



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

ORAÇÕES CONTRASTIVAS EM DESTAQUE NO ENSINO FUNDAMENTAL II

BÁRBARA ARAÚJO LEITE PASSOS

RIO DE JANEIRO

2019



ORAÇÕES CONTRASTIVAS EM DESTAQUE NO ENSINO FUNDAMENTAL II

BÁRBARA ARAÚJO LEITE PASSOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Pesquisa Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Professora Doutora Maria Cecília de Magalhães Mollica.

RIO DE JANEIRO

2019

CIP - Catalogação na Publicação

P289o Passos, Bárbara Araújo Leite
ORAÇÕES CONTRASTIVAS EM DESTAQUE NO ENSINO
FUNDAMENTAL II / Bárbara Araújo Leite Passos. --
Rio de Janeiro, 2019.
137 f.

Orientadora: Maria Cecília de Magalhães Mollica.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós
Graduação em Letras Vernáculas, 2019.

1. Estruturas Contrastivas. 2. Argumentação . 3.
Ensino. 4. Língua Portuguesa. I. Mollica, Maria
Cecília de Magalhães , orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

BÁRBARA ARAÚJO LEITE PASSOS

ORAÇÕES CONTRASTIVAS EM DESTAQUE NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Pesquisa
Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Faculdade de
Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos
requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.
Orientadora: Professora Doutora Maria Cecília de Magalhães Mollica.

RIO DE JANEIRO, ____/____/_____.

BANCA EXAMINADORA

Presidente, Professora Doutora Maria Cecília de Magalhães Mollica - UFRJ

Professora Doutora Sílvia Rodrigues Vieira - UFRJ

Professora Doutora Maria da Conceição Auxiliadora de Paiva - UFRJ

Professora Doutora Filomena de Oliveira Azevedo Varejão - UFRJ, suplente interno

Professora Doutora Marli Hermenegilda Pereira - UFRRJ, suplente externo

Dedico este trabalho ao meu esposo, à minha mãe, aos meus irmãos, que são meus alicerces.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos responsáveis pelo programa PROFLETRAS, um projeto maravilhoso responsável pelo amadurecimento de professores-pesquisadores da Língua Portuguesa.

Agradeço à Universidade Federal do Rio de Janeiro por aderir ao PG PROFLETRAS e me dar a oportunidade de ter aulas com professores excelentes.

À CAPES, pois foi essencial para a manutenção e permanência no programa.

Sou eternamente grata à minha orientadora, Prof^a Dr^a Maria Cecília de Magalhães Mollica, que me direcionou, me mostrou os caminhos disponíveis e por ter dedicado seu tempo e sua competência para me orientar.

Aos membros da banca pela gentileza de participarem desse momento da minha vida acadêmica.

Agradecimento especial às professoras Dr^a Silvia Rodrigues Vieira e Dr^a Maria da Conceição Auxiliadora de Paiva, pelas contribuições no exame de qualificação.

Por me honrar, permitir minha chegada até aqui e por me manter de pé, mesmo diante de tantas adversidades, agradeço a Deus.

Ao meu esposo Jonathan, pois sem o apoio dele eu não teria conseguido chegar tão longe, agradeço pela compreensão, por me motivar a seguir em frente, pela paciência, pelo apoio incondicional.

À minha mãe Marinete, que sempre me instruiu a seguir o melhor caminho e por me incentivar a estudar e a nunca desistir dos meus sonhos.

Aos meus irmãos, William e Mayra, por existirem e acreditarem em meu potencial!

Aos meus amigos da Turma IV do PROFLETRAS por terem feito as sextas-feiras mais leves e agradáveis, pelo apoio e pela força nos momentos de maior dificuldade. Um agradecimento especial aos amigos Priscila, Celso e Elaine!

Agradeço também aos meus alunos, pois sem eles não haveria tantas inquietações e motivos para buscar conhecimentos, me aprimorar e me tornar uma pessoa melhor a cada dia.

Agradeço imensamente a todos!

"Estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria." (Paulo Freire)

RESUMO

Esta dissertação visa investigar o modo como as orações contrastivas são empregadas em situação de maior e menor monitoramento por estudantes do nono ano de uma instituição estadual de ensino em São João de Meriti, periferia do Rio de Janeiro, e por estudantes do ensino superior, cujo corpus é formado a partir da amostra do grupo de estudos Discurso & Gramática. O estudo das orações contrastivas ganha destaque nesta pesquisa devido à importância da relação semântica para a produção de textos argumentativos. Para o desenvolvimento da pesquisa, é realizada revisão em vasta literatura. Pauliukonis 2014; Neves 2013, 2018; Gouvêa 2006; Salgado 2006, por exemplo, auxiliam a esclarecer a natureza argumentativa das construções contrastivas, já os estudos de Paiva 2009; Mathiessen & Thompson 1988; Hopper & Traugott 1993 e Neves & Braga 2016 favorecem a análise das estruturas complexas de acordo com a perspectiva do funcionalismo; Cunha e Cintra 2001 e Bechara 2009 são importantes na exposição das orações adversativas e concessivas nos preceitos da tradição gramatical, enquanto Garcia, 2007 e Neves, 2018 propõem o estudo por meio das gramáticas pedagógicas. O padrão de uso das orações contrastivas dos estudantes do Ensino Fundamental foi identificado por meio de uma testagem e, dos estudantes do ensino superior por produções de textos espontâneas. Entre os resultados, detectou-se um elevado número de empregos da conjunção *mas* em estruturas adversativas; pouco emprego de orações concessivas; os aprendizes reconhecem os conectivos. Este trabalho também objetiva contribuir com o ensino da Língua Portuguesa ao propor uma intervenção pedagógica a fim de ampliar o repertório dos conectores e aprimorar a produção da argumentação dos aprendizes. Para a produção das atividades, articularam-se os estudos da sociolinguística (MOLLICA, 2003), do ensino da gramática por meio da aprendizagem ativa (PILATI, 2017) e do ensino da gramática em três eixos (VIEIRA, 2017).

Palavras-chave: Orações contrastivas; Argumentação; Ensino; Língua Portuguesa.

