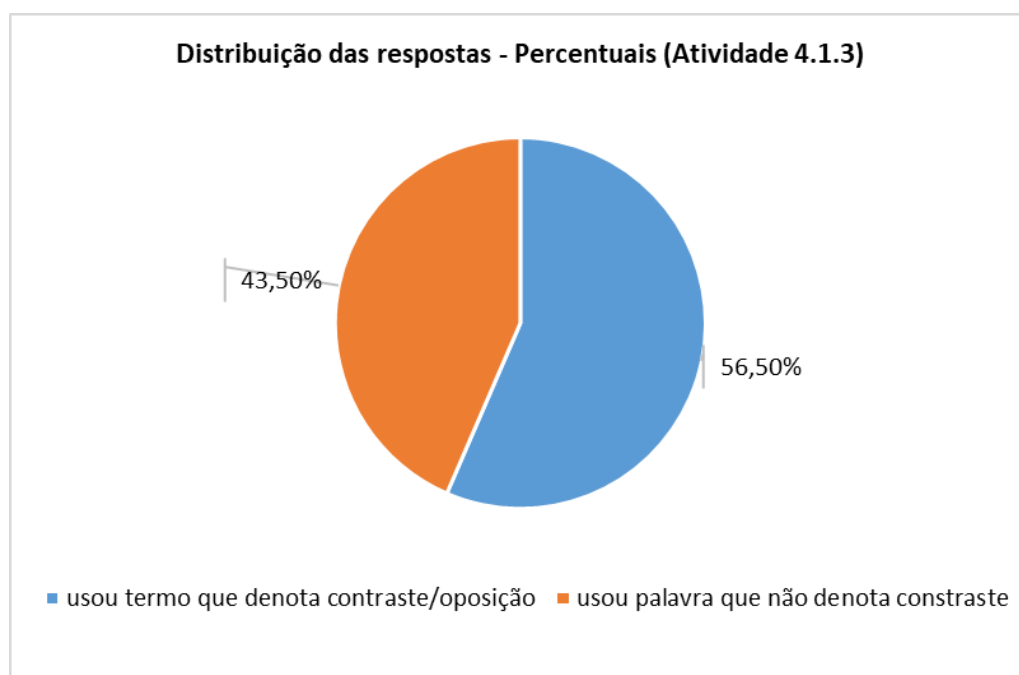


Gráfico 21 – Distribuição das respostas – Percentuais (Atividade 4.1.3)

Para análise dos dados acima, é pertinente levarmos em conta o contexto de aplicação dessa atividade, uma vez que ela já é a quarta seção de nossa sequência, e possivelmente o participante, por já ter experienciado e comentado diversas outras atividades que tinham como tema a relação de contraste/oposição, teve seu caminho para a resposta, de certa forma, norteado por esse histórico. É difícil saber se os dados seriam os mesmos se essa fosse, por exemplo, a primeira questão a ser feita na diagnose. Tal fato, porém, não chega a invalidar os números, visto que eles indicam um ponto específico no percurso desenvolvido particularmente pela turma nesta pesquisa.

Dentre os dez termos utilizados que, conforme mostra a tabela 20, não denotam contraste, o pronome *isso* foi a palavra de maior ocorrência, cinco vezes, ou seja, metade

dos casos, enquanto os termos de conclusão e explicação *então* e *pois* apareceram duas vezes cada um.



Figura 15 – “isso” (Estudante 01)



Figura 16 – “isso” (Estudante 22)



Figura 17 – “então” (Estudante 11)



Figura 18 – “pois” (Estudante 09)

Observemos agora alguns termos escolhidos pelos participantes incluídos entre os treze que preencheram o espaço com palavras que denotam contraste/oposição:

Termo	Dados
MAS/MAIS	09
PORÉM	02
NO ENTANTO	01
SÓ QUE	01
TOTAL	13

Tabela 21 – Distribuição das respostas (Atividade 4.1.3)

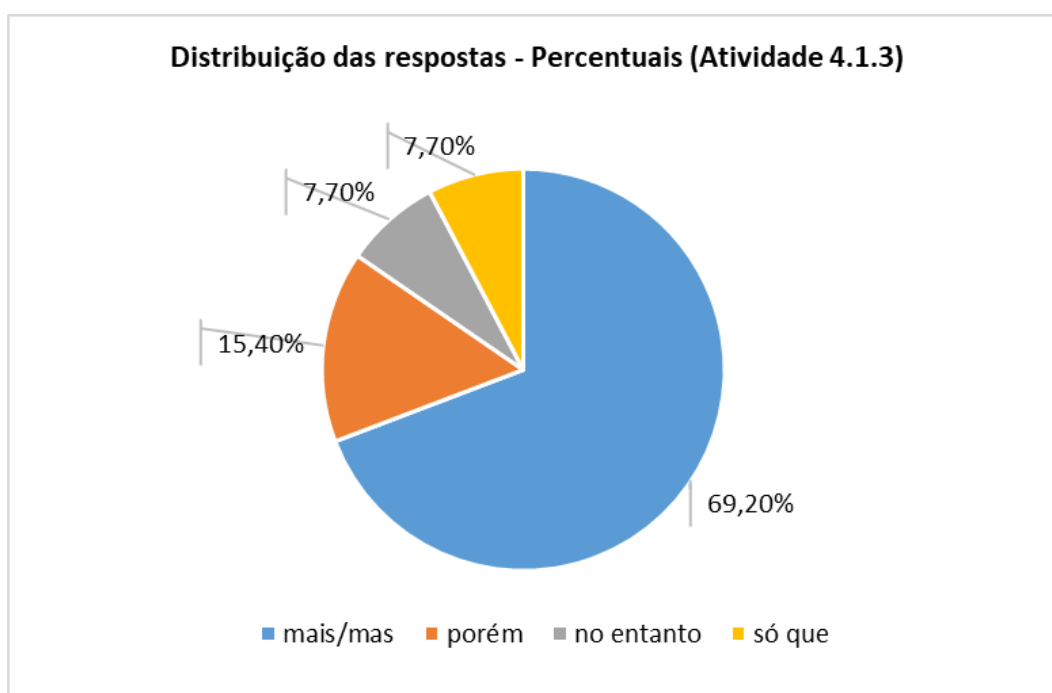


Gráfico 22 – Distribuição das respostas – Percentuais (Atividade 4.1.3)

A alta incidência do termo *mas*, notada acima (corresponde a quase 70% das ocorrências), pode ser vista simplesmente como a confirmação de uma preferência já observada na atividade diagnóstica. Porém, se levarmos em conta que em atividades mais recentes os estudantes têm apresentado uma maior variedade de escolhas, poderemos ter um olhar mais cuidadoso para a motivação dessa significativa ocorrência. Primeiro, o texto apresenta um diálogo ágil em discurso direto entre amigos, e usos de expressões como “né” e “meio batido” podem ter contribuído para situar o aluno num tipo de registro mais caracterizado por marcas de oralidade, como é o caso do *mas* em relação a outras

possibilidades. Nesse sentido, a ocorrência do termo *só que*, utilizada pelo estudante 12 (figura 49, abaixo), segue a mesma coerente linha. Além disso, pode-se ainda criar uma hipótese mais imediata, referente ao espaço reservado na lacuna criada, que, em face ao tamanho da fonte utilizada no texto, não comportaria o uso de termos mais longos como “entretanto”, “contudo” ou “todavia”. Lembremos que a forma como a pergunta do item 1.c) foi desenvolvida – *Que palavra você acredita que estava no texto?* – não requeria que o participante usasse outro termo, de valor equivalente, mas sim que deduzisse o texto original. Vejamos, abaixo, algumas escolhas:



Figura 19 – “mais” (Estudante 08)



Figura 20 – “mas” (Estudante 04)



Figura 21 – “porém” (Estudante 06)



Figura 22 – “só que” (Estudante 12)

Por sua vez, o item 1.d) propunha justamente o desafio de juntar as duas ideias contrastantes (o conceito está “meio batido” x ele não foi testado ainda) sem repetir a mesma palavra que o participante usara para preencher a lacuna do quadrinho:

1.d) *Fazendo as adaptações necessárias, reúna as ideias dos últimos dois balões numa única frase, mantendo a mesma ideia de contraste, sem repetir a palavra que você escreveu na questão anterior.*

Por “fazer as adaptações necessárias” entenda-se que esperávamos, entre outras possíveis alterações, a supressão do termo “né”, para a formação de um único período composto. Quase todos os participantes inseridos no grupo dos que conseguiram unir as orações reforçando contraste com conector fizeram essa supressão, salvo o caso do estudante 16, que será apresentado a seguir. Uma outra marca dessa questão foram mudanças semânticas que não eram exatamente “necessárias”, mas que, por preferência do estudante, acabaram acontecendo, como a troca do especificador “batido” por “velho”, entre outros exemplos. A tabela abaixo mostra um número significativo de respostas satisfatórias elaboradas para a tarefa do item 1.d):

Recurso	Dados
Uniram as orações reforçando contraste com conector	14
Não uniram as orações marcando a oposição	07
Não fizeram	02
TOTAL	23

Tabela 22 – Distribuição das respostas (Atividade 4.1.4)

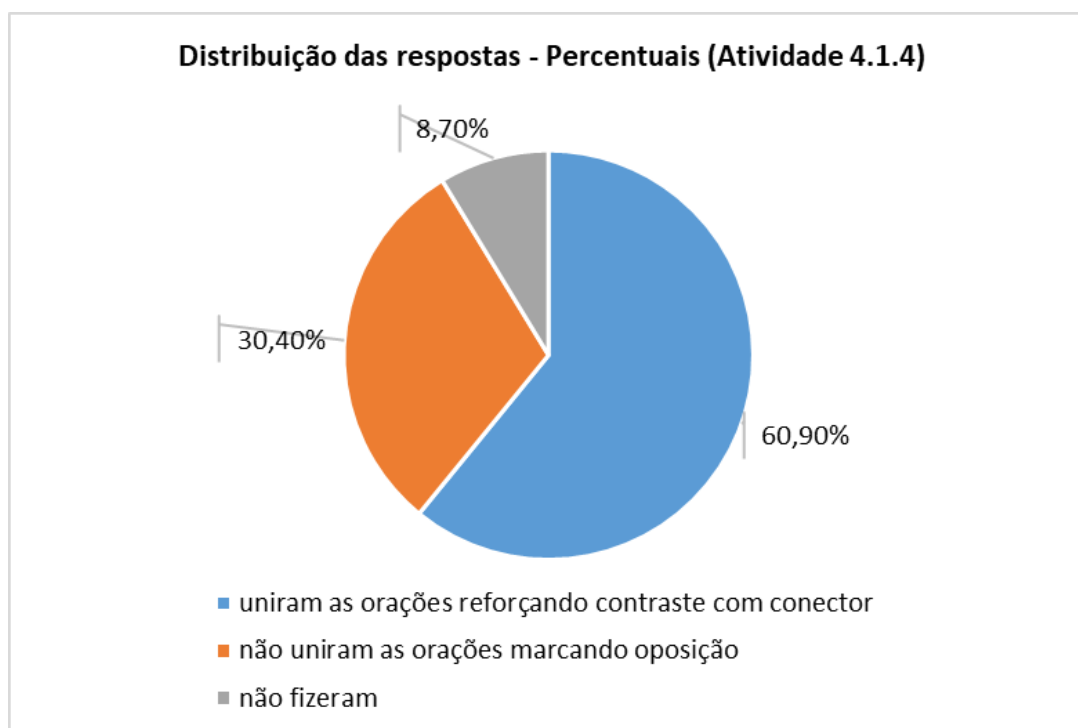


Gráfico 23 – Distribuição das respostas – Percentuais (Atividade 4.1.4)

Dentre aqueles que usaram os termos que apontam contraste, estas foram as escolhas:

Termo	Dados
EMBORA	04
PORÉM	03
POR MAIS QUE	02
SÓ QUE	02
MAS	02
MESMO SENDO	01
TOTAL	14

Tabela 23 – Distribuição das respostas (Atividade 4.1.4)

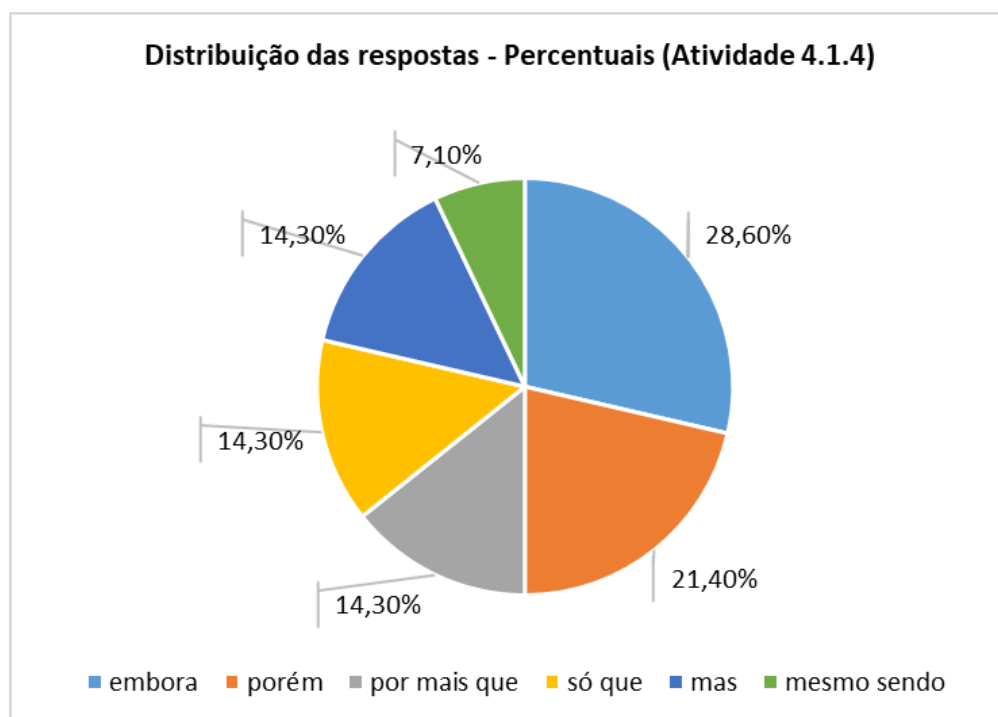


Gráfico 24 – Distribuição das respostas – Percentuais (Atividade 4.1.4)

Observamos nos dados acima a ocorrência preponderante de períodos construídos em torno do conector *embora*, o que em certa medida surpreende, visto que, a priori, a construção mais automática seria juntar as orações num período composto por coordenação, substituindo, como impunha o enunciado, o *mas* (usado pela maioria da turma na questão anterior) por expressões semelhantes a *porém*, *só que* ou *contudo*, por exemplo. Foi o que fez, como se vê abaixo, este participante:

“Essa ideia já esta desgastada, porem não foi testada ainda.” (Transcrição 42 – Estudante 07)

O que se apurou, no entanto, foi uma igualdade entre períodos compostos por coordenação e subordinação, sete de cada um, como se constata na tabela 23. Vejamos, então, as quatro construções que envolveram o conector “*embora*”:

“Embora tivesse meio batido, precisa ser testado.” (Transcrição 43 – Estudante 06)

“Esse é meio velho né? embora não foi testado ainda.” (Transcrição 44 – Estudante 16)

“Embora nunca tivesse sido usado, está ultrapassado” (Transcrição 45 – Estudante 17)

“Embora seja muito batido não foi testado ainda.” (Transcrição 46 – Estudante 21)

Pode-se considerar ousada a escolha dos quatro participantes citados acima, já que o uso de “embora” poderia eventualmente ter lhes causado algum estranhamento na construção da relação entre os verbos. Mas isso não os impediu de tentar produzir um período de natureza distinta daquela que sugere a tirinha (composto por coordenação), ou ainda distinta, também, daquela majoritariamente utilizada em registros menos formais, portanto aquela com a qual nos deparamos com mais frequência cotidianamente.

Três dessas quatro produções se iniciam com a palavra “embora” – a exemplo do período visto no item 1.b) da atividade 3, da redação nota mil – enquanto uma (a produção da estudante 16) posiciona-a no meio de “dois períodos”. Na verdade, podemos especular que essa construção reproduz a contração “né” praticamente como uma vírgula, até porque não há letra maiúscula a iniciar o suposto segundo período, e esse fato se reforça se compararmos a grafia da letra “e” de “embora” com a grafia claramente maiúscula da letra “E” na palavra “Esse”. Tal fato nos levou à conclusão de que o estudante 16 pretendeu criar um único período, mesmo tendo usado ponto de interrogação antes do conectivo, por isso ele foi incluído no primeiro grupo da tabela 22.

Quanto às correlações modo-temporais que ocorrem com o uso de “embora” em ambientes mais formais, observamos que duas produções (as dos estudantes 17 e 21) ajustaram o tempo e modo verbais àquela praticada nesses registros, o que representa uma margem de 50%, algo que pode resultar das atividades sobre correlação verbal que vêm sendo desenvolvidas paralelamente à nossa pesquisa. Os outros três períodos compostos por subordinação que figuram entre as respostas ao item 1.d) também merecem destaque:

“Por mais que seja batido, talvez não tenha sido usado ainda” (Transcrição 47 – Estudante 10)

“Por mais que o conselho seja ‘meio batido’, ainda não foi testado.” (Transcrição 48 – Estudante 14)

“Mesmo sendo batido, não foi testado ainda” (Transcrição 49 – Estudante 18)

Uma tendência também observada entre as construções subordinativas do item 1.d) foi a preferência pelo sujeito elíptico, o que ocorre em cinco das sete produções, à exceção dos períodos produzidos pelos estudantes 16 e 14. O primeiro usa o sujeito presente na própria fala do Caramujo, isto é, o demonstrativo “esse” (inclinação percebida também em quase todos os sete períodos coordenativos produzidos pelos estudantes, com exceção de um). Já o estudante 14 usou o sujeito “o conselho”, provavelmente confundindo-o com a palavra “conceito”, dita pelo personagem Caramelo. Entre os que produziram períodos coordenativos, o caso a seguir foi o único a não fazer do pronome “esse” o sujeito, pondo nessa função a subjetiva reduzida de infinitivo citada por Joaquina:

“Amar o proximo ja está batido, mas não foi testado ainda.” (Transcrição 50 – Estudante 23)

O segundo momento da atividade 4 apresenta o texto *Doença*, de Mia Couto, um poema narrativo, mas poderosamente lírico, pois trata do insólito caso de Juca Poeira, alguém que recebe a notícia de que está curado de uma doença grave, mas a novidade não agrada nem um pouco, a ponto de o “ex-doente” pedir ao médico sua preciosa enfermidade de volta. A escolha desse poema se deu por ser ele um texto curto, porém forte e surpreendente, além de baseado numa situação inesperada que poderia ser desenvolvida em nossa pesquisa.

É importante que o poema seja lido junto com a turma, evitando-se demasiados comentários sobre ele – para não induzir as respostas – mas oferecendo apoio quanto a palavras pouco conhecidas pela turma (além das já presentes no glossário), bem como a algumas paráfrases para auxiliar-lhes o entendimento, com ênfase para a noção de que um poema precisa de fato ser lido muitas vezes para que suas nuances e “jogos” de palavras e conceitos possam ser captados pelo leitor.

Os cinco primeiros itens do questionário sobre o texto de Mia Couto buscavam contribuir para a compreensão da fundamental contradição de ideias do poema: alguém recebe uma notícia que traria alívio à maioria das pessoas; mas essa notícia não causa alívio. Em vez disso, a cura chega a ser vista pelo paciente, conforme descreve o poeta, como “condenação”. Essas perguntas procuraram, então, instigar o estudante a fazer suas reflexões sobre a inusitada relação de Juca Poeira com sua doença, e os fatores que poderiam tê-lo levado a esse sentimento.

As duas últimas questões sobre o texto *Doença* – itens 5.a) e 5.b) – tratam da relação de contraste em que se apoia o desenvolvimento do texto.

5. O poema *Doença* se baseia em duas ideias contrastantes: a expectativa gerada pela notícia dada pelo médico e a reação de Juca.

- a) Explique essa afirmativa.

- b) A partir dessas duas ideias contrastantes, construa duas frases no espaço abaixo, marcando, de duas formas diferentes, a oposição entre a expectativa e o que de fato aconteceu.

Com relação aos padrões gerais de respostas para item 5.a) da atividade 4, os resultados estão expressos na tabela 24, a seguir:

Recurso	Dados
Explicaram o contraste	18
Não explicaram o contraste	04
Não fez	01
TOTAL	23

Tabela 24 – Distribuição das respostas (Atividade 4.5.1)

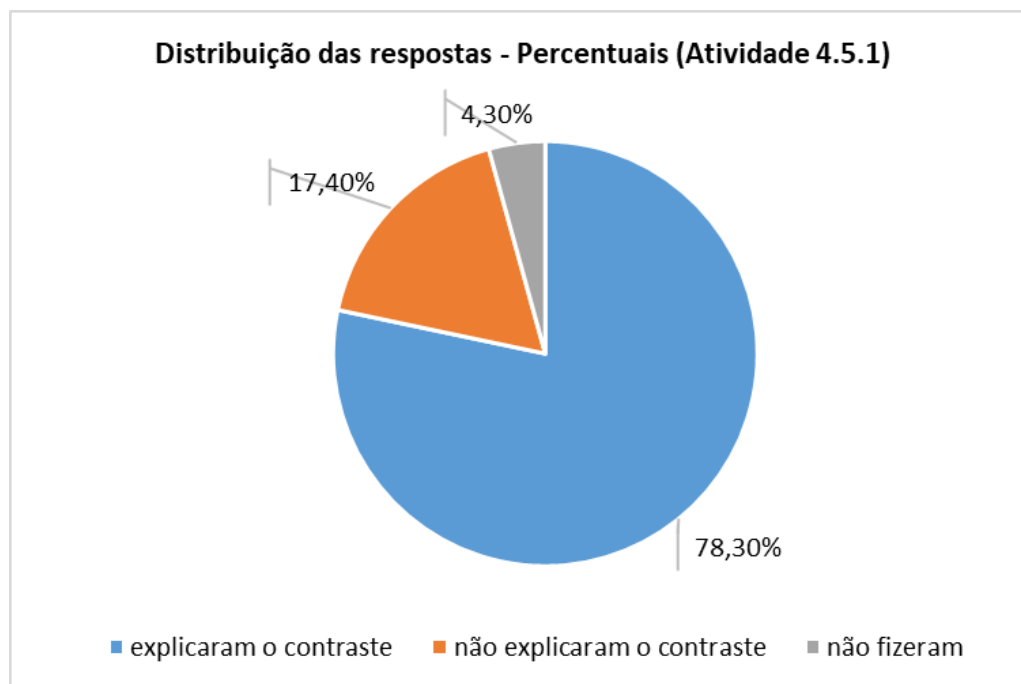


Gráfico 25 – Distribuição das respostas – Percentuais (Atividade 4.5.1)

Como se vê na tabela 24 e no gráfico correspondente, a maior parte da turma (beirando os 80%) atingiu o objetivo de elucidar o principal contraste presente no poema. Após o desenvolvimento pelo estudante de todas as questões de interpretação de texto anteriores, o enunciado elaborado para a questão 5 pretendia contribuir para a formulação da explicação pedida no item a), e a estratégia, ao que tudo indica, funcionou bem. Os números dessa tabela, se comparados, por exemplo, àqueles relacionados à explicação do contraste na atividade com o cordel de Patativa do Assaré (tabelas 8 e 9), revelam um aumento importante.

Essa questão surgiu também com a intenção de levar os participantes a organizarem seu pensamento em torno da relação de contraste, para, só então, construir de duas formas diferentes períodos que expressassem esse contraste, como orienta o item b). O intuito era que, no item a), os participantes explicassem livremente o contraste, com uso à vontade de períodos simples ou compostos; enquanto, no item b) – e para isso o enunciado usa a expressão “**marcando** a oposição” – a tarefa deles seria construir dois períodos compostos diferentes, originados da mesma relação de contraste. Vejamos abaixo uma das respostas aos dois itens:

a) “O médico deu a notícia e a expectativa de como ele iria reagir, foi totalmente ao contrário de como ele realmente reagiu” (Transcrição 51 – Estudante 09)

b) “ . Apesar do médico ter dado a noticia, a expectativa de como ele iria reagir era diferente . O médico deu a noticia, no entanto a reação dele não foi como o esperado” (Transcrição 52 – Estudante 09)

Consideramos que, ao desenvolver sua resposta ao item 5. a), o estudante 09 conseguiu elucidar a relação de contraste presente no texto, portanto sua produção foi incluída no grupo dos dezoito que também atingiram esse objetivo. Porém é mais interessante notar, nas respostas desse participante aos dois itens, que, ao organizar seu período em torno dos conectores “apesar de” e “no entanto”, ele acaba, a nosso ver, por tornar mais clara a mensagem que pretendia transmitir. A escolha do participante pela expressão “apesar de” chama atenção, já que esse foi também o termo escolhido em outras quatro produções (o segundo lugar na preferência da turma), e, se voltarmos aos dados da seção 3 da sequência, veremos que essa expressão foi aquela que gerou maior dificuldade no item 2.e), com apenas 19% de êxito. Segue outro exemplo de uso da expressão “apesar de”.

“Apesar de Juca ter sido curado da doença, ele não gostou da noticia.

Juca foi curado da doença, mas ele não gostou dessa noticia.” (Transcrição 53 – Estudante 14)

Como mostra a tabela seguinte, nem todos os participantes produziram as duas frases que requisitava o item 5.b), de modo que se atingiu, no total, o número de 32 frases, de um máximo possível de 46 produções. Com relação aos padrões gerais de respostas para item 5.b) da atividade 4, os resultados estão expressos nas tabelas 25 e 26, a seguir:

Recurso	Dados
Produziram as duas frases marcando a oposição	12
Produziram apenas uma frase marcando a oposição	08
Não fizeram ou não marcaram oposição	03
TOTAL	23

Tabela 25 – Distribuição das respostas (Atividade 4.5.2)

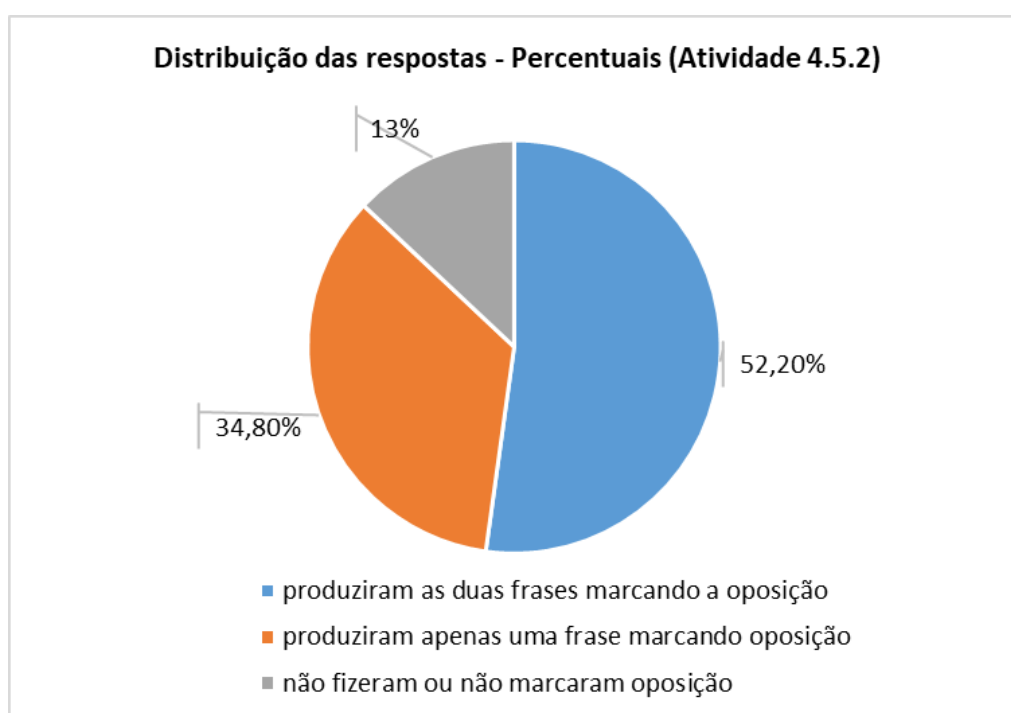


Gráfico 26 – Distribuição das respostas – Percentuais (Atividade 4.5.2)

Dentre aqueles que usaram os termos que apontam contraste (foram 32 períodos deste tipo no total) estas foram as escolhas:

Termo	Dados
EMBORA	06
APESAR DE	05
MAS	05
NO ENTANTO	04
PORÉM	04
MESMO QUE	02
MESMO + VERBO NO GERÚNDIO	02
SÓ QUE	02
E	02
TOTAL	32

Tabela 26 – Distribuição das respostas (Atividade 4.5.2)

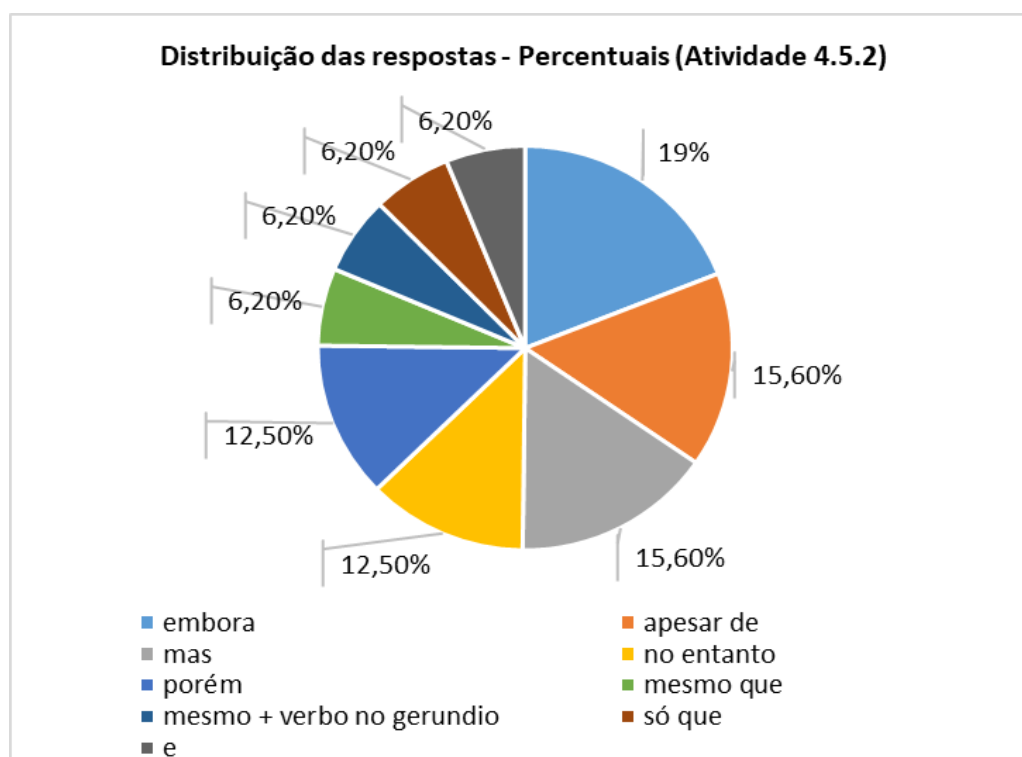


Gráfico 27 – Distribuição das respostas – Percentuais (Atividade 4.5.2)

Assim como na questão envolvendo o diálogo dos Bichinhos de Jardim – item 1.b) desta seção da sequência – aqui os dados expostos no gráfico também apresentam um bom equilíbrio entre a ocorrência de períodos compostos por coordenação (dezessete desse tipo) e subordinação (quinze desse tipo), o que indica uma distribuição diversa de recursos, usados pela turma, para construir textualmente as relações lógico-semânticas de contraste/oposição/contraexpectativa.

5.5 SEÇÃO 5 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Atividade 5 – Observe os anúncios abaixo para responder às questões:

Texto A



<https://ucho.info/2012/02/29/campanha-publicitaria-do-portugues-gallo>

Texto B



<https://www.youtube.com/watch?v=Ej5sUUWJ4yI>

1. O texto A anuncia um produto, enquanto o texto B é a *Tumblr* de uma postagem do Youtube, isto é, uma imagem que anuncia o vídeo.
 - a) Ambos os textos se utilizam de uma conjunção para marcar um contraste de ideias. Que conjunção é essa?
 - b) Explique a contradição/oposição de ideias (expectativa x realidade) existente em cada um dos textos.

Texto A –

Texto B –

2. Imagine que, no lugar da conjunção *mas*, os autores tivessem usado a conjunção *contudo* ou *todavia*.
 - a) Com essa alteração, você acha que os anúncios causariam o mesmo impacto para o leitor? Explique sua resposta.
 - b) Essa alteração causaria um efeito maior o texto A ou o texto B? Por quê?

3. Complete as lacunas das sentenças abaixo, criadas com base nos anúncios, usando termos que sirvam para expressar a relação de contraexpectativa.

- a) _____ já faça inglês, você não fala nem entende?
- b) _____ o sol estragar todos os azeites, o nosso ele não estraga.
- c) Você não fala nem entende inglês, _____ fazendo o curso?
- d) O nosso azeite não estraga com o sol, _____ o calor estrague todos os outros.

A seção 5 da sequência foi elaborada, considerando-se a relevância de se abordar um tema a partir de uma vasta diversidade de gêneros textuais, ao redor de dois textos publicitários, ambos gerados com ideias contrastantes reforçadas pela conjunção *mas*. Esta é uma atividade mais curta em relação às demais, porque, devido a condições peculiares da escola, ela foi pensada para ser aplicada em apenas um tempo de 50 minutos. Originalmente, a atividade 5 estaria unida à atividade 6, formando um único conjunto, mas, por problemas de prazo, a segunda parte desse conjunto (correspondente à seção 6 da sequência didática) foi desmembrada desta e aplicada como prova bimestral para a turma.

Estávamos, pois, a poucos dias da semana de provas, em meados de novembro, e todos os 23 estudantes novamente compareceram à aula. Uma rápida abordagem sobre os dois textos foi feita, junto a perguntas orais sobre o produto anunciado em cada um deles, recursos gráficos e imagéticos utilizados pelo anunciante, entre outros fatores que os próprios alunos perceberam e foram encorajados a compartilhar com a turma.

A primeira questão – item 1.a) – é bem objetiva, tende a funcionar como um aquecimento para as perguntas seguintes e também serve para situar o aluno, ao início da aula, no tema que abordamos neste trabalho. A ideia era que fosse identificado o termo *mas* como elemento linguístico marcador da oposição nos dois textos. Nenhum participante deixou a questão em branco, e houve um índice aproximado de 87% de acerto (20 alunos). A maioria respondeu escrevendo simplesmente “mas/mais” ou algo semelhante a “a conjunção mas/mais”. Duas respostas, curiosamente, adicionaram o pronome *que*, presente no Texto A, à sua resposta, como se vê abaixo:

- a) Ambos os textos se utilizam de uma conjunção para marcar um contraste de ideias.

Que conjunção é essa?

"Mas", "Mas que".

Figura 23 – Estudante 23

Que conjunção é essa? "mas" e "mas que"

Figura 24 – Estudante 21

As três respostas consideradas erradas foram dadas, ao que parece, sem que a pergunta tivesse sido compreendida, como é o caso da resposta “propaganda”, anexada abaixo:

- a) Ambos os textos se utilizam de uma conjunção para marcar um contraste de ideias.

Que conjunção é essa?

propaganda

Figura 25 – Estudante 13

Observando posteriormente, considero que o enunciado do item 1.a) poderia ter sido escrito sem uso da nomenclatura “conjunção”, pois, por mais que esse vocábulo tenha sido mencionado e explicado várias vezes em sala de aula, ele ainda pode causar certo estranhamento a alguns estudantes menos atentos, e isso pode ter alterado de alguma forma suas respostas, comprometendo parte dos dados recolhidos nesse item.

O item 1.b) segue a mesma estratégia de abordagem de algumas atividades anteriores, cuja intenção é instigar o aluno a refletir, a priori, sobre o ponto em que se baseia a relação de contraste do texto em questão. No texto A, a contradição se dá em referência à palavra *todos* e o azeite anunciado. Ora, se o sol brilha para todos os azeites, então todos eles deveriam estar sujeitos ao efeito nocivo causado pelo sol. A oposição se dá, portanto, quando o texto afirma que “o nosso” (azeite anunciado), diferentemente dos demais, não estraga. O entendimento desse contraste não é tão imediato, uma vez que ele exige a percepção de uma informação implícita: em exposição ao sol, o azeite estraga. Já o texto B faz uma pergunta na qual o contraste é sustentado pela expectativa não realizada de que, se uma pessoa estudou inglês em um curso (“fez inglês”), espera-se que ela saiba falar e entender a língua estrangeira, ou tenha ao menos uma dessas duas habilidades. A

compreensão da relação desenvolvida no texto B, por não exigir a dedução de uma informação implícita, dá-se, em princípio, mais facilmente do que a do texto A. Isso pode explicar o fato de que todos os quatro estudantes que, como mostra a tabela abaixo, conseguiram explicar o contraste de somente um dos textos, este foi justamente o texto B. Com relação aos padrões gerais de respostas para item 1.b) da atividade 5, os resultados estão expressos na tabela 27, a seguir:

Recurso	Dados
Explicaram o contraste dos dois textos	07
Explicaram o contraste de apenas um dos dois	04
Não explicaram nenhum dos dois	02
Recriaram os contrastes com outros termos	08
Não fizeram	02
TOTAL	23

Tabela 27 – Distribuição das respostas (Atividade 5.1.2)

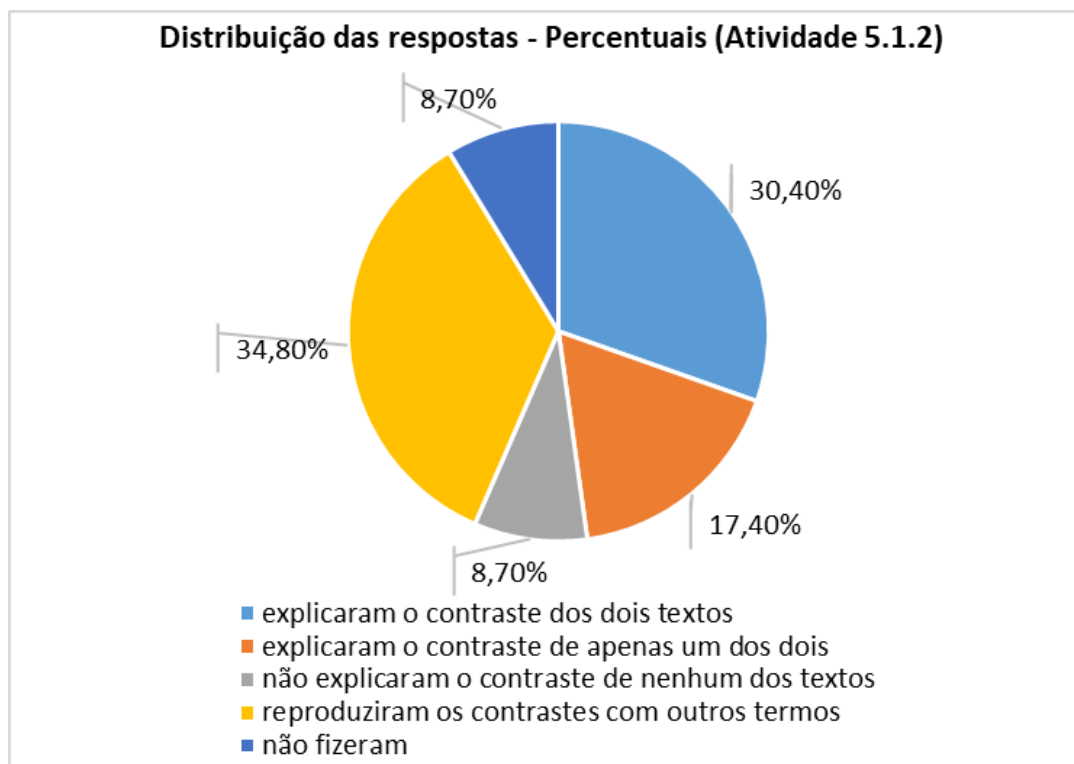


Gráfico 28 – Distribuição das respostas – Percentuais (Atividade 5.1.2)

O número mais expressivo do gráfico 28 (34,8%) refere-se a participantes que reproduziram os contrastes existentes nos anúncios de forma diferente do período original, como tentou fazer o estudante 01, a seguir, através das expressões “contudo” e “embora”:

Texto A – “O sol brilha para todos, contudo só o azeite galo extra virgem.”