RESUMEN

Esta tesis de maestría pretende investigar la forma en que las oraciones Contrastiva se emplean en una situación de mayor y menor vigilancia por parte de los estudiantes del noveno año de una institución educativa estatal en São João de Meriti, a las afueras de Río de Janeiro, y de estudiantes de educación superior, cuyo corpus se forma a partir de la muestra del grupo de estudio Discurso & Gramática. El estudio de las oraciones Contrastiva adquiere prominencia en esta investigación debido a la importancia de la relación semántica para la producción de textos argumentativos. Para el desarrollo de la investigación, se realiza una revisión en la vasta literatura. Pauliukonis 2014; Neves 2013, 2018; Gouvêa 2006; Salgado 2006, por ejemplo, ayuda a aclarar la naturaleza argumentativa de las construcciones Contrastiva, ya los estudios de Paiva 2009; Mathiessen & Thompson 1988; Hopper & Traugott 1993 y Neves & Braga 2016 analizan las estructuras complejas de acuerdo con la perspectiva funcionalista; Cunha & Cintra 2001 y Bechara 2009 son indispensables en la exposición de las oraciones adversativas y concesivas en los preceptos de la tradición gramatical, mientras que Garcia, 2007 y Neves, 2018 proponen el estudio desde las gramáticas pedagógicas. El padrón de uso de las oraciones Contrastiva se identificó por medio de una prueba y la de los estudiantes de la Educación superior hacia producciones de textos espontáneos, entre los resultados, hubo un alto número de empleo de las conjunciones mas y estructuras adversativas; Poco uso de oraciones concesivas; Los aprendices reconocen los conectivos. Este trabajo también tiene como objetivo contribuir a la enseñanza del idioma portugués proponiendo una intervención pedagógica con el fin de ampliar el repertorio de uso de los conectores y mejorar la producción de la argumentación de los aprendices. Para la articulación de la producción de actividades, los estudios de sociolingüística (Mollica, 2003), la enseñanza de la gramática del aprendizaje activo (Pilati, 2017) y la enseñanza de la gramática en tres ejes (VIEIRA, 2017).

Palabras clave: *Oraciones Contrastiva; Argumentación; Enseñanza, Idioma portugués.*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Livro didático	43
Figura 2 - Orações concessivas.....	44
Figura 3 - Orações concessivas (atividades).....	44
Figura 4 - Fachada do Colégio Estadual José do Patrocínio	48
Figura 5 - Área interna (sala de aula) – Sarau de poesias.....	49
Figura 6 - Área externa (pátio), apresentação de dança – Festa Julina.....	49

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Renda per capita Rio de Janeiro	51
Gráfico 2 - Renda per capita São João de Meriti.....	51
Gráfico 3 - Conjunções contrastivas selecionadas.....	61
Gráfico 4 - Identificação das conjunções contrastivas	62
Gráfico 5 - Seleção de conjunções (a)	98
Gráfico 6 - Seleção de conjunções (b).....	98
Gráfico 7 - Seleção de conjunções (c)	99
Gráfico 8 - Seleção de conjunções (d).....	100
Gráfico 9 - Seleção de conjunções (e)	100
Gráfico 10 - Seleção de conjunções (f).....	101
Gráfico 11 - Seleção de conjunções (g).....	102
Gráfico 12 - Conjunções contrastivas selecionadas.....	103
Gráfico 13 - Substituição da conjunção e contrastiva	106
Gráfico 14 - Valor semântico de <i>Apesar de</i>	109

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Rio de Janeiro, em destaque, o município São João de Meriti.....	49
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Construção argumentativa das orações concessivas	23
Quadro 2 - Construção argumentativa das orações adversativas.....	24
Quadro 3 - Operação argumentativa (concessiva e adversativa).....	25
Quadro 4 - Traços de Hopper & Traugott	30
Quadro 5 - valores semânticos da conjunção <i>mas</i>	36
Quadro 6 - Estruturas contrastivas com o predomínio da conjunção <i>mas</i>	46
Quadro 7 - Relatos orais D&G	52
Quadro 8 - Relatos escritos D&G.....	54
Quadro 9 - Estruturas complexas adversativas X subordinativas.....	55
Quadro 10 - Atividade 1	59
Quadro 11 - Texto I	59
Quadro 12 - Texto II	60
Quadro 13 - Atividade 2	60
Quadro 14 - QUESTÃO 2 – item a)	94
Quadro 15 - QUESTÃO 3	96
Quadro 16 - QUESTÃO 4	97
Quadro 17 - Questão 8 – Valor semântico da conjunção <i>e</i>	105
Quadro 18 - Questão 9 – Separação das orações concessivas	107
Quadro 19 - Questão 12 – Valor semântico de <i>apesar de</i>	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

D&G	Discurso & Gramática
GT	Gramática Tradicional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
CM	Currículo Mínimo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	21
2.1 AS ESTRUTURAS CONTRASTIVAS	21
2.2 A ARGUMENTATIVIDADE DAS ESTRUTURAS CONTRASTIVAS	22
2.3 ORGANIZAÇÃO DISCURSIVA: O MODO ARGUMENTATIVO	26
2.4 ELEMENTOS NORTEADORES DA PESQUISA	27
3 REVISÃO DA LITERATURA	29
3.1 FORMAÇÃO DO PERÍODO COMPOSTO – VISÃO FUNCIONALISTA	29
3.2 CONSTRUÇÕES ADVERSATIVAS E CONCESSIVAS	32
3.2.1 Abordagem tradicional	32
3.2.2 Abordagem didática	34
3.2.3 Abordagem nos documentos oficiais	39
3.2.4 Abordagem sob as perspectivas do Currículo Mínimo e do livro didático	41
4 DIAGNOSE: USO DE ESTRUTURAS CONTRASTIVAS PELOS ESTUDANTES ..	46
4.1 METODOLOGIA	47
4.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO	52
4.2.1 Apresentação e análise – D&G	51
4.2.2 Apresentação e análise – avaliação diagnóstica	58
4.2.3 Apreciação crítica da avaliação diagnóstica	66
5 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	68
5.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS	68
5.2 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	71
5.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	94
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	115
ANEXOS	122

INTRODUÇÃO

As orações coordenadas e subordinadas, relacionadas à sintaxe do período composto, compõem o repertório de grande parte dos conteúdos a serem ensinados nas aulas de Língua Portuguesa tanto do Ensino Fundamental II quanto do Ensino Médio. Metodologias tradicionais baseadas apenas em descrição e memorização dos conectivos ainda têm sido utilizadas para o ensino desse conteúdo gramatical, sem que seja considerado o valor que os conectivos podem apresentar em diferentes discursos, conforme afirma Pauliukonis (2014, p. 30):

... o ensino da estruturação sintática do período composto em português tem se restringido ao âmbito da classificação de orações e do reconhecimento do tipo de conectivo que as relacionam. Paralelamente fornece-se aos alunos uma lista de conjunções (locuções) coordenativas e subordinativas, divididas em subtipos: (aditivas, adversativas, conclusivas..., temporais, causais, condicionais, concessivas, finais... etc.).