Texto B – “Já fez inglês embora não sabe fala e nem entender” (Transcrição 54 – Estudante 01)

Outros sete participantes, portanto, em vez de procurar explicar em que consistia o contraste no qual se baseavam os textos, seguiram um caminho semelhante ao do estudante 01, de reescrever a frase do anúncio de uma maneira distinta da original. Ilustramos com três exemplos, a seguir, o grupo dos sete alunos (pouco mais de 30%) que consideramos terem atingido o objetivo do item 1.b), por buscarem esclarecer, explicando com palavras próprias, a essência da relação de contraste desenvolvida nos anúncios:

Texto A – “A expectativa do texto A é que o sol estrague todos os azeites. E a realidade é que o sol não estraga o azeite do texto A”

Texto B – “A expectativa do texto B é que todos que estudem inglês saibam falar e ler em inglês.

E a realidade é que na verdade a pessoa não sabia” (Transcrição 55 – Estudante 19)

Texto A – “A expectativa é de que o sol estrague todos os azeites, mas, ele não estraga o da marca do anuncio.”

Texto B – “E esperado que uma pessoa que fez inglês saiba falar, mas no anuncio a pessoa não sabe.” (Transcrição 56 – Estudante 14)

Texto A – “O sol estraga todos os outros azeites menos o daquela marca.”

Texto B – “Esperava-se que ela entendesse inglês já que ela estudou, porém ela não entende e nem fala.” (Transcrição 57 – Estudante 16)

Note-se que, nos casos acima, os participantes também usam conectores como “e” (estudante 19), “mas” (estudante 14), e “porém” (estudante 16) – sendo que este último, ao explicar em que consiste a relação de contraste do texto A, não lança mão de nenhum conector; ele utiliza a palavra “menos”, que equivaleria, nesse contexto, à preposição “exceto”. Mas, independentemente de terem usado ou não conectores, todos se esforçam – e vão muito bem – para esclarecer o ponto em que se baseia o contraste nos anúncios.

Com o item 2.a), o intuito era trazer à tona o tema da variação linguística. Como o gênero publicitário busca geralmente reproduzir um registro linguístico menos formal e com mais características da oralidade, a provocação foi pensada no sentido de os participantes refletirem sobre essa variação com a mudança promovida pela substituição do *mas* por termos mais frequentes em registros formais, como “contudo” ou “todavia”. Apenas quatro alunos foram por esse caminho em suas respostas, afirmando que com essas palavras o texto ficaria mais “difícil” ou “complexo”.

Já sobre item 2.b), cabe mais uma autocrítica. Refletindo melhor agora sobre o enunciado, percebo que ele foi mal colocado, já que está diretamente ligado à assimilação pelo estudante do ponto que está envolvido na questão anterior. Como, a meu ver, o texto A se valia de um tom ligeiramente mais formal, imaginei que os estudantes pudessem

desenvolver respostas sugerindo que a troca de *mas* por *todavia* ou *contudo* traria mais prejuízo à mensagem do texto B, pois ele seria, entre os dois, o mais informal. Porém, relendo os anúncios várias vezes, noto que não há necessariamente uma clara variação quanto à formalidade dos dois textos. O item 2.b) foi, portanto, mal colocado. Esse tema, no entanto, venturosamente não correspondia à especificidade do escopo desta pesquisa.

O item 3 desta seção segue a mesma direção do item 2 da seção 3, ou seja, busca promover uma reflexão do estudante sobre as possibilidades de usos de termos que auxiliem na expressão de relações de contraste/oposição/contraexpectativa, em períodos já pré-escritos com lacunas. Desta vez, no entanto, não há, como havia na outra, o quadro de termos para consulta do participante. Além disso, diferentemente daquelas da seção 3, as frases desta foram criadas exclusivamente para a atividade – e não retiradas de textos factuais –, com inspiração nos contrastes sugeridos nos textos dos anúncios.

Alguns alunos sentiram necessidade de usar verbos acompanhados da expressão de contraste escolhida por eles para completar as frases, em especial no item 3.c) – cujo índice de acerto foi abaixo da metade –, e ainda perceberemos aqui algum estranhamento no manuseio dos termos relacionados ao modo verbal subjuntivo, como se verá não três exemplos abaixo:

3. Complete as lacunas das sentenças abaixo, criadas com base nos anúncios, usando termos que sirvam para expressar a relação de contraexpectativa.

- a) ainda que já faça inglês, você não fala nem entende?
- b) mesmo que o sol estragar todos os azeites, o nosso ele não estraga.
- c) Você não fala nem entende inglês, Porém fazendo o curso?
- d) O nosso azeite não estraga com o sol, Entretanto o calor estrague todos os outros.

Figura 26 – Estudante 13

- a) Mesmo que já faça inglês, você não fala nem entende?
- b) apesar de o sol estragar todos os azeites, o nosso ele não estraga.
- c) Você não fala nem entende inglês, mesmo estando fazendo o curso?
- d) O nosso azeite não estraga com o sol, embora o calor estrague todos os outros.

Figura 27 – Estudante 10

- a) Ainda que já faça inglês, você não fala nem entende?
- b) mesmo que o sol estragar todos os azeites, o nosso ele não estraga.
- c) Você não fala nem entende inglês, ainda que esteja fazendo o curso?
- d) O nosso azeite não estraga com o sol, embora o calor estrague todos os outros.

Figura 28 – Estudante 12

O item 3.c) foi gerado para que os estudantes percebessem a possibilidade de uso do termo “mesmo” seguido de verbo no gerúndio, forma que, como vimos em atividades anteriores, surgiram em algumas produções deles. Mas a lacuna ligada a um verbo na forma nominal parece ter lhes dificultado o vislumbre do período como um todo, portanto preferiram adicionar outras formas verbais ao termo, como vimos nos casos acima: “porém está” *fazendo* (estudante 13); “mesmo estando” *fazendo* (estudante 10); “ainda que esteja” *fazendo* (estudante 12). O gráfico a seguir mostra que os menores índices de acerto nesse

exercício estão justamente nos itens b) e c) – dez alunos acertaram em ambos os itens – que foram construídos com períodos em que há orações reduzidas, portanto com a presença de verbos nas formas nominais:

Item a): **período subordinativo com oração desenvolvida.**

índice de acerto: 82,6%

Item b): **período subordinativo com oração reduzida.**

índice de acerto: 43,5%

Item c): **período subordinativo com oração reduzida.**

índice de acerto: 43,5%

Item d): **período subordinativo com oração desenvolvida.**

índice de acerto: 65,2%

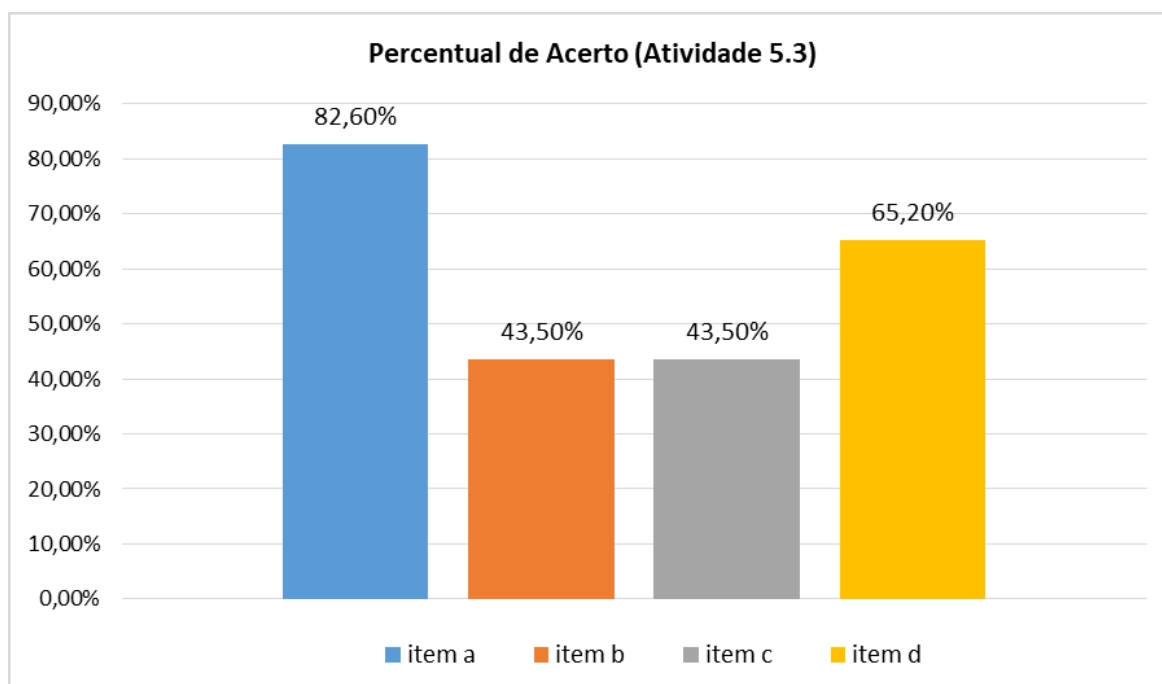


Gráfico 29 – Percentual de Acerto (Atividade 5.3)

5.6 SEÇÃO 6 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Leia o artigo de opinião abaixo, escrito por uma estudante do Ensino Médio, para responder às questões:

Os perigos das Fake News na era da informação

Fake news são notícias falsas, mas que aparentam ser verdadeiras. Não é uma piada, uma obra de ficção ou uma peça lúdica, mas sim uma mentira revestida de artifícios que lhe conferem aparência de verdade.

Fake news não são uma novidade na sociedade, mas a escala em que pode ser produzida e difundida é que a eleva em nova categoria, poluindo e colocando em xeque todas as demais notícias, afinal, como descobrir a falsidade de uma notícia?

No geral não é tão fácil descobrir uma notícia falsa, pois há a criação de um novo “mercado” com as empresas que produzem e disseminam Fake News constituindo verdadeiras indústrias que “caçam” cliques a qualquer custo, se utilizando de todos os recursos disponíveis para envolver inúmeras pessoas que sequer sabem que estão sendo utilizadas como peça chave dessa difusão.

Infelizmente é muito comum o uso das primeiras vítimas como uma espécie de elo para compor uma corrente difusora das Fake News. Assim, aquelas pessoas que de boa-fé acreditaram estar em contato com uma verdadeira notícia, passam – ainda que sem perceber – a colaborar com a disseminação e difusão dessas notícias falsas. Mas não é impossível detectá-las e combatê-las, há técnicas e cuidados que colaboram para mudar este cenário, sendo a educação digital uma ferramenta para fortalecer ainda mais a liberdade de expressão e o uso democrático da internet.

Mariana Cantarino

(Disponível em: <http://portal.mackenzie.br/fakenews/noticias/arquivo/artigo/o-que-e-fake-news/>)

1. Para a autora, é fácil descobrir se uma notícia é falsa ou não? Que argumento ela usa para sustentar/ defender essa ideia?

-
-
2. Qual é o principal argumento usado pela autora, no último parágrafo, para defender a importância do combate às Fake News?

3. E você? Já se deparou com alguma notícia falsa? Como foi sua reação? O que você acha que pode ser feito a fim de combater as Fake News? Responda em, no mínimo, cinco linhas.

4. No primeiro período do texto, a autora utiliza o **mas** para relacionar duas ideias.

- a) Explique com suas palavras o contraste/oposição que existe entre essas ideias.

- b) Reescreva o primeiro período do texto, substituindo a conjunção *mas* por outra que mantenha a mesma relação de sentido.

- c) Agora, reescreva esse mesmo período, iniciando-o com o conectivo *Embora*. Faça as alterações que julgar necessárias.

5. Reescreva a última frase do texto, substituindo o **mas** por outro elemento, de valor equivalente.

6. Observe duas ideias contrastantes que traduzem uma das teses do texto:

- . é muito difícil conter o compartilhamento de *fake News*
- . não é impossível detectá-las e combatê-las

Usando essas ideias e observando os conectivos, construa os períodos abaixo. Faça as adaptações e trocas de ordem que julgar necessárias.

- a) _____, porém

_____.

- b) **Embora** _____,

_____.

- c) _____, apesar de

_____.

- d) _____, ainda que

_____.

Como já anunciado na seção anterior, esta sexta atividade era originalmente a segunda parte da seção 5, desenvolvida com os anúncios publicitários. Pensamos, então, inicialmente, em seis atividades no total da sequência, mas ao fim, com o calendário restrito, acabaram se somando sete atividades, já que esta seção 6 se tornou – aplicada precisamente em 22 de novembro – a prova de 4º bimestre da turma de oitavo ano com a qual desenvolvemos este trabalho.

A escola em que foi desenvolvida a pesquisa utiliza o sistema de semana de provas, que são aplicadas nos últimos dois tempos do dia pelo professor ou professora que estaria trabalhando com a turma naquele horário, de modo que, de acordo com a grade, o meu oitavo ano teve a prova de Língua Portuguesa aplicada por uma professora de outra disciplina. Isso pode ser encarado como um fator favorável a esta pesquisa, na medida em que, pela primeira vez, a turma respondeu às questões de forma completamente autônoma, sem leitura compartilhada, debate ou esclarecimento dos enunciados, e com todo aquele protocolo que envolve a realização de uma avaliação em semana de provas. Assim, possivelmente, a redução de alguns percentuais que observaremos em dados exibidos a seguir pode se dever a esse novo fator, isto é, a alteração nas condições de aplicação da atividade.

O texto apresentado nesta seção é um artigo de opinião, retirado do *site* de um colégio particular de ensino médio, que publicou a redação de uma aluna como exemplo do gênero Artigo de Opinião. A turma já havia trabalhado com gênero textual semelhante na seção 3 da sequência, quando foi analisada uma dissertação argumentativa que recebera em 2019 nota mil na avaliação do Enem. Já o texto desta seção traz um tema de extrema relevância em nosso contexto político-social – a disseminação das *fake news* – e é desenvolvido num registro menos preso ao formal, portanto de mais fácil assimilação por parte de estudantes do oitavo ano.

As duas primeiras questões da atividade voltam-se para a análise do texto, o reconhecimento da ideia central e identificação dos argumentos usados pela autora para sustentar seu ponto de vista. Elas buscam levar o participante a um retorno ao texto com olhar mais cuidadoso e atento sobre a tese defendida e sua argumentação, a fim de aproximar o leitor ao entendimento da intenção principal do texto. A terceira questão requiritava a produção de um pequeno parágrafo, no qual o aluno deveria relatar qual foi sua reação ao se deparar com *fake news*, e, em seguida sugerir alguma forma de combate à

disseminação dessas notícias falsas. As três primeiras questões foram feitas por toda a turma, ou seja, nenhuma delas ficou em branco.

A questão 4, em seus três itens, é desenvolvida com base no primeiro período do artigo de opinião: *Fake news são notícias falsas, mas que aparentam ser verdadeiras*. O primeiro passo, item a), pedia ao participante que explicasse com palavras próprias a oposição de ideias concernente a esse período. Como veremos adiante, o índice de estudantes que conseguiram esclarecer essa oposição não foi tão alto, e muitos repetiram o procedimento de reescrever o período usando outro recurso linguístico, algo que já seria solicitado no próximo item.

O item 4.b), portanto, requeria justamente que fosse reescrita a sentença, substituindo-se o *mas* por outro termo, de valor equivalente, enquanto o item 4.c) propunha mais uma reescrita, desta vez com o termo *embora* no início do período. O contraste da sentença em questão está bastante claro, nesse caso, mais do que em atividades anteriores, já que ele se baseia na oposição direta *falsas x verdadeiras*. Essa oposição situa-se numa camada de sentido tão externa, que pode tornar até mais difícil explicá-la sem se cair na obviedade, fato que pode ter complicado o aluno ao responder ao item 4.a). Porém, reescrevê-lo se revela uma tarefa mais tranquila, dada a simetria da oposição tratada aqui: falso x verdadeiro. Esses exercícios, b) e c), visavam, então, a que o estudante manuseasse um período de contraste mais direto, primeiro com orações coordenadas, e depois o remanejasse de forma a associá-lo a um verbo no modo subjuntivo, em um período composto por subordinação, mesmo que a consciência dessas nomenclaturas não estivesse em jogo e nem seja esse um objetivo deste trabalho.

A seguir, estão anexadas duas respostas formuladas para o item 4.a). O primeiro caso ilustra o procedimento adotado pela maior parte da turma, em que a oposição não é esclarecida, mas o período é reescrito com recurso alternativo ao uso do *mas* – 56,5% adotaram essa estratégia ou não explicaram o contraste –, como se verá em tabela adiante. O segundo caso exemplifica um dos oito estudantes atribuídos ao grupo que conseguiu explicar a oposição.

“Fake news são uma noticia falso,, ainda que aparentem ser verdadeiro” (Transcrição 58 – Estudante 08)

“Esperavasse que pela notícia ser falsa, ela aparentasse ser falsa, entretanto ela aparenta ser verdadeira.” (Transcrição 59 – Estudante 06)

O estudante 08 isenta-se de explicar o sentido do contraste, enquanto o do segundo exemplo traz uma elucidação referente às ideias em torno de que se forma a oposição no período analisado. A tabela abaixo apresenta os dados completos do item 4.a):

Recurso	Dados
Não explicaram o contraste ou reescreveram o período usando outro recurso	13
Explicaram o contraste	08
Não fizeram	02
TOTAL	23

Tabela 28 – Distribuição das respostas (Atividade 6.4.1)

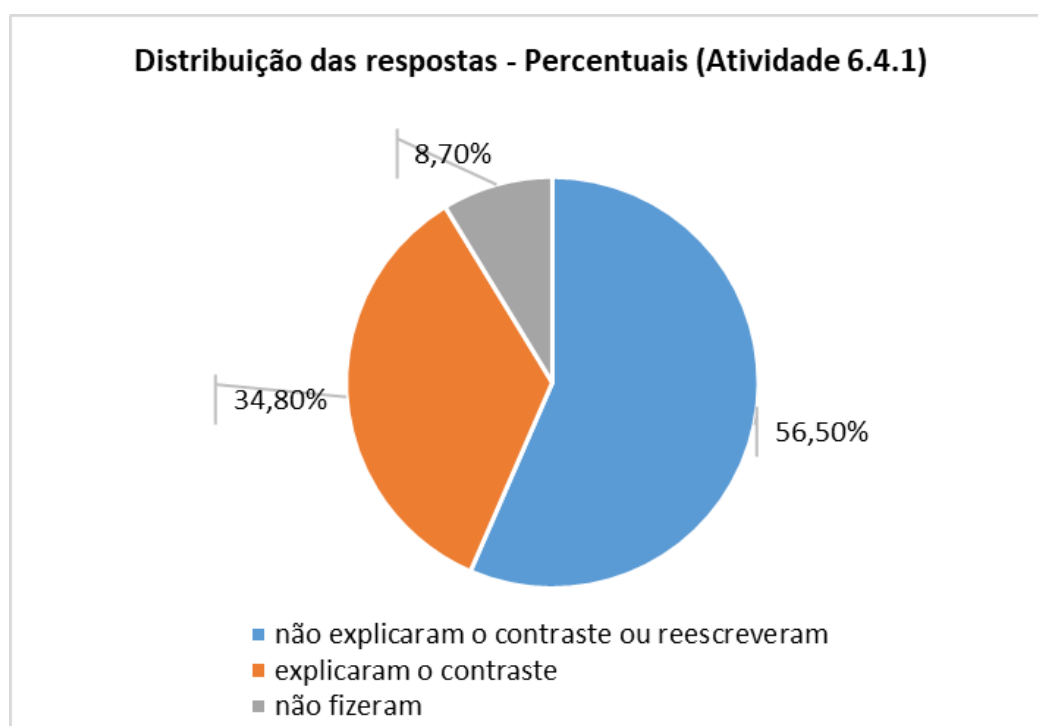


Gráfico 30 – Distribuição das respostas – Percentuais (Atividade 6.4.1)

Para o levantamento de dados do item 4.b), atribuímos ao primeiro grupo da tabela abaixo (22 participantes) todos aqueles que reescreveram o período substituindo o termo *mas* por outro que tivesse valor de oposição ou contraste, mesmo quando não reproduziram a correlação verbal que naturalmente seguiria o registro observado no artigo **Os perigos das Fake News na era da informação**. A resposta anexada a seguir exemplifica um desses casos.