A maneira como os conectivos são abordados no ensino do português também é alvo de críticas realizadas por outros estudiosos, como Antunes (2005, p. 141), “o estudo dos conectores, nas gramáticas e nos livros didáticos, em geral, não ultrapassa muito um olhar predominantemente classificatório” e completa:

... nos materiais destinados ao ensino fundamental e ao ensino médio, o uso dos conectores tem sido visto de forma muito reduzida, pois não passa muito da mera classificação dos conectores ou das orações em que aparecem. A função desses conectores na organização do texto como um todo, de um modo geral, não chega sequer a ser mencionada nem em gramáticas nem em livros didáticos (Antunes, 2005, p.141).

Ressalta-se que conectivos serão usados, nesta pesquisa, como sinônimo de conectores/conector, definido por Antunes (2014, p. 122) como “item que desempenha a grande função de marcar a conexão lógico-discursiva entre as partes do texto, sejam essas partes orações, períodos, parágrafos ou blocos de parágrafos.” Ainda segundo a autora, os conectores podem ser representados gramaticalmente por conjunções, preposições, advérbios e as respectivas locuções. No entanto, para a pesquisa nos interessam apenas as conjunções e suas locuções conjuntivas.

Além disso, é possível notar que os materiais didáticos abordam os temas gramaticais, de maneira isolada. Segundo Pilati (2017, p. 41), isso gera no estudante a impressão de que os conteúdos são “estanques e ele jamais poderá ver o sistema linguístico em funcionamento na

aula de gramática”. A autora aponta o ensino da gramática de maneira descontextualizada como outro fator capaz de impactar, de forma negativa, o ensino e destaca que a abordagem do tema gramatical fora de contexto dificulta o aprendizado, pois “Essa forma de ensino torna inviável a compreensão da característica mais básica das línguas humanas: sua organização como um sistema.” (PILATI, 2017, p. 41).

É importante destacar que, neste trabalho, o ensino da gramática não está limitado ao ensino de um conjunto de normas. Baseando-se na gramática descritiva¹, espera-se realizar “um trabalho analítico e reflexivo sobre a linguagem e a construção retórica de um ‘modelo’, de uma representação da estrutura da linguagem e de seu funcionamento.” (FRANCHI, 2006, p. 31).

A escolha do tema foi motivada pela percepção da predominância da conjunção *mas*, com estruturas de natureza coordenativa, em detrimento de estruturas concessivas. A constatação ocorreu a partir da análise de materiais de estudo extraídos do trabalho *A língua falada e escrita na cidade do Rio de Janeiro*, do grupo de estudos *Discurso & Gramática (D&G)* e de testagens realizadas com alunos do Ensino Fundamental II, de duas turmas de nono ano de um colégio estadual localizado na Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, cujo objetivo foi o de observar a maneira como os alunos empregam as estruturas contrastivas em situações de maior e menor monitoração, nas modalidades escrita e oral da língua.

Nesta investigação, o *corpus* é formado por produções da modalidade oral, que está sendo relacionada aos discursos espontâneos e menos monitorados, produzidos pelos alunos, e à modalidade escrita, que diz respeito às produções de maior monitoramento. Destaca-se que as diferenças aqui expostas são relacionadas aos objetivos do interlocutor e aos tipos de textos que foram produzidos.

Entretanto, é relevante mencionar que embora os textos orais e os textos escritos apresentem características próprias, Marcuschi (2007, p. 62) versa que não se deve estabelecer uma relação dicotômica entre essas modalidades da língua, pois, segundo o autor, “Tanto a fala como a escrita se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de dois contínuos sobrepostos.” (MARCUSCHI, 2007, p. 62). Teoria também defendida por Paiva e Gomes (2015, p. 11):

Nessa visão dicotômica, fala e escrita estariam associadas irredutivelmente a contextos funcionais distintos: a escrita seria o meio de comunicação privilegiado nos meios institucionais, no mundo escolar e administrativo, enquanto a fala predominaria

¹ Franchi (2006, p. 22) define a Gramática Descritiva como “um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical.”

na comunicação com familiares, amigos, colegas de trabalho. Duas consequências decorrem naturalmente dessa postura: a relação língua falada = informalidade e língua escrita = formalidade e o mito de homogeneidade e estabilidade da escrita, entendida como menos suscetível, ou mesmo impermeável, a variações dialetais, idioletais e, portanto, à incorporação de mudanças linguísticas.

Nesta pesquisa, é dada ênfase à relação contrastiva, definida por Neves (2018, p. 970) como aquela que expressa o sentido de “contrário à expectativa”. Ainda segundo a autora, nessas estruturas estão contidas tanto as orações adversativas quanto as orações concessivas. Ao adotar o conceito de orações contrastivas de Neves neste estudo, será possível apresentar estruturas coordenadas e subordinadas.

Neves (2018, p. 970) defende também que o sentido revelado pela relação contrastiva tem sua origem na associação comunicativa estabelecida entre falante-ouvinte e, por essa razão, essas conexões apresentam orientação argumentativa, principalmente as orações de natureza concessiva. Ressalta-se que as especificidades dessas orações e a natureza argumentativa serão detalhadas no decorrer da pesquisa.

Com esta análise, espera-se contribuir para alcançar, nas aulas de Língua Portuguesa, um ensino crítico e reflexivo das estruturas contrastivas a partir da elaboração de uma intervenção pedagógica, um conjunto de atividades didáticas, fundamentadas sob a metodologia da Abordagem da Aprendizagem Ativa, sugerida por Pilati (2017); o ensino da gramática em 3 eixos, apoio metodológico elaborado por Vieira (2017), e as propostas pedagógicas de Mollica (2014), alicerçadas na sociolinguística.

Dessa forma, almeja-se que os alunos – ao fim das atividades sugeridas – sejam capazes de produzir conhecimentos sobre o assunto em estudo, de aprimorar a argumentação na produção de textos, de ampliar o repertório usando os variados conectores disponíveis na língua e, principalmente, de refletir sobre o seu funcionamento, conforme defende Faraco (2008, p.158):

Não cabe, no ensino do português, apenas agir no sentido de os alunos ampliarem seu domínio das atividades de fala e escrita. Junto com esse trabalho (que é, digamos com todas as letras, a parte central do ensino), é necessário realizar sempre uma ação reflexiva sobre a própria língua, integrando as atividades verbais e o pensar sobre elas. (FARACO, 2008, p.158)

E completa:

...o estudo de conteúdos gramaticais faz sentido quando feito de forma contextualizada e funcional (i.e., subordinado às atividades que visam o domínio das práticas de fala e escrita). Além disso, seu estudo deve ser feito de modo a destacar a

flexibilidade estrutural da língua e a conseqüente leitura expressiva à disposição dos falantes: nenhuma língua é um conjunto rígido de expressões. (FARACO, 2008, p. 159).

Nesta pesquisa são discutidos, ainda, pressupostos teóricos a respeito do tema, observados em gramáticas tradicionais e em teorias funcionalistas, além de contribuições teóricas de alguns trabalhos acadêmicos cuja temática tenha o mesmo escopo.

Tais informações estão estruturadas em 7 capítulos da seguinte forma:

Inicialmente será feito um breve apontamento sobre a relação contrastiva (ROSÁRIO, 2012; PAULIUKONIS, 2014; NEVES, 2018). Nesse capítulo, são valorados os conceitos e a exposição de alguns exemplos, informações sobre a natureza argumentativa da concessão (SALGADO, 2006; GOUVÊA, 2014; PAULIUKONIS, 2014; NEVES, 2018), além de uma breve síntese sobre o modo de organização do discurso argumentativo (MARCUSCHI, 2008; LEITÃO, 2011; PINHEIRO, 2012; COSTA, 2015; PAULIUKONIS, 2016) e apresentação das questões de pesquisa, assim como dos objetivos e das hipóteses que fundamentam o presente trabalho

No momento seguinte, no capítulo **REVISÃO DA LITERATURA**, destacam-se a teoria funcionalista sobre as estruturas complexas (MATHIESSEN & THOMPSON, 1988; HOPPER & TRAUGOTT, 1993; REGO, 2009; PAIVA, 2009; ROSÁRIO, 2012; NEVES, 2013; NEVES & BRAGA, 2016); a caracterização das orações concessivas e adverbiais sob a ótica tradicional (CUNHA E CINTRA, 2001; BECHARA, 2009) e na visão pedagógica (GARCIA, 2007; NEVES, 2018). É demonstrado, inclusive, um panorama dos documentos oficiais sobre o ensino, assim como a maneira como as construções contrastivas são abordadas nessas orientações (BRASIL, 1998; 2017; RIO DE JANEIRO, 2012).

Após, no Capítulo 4, é realizada uma diagnose dos padrões de uso dos estudantes, com a exposição da metodologia adotada, além das informações a respeito da instituição de ensino e da região onde o fenômeno está sendo observado.

Foram desenvolvidas interpretação e análise das amostras do grupo de estudos *Discurso & Gramática* e dos dados da avaliação diagnóstica realizada na instituição José do Patrocínio; estas são relacionadas a trabalhos acadêmicos com a mesma temática (MARTELOTTA, 1998; DUQUE, 2008; ROSÁRIO, 2012, 2013), e uma apreciação crítica acerca da elaboração do teste-piloto.

No Capítulo 5, é explicitada a intervenção pedagógica, em que são apresentados os pressupostos teóricos-metodológicos norteadores da elaboração assim como as atividades propostas (PILATI, 2017; VIEIRA, 2017; MOLLICA, 2003). É realizada, ainda, a interpretação

da intervenção pedagógica em que são aferidos os resultados das atividades realizadas pelos educandos, além de uma apreciação crítica das questões elaboradas.

No Capítulo 6, são apresentadas as considerações finais e são retomadas as perguntas de pesquisa contidas no trabalho, além das possíveis conclusões acerca do tema abordado assim como da intervenção pedagógica proposta. Em seguida, estão as referências que embasam a dissertação.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este capítulo, organizado em quatro seções, tem a finalidade de apresentar o que se entende por estruturas contrastivas sob a ótica de importantes estudiosos, dada a relevância de suas contribuições para o estudo da Língua Portuguesa. Em seguida, será enfatizada a natureza argumentativa dessas estruturas, em que noções e exemplos são apresentados, além de uma síntese sobre a construção discursiva do modo argumentativo e a apresentação dos elementos norteadores da pesquisa.

2.1 AS ESTRUTURAS CONTRASTIVAS

A ideia de contraste tem sido focalizada por diversos estudiosos e, para alguns autores, integram-se a ela as orações adversativas e as orações concessivas. Segundo Pauliukonis (2014), a noção de contraste das orações adversativas e concessivas advém do fato de indicarem “restrição a uma proposição dada, o que ocorre tanto na estrutura da coordenação, pela construção adversativa, como na da subordinação, por meio da construção concessiva.” (PAULIUKONIS, 2014, p. 31).

Para comprovar o posicionamento supracitado, a autora (PAULIUKONIS, 2014, p. 31) introduz duas estruturas:

- 1) “Ela é bonita, *mas* é antipática;
- 2) *Embora* ela seja bonita, é antipática”

Ademais, explica que, nas estruturas em destaque, o argumento negativo é mantido – ela é antipática – “que se opõe e restringe a qualidade positiva da beleza expressa na outra parte da proposição”.

No mesmo sentido, Neves (2000, p. 864; 2018, p. 970) afirma que a noção de contraste, “cujo significado básico é ‘contrário à expectativa’”, relaciona-se ao enquadre feito a respeito das construções concessivas juntamente com as adversativas. Essa noção se origina, ainda segundo Neves (2000; 2018), “não apenas do conteúdo de que está sendo dito, mas, ainda, do processo comunicativo e da relação falante-ouvinte”.

A fim de confirmar sua tese, a autora expõe o exemplo destacado a seguir:

3) Temo a morte, **embora** saiba que é uma conta devida. (NEVES, 2018, p. 970) (grifo da autora).

E propõe uma construção adversativa correspondente a concessiva supracitada:

4) Sei que (a morte) é uma conta devida, **mas** temo a morte. (NEVES, 2018, p. 971) (grifo da autora)

Assim, para as autoras mencionadas, as orações adversativas e as orações concessivas podem ser englobadas em uma estrutura contrastiva² devido à contraposição da expectativa realizada em um período. Por meio dos exemplos, Pauliukonis e Neves demonstram a possibilidade de parafraseá-las; porém, é importante destacar que nem sempre será possível a coexistência das estruturas, tendo em vista o elevado nível de argumentação presente nas concessivas. Conforme afirma Rosário (2012, p. 39) ao citar Garcia (2004a), “a cláusula concessiva, ao mesmo tempo que expressa uma refutação a uma possível objeção (do interlocutor, ou de qualquer pessoa), expressa também o assentimento referente a alguma validade dessa objeção.” o que não ocorre com as adversativas, pois o contraste presente nestas estruturas é mais visível.

Para fins de esclarecimento, cabe a este trabalho elucidar a diferença dos conceitos de adversidade e concessão; tais informações são apresentadas sob a ótica de diferentes estudiosos da língua no Capítulo 3, intitulado **REVISÃO DA LITERATURA**, na seção 3.2.