“Fake news são notícias falsas, embora aparentam ser verdadeira.” (Transcrição 60 – Estudante 11)

Assim, tanto os estudantes que mantiveram a estrutura coordenativa, substituindo o *mas* por outro termo, quanto aqueles que manejaram a estrutura para torná-la subordinativa estão no grupo dos 22 participantes que propuseram uma reescrita do período, como se vê na tabela abaixo:

Recurso	Dados
Reescreveram usando conector diferente	22
Transcreveu todo o parágrafo 1 sem modificações	1
TOTAL	23

Tabela 29 – Distribuição das respostas (Atividade 6.4.2)

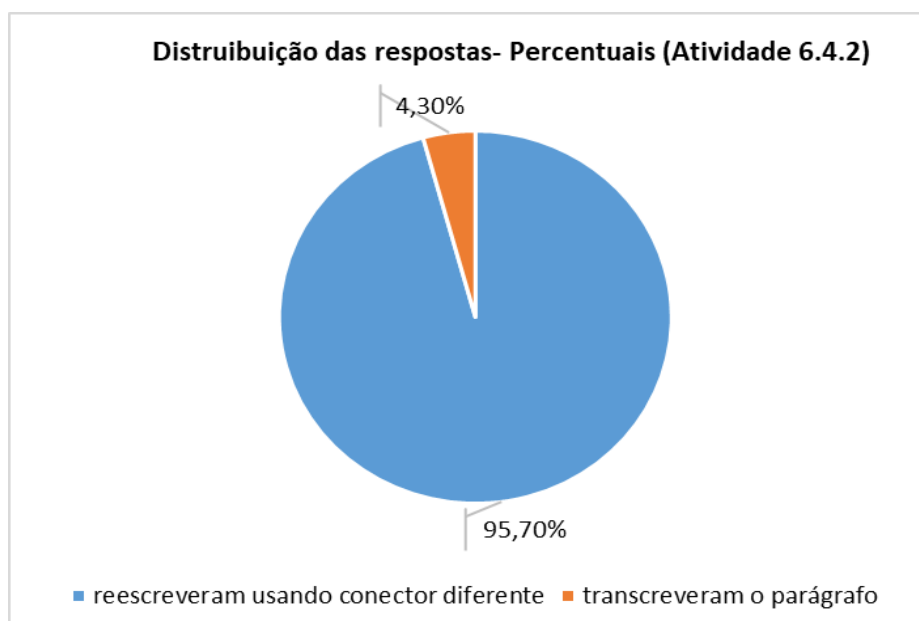


Gráfico 31 – Distribuição das respostas – Percentuais (Atividade 6.4.2)

Dentre aqueles que usaram os termos diferentes de “mas”, estas foram as escolhas:

Termo	Dados
PORÉM	09
EMBORA	05
APESAR DE QUE	02
NO ENTANTO	01
CONTUDO	01
MESMO QUE	01
AINDA QUE	01
POR MAIS QUE	01
EMBORA QUE MESMO ASSIM	01
TOTAL	22

Tabela 30 – Distribuição das respostas (Atividade 6.4.2)

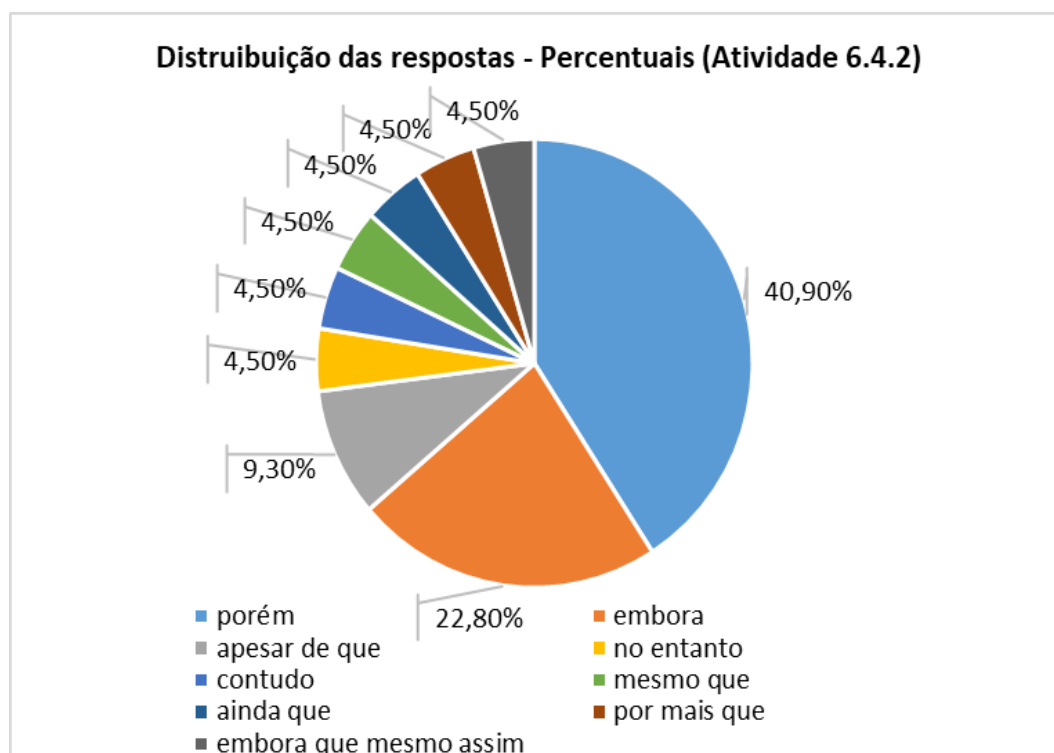


Gráfico 32 – Distribuição das respostas – Percentuais (Atividade 6.4.2)

Os dados acima mostram que, embora a estratégia mais simples e automática para responder ao item 4.b) fosse reescrever o período substituindo o *mas* por *porém* ou *contudo*, conservando a estrutura coordenativa, muitos participantes optaram por usar conectores geralmente observados em estruturas subordinativas. Quando essa alteração de estrutura exigiu mudança do modo verbal (foram nove os casos, no total), três ajustaram o modo verbal para subjuntivo, em sintonia com o registro linguístico observado no artigo, enquanto outros seis mantiveram, a exemplo do estudante 11, transcrição 60, o verbo no modo indicativo. Vale destacar que a construção em torno do termo “apesar de que”, utilizada por dois participantes, é mais frequente no registro oral do que no escrito, e não requer modo verbal subjuntivo, portanto não as consideramos como construções de estrutura subordinativa, como se constata nos exemplos abaixo:

“Feke news são notícias falsas, apesar de que aparentam ser verdadeira.” (Transcrição 61 – Estudante 22)

“Fake news são uma notícia falso, apesar de que aparentam ser verdadeira.” (Transcrição 62 – Estudante 08)

Uma última observação a ser registrada nesse item é a presença do pronome relativo *que* (retomando o substantivo *notícias*). Alguns participantes optaram por reproduzir esse pronome relativo em sua reescrita, embora a maioria tenha preferido suprimi-lo, e os dois caminhos são igualmente válidos. Segue abaixo, um exemplo para cada caso, em torno do uso do termo *porém*:

“fake news são notícias falsas, porem aparentam ser verdadeiras.” (Transcrição 63 – Estudante 13)

“fake news são notícias falsas, porém que aparentam ser verdadeiras” (Transcrição 64 – Estudante 17)

O item 4.c) tinha como objetivo promover o envolvimento do participante com o uso do termo “embora” em início de período, tanto para reforçar a propriedade versátil que tem esse elemento quanto à sua posição na estrutura frasal, como também a fim de verificar a parcela de estudantes a perceberem que, se quisessem reproduzir em sua reescrita o registro formal em que se apresenta o artigo de opinião lido, deveriam ajustar o modo verbal do original – de indicativo para subjuntivo – isso sem que o reconhecimento dessas nomenclaturas tivesse sido enfaticamente abordada em nossa sequência didática como um dos objetivos a serem alcançados.

Mais uma vez, nenhum aluno abdicou de fazer a questão, o que possivelmente se explica por ter esta seção correspondido à quarta prova bimestral da turma, momento decisivo do ano letivo para muitos alunos. A tabela abaixo apresenta os resultados, considerando o critério de modo verbal explicitado anteriormente, e trata como “redundância” produções que serão dispostas em seguida, em que o estudante usa o termo *embora* ao mesmo tempo em que repete o uso de *mas* ou outra conjunção marcadora de oposição.

Recurso	Dados
Reescreveram com alteração do modo verbal	11
Reescreveram sem alteração de modo verbal ou criaram oposição redundante	12
TOTAL	23

Tabela 31 - Distribuição das respostas (Atividade 6.4.3)

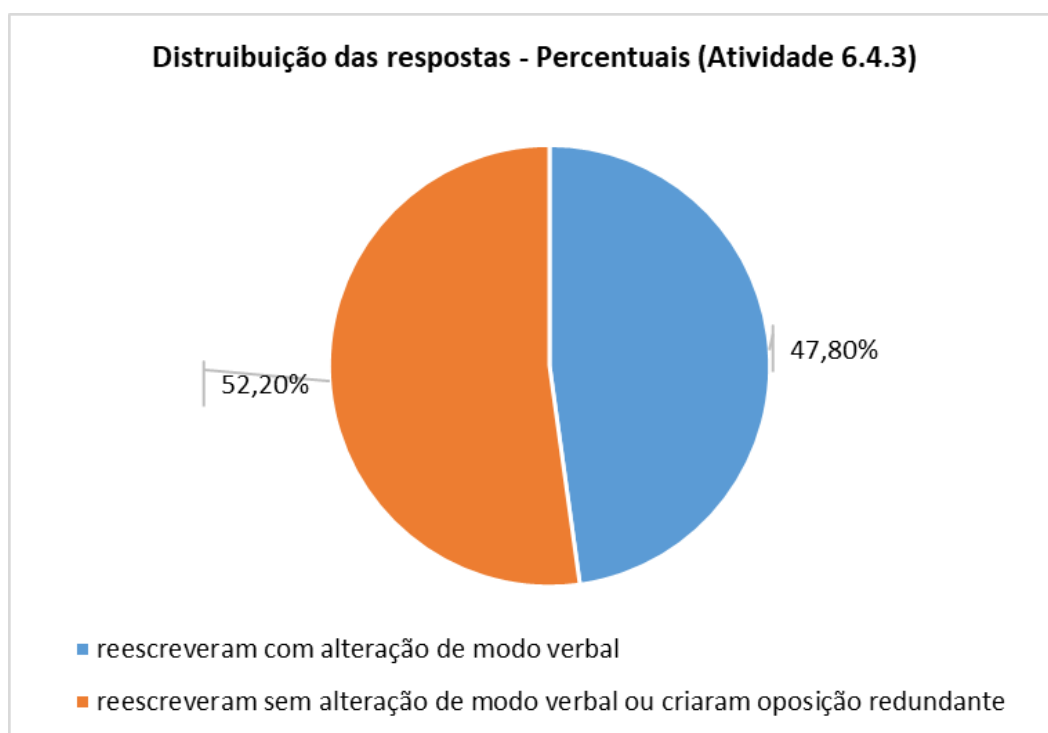


Gráfico 33 – Distribuição das respostas – Percentuais (Atividade 6.4.3)

Entre os doze estudantes do segundo grupo da tabela 31 – arco laranja no gráfico acima – estão aqueles que iniciaram a frase com “embora”, como orientava o comando da questão, mas não alteraram o modo verbal, assim como quatro casos que criaram redundância semelhante a estes dois exemplos a seguir:

“Embora fake news serem notícias falsas, mas aparentan ser verdadeira.” (Transcrição 65 – Estudante 11)

“Embora fake Fake News sejam notícias falsas, porem parecem ser verdadeiras.”
(Transcrição 66 – Estudante 07)

Notemos que, em ambos os casos, houve alguma alteração do verbo “ser”, além de dois marcadores de oposição no mesmo período (embora – mas/ embora – porém), a que resolvemos pontualmente chamar aqui de “redundância”. O estudante 11, o mesmo que, no item 4.b), usando “embora” por escolha própria – conforme mostra o exemplo anteriormente apresentado –, não alterou o modo verbal, desta vez considerou necessária a alteração, e usou verbo ser no infinitivo pessoal, talvez por uma associação à correlação normalmente feita com a expressão *apesar de*. O estudante 07, por sua vez, flexiona o modo verbal para o subjuntivo “sejam”, mas também produz a duplicidade de oposições, por isso foi atribuído ao grupo de doze participantes da tabela 31.

Observemos agora dois exemplos de respostas em que os estudantes reescreveram o período como requeria o comando da questão e flexionaram o modo do verbo *ser* para o subjuntivo:

“Embora a fake news sejam notícias falsas, elas aparentam ser verdadeiras” (Transcrição 67 – Estudante 19)

“Embora fake news sejam notícias falsas, elas parecem serem verdadeiras.”
(Transcrição 68 – Estudante 09)

Esses dois últimos foram, assim, atribuídos ao grupo dos onze estudantes (quadrante azul do gráfico anterior) que realizaram a articulação com o termo *embora*, sugerido no item 4.c), pois alteraram o modo verbal a fim de manter o registro formal detectado no artigo de opinião. Na análise de dados do item 4.b), esse aspecto é tratado como uma informação adicional, já que ali verificávamos a incidência de variação dos usos linguísticos em relação ao *mas*, ao passo que, neste item 4.c), o termo *embora* já está dado no texto do enunciado.

Quanto à questão 5 desta atividade, proporcionamos que os participantes se deparassem com o uso do *mas* iniciando um período mais longo, exercitassem novas possibilidades com o uso de outro marcador de contraste, e apreciassem mais atentamente o conteúdo da conclusão do texto, inclusive como uma preparação para a questão seguinte.

A transcrição abaixo é a última sentença da redação, que constrói relação de oposição com parte do que foi afirmado ao longo do texto. O artigo defende com vários argumentos que o compartilhamento de informações falsas segue acontecendo, e detalha as condições em que esse compartilhamento ocorre, além de fazer menção ao mercado que está envolvido na disseminação de *fake news*. Eis o texto original do último período da redação, em que o *mas* marca oposição entre a dificuldade de se evitar o compartilhamento de fake news e a viabilidade de se identificar e combater notícias falsas:

Mas não é impossível detectá-las e combatê-las, há técnicas e cuidados que colaboram para mudar este cenário, sendo a educação digital uma ferramenta para fortalecer ainda mais a liberdade de expressão e o uso democrático da internet.

O enunciado orientava que o participante reescrevesse o período usando termo diferente do original, que, diga-se, não é o mais utilizado nem o mais indicado para se iniciar um longo período final de um artigo de opinião que requer o emprego de um registro mais formal. No que tange a isso, distinguimos, adiante, no segundo grupo da tabela 32, os participantes que não reproduziram, em sua reescrita, uma expressão típica da modalidade formal observada no texto em questão, como ocorre em exemplos nos quais os estudantes usam “mesmo que” e “embora”, respectivamente, e mantêm o restante do parágrafo à semelhança do original. Casos como esses corresponderam a 21,8% da turma, como se verá no gráfico à frente. Consideramos relevante fazer essa distinção na apresentação dos dados, uma vez que esses participantes limitaram-se substituir o *mas* por outro termo, sem perceber a implicação que essa alteração causaria ao registro linguístico do texto original, e a observação da atuação desses estudantes dentro dessa modalidade é parte do interesse da aplicação de nossa sequência didática.

Desta vez, um estudante deixou a questão em branco, porém o índice de participantes a cumprirem o objetivo de maneira plena foi relativamente alto, beirando os 70%, como expõem a tabela e o gráfico abaixo:

Recurso	Dados
Reescreveram utilizando elemento diferente de “mas”	16
Reescreveram sem ajustar a forma verbal ao termo escolhido	5
Copiou outro trecho do texto	1
Não fez	1
TOTAL	23

Tabela 32 - Distribuição das respostas (Atividade 6.5)

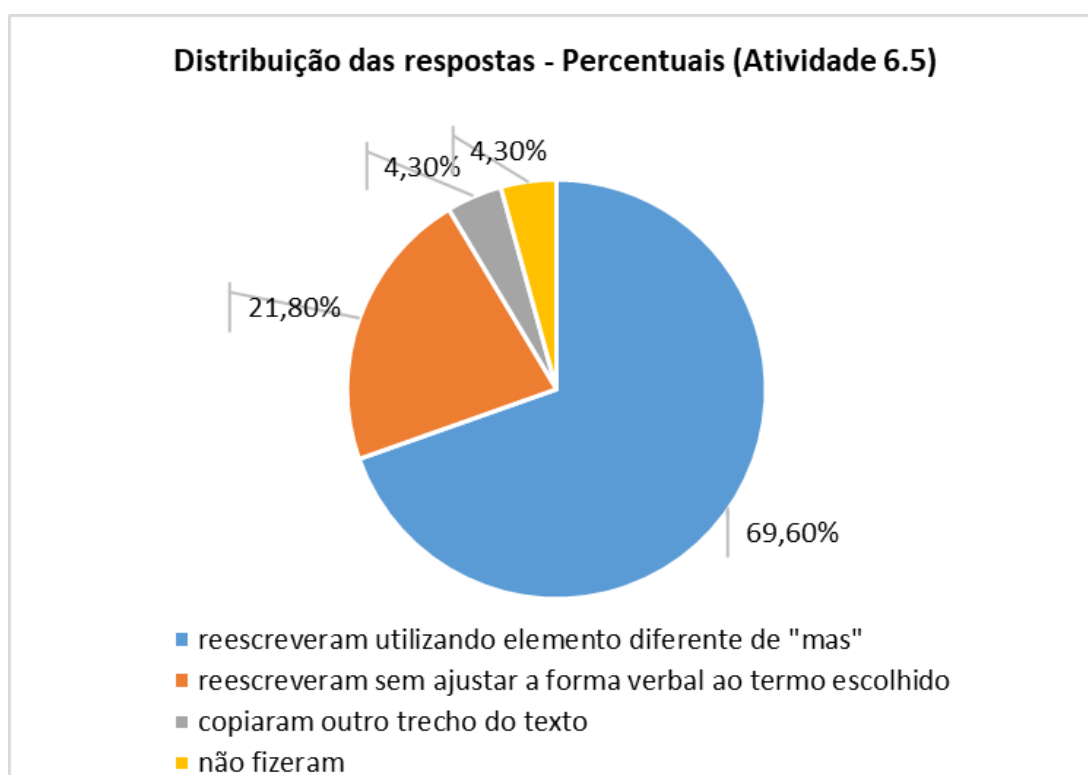


Gráfico 34 – Distribuição das respostas – Percentuais (Atividade 6.5)

Dentre aqueles que usaram termos diferentes de “mas”, estas foram as escolhas:

Termo	Dados
PORÉM	08
NO ENTANTO	03
ENTRETANTO	02
CONTUDO	01
APESAR DE TUDO	01
EMBORA	01
TOTAL	16

Tabela 33 - Distribuição das respostas (Atividade 6.5)

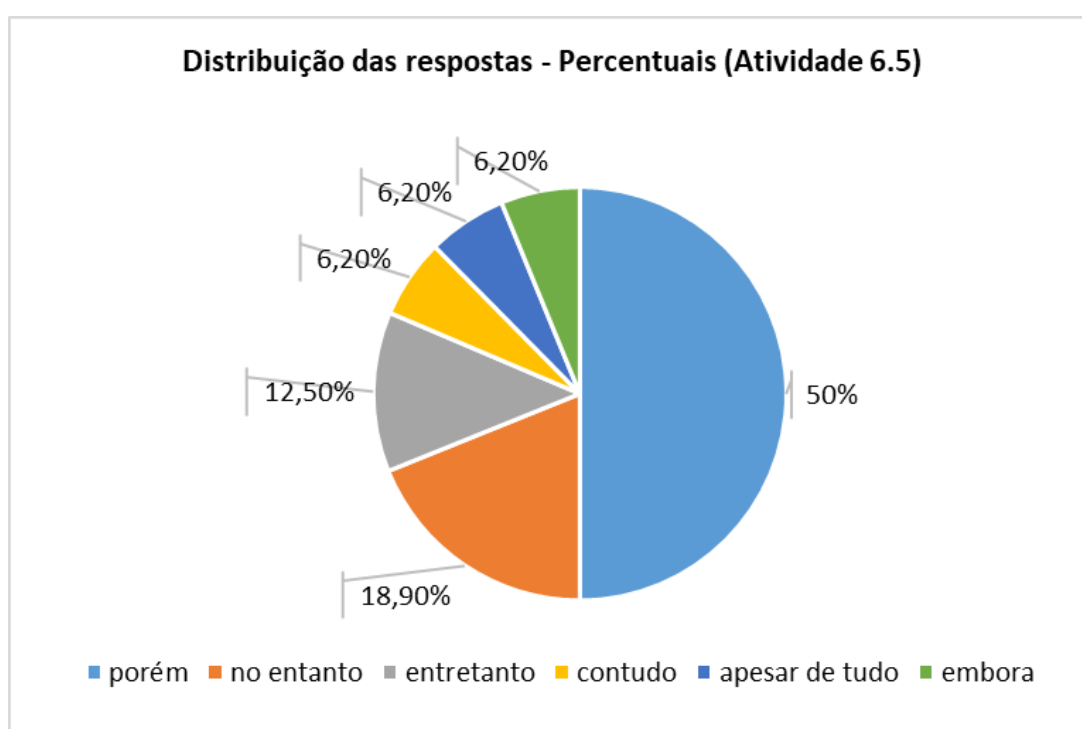


Gráfico 35 – Distribuição das respostas – Percentuais (Atividade 6.5)

Uma das respostas à questão 5 chamou a atenção: a do estudante que optou pelo uso da expressão “apesar de tudo” para introduzir o período em análise. Após a expressão “Apesar de tudo”, o restante da resposta do estudante 14 é transcrição *ipsis litteris* do

término do parágrafo, exatamente como orientava o comando da questão. A escolha desse participante foi muito feliz, se considerarmos que, relendo o texto, não encontramos elemento imediato que se oponha à ideia introduzida pelo *mas*. Como já foi dito, o contraste do último período do texto, marcado pelo *mas*, se faz em oposição a uma síntese dos argumentos do texto como um todo, e não a algo citado anteriormente de forma direta, de modo que a expressão “apesar de tudo” se mostra muito adequada.