2.2 A ARGUMENTATIVIDADE DAS ESTRUTURAS CONTRASTIVAS

Evidencia-se que uma das importantes estratégias disponíveis na língua, que auxiliam no processo de elaboração de uma argumentação, é valer-se de estruturas contrastivas. Entre as construções contrastivas, Pauliukonis (2014) destaca as concessivas, pois segundo a autora, elas são capazes de possibilitar que o falante/escritor produza argumentos capazes de refutar uma ideia já mencionada:

...ao incorporar ao seu argumento pontos de vista contrários, o locutor mostra-se uma pessoa de espírito aberto, ou que tem um comportamento liberal, e esse fato é bastante

² Ressalta-se que há diferentes posicionamentos acerca do conceito de contraste, porém essas divergências não são discutidas neste trabalho.

positivo para sua própria argumentação, mesmo que ele não considere o peso desse argumento em sua avaliação final, pois instaura seu ponto de vista na cláusula principal (PAULIUKONIS, 2014, p. 32).

Para Neves (2018, p. 980), as orações concessivas apresentam uma essência argumentativa; “vistas de um ponto de vista pragmático, essas construções indicam que o falante pressupõe uma objeção à sua asserção, mas que a objeção é desconsiderada, prevalecendo o que está declarado na oração principal.”.

A fim de se comprovar a afirmação, a autora (NEVES, 2018, p. 981) realiza um esquema em que divide a construção concessiva do locutor em duas partes: a oração concessiva, que segundo ela, constitui uma objeção, pois (NEVES, 2018) “o falante desconsidera um fator que, por alguma razão o faria esperar o contrário do que ele propõe, e que por isso lhe pode ser objetado” (grifo da autora) e uma oração principal, em que se mantém a proposição. Isso pode ser observado no Quadro 1:

Quadro 1 - Construção argumentativa das orações concessivas

Construção CONCESSIVA (ADVERBIAL)	
ORAÇÃO CONCESSIVA Objeção	oração principal proposição mantida
<i>ainda que não confessasse</i>	<i>ciúme [...] ele sente muito</i>
<i>embora não empunhe a chibata</i>	<i>O braço está sempre levantado...</i>
<i>ainda que estivesse nos lugares mais distantes da terra</i>	<i>regressava a tempo - e vinha</i>

Fonte: Neves (2018)

Como afirma Salgado (2006, p. 2), a concessão pode ser considerada uma estratégia de argumentação de natureza polifônica, já que ela permite evitar um conflito entre os falantes. Segundo sua avaliação, “o falante corrente assume em parte o que enuncia seu parceiro e utiliza-se de argumentos que têm uma orientação argumentativa contrária àquilo que disse este último.”.

Cumprir destacar que a natureza polifônica do discurso concessivo é apoiada por Pauliukonis (2014, p. 32), uma vez que considera que “o emprego do raciocínio concessivo expressa sempre uma contestação a um discurso argumentativo de outrem, cujo valor em parte é admitido pelo locutor, mas ao qual vai contrapor um argumento contrário e mais forte.”.

Na mesma linha, Gouvêa (2014, p. 162), parafraseando Ducrot (1987), afirma que

o processo da concessão, do ponto de vista retórico, é um meio persuasivo importante, pois, concordando com o adversário que seu ponto de vista é pertinente, de um lado dá-se a conciliação com ele e de outro se lhe torna menos penoso admitir os argumentos contrários a ele.” (grifos da autora).

Dessa forma, é possível admitir que o emprego da oração concessiva pode ter a intenção não de negar com veemência o que fora dito, mas sim ponderar a informação e apresentar outro argumento de maior relevância. Talvez seja essa uma alternativa para convencer o outro falante a mudar seu ponto de vista. Para Gouvêa (2014, p.162), esse processo argumentativo funciona como um ato de “*preservação de face.*” (grifos da autora).

Embora com menos destaque por parte dos autores, as orações adversativas, englobadas com as concessivas entre as contrastivas, como já explicitado, também apresenta uma estrutura argumental, conforme ensina Neves (2018, p. 981) “nas construções adversativas o falante admite um fato, mas a expectativa é contrariada, ficando também revertida a direção argumentativa.” (grifo da autora).

Para confirmar sua tese, a autora expõe exemplos, os quais estão estruturados no Quadro 2:

Quadro 2 - Construção argumentativa das orações adversativas

CONSTRUÇÃO ADVERSATIVA correspondente (coordenação)	
Primeira coordenada admissão	Coordenada adversativa expectativa contrariada
<i>Procura muito ser forte</i>	<i>as pernas já não querem</i>
<i>São muitos, milhões, os beneficiários</i>	<i>poucos são os que conseguem um contato tão íntimo...</i>
<i>estava nos lugares mais distantes da terra</i>	<i>regressara a tempo – e vinha</i>

Fonte: Neves (2018)

Neves (2018, p. 982) ressalta que a alteração na ordem das sentenças adversativas, expressas nos exemplos acima, “construiria uma direção argumentativa diferente daquela que a construção CONCESSIVA original apresenta”, ou seja, resultaria na modificação do sentido da argumentação expressa nos exemplos, como em:

5) “As pernas já não querem, mas procuro muito ser forte.” (NEVES, 2018, p. 982)

É possível notar que em 5), o que seria originalmente a admissão – procuro muito ser forte – na estrutura coordenada, passaria a ser a expectativa contrariada e vice-versa.

Ademais, para ilustrar a operação argumentativa das orações que expressam contraste, a autora realiza um esquema (NEVES, 2018, p. 982) e, para melhor visualização, montou-se o Quadro 3:

Quadro 3 - Operação argumentativa (concessiva e adversativa)

Esquema concessivo	Objeção	Objeção rejeitada
O rei nunca deixa de vir. Ainda que estivesse nos lugares mais distantes da terra, regressava a tempo – e vinha.	Estava nos lugares mais distantes da terra	ainda assim, ele regressara a tempo – e vinha.
Esquema adversativo	Argumento a favor	Expectativa contrariada
O rei nunca deixa de vir. Estava nos lugares mais distantes da terra, mas regressava a tempo – e vinha.	Estava nos lugares mais distantes da terra	Ele regressava a tempo – e vinha.

Com a análise do Quadro 3 fica claro que tanto a oração concessiva quanto a adversativa apresentam natureza argumentativa. Em ambos os períodos, espera-se que, como o rei está em lugar distante, ele não retorne a tempo; no entanto a expectativa da ausência do rei é “quebrada” nas duas construções. Para Neves (2018), nos casos em apreciação, há um “misto CONCESSIVO-adversativo”.

Assim, vale destacar a relevância da relação contrastiva para a construção da argumentação e para o ensino da língua portuguesa, sobretudo quanto à produção de textos argumentativos, visto que os estudantes produzem argumentos ao longo da vida e esses não se restringem ao ambiente escolar. Além disso, cabe ao professor de Português o papel de ensinar os componentes gramaticais, conforme defende Vieira (2017, p. 100) ao abordar o ensino da variação linguística, um dos assuntos que se relaciona à relação contrastiva: “o trabalho com o componente gramatical ensinará promover a ampliação do repertório linguístico dos alunos, de modo que usem e reconheçam formas alternantes diversificadas em gêneros textuais igualmente variados.”.

2.3 ORGANIZAÇÃO DISCURSIVA: O MODO ARGUMENTATIVO

Tendo em vista a relevância do tema para a pesquisa, optou-se por sintetizar algumas perspectivas sobre o modo de organização discursiva do texto argumentativo, tipo textual em que as estruturas contrastivas podem ser amplamente utilizadas.

O tipo textual, segundo Marcuschi (2008, p. 154), “designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente ao texto} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas e estilo}.” (destaques do autor).

Além disso, o autor (MARCUSCHI, 2008) afirma que o tipo de texto se caracteriza como uma sequência linguística, o modo de organização do texto. Para ele, os tipos textuais são: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Já Pauliukonis (2016, p. 250) defende que o modo argumentativo é um dos três modos básicos usados para organizar o discurso, além do modo narrativo e do modo descritivo, e o ponto de vista argumentativo, primordial para a análise, corresponde a uma:

visão dialética em que, a partir de um tema, o sujeito argumentador organiza uma proposição ou tese – constituída de uma ou um conjunto de asserções que dizem algo sobre o mundo - em função da qual se deve assumir uma posição contra ou a favor, ancorada em justificativas, provas ou argumentos...

Complementando a visão estabelecida acerca da argumentação, Leitão (2011, p. 14) assevera que o ato de argumentar vai além de uma atividade discursiva. e, citando Billig (1987), esse pensamento pode ocorrer de maneira pública e interpessoal ou de maneira particular e intrapessoal, ou seja, a argumentação está presente no dia a dia de todos, não só na organização discursiva de um texto, mas também por meio de reflexões.

Segundo Pinheiro (2012, p. 37), ao citar Leitão (2001, p. 120), a argumentação é:

...orientada para resolução de uma diferença de opinião pelo exame crítico de argumentos e contra-argumentos em relação a pontos de vista conflitantes. A argumentação se define, portanto como uma forma de diálogo racional, no curso do qual divergências entre pontos de vista são sistematicamente examinadas.

É relevante ressaltar que os modos de organização do discurso podem ser “realizados em diferentes formatações de texto, ou em gêneros textuais, reconhecidos por cumprirem sua função social...” (PAULIUKONIS, 2016, p. 251); a maneira como esse texto será operacionalizado dependerá da intenção do indivíduo. Se o objetivo for expor um ponto de

vista, por exemplo, o modo argumentativo será predominante e o gênero textual a ser empregado ficará a critério do produtor do discurso. Conforme Marcuschi (2008, p. 162), o domínio e a manipulação dos gêneros textuais “dependem boa parte da forma de nossa inserção social e de nosso poder social.”

Para Koch (2000, p. 12), “o ato de argumentar é visto como o ato de persuadir que procura atingir a vontade, envolvendo a subjetividade, os sentimentos, a temporalidade, buscando adesão e não criando certezas”. Segundo Costa (2015, p. 64), o texto argumentativo ganha destaque pela sua necessidade de convencer e “nessa atmosfera de convencimento, geralmente, há a presença necessária de marcadores contrastivos que confirmam ou atestam a tentativa de persuasão proposta pelo argumentador.”

Com base no que foi exposto, é possível afirmar que o modo argumentativo representa um dos diferentes tipos textuais. E, no geral, pode ocorrer em variados gêneros textuais. Nos textos argumentativos, o autor utiliza seu ponto de vista para persuadir, convencer, e as estruturas contrastivas auxiliam nesse processo de argumentação.

2.4 ELEMENTOS NORTEADORES DA PESQUISA

Nesta seção, são expostas as questões que norteiam o trabalho, as hipóteses que orientam a pesquisa, e os objetivos que se quer alcançar ao fim do estudo, pois se trata de um trabalho de natureza descritiva e pedagógica, em que não visa somente descrever os fenômenos estudados, mas também examiná-los e propor atividades para intervir de maneira favorável no ensino do português.

Diante do exposto até aqui, cabe elucidar que as questões de pesquisa foram desenvolvidas após observar, por meio dos dados analisados, o modo como os estudantes empregam as estruturas contrastivas. Como o trabalho valoriza o ensino da gramática, os questionamentos em voga apresentam uma relação com os três eixos para o ensino da Língua Portuguesa (Vieira, 2017), que serão explicitados na Seção 5.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS.

Em relação às questões da pesquisa, as que nos parecem relevantes são:

I. Os aprendizes realmente compreendem o que é um conector e qual é a sua funcionalidade?

II. Quais construções são empregadas pelos estudantes para denotar contraste?

*III. O que leva os aprendizes a usar predominantemente a conjunção **mas** e estruturas coordenativas e menos as estruturas subordinativas, com a conjunção **embora**, por exemplo?*

IV. Os aprendizes reconhecem a relevância dos elementos concessivos para argumentação?

V. De que maneira a pouca produtividade do modo subjuntivo interfere no emprego das orações concessivas?

VI. É possível traçar uma estratégia para aprimorar a argumentação a partir das conjunções contrastivas?

Para elucidar os questionamentos elencados, recorreremos a diferentes obras de estudiosos e de uma vasta fonte bibliográfica, que apresenta temas relacionados e cujo teor se coaduna com o que está em análise. Ressalta-se que as questões em destaque serão respondidas ao longo da investigação por meio de hipóteses e como resultado científico na análise realizada. Esses estudos perpassam os aspectos sintáticos, semânticos, funcionais e discursivos das estruturas contrastivas.

Assumimos nesse trabalho algumas hipóteses, entre elas: *Um ensino de listas não faz com que os aprendizes sejam capazes de compreender o que são e para o que servem os conectivos; o ensino descontextualizado dificulta o aprendizado dos alunos acerca das estruturas contrastivas e não proporciona um ensino crítico e reflexivo do tema; o direcionamento a partir de uma intervenção pedagógica pode favorecer o emprego das orações contrastivas e sua utilização em textos argumentativos, assim como o emprego dos verbos no modo subjuntivo.*

3 REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo está organizado em três seções. Na primeira, há esclarecimentos sobre as orações complexas, sob a perspectiva de postulados funcionalistas, cuja abordagem científica é de grande relevância para a compreensão da formação do período composto.

Expõe, também, a abordagem tradicional e didática a respeito das construções adversativas e concessivas, assim como as convergências e divergências de conceitos sobre o tema na visão de diferentes autores.

Para finalizar o capítulo, são feitos apontamentos que explicitam a maneira como as estruturas contrastivas são abordadas em documentos oficiais, como os PCN e BNCC e as orientações do Currículo Mínimo da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, além de um panorama relativo ao livro didático adotado pela instituição escolar.