A última tarefa desta seção trazia um desafio inverso aos propostos no item 2 da atividade 3 e no item 3 da atividade 5. Naquelas oportunidades, o participante deveria preencher com expressões as lacunas estrategicamente colocadas nos períodos. Já na atividade exibida a seguir, o estudante precisava fazer o caminho oposto, isto é, criar orações em torno de expressões, a fim de formar um período inteiro. O ponto de partida para isso era o contraste em que se apoiava o último parágrafo do texto, sobre o qual os estudantes já haviam refletido na questão anterior.

Assim, duas ideias contrastantes, oriundas do texto, foram apresentadas, e o trabalho dos participantes era articulá-las com base nas expressões e na posição em que elas se encontravam em cada item, além da própria pontuação que acompanhava cada um dos termos. O enunciado pretendeu promover a liberdade para mudança de ordem em que as ideias poderiam aparecer nos períodos, e isso se fez presente em um número significativo de respostas. Olhemos com atenção para o texto do enunciado da questão 6:

6. Observe duas ideias contrastantes que traduzem uma das teses do texto:

- . *é muito difícil conter o compartilhamento de fake news*
- . *não é impossível detectá-las e combatê-las*

Usando essas ideias e observando os conectivos, construa os períodos abaixo.

Faça as adaptações e trocas de ordem que julgar necessárias.

As ideias contrastantes não foram numeradas (ideia 1 e ideia 2) justamente para não induzir a turma a iniciar o período sempre com a ideia de cima – “é muito difícil conter o compartilhamento de *fake news*”. Ainda assim, observando-se o número absoluto, a predominância foi a formação de períodos iniciados com a ideia de cima. Nesse sentido, reavaliando o enunciado, no trecho *Faça as adaptações e trocas de ordem que julgar*

necessárias, provavelmente contribuiríamos ainda mais para a promoção dessa liberdade de composição dos períodos se, em vez de usarmos a palavra “necessárias”, tivéssemos optado por “pertinentes”, “importantes”, “interessantes” ou “convenientes”, pois isso ajudaria a retirar o peso de “indispensáveis” às mudanças de ordem que o estudante eventualmente preferisse fazer. Por outro lado, não se pode descartar que treze estudantes (56,5%) propuseram início de período com a oração de baixo – “não é impossível detectá-las e combatê-las” – em pelo menos um dos quatro itens. Vejamos abaixo dois exemplos de respostas:

6. Observe duas ideias contrastantes que traduzem uma das teses do texto:

- . é muito difícil conter o compartilhamento de *fake News*
- . não é impossível detectá-las e combatê-las

Usando essas ideias e observando os conectivos, construa os períodos abaixo. Faça as adaptações e trocas de ordem que julgar necessárias.

- a) é muito difícil conter o compartilhamento de *fake News*, porém
não é impossível detectá-las e combatê-las
- b) Embora não seja impossível detectá-las e combatê-las
é muito difícil conter o compartilhamento de *fake News* Bon!!!
- c) é muito difícil conter o compartilhamento de *fake News*, apesar de
não ser impossível detectá-las e combatê-las Beleza!
- d) não é impossível detectá-las e combatê-las, ainda que
não seja impossível detectá-las e combatê-las

Figura 29 – Estudante 15

- a) É muito difícil conter o compartilhamento de fake news, porém
Não é impossível detectá-las e combati-las.
- b) Embora seja muito difícil conter compartilhamento de
fake news, não é impossível detectá-las e combati-las.
- c) Não é impossível detectá-las e combati-las, apesar de
ser muito difícil conter o compartilhamento de fake news
- d) Não é impossível detectá-las e combati-las, ainda que
seja muito difícil conter o compartilhamento de fake news

Figura 30 – Estudante 23

Na fase final da sequência, já se detecta um olhar mais atento do participante às formas verbais requeridas nos registros formais, de acordo com os períodos por ele construídos. O estudante 15 usa, nos itens 6.b) e 6.c) as formas “seja” e “ser”, associadas às expressões “embora” e “apesar de”, respectivamente, e propõe, em dois períodos, iniciar com a segunda oração do enunciado, assim como faz o estudante 23. Isso pode indicar um aprimoramento na articulação linguística da turma ao operar os períodos em que se observa a relação lógico-semântica de contraste e oposição, sejam eles de natureza coordenativa ou subordinativa.

Ao observarmos as quatro produções do estudante 15, vemos que houve dificuldade no item 6.d), em que ele repete a mesma oração antes e depois da expressão

“ainda que”, e flexiona o verbo corretamente ao subjuntivo, mas confunde-se quanto à flexão do tempo. O item 6.d) foi o que apresentou menor índice de acerto, como mostra o gráfico abaixo, que apresenta a proporção de estudantes a criarem satisfatoriamente os períodos. Entenda-se aqui por satisfatórias aquelas produções que construíram coerentemente a relação de oposição e que também flexionaram o modo e tempo verbais em consonância com a variação linguística usada pela autora do artigo de opinião, isto é, em maior sintonia com a modalidade formal escrita.

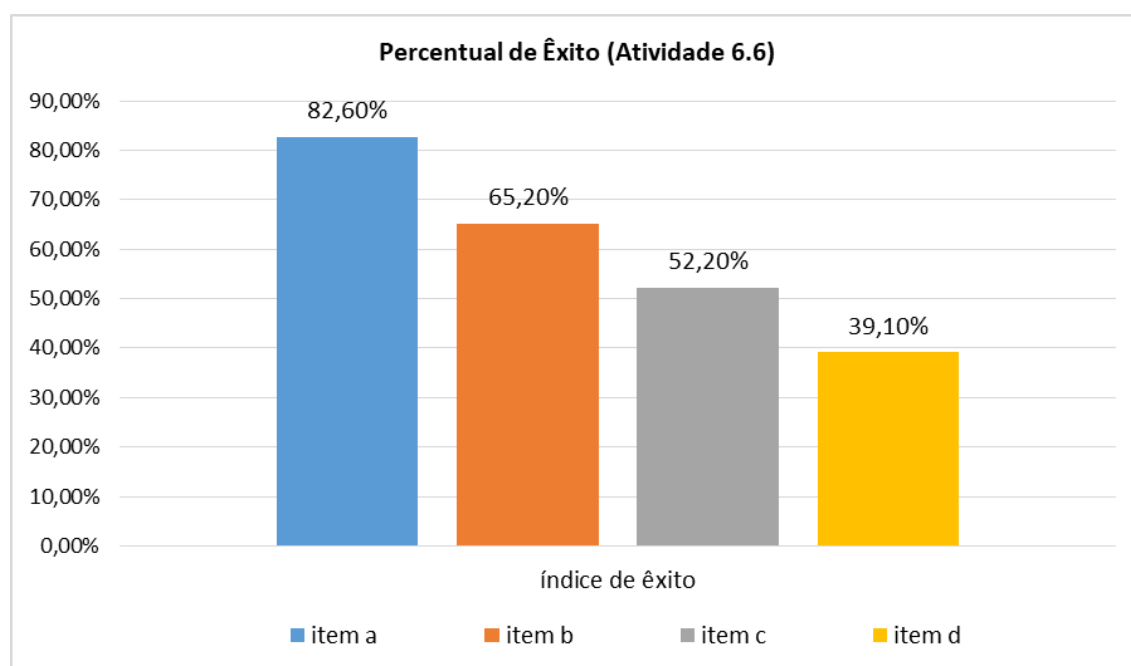


Gráfico 36 – Percentual de Êxito (Atividade 6.6)

5.7 SEÇÃO 7 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Sequência Didática – Atividade 7

1. A seguir, há alguns trechos do conto *Nós matamos o Cão-Tinhoso*, do escritor moçambicano Luís Bernardo Honwana. Leia-os:



(Luís Bernardo Howana – foto feita em 2012)

1 - O Cão-Tinhoso passava o tempo todo a dormir, mas às vezes andava, e então eu gostava de o ver, com os ossos todos à mostra no corpo magro.

2 - O Quim disse-me também que as feridas do Cão-Tinhoso eram por causa da guerra e da bomba atómica, mas isso é capaz de ser pêta. (pêta – mentira.)

3 - A Isaura era a única que gostava do Cão-Tinhoso e passava o tempo todo com ele, a dar-lhe o lanche dela para ele comer e a fazer-lhe festinhas, mas a Isaura era maluquinha, todos sabiam disso.

4 - Bem, como o Gulamo dizia aquilo muito zangado eu fui-me embora para fora do campo, mas fiquei chateado porque os outros não queriam saber do Cão-Tinhoso.

5 - O Doutor da Veterinária se calhar não tinha vontade nenhuma de matar o Cão-Tinhoso, mas como é que ele havia de fazer, coitado, se foi o Senhor Administrador que mandou?

6 - Eu é que tinha uma danada vontade de chorar mas não podia fazer isso com aqueles todos a olhar para mim.

7 - — Eu estou com medo — custou-me dizer aquilo porque mais ninguém estava com medo, mas foi melhor assim — Eu estou com medo, Quim...

8 - Eu não me mexia para os outros não se rirem mais de mim, mas as pernas tremiam-me por causa do Cão-Tinhoso, a tremer encostado a elas.

9 - *Eu tinha a arma apontada mas o Cão-Tinhoso fartava-se de dançar no ponto de mira.*

10 - *(...)eu tenho medo, Cão-Tinhoso, mas eu vou atirar para a malta não dizer que eu tenho cagufa.* (cagufa – sentimento de temor, medo.)

11 - — *Isaura... — Eu queria dizer-lhe qualquer coisa mas não sabia o quê.*

12 - *O cão já devia estar morto mas eles continuaram a atirar.*

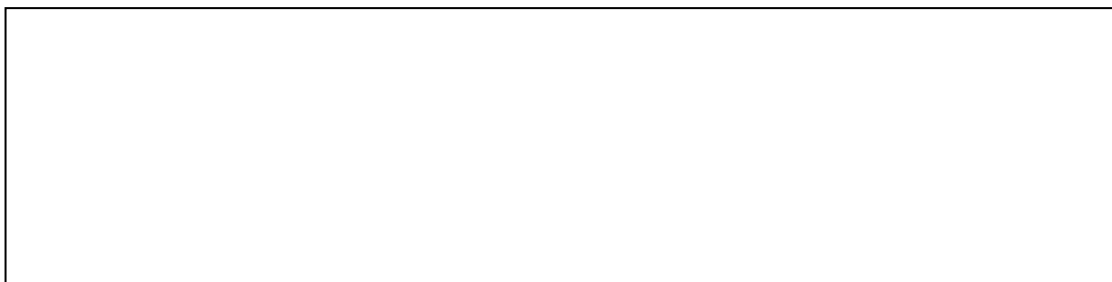
13 - *As unhas dela furavam-me o pescoço, mas eu gostava e não me mexia.*

Note que todos esses trechos expressam oposição/contraste/contraexpectativa marcados pelo “mas”. Sua tarefa é escolher cinco desses trechos e reescrevê-los nos espaços abaixo, usando, para cada trecho escolhido, uma forma diferente de marcação dessa oposição de ideias. Não repita o uso do “mas”, e procure expressar as contradições da forma mais variada possível. Lembre-se do trabalho que fizemos durante a sequência didática e, se necessário, consulte o material. Informe o número de cada trecho escolhido por você, antes de reescrevê-los.

Trecho escolhido - _____

--

Trecho escolhido - _____



Trecho escolhido - _____



Trecho escolhido - _____



Trecho escolhido - _____



2. Agora que você relembrou alguns trechos importantes do conto africano, discuta com um/uma colega sobre as impressões que essa narrativa lhes causou. Em seguida, escreva um parágrafo (de seis a doze linhas) com alguma reflexão, pensamento ou conclusão **sua** sobre a obra de Luís Bernardo Howana.

[illegible]

A edição que usamos do conto *Nós matamos o cão tinoso*, do escritor moçambicano Luís Bernardo Honwana, tem cerca de 40 páginas e foi lido integralmente em voz alta para a turma, pelo professor-pesquisador, sempre nos últimos vinte minutos de

aula. Como esse oitavo ano, por sorte, ficava na única sala da escola que possui *Datashow*, era possível projetar as páginas do livro no quadro branco (já que o telão retrátil estava quebrado), e lê-las para a turma, que invariavelmente esteve atenta à narrativa.

Gastamos algo entre oito a dez finais de aula para completar a leitura do conto. As peculiaridades do português de Moçambique eram esclarecidas conforme a narração se desenrolava, e aparentemente não houve maiores dificuldades da turma em assimilar a linguagem usada por Honwana, que parece buscar para seu narrador uma expressão simples de criança, através da narrativa subjetiva do protagonista, o menino Ginho.

Lançado no ano de 1964, o conto tem como pano de fundo a opressão colonial portuguesa e a luta pela independência do povo moçambicano, que durou cerca de dez anos. De maneira geral, as narrativas escritas por Honwana abordam a realidade dura e sufocante de trabalhadores e de crianças durante a colonização portuguesa em seu país, e retratam, portanto, a experiência do oprimido. Em *Nós matamos o cão tnhoso*, o narrador-personagem Ginho e seus colegas de escola são aliciados pelo Doutor da Veterinária a matar o Cão-Tnhoso – um cão velho, doente e cheio de feridas que circulava pelas áreas de convívio dos personagens do conto, mas que era rejeitado pela maioria das pessoas, exceto por Isaura, uma colega de classe do protagonista, vista por todos como excêntrica ou tresloucada. O Doutor da Veterinária, ao dar essa macabra missão às crianças, estava repassando a ordem que lhe foi incumbida pelo Senhor Administrador, um opressor e racista representante do poder, que, irritado após a perda vexatória de um jogo de baralho, ordenara a morte do cão que vivia “pela vila com essas feridas que é um nojo” (p. 22).

A trama avança e o protagonista se vê, no clímax do conto, no dilema entre executar o Cão-Tnhoso com um tiro ou poupar a vida do cachorro – e ser taxado de covarde pelos colegas. No momento de maior intensidade dramática da narrativa, Isaura chega ao local onde se daria cabo do Cão-Tnhoso, na tentativa desesperada de salvá-lo. Ela conta, em parte, com a empatia de Ginho – que demonstrava um sentimento diferente dos demais, tanto pelo cão, quanto por Isaura –, mas o menino acaba cedendo à pressão dos companheiros.

Ao final de cada sessão de leitura, conversávamos sobre o que estava acontecendo na narrativa, e os estudantes expunham suas impressões. Alguns disseram estar achando “chata” a história, mas de forma geral ela teve boa aceitação e a maior parte da turma se envolveu e até se emocionou com a leitura do conto, que eu tentava fazer da forma mais

cativante possível, ainda que precisasse parar em certas ocasiões para explicar o sentido de uma expressão ou outra.

A atividade 7 da sequência foi, então, organizada em torno da leitura do conto, e consistia em que os alunos lessem treze trechos transcritos da obra e reescrevessem alguns, à sua escolha. Todos os treze trechos guardam relação de contraste marcada pelo *mas*, e foram integralmente copiados do texto original, sem nenhuma adaptação. A seleção dessas partes foi feita pensando-se numa ordem cronológica de acontecimentos relevantes da trama, entre outras razões, porque o percurso da leitura levou mais de um mês de aulas, portanto essa organização poderia servir para que os participantes rememorassem os fatos e os repassassem, mesmo porque houve faltas de alunos durante o trajeto e a turma não recebeu cópias do conto para ler em casa.

Assim, cada participante deveria escolher cinco desses treze trechos e reescrevê-los, mas com a seguinte ressalva, fundamental para o que objetivávamos no primeiro item da seção: *usando, para cada trecho escolhido, uma forma diferente de marcação dessa oposição de ideias. Não repita o uso do “mas”, e procure expressar as contradições da forma mais variada possível. Lembre-se do trabalho que fizemos durante a sequência didática e, se necessário, consulte o material.* A estratégia de oferecer treze trechos entre os quais os estudantes escolheriam cinco foi usada, portanto, a fim de que eles relessem momentos importantes que perpassavam todo o conto – até para lhes auxiliar a responder à questão 2, adiante – e para que tivessem autonomia para selecionar aqueles trechos que os deixavam mais confortáveis para a reescrita. Além disso, cinco reescritas pareceram um número razoável no caminho de que a turma exercitasse a produção de uma boa variedade de períodos, sem que a tarefa se fizesse excessivamente cansativa para os participantes.

Quando a atividade 7 foi aplicada, já era dezembro, então tivemos um total de 20 participantes, com três faltas. Nesse período, as provas já haviam sido realizadas, e as médias da turma, lançadas, mas isso não afetou os resultados nem teve efeito sobre o empenho dos alunos que a realizaram, ou pelo menos não ao ponto de ser algo perceptível à análise dos dados. Como os vinte participantes produziram todos os cinco períodos requisitados, tivemos um somatório de 100 sentenças. Os recursos utilizados pela turma nessas produções estão dispostos na tabela 34, na qual discriminamos, como uma informação adicional, o uso de períodos subordinativos que seguiram o registro formal e os que não fizeram isso. Depois de “porém”, disparado o mais escolhido (34 ocorrências), tivemos “embora” em segundo lugar, com 17 ocorrências, dentre as quais, 7 usaram o modo

verbal subjuntivo observado no registro escrito formal, enquanto 10 não ajustaram o modo do verbo a esse registro. Vejamos alguns exemplos a seguir, abaixo dos quais há o trecho escolhido em sua versão original.

“As unhas dela furavam-me o pescoço embora eu gostava e não me mexia”
(Transcrição 69 – Estudante 20)

Original: *As unhas dela furavam-me o pescoço, mas eu gostava e não me mexia.*

“Embora eu tivesse uma arma apontada, o cão tihoso fartava-se de dançar no ponto de mira.” (Transcrição 70 – Estudante 07)

Original: *Eu tinha a arma apontada mas o Cão-Tinhoso fartava-se de dançar no ponto de mira.*

O estudante 07 inicia seu período com “embora”, e flexiona o modo verbal, enquanto o estudante 20 efetua a simples troca de “mas” por “embora”, sem alteração do modo verbal. Porém, o mesmo estudante 20, ao iniciar um período com “ainda que”, opta por flexionar o modo verbal para subjuntivo:

“ainda que o cão tihoso passasse o tempo todo a dormir mas as vezes andava e então eu gostava de o ver, com os ossos todos a mostra no corpo” (Transcrição 71 – Estudante 20)

Original: *O Cão-Tinhoso passava o tempo todo a dormir, mas às vezes andava, e então eu gostava de o ver, com os ossos todos à mostra no corpo magro.*

Observamos neste último exemplo que o estudante 20 usou duas marcações de contraste, visto que ele repetiu o termo “mas”, do texto original. Isso pode indicar que esse participante ainda não estava seguro quanto às peculiaridades das relações verbais implicadas num registro formal, mas é curioso que ele tenha flexionado para o subjuntivo o verbo “passar”, quando associado à expressão “ainda que”, mas não tenha feito o mesmo com o verbo “gostar”, no exemplo anterior, associado à expressão “embora”. Em todo caso, a busca pela variação de termos de contraste (seguindo, claro, a orientação do enunciado),

mostra uma tentativa por esse participante de uma aproximação a expressões diferentes das mais utilizadas em atividades anteriores, muito marcadas pela operação de períodos coordenativos.