3.1 FORMAÇÃO DO PERÍODO COMPOSTO – VISÃO FUNCIONALISTA

Inicialmente, é necessário esclarecer que a abordagem funcionalista tem como objetivo principal estudar a língua em uso, “visando verificar as regularidades observadas nesse uso a partir das análises do contexto discursivo” (REGO, 2009, p. 54). Na visão funcionalista, Rego (2009, p. 54), parafraseando Neves (1997), admite que “a intenção do falante e a interpretação do destinatário é mediada, mas não estabelecida, pela expressão linguística”.

A gramática, de acordo com os pressupostos funcionalistas, “é resultado de padrões que se estabelecem no uso. A gramática funcional inclui, portanto, toda situação comunicativa na sua análise” (REGO, 2009, p. 55). Então, é possível afirmar que a gramática, neste caso, não é vista como algo estático, pois sua aplicação dependerá da necessidade do falante.

No que diz respeito à combinação de orações, a proposta funcionalista defende que as subordinadas não devem ser vistas apenas como uma estrutura que possui relação de dependência, “cuja relação entre orações não é a de integração sintática, daquele tipo em que uma oração é subparte de outra estrutura oracional” (NEVES, 2013, p. 266).

Além das definições expostas, Paiva (2009, p. 36) afirma que alguns autores relacionam a noção de parataxe à coordenação e a noção de hipotaxe, à subordinação. De acordo com a autora, tal abordagem “se restringe a deslocar um problema de nível teórico para um nível sintático.”.

Para evitar essa divisão dicotômica, os estudos de Mathiessen e Thompson (1988) demonstram que a relação entre as orações complexas pode ser estabelecida com ou sem o

emprego de conjunções, e o grau de conexão varia de um nível mais elevado, classificado como subordinação, para um nível intermediário (hipotaxe) ou para um nível mais baixo (parataxe).

Sob a mesma perspectiva, Hopper e Traugott corroboram a proposta de Mathiessen e Thompson (1988), tendo em vista que defendem o estudo das orações complexas a partir de um *continuum*: parataxe, hipotaxe e subordinação. Observe-se o quadro a seguir, cuja relação é estabelecida a partir do grau de encaixamento e de dependência das orações complexas, que podem apresentar maior ou menor grau, conforme expresso no Quadro 4, de Hopper & Traugott (1993, p. 170):

Quadro 4 - Traços de Hopper & Traugott

parataxe >	hipotaxe >	subordinação
- encaixamento	- encaixamento	+ encaixamento
- dependência	+ dependência	+ dependência

Fonte: Hopper & Traugott (1993)

De acordo com o Quadro 4, é possível reparar que a relação estabelecida entre cláusulas paratáticas apresenta menor dependência, uma vez que as estruturas podem ser empregadas separadamente. Para Hopper & Traugott (1993, p. 72), a dependência presente na parataxe é relativa, pois o vínculo é estabelecido através da relação semântica presente nas orações, enquanto a hipotaxe apresenta maior dependência, pois há uma oração que funciona como núcleo da estrutura complexa e a subordinação demonstra o processo de encaixamento e dependência das orações.

A fim de esclarecer a relação estabelecida no quadro, é preciso diferenciar os conceitos de encaixamento e de dependência. Na visão de Decat (1999, p. 31), uma cláusula é encaixada “quando tem uma função argumental, estando em “constituência” com um item lexical e, por isso, integrada estruturalmente em outra –, ela faz parte da mesma unidade de informação da estrutura em que se encaixa.”. Já a dependência, ainda de acordo com a autora (DECAT, 1999, p. 35):

significa estar "em constituição com" um item lexical. Essa "constituência" abrange tanto o aspecto formal/sintático (por exemplo, uma cláusula que é argumento do verbo) quanto o aspecto semântico-informacional, pois a cláusula encaixada "completa" a informação global da chamada "oração complexa", de que é parte.

A relação estabelecida entre as orações complexas pode ser observada nos exemplos extraídos do *cópus* do *Grupo de Estudos Discurso & Gramática*³, por meio da produção de textos dos alunos de graduação, em que foram selecionadas apenas produções do gênero “Relato de opinião”.

O exemplo abaixo ilustra uma construção paratática:

5) ... a família nem processou o médico... mas era um caso de processo.

Ao observar o exemplo 5), pode-se afirmar que houve uma construção em que as orações apresentam menor encaixamento e menor dependência, porque as cláusulas não são integradas entre si. No entanto, é possível notar que essas cláusulas apresentam dependência relativa, tendo em vista que se estabeleceu uma relação semântica de oposição entre elas. Então, há uma relação paratática entre as orações.

O exemplo seguinte não possui as mesmas características que a estrutura anterior, pois não há encaixamento entre as cláusulas, porém, apresenta relação de dependência entre as orações:

6) Se as coisas continuarem assim, ninguém mais vai estudar nesse país.

Em 6), há uma construção hipotática, cuja oração nuclear “*ninguém mais vai estudar nesse país*” apresenta dependência em relação à oração “*Se as coisas continuarem assim*”. Segundo Neves e Braga (2016, p. 124), “as orações hipotáticas expandem as nucleares, reelaborando-as, ampliando-as ou apresentando uma relação circunstancial”. Dessa forma, o período apresentado estabelece uma relação hipotática condicional. Ainda segundo as autoras, “A oração de condição, tradicionalmente chamada *prótase* (ou “antecedente”), se une a uma oração núcleo, denominada *apódose* (ou consequente)”.

Em relação à subordinação, nota-se que há total encaixamento e dependência entre as cláusulas, conforme período expresso em 7):

7) Tenho esperança de que um dia as coisas entrem nos eixos.

³ O Grupo de Estudos Discurso & Gramática, fundado no Departamento de Linguística e Filologia da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que atua com pesquisa na área da linguística funcional desde a década de 90. As pesquisas do grupo estão centradas no uso da língua, a maneira como ela funciona e muda ao longo do tempo. Além disso, o D&G realiza coleta, organização e armazenamento de dados. Fonte: <www.discursogramatica.lettras.ufjf.br> Acessado em 7 ago/2018.

A partir das orações ligadas nessa construção complexa, é possível notar que a segunda oração faz parte da estrutura argumental da primeira. Segundo Rosário (2012, p. 65), a subordinação apresenta “uma margem completamente incluída em um constituinte de um núcleo. Abrangem as cláusulas completivas e as relativas restritivas.” Assim, vê-se que, na oração nuclear “Tenho *esperança*”, o vocábulo em destaque rege os elementos da oração “de que um dia as coisas entrem nos eixos”, ou seja, há total encaixamento e dependência entre as cláusulas.