Na produção a seguir, o estudante 09 opta também pelo uso de “embora” no meio do período, como fez o estudante 20 no primeiro exemplo, mas flexiona o modo do verbo “achar”:

“O Quim também me disse que as feridas do cão-tinhoso eram por causa da guerra e da bomba atômica, embora eu ache que é capaz de ser pêta [pêta]” (Transcrição 72 – Estudante 09)

Original: *O Quim disse-me também que as feridas do Cão-Tinhoso eram por causa da guerra e da bomba atômica, mas isso é capaz de ser pêta. (pêta – mentira.)*

A distinção que fizemos na tabela 34, quanto ao modo verbal – “ajustado ao registro formal” ou “sem alteração” – se mostra pertinente, em nossa avaliação, na medida em que um dos objetivos desta proposta didática foi promover um uso mais plural de possibilidades de expressão, por parte do estudante, de operadores linguísticos de contraste/oposição, também em contextos em que se requer o registro formal escrito, portanto percebemos como relevante a divulgação de dados que podem nos auxiliar na indicação sobre em que medida isso foi alcançado, numa observação mais geral da turma. A reescrita do estudante 09, apresentada acima, foi adicionada às produções que usaram o termo embora com “modo verbal ajustado ao registro formal”. Abaixo, ilustramos as produções “sem alteração do modo verbal” com o período de um estudante que propôs a inversão de ordem das orações, e escolheu o termo “mesmo que”:

“Eu gostava e não me mexia, mesmo que as unhas dela furavam-me o pescoço.” (Transcrição 73 – Estudante 10)

Original: *As unhas dela furavam-me o pescoço, mas eu gostava e não me mexia.*

Já respostas como a seguinte, em que o participante optou pelo uso de “mesmo” associado a verbo no gerúndio, e promoveu mudanças a priori desnecessárias no texto

original, foram inseridas no grupo dos que ajustaram a forma verbal ao registro formal. A forma “estavão” é desconsiderada, pois não faz parte do foco de análise desta pesquisa.

“Mesmo tendo uma forte vontade de chorar eu não chorei pois todos estavam olhando para mim” (Transcrição 74 – Estudante 15)

Original: *Eu é que tinha uma danada vontade de chorar mas não podia fazer isso com aqueles todos a olhar para mim.*

Portanto, no exemplo acima, o estudante 15 resolve a tarefa de forma oportuna, aproximando seu texto do português brasileiro ao desfazer a locução “a olhar”, e alterando outras partes, como observamos no momento em que produz “eu não chorei” em face a “não podia fazer isso”, ou “forte”, em vez de “danada”.

Já as expressões formadas em volta do termo “apesar” (que somaram oito ocorrências) devem ser observadas com cuidado, pois podem tanto compor períodos coordenativos (quando associadas aos termos “que” ou “de que”) quanto subordinativos. Nos quatro casos em que foi escolhido o termo “apesar de que” ou “apesar que”, os períodos foram desenvolvidos com relação coordenativa, numa substituição simples do termo “mas”. Quando se optou pela expressão “apesar de”, sem associação ao “que”, houve duas produções com formas verbais ajustadas ao registro formal, e outras duas que mantiveram o verbo sem alteração em relação ao texto original. Vejamos duas reescritas do mesmo trecho, organizadas em torno do termo “apesar”:

“Apesar de as unhas dela furarem o meu pescoço, eu gostava e não me mexia.” (Transcrição 75 – Estudante 16)

“As unhas dela furavam o meu pescoço, apesar que eu gostava e não me mexia.” (Transcrição 76 – Estudante 02)

Original: *As unhas dela furavam-me o pescoço, mas eu gostava e não me mexia.*

Uma observação interessante sobre as duas produções acima é que ambas, por algum motivo não muito claro, viram a necessidade ou optaram por trocar o pronome

peçoal oblíquo *me*, que carrega sentido possessivo e   comumente visto em produções mais formais ou literárias, pelo pronome possessivo *meu*. Já no tocante  reescrita dos períodos, o estudante 02 usa o termo “apesar que” em substitui direta ao “mas”, entre as duas orações do período, por isso n há necessidade de altera verbal, ainda que essa seja uma express própria de contextos linguísticos menos formais ou mais relacionados ao registro oral. Já o estudante 16 prefere iniciar sua produ com o termo “apesar de” e altera a forma verbal do texto original para o infinitivo peçoal, criando um período conforme se costuma encontrar em registros formais, diferentemente da reescrita observada abaixo, na qual o participante usou o mesmo termo, mas repetiu a forma verbal do texto original.

“Eu tinha a arma apontada apesar de o c-tinhoso fartava-se de dançar no ponto da mira.”
(Transcri 77 – Estudante 03)

Original: *Eu tinha a arma apontada mas o C-Tinhoso fartava-se de dançar no ponto de mira.*

Sobre a tabela 34, a seguir, convém fazermos duas últimas observações: o termo “entretudo” foi usado apenas nesta atividade da sequência didática e, ao que tudo indica, foi confundido pelo participante com a express “entretanto”, portanto ele poderia perfeitamente figurar no grupo das cinco outras produções que registraram uso de “entretanto”; em rela ao último dado da tabela, este foi um caso tmbm isolado em que o estudante, apenas nesse item, procurou esclarecer o sentido do contraste observado no período original, em vez de reescrevê-lo, seguindo o que foi orientado em enunciados de outras atividades da sequência, e o fez com excelência, oferecendo uma explica sinttica do ponto em que se baseou a oposi marcada pelo “mas” no trecho 1:

“Por o c tinhoso passar o tempo todo dormindo esperava-se que ele n levantaria nem para andar”. (Transcri 78 – Estudante 12)

Original: *O C-Tinhoso passava o tempo todo a dormir, mas às vezes andava, e ent eu gostava de o ver, com os ossos todos  mostra no corpo magro.*

Com relação aos padrões gerais de respostas para item 1 da atividade 7, os resultados estão expressos na tabela 34, a seguir:

Termo	Dados
PORÉM	34
EMBORA (sem alteração do modo verbal)	10
EMBORA (modo verbal ajustado ao registro formal)	07
MESMO QUE/ MESMO ASSIM/ MESMO + GERÚNDIO (forma verbal ajustada ao registro formal)	07
MESMO QUE/ MESMO + GERÚNDIO (sem alteração do modo verbal)	03
CONTUDO	09
APESAR (DE) QUE	04
APESAR DE (forma verbal ajustada ao registro formal)	02
APESAR DE (sem alteração do modo verbal)	02
ENTRETANTO	05
NO ENTANTO	04
AINDA QUE (sem alteração do modo verbal)	02
AINDA QUE (modo verbal ajustado ao registro formal)	01
TODAVIA	02
SÓ QUE	02
POR MAIS QUE (modo verbal ajustado ao registro formal)	01
AO INVÉS DE	01
MAS	01

“ENTRETUDO”	01
POIS	01
EXPLICOU O SENTIDO DO CONTRASTE	01
TOTAL	100

Tabela 34 – Distribuição das respostas (Atividade 7.1)

OBS.: 20 participantes x 5 sentenças = 100 sentenças

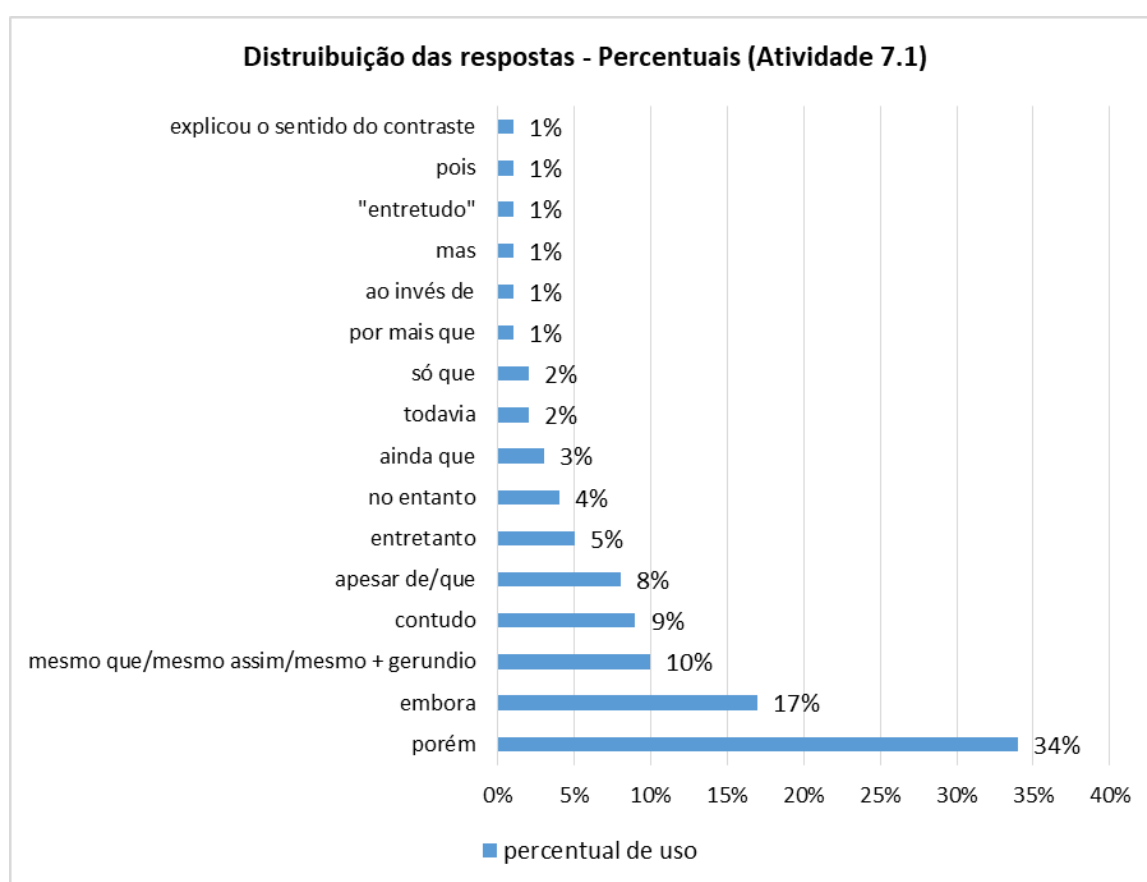


Gráfico 37 – Distribuição das respostas – Percentuais (Atividade 7.1)

Do gráfico acima depreende-se ainda que 62% dos períodos reescritos são compostos por coordenação, enquanto 37% deles são subordinativos, sobrando a produção apresentada anteriormente, na qual não houve exatamente uma reescrita. É uma proporção razoavelmente equilibrada, se considerarmos que todos os períodos originais são coordenativos marcados por *mas*.

O item 2 da atividade 7 orientava que os estudantes, em dupla, discutissem suas impressões sobre o conto, para, em seguida, produzirem individualmente um parágrafo de seis a doze linhas com alguma reflexão, pensamento ou conclusão própria sobre o conto *Nós matamos o cão tinoso*. Não havia no enunciado nenhuma menção ao tema da pesquisa, pois a ideia era justamente deixar os participantes livres para escreverem o que quisessem, sem se preocuparem em produzir períodos que trabalhassem relação de contraste/oposição. O intuito era averiguar se essas produções desenvolveriam organicamente, sem incentivo explícito, a relação lógico-semântica tratada neste trabalho, quando ela fosse pertinente ao discurso adotado em cada resposta. Outro motivo que não pode ser descartado é o interesse que tínhamos em descobrir que reflexões os estudantes expressariam sobre tão marcante conto da literatura moçambicana.

Com relação aos padrões gerais de respostas para item 2 da atividade 7, os resultados estão expressos na tabela 35 e 36, a seguir:

Recurso	Dados
Usaram ao menos um marcador de oposição	14
Escreveram o texto sem usar marcador de oposição	5
Não fez	1
TOTAL	20

Tabela 35 – Distribuição das respostas (Atividade 7.2)

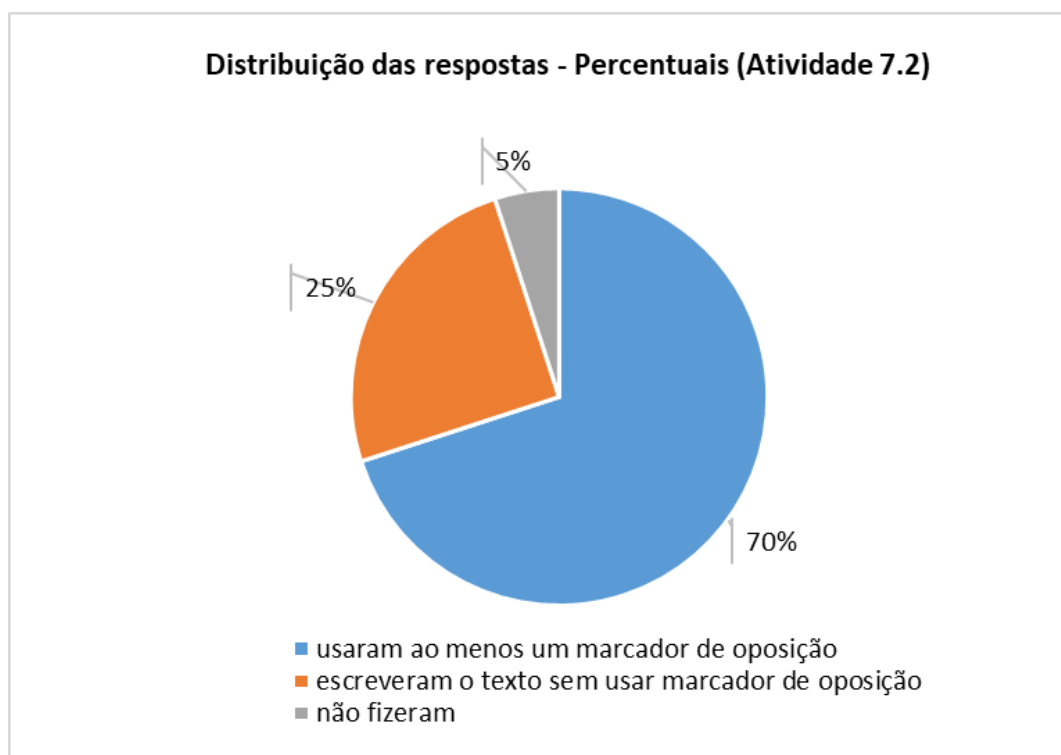


Gráfico 38 – Distribuição das respostas – Percentuais (Atividade 7.2)

Leiamos então três respostas pinçadas entre as quatorze que, em algum trecho do texto, expressaram relação de contraste/oposição/contraexpectativa:

“Eu não gostei dessa historia, pois ao invéz de eles cuidarem do cachorro, eles mataram ele, e isso foi injusto. Essa narrativa e dificil de entender por conta das palavras difíceis, então posso dizer que não entendi muito bem essa narrativa. Apesar de ter entendido pouco, e não gostei.” (Transcrição 79 – estudante 14)

“Em meu pensamento, eu não gostei dessa história do cão-tinhoso, porque aó invés de eles ajudarem o cachorro e cuidar dele, ou até deixar ele morrer naturalmente, eles ficaram maltratando o pobre animal e ficaram atirando nele até sua morte, a unica pessoa que eu gostei nessa história foi a Isaura, porque ela foi a unica que ajudava o cão-tinhoso e até dava seu lanche para ele, apesar de os outros acharem ela maluquinha, ela tinha um bom coração.” (Transcrição 80 – Estudante 19)

“Como estou fazendo minha lição ‘carreira solo’, minha impressão é de que os meninos que queriam matar o Cão-Tinhoso, não tem coração nem empatia com o próximo.

Reflexão:

Ainda que você desista e se der por vencido, mesmo que muitas e muitas pessoas desacreditem de você e diga que você não vai conseguir, LEVANTE-SE!!! Há pessoas que ainda acreditam em você e lutam para te ver de pé.” (Transcrição 81 – Estudante 06)

Os estudantes 14 e 19 produziram, nas primeiras linhas de seu texto, relação lógico-semântica de oposição a partir destas mesmas ideias: ajudar/cuidar do cão x matar/maltratar o cão, e ambos optaram pelo uso de expressões semelhantes a “em vez de” e “ao invés de”. Além deste, coincidentemente, os dois participantes fizeram uso do termo “apesar de”, sendo que o primeiro desenvolve seu contraste em primeira pessoa, pondo em jogo a contraexpectativa de que ele não gostou da narrativa, ainda que não a tenha compreendido plenamente. Com base na comparação com outras produções desse mesmo participante, pode-se afirmar com alguma segurança que houve apenas um descuido por parte dele ao escrever o pronome *eu*, grafado apenas com a letra *e*. Por sua vez, o estudante 19 contrasta, também com apoio do operador “apesar de” as seguintes ideias: os outros acham Isaura maluquinha x ela tinha um bom coração. Já na produção do estudante 06, encontramos períodos subordinativos marcados pelas expressões “ainda que” e “mesmo que” a fim de realçar o contraste entre as atitudes de desistência/ derrota/desacreditar x perseverança/esperança/acreditar.

Mesmo não havendo, no enunciado da questão, o comando para que produzissem essas relações de sentido, nem para que usassem esse ou aquele marcador de oposição, esses três estudantes juntam-se a outros onze que reproduziram em seu texto, espontaneamente, alguns termos de contraste/oposição a eles apresentados ou com eles desenvolvidos ao longo da aplicação das atividades da diagnose e da unidade didática (como mostra a tabela 35). A soma das expressões usadas pelos 14 participantes que utilizaram ao menos um termo de contraste no item 2 da atividade 7 totalizou 21 usos, que estão dispostos na tabela 36, abaixo:

Termo	Dados
MAS/MAIS	05
POR MAIS QUE	03
AINDA QUE/ AINDA ASSIM	03
AO INVÉS DE/ EM VEZ DE	03
APESAR DE	02
MESMO QUE/ MESMO ASSIM	02
PORÉM	02
SENDO QUE	01
TOTAL DE USOS	21

Tabela 36 - Distribuição das respostas (Atividade 7.2)

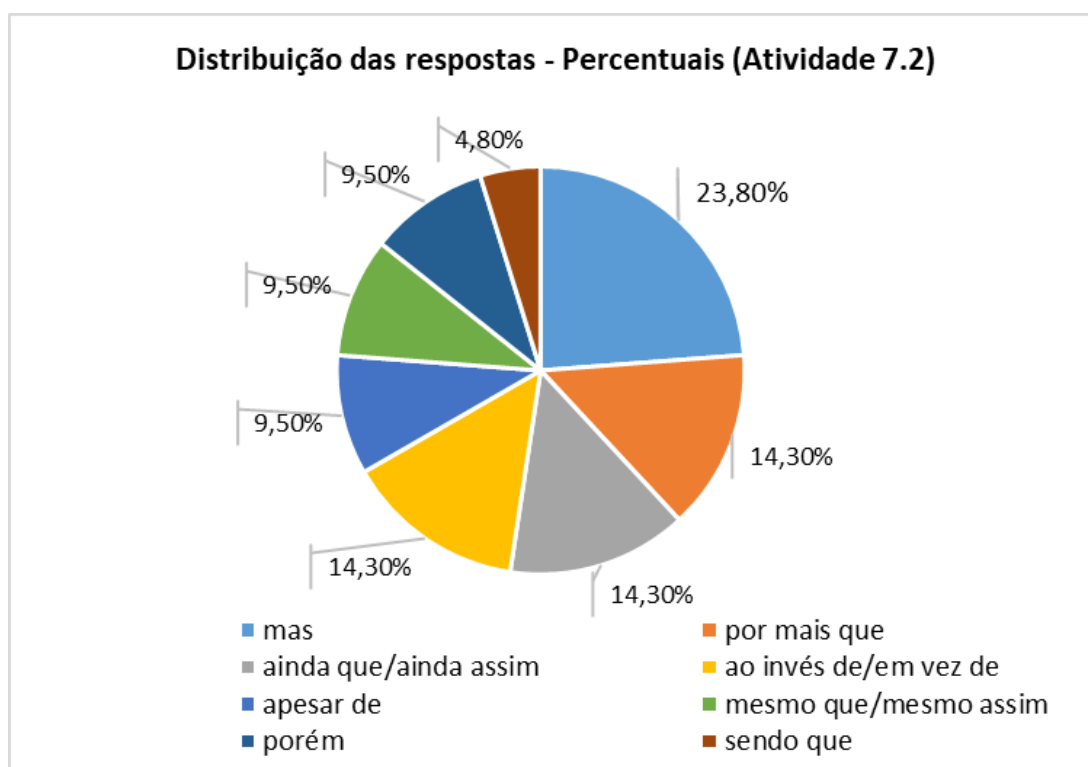


Gráfico 39 – Distribuição das respostas – Percentuais (Atividade 7..2)

O gráfico acima e aquele referente à tabela 35 (gráfico 38) revelam que 14 dos 20 participantes (o que corresponde a 70%) a desempenharem a questão 2 da atividade 7 usaram em seu texto algum operador linguístico para auxiliar na produção de uma relação de contraste/oposição, e o fizeram, pode-se dizer, de maneira relativamente diversificada, se compararmos estes dados aos obtidos na diagnose. Naquela atividade, mesmo com textos produzidos a partir de tirinhas que apresentavam alguma relação de contraste/oposição/contraexpectativa, observamos um índice menor de uso desses operadores, que se limitaram a *mas*, *e*, *em vez de* e *só que*. Já aqui, no último item da sequência, listamos oito operadores diferentes (em construções subordinativas e coordenativas), usados em produções que partiram de uma conversa com o colega e uma página em branco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda língua sofre influências históricas, políticas, econômicas e sociais na sua criação e no seu uso. Em outras palavras, nenhuma língua é única e homogênea, por isso não há sociedade que se caracterize pelo uso de uma norma linguística. Ao contrário, as sociedades são compostas por uma pluralidade de normas que variam a depender da comunidade de prática em que um determinado indivíduo está inserido. Portanto, conforme apontado por Faraco (2008), todo cidadão tem acesso ao longo da vida às diversas normas linguísticas que correspondem às muitas comunidades de fala em que ele convive.

É papel da escola capacitar o educando para melhor adequar suas escolhas linguísticas, no âmbito da fala ou da escrita, às necessidades comunicacionais. Essa capacitação possibilitará que o discente melhor se insira nas comunidades de fala que o cercam e lhe propiciará a aquisição dos mais diversos textos. Ademais, o texto é o fundamento das aulas de Língua Portuguesa. Apropriar-se dele, em suas manifestações oral e escrita, é um dos principais objetivos a serem perseguidos por docentes nos anos de ensino da escolaridade básica. A habilidade de identificar e produzir textos de diferentes gêneros contribui para a formação e exercício de uma cidadania plena, visto que a escrita acarreta “consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-

la.” (SOARES, 2005). A questão que se impõe a educadores e educadoras da disciplina de Língua Portuguesa, no entanto, refere-se a como podemos contribuir para promover esse acesso e a efetivação desses direitos em sala de aula. Segundo a LDB (Lei de Diretrizes e Bases),

Tomar a língua escrita e o que se tem chamado de língua padrão como objetos privilegiados de ensino-aprendizagem na escola se justifica, na medida em que não faz sentido propor aos alunos que aprendam o que já sabem. Afinal, a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e lingüística [sic] dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. Isso significa aprender a manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que, em certas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita. (BRASIL, 1998, p. 30).

Parece-nos confuso o trecho do excerto acima que diz não fazer sentido “propor aos alunos que aprendam o que já sabem”, visto que essa não é proposta de ensino de nenhum plano político pedagógico de que se tem registro. Não se trata de “ensinar”, mas de apresentar ao educando os fatos linguísticos em diversas formas de expressão, gêneros e registros variados, fazendo-o refletir sobre a ideia de que aquelas relações que fazem parte da língua manifestam-se de forma distinta conforme a intenção e o contexto em que se insere o produtor de determinado texto. Também a Base Nacional Comum Curricular, como já discutido na subseção 2.1 deste trabalho, ao usar a expressão “o português e suas variedades” (p. 71), não contribui para que o educador entenda a língua como uma gama de múltiplas manifestações dos fatos linguísticos.

Nesse caminho, a escolha do tema e a proposição de uma sequência de atividades para ativar/explicitar a consciência linguística em relação aos mecanismos de oposição/contraste através de leituras de diversos registros, como se buscou fazer nesta proposta, pode ser relevante, por propiciar a reflexão sobre um aspecto do funcionamento da língua, sobre a manifestação de recursos para articular esses sentidos em determinados gêneros textuais e seus efeitos na construção dos textos e também no que diz respeito à diversidade de estratégias de que a língua dispõe para concretizar essas relações.

Entretanto uma questão se impôs durante a aplicação desta pesquisa-ação. Após as primeiras etapas, observamos que os participantes se sentiram encorajados a usar operadores e estruturas mais variadas – quando comparadas às escolhidas na diagnose – para a construção de seus períodos. No ato de operar essas novas estruturas, a maioria dos

participantes não praticava a relação verbal observada nos registros formais, construindo períodos que tendem a não ser aceitos em ambientes privilegiados de comunicação, nem nas modalidades escritas pelas quais poderão ser cobrados em determinadas ocasiões ao longo de suas vidas. Construções de períodos semelhantes a *Embora era maior, o boi zebu perdeu a batalha*, foram um bom sinal para nossa pesquisa, na medida em que manifestaram a busca do educando por dar maior variedade à escolha dos operadores que articulariam seu texto.

Ao mesmo tempo, no entanto, entendemos como necessária a apresentação das correlações verbais observadas nos registros formais ligadas ao uso do modo verbal subjuntivo – ainda que aparentemente a ocorrência dessas formas verbais esteja diminuindo até em alguns contextos linguísticos de prestígio – a fim de promover o contato mais direto e frequente do educando com um registro importante para o exercício da plena cidadania. Assim, mesmo que isto não estivesse previsto, reservamos parte do tempo de algumas aulas para tratar do tema das relações verbais e propor exercícios objetivos sobre o assunto. O trabalho foi feito em paralelo à aplicação das atividades preparadas para a sequência. Esse movimento teve efeito na escrita de alguns participantes, mas boa parte da turma continuou praticando sentenças que requisitariam o uso do subjuntivo sem alteração do modo verbal.

De maneira geral, surpreendeu-nos e superou as expectativas o bom retorno que tivemos conforme o trabalho foi sendo desenvolvido quanto à percepção, por parte dos estudantes, das relações lógico-semânticas de oposição/contraste. Comparando os dados obtidos nas duas primeiras atividades com as seguintes, apuramos um relativo aumento na aptidão do participante em entender e explicar os sentidos contrastantes que se expressavam nos textos, algo que, como acreditamos, favoreceu a que ele se sentisse seguro para articular de formas mais variadas (diferentemente da priorização patente do uso do *mas* detectada na diagnose) as relações de oposição que pretendia exprimir.

A intenção com a aplicação desta proposta de ensino, além de promover um aprimoramento da percepção e articulação do participante sobre as relações lógico-semânticas aqui tratadas, foi observar e apurar dados gerais das respostas, a fim de colaborar para o vislumbre de docentes e pesquisadores que se debruçam sobre o tema do ensino de Língua Portuguesa sobre as dificuldades e caminhos escolhidos por estudantes do oitavo ano do ensino básico para operar textualmente essas relações.

Sabemos, entretanto, que os dados aqui apurados e divulgados refletem especificamente as respostas dadas pelo oitavo ano de uma escola localizada na Baixada Fluminense, em 2022. Não tivemos a pretensão de apresentar respostas definitivas ou tirar conclusões taxativas a partir dos resultados obtidos, uma vez que eles representam uma única pesquisa aplicada num contexto singular, assim como outras que possam vir a ser desenvolvidas. Esperamos que esta pesquisa possa colaborar nesse sentido, a partir da investigação e exposição dos resultados das atividades, e da proposição de um material didático que possa ser aproveitado por outras pesquisadoras e outros pesquisadores, no caminho de propiciar a estudantes uma melhor apreciação e articulação das relações lógico-semânticas eventualmente estabelecidas em textos de variados gêneros e diferentes graus de monitoramento. Pensamos que a proposta de ensino apresentada neste trabalho traz uma pequena contribuição para buscarmos o entendimento e pensarmos em alternativas para enfrentar certos obstáculos encontrados por professoras e professores do ensino básico em escolas públicas com condições análogas às aquelas descritas na seção em que detalhamos o contexto de pesquisa, o que, afinal, é um dos objetivos do programa PROFLETRAS, em que está incluído este estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEREDO, J. C. **Ensino de português: fundamentos, percursos, objetos**. 2 ed. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BARBOSA, A. **Saberes gramaticais na escola**. In. VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2000.
- BECHARA, E. **Gramática escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez.1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília. MEC/SEF 1997.

CASTILHO, A.T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.

CUNHA, C. CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

DUARTE, M. E. L. Termos da oração. In VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. – São Paulo: Contexto, 2013.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira – desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring. **American Psychologist**, Washington. 34(10), p. 906-911, 1979.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GERHARDT, A. F. M.; AMORIM, M. A. (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literatura**. Campinas, SP: Pontes editores, 2019.

GERHARDT, A. F. L. M.; ORSINI, M.; SILVEIRA, E.B. **“Oficina de Língua Portuguesa II”**. Apostila de sala de aula. Curso de línguas aberto à comunidade. (Professora Doutora Ana Flávia Gerhardt.)

GERHARDT, A. F. Concepções de aprendizado na BNCC: bases ideológicas e efeitos no ensino de Português. In: GERHARDT, A. F.; AMORIM, M. A. (Orgs.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. São Paulo: Pontes, 2019.

HONWANA, L. B. **Nós matamos o Cão-Tinhoso**. 4. ed. Porto: Afrontamento, 1988.

MARCHUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade, e circulação. In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B., BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011.

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

PILATI, E. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2ª edição, 2017.

ROCHA LIMA. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VIEIRA, S. R. Prática de análise linguística sem ensino de gramática? Reflexões e propostas. In: ATAÍDE, C. A. *et al.* (Orgs.) **Gelne 40 anos: vivências teóricas e práticas nas pesquisas em Linguística e Literatura**. São Paulo: Blucher, 2017. p. 299-318.

VIEIRA, S. R. **Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental**. In: NORONHA, C. A.; SÁ JR., L. A. de. (Orgs.) *Escola, ensino e linguagem [recurso eletrônico]*. Natal-RN: EDUFRN, 2013.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática. In: _____ **Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017.

VIEIRA, S.R. Três eixos para o ensino de gramática. In: _____ **Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas**. São Paulo: Blucher, 2018. p. 47-59.

ANEXOS

ANEXO I

Atividade Diagnóstica

- 1- Observe as duas tirinhas a seguir e, nas linhas abaixo, escreva tudo o que se passa em cada uma delas.

a)

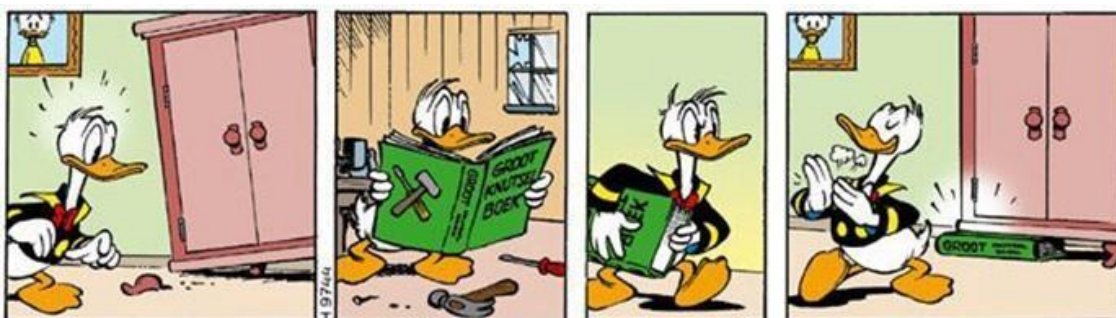


ANEXO II

Atividade 1 da Sequência Didática

1. A turma é dividida em dois grupos. O grupo A recebe a tirinha abaixo com o seguinte comando:

O texto abaixo é um exemplo de linguagem não verbal, isto é, ele não usa palavras para comunicar sua mensagem. Sua missão é, usando palavras, transformar esse texto visual numa pequena história, para que seus/suas colegas, mesmo sem ver os quadrinhos, possam entender tudo o que se passa neles.



. O grupo B, que não viu os quadrinhos, recebe os textos e os lê.

. Em seguida, os alunos do grupo B leem em voz alta, para toda a turma, a produção de seus colegas do grupo A.

2. Agora que você aprendeu novas formas de marcar a oposição de ideias num texto, leia abaixo as frases A e B e escreva em seguida uma ÚNICA frase, juntando as ideias de cada uma delas. **Faça as adaptações que julgar necessárias e não repita o mesmo termo nos dois períodos que você construir.**

A – Meu melhor amigo me convidou para jogar videogame na casa dele.

B – Minha mãe não deixou que eu fosse à casa do meu amigo.

A – Eu estudei muito para a prova de Geografia.

B – Tirei nota baixa na prova de Geografia

ANEXO III

Atividade 2 da Sequência Didática

1. Leia o texto abaixo para responder às questões:**O boi zebu e as formigas**

Um boi zebu certa vez
Moiadinho de suó,
Querem sabê o que ele fez?
Temendo o calor do só
Entendeu de demorá
E uns minuto cuchilá
Na sombra de um juazêro
Que havia dentro da mata
E firmou as quatro pata
Em riba de um formiguêro.

Já se sabe que a formiga
Cumpre a sua obrigação,
Uma com outra não briga
Veve em perfeita união
Paciente trabaiaando
Suas foia carregando
Um grande inzeupro revela
Naquele seu vai e vem
E não mexe com mais ninguém
Se ninguém mexe com ela.

Por isso com a chegada
Daquele grande animá
Todas ficaro zangada,
Começou a se açanhá
E foro se reunindo

Nas pernas do boi subindo,
Constantemente a subi,
Mas tão devagá andava
Que no começo não dava
Pra de nada senti.

Mas porém como a formiga
Em todo canto se soca,
Dos casco até a barriga
Começou a frivioca
E no corpo se espaiado
O zebu foi se zangando
E os cascos no chão batia
Mas porém não miorava,
Quanto mais coice ele dava
Mais formiga aparecia.

Com essa formigaria
Tudo picando sem dó,
O lombo do boi ardia
Mais do que na luz do só
E ele zangado as patada,
Mais força incorporava,
O zebu não tava bem,
Quando ele matava cem,
Chegava mais de quinhenta.

Com a feição de guerrêra
 Uma formiga animada
 Gritou para as companhêra:
 Vamo minhas camarada
 Acaba com os capricho
 Deste ignorante bicho
 Com a nossa força comum
 Defendendo o formiguêro
 Nos somos muitos miêro
 E este zebu é só um.

Tanta formiga chegou
 Que a terra ali ficou cheia
 Formiga de toda cô
 Preta, amarela e vermêa
 No boi zebu se espaiando
 Cutucando e pinicando
 Aqui e ali tinha um moio
 E ele com grande fadiga
 Pruquê já tinha formiga
 Até por dentro dos óio.

Com o lombo todo ardendo
 Daquele grande aperreio
 zebu saiu correndo
 Fungando e berrando feio
 E as formiga inocente
 Mostraro pra toda gente
 Esta lição de morá
 Contra a farta de respeito
 Cada um tem seu direito
 Até nas leis da naturá.

As formiga a defendê
 Sua casa, o formiguêro,
 Botando o boi pra corrê
 Da sombra do juazêro,
 Mostraro nessa lição
 Quanto pode a união;
 Neste meu poema novo
 O boi zebu qué dizê
 Que é os mandão do pudê,
 E as formiga é o povo.

(Patativa do Assaré. Feira de versos: poesia de cordel. São Paulo, Ática, 2005)

1. texto lido é uma expressão da literatura de cordel. Em poucas palavras, conte o que acontece na história nele contada.
2. Em que espaço se passa a história contada nesse cordel?
3. Como se inicia o conflito entre as formigas e o boi?
4. Segundo o texto, quais são as características das formigas?
5. Você deve ter percebido que algumas palavras do texto estão escritas de forma diferente daquela que normalmente encontramos em textos escritos, por exemplo, nos livros didáticos que estudamos em sala de aula.

Enumere cinco dessas palavras, copie-as abaixo e reescreva-as na forma que elas estariam grafadas se estivessem num livro didático.

6. Releia este trecho: “Nas pernas do boi subindo,/ Constantemente a subi,/ Mas tão devagá andava/ Que no começo não dava/ Pra de nada senti.”
- a) Nele, há duas ideias que se opõem, e essa oposição é marcada por *mas*. Explique essa oposição/contraste de ideias.
- b) Nos quatro últimos versos da estrofe seguinte (quarta estrofe), há uma outra contradição de ideias. Explique essa contradição e aponte qual termo foi usado para marcá-la.
7. Como as características das formigas, apontadas por você na questão 4, contribuem para que elas vençam a batalha contra o boi zebu?
8. A **revelação** feita pelo eu lírico, nos últimos quatro versos do cordel, enriquece a interpretação que pode ser feita desse texto. **Explique** essa revelação.
9. Complete as lacunas abaixo, criadas a partir da narrativa do cordel “O boi zebu e as formigas”, com termos que deem o sentido de contraste exposto nas sentenças.
- a) As formigas eram menores do que o boi, _____ venceram a batalha.
- b) _____ fosse bem maior, o boi zebu perdeu a batalha contra as formigas.
- c) _____ serem menores, as formigas conseguiram pôr o boi zebu para correr.
10. Partindo das mesmas ideias - de oposição, contraste e contraexpectativa - e usando um termo diferente daquele utilizado por você no item a) da questão anterior, **complete** o período abaixo.

Os bois são bem maiores, _____.

ANEXO IV

Atividade 3 da Sequência Didática

1. Leia abaixo a proposta de redação do ENEM de 2019, sobre o direito de todas as pessoas de frequentarem cinemas:

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

No dia da primeira exibição pública de cinema — 28 de dezembro de 1895, em Paris —, um homem de teatro que trabalhava com mágicas, Georges Méliès, foi falar com Lumière, um dos inventores do cinema; queria adquirir um aparelho, e Lumière desencorajou-o, disse-lhe que o “Cinematógrafo” não tinha o menor futuro como espetáculo, era um instrumento científico para reproduzir o movimento e só poderia servir para pesquisas. Mesmo que o público, no início, se divertisse com ele, seria uma novidade de vida breve, logo cansaria. Lumière enganou-se. Como essa estranha máquina de austeros cientistas virou uma máquina de contar histórias para enormes plateias, de geração em geração, durante já quase um século?

BERNARDET, Jean-Claude. O que é Cinema. In BERNARDET, Jean-Claude; ROSSI, Clóvis. *O que é Jornalismo, O que é Editora, O que é Cinema*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

TEXTO II

Edgar Morin define o cinema como uma máquina que registra a existência e a restitui como tal, porém levando em consideração o indivíduo, ou seja, o cinema seria um meio de transpor para a tela o universo pessoal, solicitando a participação do espectador.

GUTFREIND, C. F. O filme e a representação do real. *E-Compós*, v. 6, 11, 2006 (adaptado).

TEXTO III



Disponível em: www.meioemensagem.com. Acesso em: 12 jun. 2019 (adaptado).

TEXTO IV

O Brasil já teve um parque exibidor vigoroso e descentralizado: quase 3 300 salas em 1975, uma para cada 30 000 habitantes, 80% em cidades do interior. Desde então, o país mudou. Quase 120 milhões de pessoas a mais passaram a viver nas cidades. A urbanização acelerada, a falta de investimentos em infraestrutura urbana, a baixa capitalização das empresas exibidoras, as mudanças tecnológicas, entre outros fatores, alteraram a geografia do cinema. Em 1997, chegamos a pouco mais de 1 000 salas. Com a expansão dos shopping centers, a atividade de exibição se reorganizou. O número de cinemas duplicou, até chegar às atuais 2 200 salas. Esse crescimento, porém, além de insuficiente (o Brasil é apenas o 60º país na relação habitantes por sala), ocorreu de forma concentrada. Foram privilegiadas as áreas de renda mais alta das grandes cidades. Populações inteiras foram excluídas do universo do cinema ou continuam mal atendidas: o Norte e o Nordeste, as periferias urbanas, as cidades pequenas e médias do interior.

Disponível em: <https://cinemapertodevoce.ancine.gov.br>. Acesso em: 13 jun. 2019 (fragmento).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Democratização do acesso ao cinema no Brasil”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

. Agora, leia uma redação sobre esse tema que recebeu a nota máxima na prova:

*A primeira exibição pública do cinema ocorreu no ano de 1895 na França e, aos poucos, difundiu-se para todas as nações, sendo ainda uma grande fonte de entretenimento, inclusive no Brasil. Além disso, é notória sua função social ao proporcionar aos espectadores tanto uma atividade de lazer quanto uma propagação de informações e de conhecimentos, como os documentários e os filmes contendo alusões históricas. Nesse viés, a Constituição brasileira de 1988 determina o direito ao entretenimento a todos os cidadãos, assegurando o princípio da isonomia. **Entretanto**, o acesso aos cinemas no país vem deixando, grandemente, de ser democrático, sobretudo devido à segregação espacial e aos elevados custos, ferindo o decreto, o que demanda ação pontual.*

Decerto, o processo de urbanização brasileiro ocorreu de forma acelerada e desorganizada, provocando o surgimento de aglomerados no entorno dos centros urbanos. Diante dessa conjuntura, essas periferias sofrem, de modo geral, históricas negligências governamentais, como a escassez de infraestrutura básica, de escolas e de hospitais. Não obstante, tais regiões também carecem de espaços de lazer, como os cinemas, que, majoritariamente, concentram-se nas áreas centrais e de alta renda das cidades. Assim, corrobora-se a teoria descrita pelo filósofo francês Pierre Lévy de que “toda nova tecnologia gera seus excluídos”. Portanto, o cinema, sendo uma inovação técnica, promove a segregação dos indivíduos marginalizados geograficamente.

*Ademais, a maioria dos cinemas pelo Brasil cobram altos valores pelos ingressos das sessões, o que se torna inviável para grande parte da população, haja vista a situação econômica de crise que o país enfrenta, em que muitos indivíduos se encontram desempregados ou possuem baixa renda familiar. Desse modo, descumpre-se a determinação da Constituição Cidadã de igualdade de acesso ao lazer pela população, especialmente um entretenimento tão difundido entre a sociedade e de grandes benefícios pessoais, como a aquisição de informações e a ampliação da criticidade. Por fim, ratifica-se a tese desenvolvida pelo jornalista brasileiro Gilberto Dimenstein acerca da Cidadania de Papel, isto é, **embora** o país apresente um conjunto de leis bastante consistente, elas se atêm, de forma geral, ao plano teórico. Logo, a garantia de igualdade de acesso ao cinema pelos cidadãos não é satisfatoriamente aplicada na prática, impulsionando a segregação social.*

Observa-se, então, a necessidade de democratização dos cinemas no Brasil. Para tanto, é preciso que a Ancine – Agência Nacional de Cinema – amplie o acesso da população aos cinemas. Isso ocorrerá por meio do incentivo fiscal às empresas do ramo, orientando a construção de mais cinemas nas regiões periféricas, a redução dos preços dos ingressos e a concessão de gratuidade de entrada para a parcela da sociedade pertencente às classes menos favorecidas, como indivíduos detentores de renda familiar inferior a um salário mínimo. Dessa forma, mais brasileiros terão a possibilidade de acesso aos cinemas e, finalmente, a isonomia será garantida nesse contexto, reduzindo a desigualdade entre a população.”

(<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/40141-redacao-nota-mil>)

Releia os trechos nos quais estão destacados os termos “entretanto” (1º parágrafo) e “embora” (3º parágrafo). Essas palavras ajudam a relacionar ideias contrastantes, ou seja, que se opõem de alguma forma.

- a) Quais ideias se opõem no trecho marcado pela palavra “entretanto”?

Ideia 1:

Ideia 2:

- b) Quais ideias se opõem no trecho marcado pela palavra “embora”?

Ideia 1:

Ideia 2:

2. Ao longo deste ano, já estudamos muitos termos que, como aqueles apontados na atividade 1, servem para relacionar ideias que se opõem ou contrastam. Veja alguns desses termos no quadro abaixo:

porém	embora	apesar de	contudo	todavia
ainda que	entretanto	no entanto		

Os trechos abaixo também foram extraídos de redações nota mil do Enem 2019. **Complete** as lacunas adequadamente **com os termos do quadro, sem repetir** o mesmo nenhuma vez. **Fique atento aos verbos**, a fim de usar o termo que melhor se encaixe no período.

- a) *No contexto atual, o cinema permanece como um importante veículo de conhecimento, _____, no Brasil, não há o acesso democrático a essa mídia.*
- b) *Nesse contexto, destaca-se a importância do cinema, desde a sua criação, no século XIX, até a atualidade, para a construção de uma sociedade mais culta. _____, há*

ainda diversos obstáculos que impedem a democratização do acesso a esse recurso no Brasil.

- c) _____ *a Constituição Federal de 1988 assegure o acesso à cultura como direito de todos os cidadãos, percebe-se que, na atual realidade brasileira, não há o cumprimento dessa garantia*
- d) (...) *cabe ao Estado fornecer medidas que garantam o bem-estar coletivo.*
_____, *a infraestrutura das cidades pequenas e médias é, muitas vezes, pouco dotada de incentivos para a construção de salas de exibição de filmes*
- e) *No Brasil, _____ a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 215, garantir acesso à cultura a todos os brasileiros, nota-se que muitos cidadãos não usufruem dessa prerrogativa, tendo em vista que uma grande parcela social não tem acesso ao cinema.*
- f) *De modo ficcional, o filme "Cine Holiúdi" retrata o impacto positivo do cinema no cotidiano das cidades, dada a sua capacidade de promover o lazer, socialização e cultura. _____, na realidade, tais benefícios não atingem toda a população brasileira*
- g) *Muito do que se prevê na constituição não se concretiza, _____ o país possua uma das legislações mais avançadas do mundo.*

ANEXO V

Atividade 4 da Sequência Didática

1. Leia a tirinha abaixo para responder às questões seguintes:



(<http://bichinhosdejardim.com/bichinhos>)

- Explique com suas palavras por que razão o Caramujo não fica satisfeito com a sugestão de "ideia nova" dada pela Joaninha.
- Releia as respostas Joaninha. Qual pensamento ela demonstra ter sobre o mundo e as pessoas? Comente.

- c) No último balão do quadrinho, uma palavra foi propositalmente apagada. Que palavra você acredita que estava no texto? Escreva-a no quadrinho.
- d) Fazendo as adaptações necessárias, reúna as ideias dos últimos dois balões numa única frase, mantendo a mesma ideia de contraste, sem repetir a palavra que você escreveu na questão anterior.

Leia o poema abaixo a fim de responder às próximas questões:

Doença

Mia Couto

O médico serenou Juca Poeira.
Que ele já não padecia da doença
que ali o trouxera em tempos.

E o doutor disse o nome
da falecida enfermidade:
“Arritmia paroxística supraventricular”

Juca escutou, em silêncio,
com pesar de quem recebe condenação.

As mãos cruzadas no colo
diziam da resignada aceitação.

Por fim, venceu o pudor
e pediu ao médico
que lhe devolvesse a doença.

Que ele jamais tivera
nada tão belo em toda a sua vida.

(Mia Couto. *Poemas Escolhidos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016)

Vocabulário: serenou: acalmou. padecia: sofria. enfermidade: doença.

pesar: tristeza, sofrimento. resignada: conformada. pudor: vergonha.

2. Pelo que se lê na primeira estrofe do poema, é possível ter a impressão de que o problema do personagem Juca Poeira já teria sido solucionado.

- a) Que problema seria esse?

b) Geralmente, de que maneira as pessoas costumam reagir quando estão curadas?

3. O tema da segunda estrofe é a doença de Juca Poeira.

a) Qual palavra, nessa estrofe, atribui uma característica humana à doença de Juca?

b) Releia o nome da enfermidade, dito pelo doutor: “*Arritmia paroxística supraventricular*”. De que maneira o nome da doença pode se relacionar com a reação de Juca Poeira à notícia, em princípio boa, dada pelo médico?

4. Reflita sobre o texto e comente abaixo, usando, no mínimo, quatro linhas: por que você acha que o personagem Juca Poeira não gostou de ter se curado da doença? Que fatores podem tê-lo levado a ter essa inesperada reação?

5. O poema *Doença* se baseia em duas ideias contrastantes: a expectativa gerada pela notícia dada pelo médico e a reação de Juca.

a) Explique essa afirmativa.

b) A partir dessas duas ideias contrastantes, construa duas frases no espaço abaixo, marcando, de duas formas diferentes, a oposição entre a expectativa e o que de fato aconteceu.

ANEXO VI

Atividade 5 da Sequência Didática

Observe os anúncios abaixo para responder às questões seguintes.

Texto A



Texto B



1. O texto A anuncia um produto, enquanto o texto B é a *Tumblr* de uma postagem do Youtube, isto é, uma imagem que anuncia o vídeo.

- a) Ambos os textos se utilizam de uma conjunção para marcar um contraste de ideias. Que conjunção é essa?
- b) Explique a contradição/oposição de ideias (expectativa x realidade) existente em cada um dos textos.

Texto A –

Texto B –

2. Imagine que, no lugar da conjunção *mas*, os autores tivessem usado a conjunção *contudo* ou *todavia*.
- a) Com essa alteração, você acha que os anúncios causariam o mesmo impacto para o leitor? Explique sua resposta.
- b) Essa alteração causaria um efeito maior o texto A ou o texto B? Por quê?
3. Complete as lacunas das sentenças abaixo, criadas com base nos anúncios, usando termos que sirvam para expressar a relação de contraexpectativa.
- a) _____ já faça inglês, você não fala nem entende?
- b) _____ o sol estragar todos os azeites, o nosso ele não estraga.
- c) Você não fala nem entende inglês, _____ fazendo o curso?

ANEXO VII

Atividade 6 da Sequência Didática

Leia o artigo de opinião abaixo, escrito por uma estudante do Ensino Médio, para responder às questões:

Os perigos das Fake News na era da informação

Fake news são notícias falsas, mas que aparentam ser verdadeiras. Não é uma piada, uma obra de ficção ou uma peça lúdica, mas sim uma mentira revestida de artifícios que lhe conferem aparência de verdade.

Fake news não são uma novidade na sociedade, mas a escala em que pode ser produzida e difundida é que a eleva em nova categoria, poluindo e colocando em xeque todas as demais notícias, afinal, como descobrir a falsidade de uma notícia?

No geral não é tão fácil descobrir uma notícia falsa, pois há a criação de um novo “mercado” com as empresas que produzem e disseminam Fake News constituindo verdadeiras indústrias que “caçam” cliques a qualquer custo, se utilizando de todos os recursos disponíveis para envolver inúmeras pessoas que sequer sabem que estão sendo utilizadas como peça chave dessa difusão.

Infelizmente é muito comum o uso das primeiras vítimas como uma espécie de elo para compor uma corrente difusora das Fake News. Assim, aquelas pessoas que de boa-fé acreditaram estar em contato com uma verdadeira notícia, passam – ainda que sem perceber – a colaborar com a disseminação e difusão dessas notícias falsas. Mas não é impossível detectá-las e combatê-las, há técnicas e cuidados que colaboram para mudar este cenário, sendo a educação digital uma ferramenta para fortalecer ainda mais a liberdade de expressão e o uso democrático da internet.

Mariana Cantarino

(Disponível em:

<http://portal.mackenzie.br/fakenews/noticias/arquivo/artigo/o-que-e-fake-news/>

Acesso em 18 de maio de 2020.)

1. Para a autora, é fácil descobrir se uma notícia é falsa ou não? Que argumento ela usa para sustentar/ defender essa ideia?

-
-
-
2. Qual é o principal argumento usado pela autora, no último parágrafo, para defender a importância do combate às Fake News?

3. E você? Já se deparou com alguma notícia falsa? Como foi sua reação? O que você acha que pode ser feito a fim de combater as Fake News? Responda em, no mínimo, cinco linhas.

4. No primeiro período do texto, a autora utiliza o **mas** para relacionar duas ideias.

- a) Explique com suas palavras o contraste/oposição que existe entre essas ideias.

- b) Reescreva o primeiro período do texto, substituindo a conjunção *mas* por outra que mantenha a mesma relação de sentido.

- c) Agora, reescreva esse mesmo período, iniciando-o com o conectivo *Embora*. Faça as alterações que julgar necessárias.

5. Reescreva a última frase do texto, substituindo o **mas** por outro elemento, de valor equivalente.

6. Observe duas ideias contrastantes que traduzem uma das teses do texto:

. é muito difícil conter o compartilhamento de *fake News*

. não é impossível detectá-las e combatê-las

Usando essas ideias e observando os conectivos, construa os períodos abaixo. Faça as adaptações e trocas de ordem que julgar necessárias.

- a) _____ , porém

_____.

- b) **Embora** _____ ,

_____.

- c) _____ , apesar de

_____.

- d) _____ , ainda que

_____.

ANEXO VIII

Atividade 7 da Sequência Didática

1. A seguir, há alguns trechos do conto *Nós matamos o Cão-Tinhoso*, do escritor moçambicano Luís Bernardo Honwana. Leia-os:



(Luís Bernardo Howana – foto feita em 2012)

1 - O Cão-Tinhoso passava o tempo todo a dormir, mas às vezes andava, e então eu gostava de o ver, com os ossos todos à mostra no corpo magro.

2 - O Quim disse-me também que as feridas do Cão-Tinhoso eram por causa da guerra e da bomba atômica, mas isso é capaz de ser pêta. (pêta – mentira.)

3 - A Isaura era a única que gostava do Cão-Tinhoso e passava o tempo todo com ele, a dar-lhe o lanche dela para ele comer e a fazer-lhe festinhas, mas a Isaura era maluquinha, todos sabiam disso.

4 - Bem, como o Gulamo dizia aquilo muito zangado eu fui-me embora para fora do campo, mas fiquei chateado porque os outros não queriam saber do Cão-Tinhoso.

5 - O Doutor da Veterinária se calhar não tinha vontade nenhuma de matar o Cão-Tinhoso, mas como é que ele havia de fazer, coitado, se foi o Senhor Administrador que mandou?

6 - *Eu é que tinha uma danada vontade de chorar mas não podia fazer isso com aqueles todos a olhar para mim.*

7 - — *Eu estou com medo — custou-me dizer aquilo porque mais ninguém estava com medo, mas foi melhor assim — Eu estou com medo, Quim...*

8 - *Eu não me mexia para os outros não se rirem mais de mim, mas as pernas tremiam-me por causa do Cão-Tinhoso, a tremer encostado a elas.*

9 - *Eu tinha a arma apontada mas o Cão-Tinhoso fartava-se de dançar no ponto de mira.*

10 - (...) *eu tenho medo, Cão-Tinhoso, mas eu vou atirar para a malta não dizer que eu tenho cagufa.* (cagufa – sentimento de temor, medo.)

11 - — *Isaura... — Eu queria dizer-lhe qualquer coisa mas não sabia o quê.*

12 - *O cão já devia estar morto mas eles continuaram a atirar.*

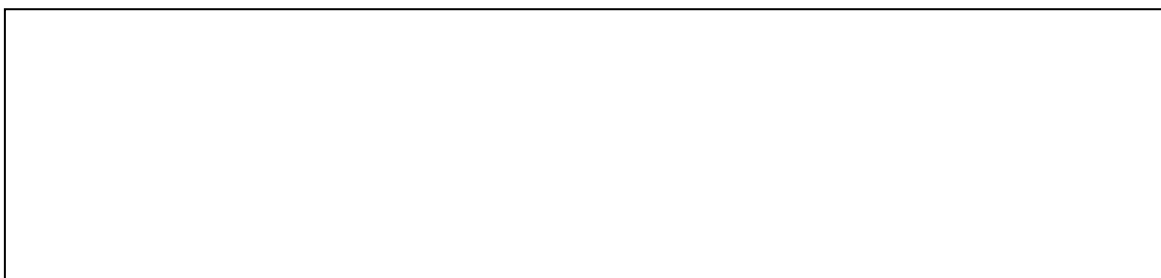
13 - *As unhas dela furavam-me o pescoço, mas eu gostava e não me mexia.*

Note que todos esses trechos expressam oposição/contraste/contraexpectativa marcados pelo “mas”. Sua tarefa é escolher cinco desses trechos e reescrevê-los nos espaços abaixo, usando, para cada trecho escolhido, uma forma diferente de marcação dessa oposição de ideias. Não repita o uso do “mas”, e procure expressar as contradições da forma mais variada possível. Lembre-se do trabalho que fizemos durante a sequência didática e, se necessário, consulte o material. Informe o número de cada trecho escolhido por você, antes de reescrevê-los.

Trecho escolhido - _____



Trecho escolhido - _____



Trecho escolhido - _____



Trecho escolhido - _____



Trecho escolhido - _____

2. Agora que você lembrou alguns trechos importantes do conto africano, discuta com um/uma colega sobre as impressões que essa narrativa lhes causou. Em seguida, escreva um parágrafo (de seis a doze linhas) com alguma reflexão, pensamento ou conclusão **sua** sobre a obra de Luís Bernardo Howana.

ANEXO IX

Material extra de suporte

Algumas correlações verbais frequentes:

Presente do indicativo + presente do subjuntivo:

“Quero que você cumpra seu dever”

Pretérito perfeito do indicativo + pretérito imperfeito do subjuntivo:

“Exigi que ele refizesse os cálculos.”

Presente do indicativo + pretérito perfeito composto do subjuntivo:

“Espero que ele tenha compreendido a lição.”

Pretérito imperfeito do indicativo + mais-que-perfeito composto do subjuntivo:

“Gostaria que ela tivesse comprado o vestido.”

Futuro do subjuntivo + futuro do presente do indicativo:

“Se você fizer o dever, eu ficarei feliz.”

Pretérito imperfeito do subjuntivo + futuro do pretérito do indicativo:

“Se você fizesse o dever, eu leria suas respostas.”

Pretérito mais-que-perfeito composto do subjuntivo + futuro do pretérito composto do indicativo:

“Se você tivesse comprado o vestido, nós teríamos ido à festa.”

Futuro do subjuntivo + futuro do presente do indicativo:

“Quando você tiver paciência, ensinarei a receita.”

Futuro do subjuntivo + futuro do presente composto do indicativo:

“Quando você fizer sua parte, já terei feito a minha.”

Exercícios

1. Procure completar as lacunas abaixo com a forma verbal que melhor se encaixe, a partir do verbos sugerido nos parênteses.

- a) Ainda que não _____ , recebi vários prêmios. (merecer)
- b) Embora _____ muito tarde, vou continuar a trabalhar. (ser)
- c) Apesar de _____ bastante esta semana, haverá um período de seca no verão.
(chover – forma composta)
- d) Vou comprar os bilhetes para o concerto, nem que _____ horas na fila.
(esperar)

2. Analise o contexto, empregando de forma adequada os verbos entre os parênteses:

- a) Você precisa estudar, antes que _____ tarde demais (ficar).
- b) É preciso que nós _____ coragem para enfrentar a situação (ter).
- c) Se você _____ carona até a cidade, chegaria a tempo. (conseguir).
- d) Quando o professor _____ à escola, fará elogios aos trabalhos (vir).
- e) Gostaria que você _____ que não estou magoada com o que aconteceu (saber)
- f) Embora _____ solidários, os moradores cometiam muita injustiça. (ser)
- g) Se todos _____ mais solidários não haverá tanta injustiça. (ser)

3. Marque a alternativa que completa corretamente a frase:

“Se ele * a velha casa de janelas brancas e nos * uma proposta, nós a * com atenção”.

- (a) quiser – fizesse – examináramos
- (b) quisesse – faça – examináramos
- (c) queria – faça – examinaremos
- (d) quiser – fizesse – examinaremos
- (e) quisesse – fizesse – examináramos