Diante do exposto, conclui-se que os pressupostos funcionalistas se mostram relevantes para a compreensão do processo de combinação de cláusulas e alguns ensinamentos, aqui presentes, podem ser aplicados ao ensino, sobretudo no que tange à distinção entre dependência e encaixamento das orações.

3.2 CONSTRUÇÕES ADVERSATIVAS E CONCESSIVAS

Devido à relevância do tema em questão para o ensino da Língua Portuguesa, optou-se por caracterizar e exemplificar, em diferentes abordagens, as orações adversativas e as orações concessivas. Até então, essas estruturas estavam sendo analisadas como contrastivas. Desta feita, esta seção está organizada em três subseções (abordagem tradicional; didática; nos documentos oficiais e sob as perspectivas do Currículo Mínimo e do livro didático adotados na instituição de ensino em que a pesquisa foi realizada).

3.2.1 Abordagem tradicional

Com um viés normativo, a gramática tradicional aborda as orações coordenadas e as orações subordinadas em capítulos distintos. A primeira, tradicionalmente, é classificada no período composto por coordenação e a segunda, no período composto por subordinação, conforme síntese desta seção.

Em Cunha e Cintra (2001), há dois capítulos dedicados ao tema. Inicialmente, os autores abordam as conjunções no capítulo intitulado “Conjunção coordenativa e subordinativa” (Cunha e Cintra, 2001, p. 579), em que há a definição de conjunção, e classificam, de maneira independente, as conjunções coordenativas, que compreendem as *aditivas*, *adversativas*, *alternativas*, *conclusivas e explicativas* e, as conjunções subordinativas. Devido ao escopo da pesquisa, serão analisadas somente as conjunções adversativas e concessivas.

Em seguida, no capítulo nomeado “O período e sua construção” (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 593), as orações coordenadas e subordinadas ganham destaque: aquelas divididas em coordenadas *sindéticas* e *assindéticas*; estas, classificadas como: *substantivas, adjetivas e adverbiais*.

Os autores definem as conjunções coordenativas adversativas como aquelas “que ligam dois termos ou duas orações de igual função, acrescentando-lhes, porém, uma ideia de contraste: *mas, porém, todavia, contudo, no entanto e entretanto*.” (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 580). Já a oração coordenada *sindética* adversativa é associada, pelos autores, ao emprego da conjunção adversativa.

No que diz respeito às conjunções subordinadas concessivas, Cunha e Cintra (2001, p. 586) indicam que “iniciam uma oração subordinada em que se admite um fato contrário à oração principal, mas incapaz de impedi-la: *embora, conquanto, ainda que, mesmo que, posto que, bem que, se bem que, por mais que, por menos que, apesar de que, nem que, etc.*”. Assim como as orações coordenadas adversativas são classificadas por meio das conjunções, as orações subordinadas adverbiais concessivas não são diferentes, tendo em vista que a definição está condicionada à presença da conjunção concessiva.

É importante mencionar que as orações adversativas e concessivas, de acordo com os autores, são divididas de maneira dicotômica sem que haja qualquer relação entre elas e estão diretamente relacionadas a listas das conjunções citadas. Além disso, não há alusão à importância dessas estruturas para a argumentação.

Bechara (2009, p. 9), apesar de direcionar a Gramática Moderna ao ensino, manteve a tradição normativa ao definir algumas estruturas da língua.

Ao escrever esta Moderna Gramática Portuguesa, foi nosso intuito levar ao magistério brasileiro, num compêndio escolar escrito em estilo simples, o resultado dos progressos que os modernos estudos de linguagem alcançaram no estrangeiro e em nosso país. Não se rompe de vez com uma tradição secular: isto explica por que esta Moderna Gramática traz uma disposição da matéria mais ou menos conforme o modelo clássico. (BECHARA, 2009, p. 9)

Sem romper com os preceitos tradicionais, o autor direcionou, assim como Cunha e Cintra, dois capítulos para tratamento do tema, um relacionado à conjunção e outro em que classifica as orações coordenadas e subordinadas. No entanto, é possível notar que o autor expõe informações que não haviam sido mencionadas por Cunha et al (2001).

Bechara (2009, p. 268) classifica conjunção como conector e transpositor assim definido: “A língua possui unidades que têm por missão reunir orações”. Para ele, estas

unidades, assim como Cunha et al (2001), são classificadas como conjunções e são separadas em coordenadas e subordinadas.

Por outro lado, ao definir as conjunções coordenadas e subordinadas, o autor ultrapassa as informações descritas na tradição e associa a conjunção coordenada a um conector e a conjunção subordinada a um transpositor – relacionado à hipotaxe ou subordinação –. Para Bechara (2009, p. 268), as conjunções coordenativas são divididas em: *aditivas, alternativas e adversativas*. Já as conjunções subordinativas não apresentam uma lista de classificações, porém o gramático defende que “o transpositor ou conjunção subordinativa transpõe oração degradada ou subordinada ao nível de equivalência de um substantivo capaz de exercer na oração complexa uma das funções sintáticas que têm por núcleo o substantivo.” (BECHARA, 2009, p. 268).

No que diz respeito às orações coordenadas adversativas, Bechara (2009, p. 393) leciona que a adversativa “contrapõe o conteúdo de uma oração ao de outra expressa anteriormente.”. Ainda, segundo ele, as conjunções adversativas são: *mas, porém, senão*. Já as subordinadas adverbiais concessivas, ocorrem “quando a subordinada exprime que um obstáculo – real ou suposto – não impedirá ou modificará de modo algum a declaração da oração principal” (2009, 393). As conjunções relacionadas pelo gramático são: *ainda que, embora, posto que, se bem que, conquanto*, etc.

A partir do que foi destacado, é possível notar que Bechara realiza análise ampla acerca do estudo das orações. Embora o autor não tenha deixado explícito o caráter argumentativo das orações, houve um trabalho minucioso para demonstrar que o estudo das orações ultrapassa a dicotomia coordenação/subordinação, dado que o autor procura estabelecer relações com as orações complexas, pouco analisadas pela tradição gramatical.

3.2.2 Abordagem didática

Alguns autores dedicam suas obras ao ensino e, nesta seção, são abordadas as perspectivas sobre o tema sob a ótica de Garcia (2007) e Neves (2018).

Garcia (2007), em sua obra, procura não reproduzir os preceitos da gramática normativa e sinaliza que seu objetivo é realizar um trabalho para o aluno e afirma:

...no decorrer de longos anos, temos procurado ensinar não apenas a escrever mas principalmente a pensar — a pensar com eficácia e objetividade, e a escrever sem a obsessão do purismo gramatical mas com a clareza, a objetividade e a coerência indispensáveis a fazer da linguagem, oral ou escrita, um veículo de comunicação e

não de escamoteação de ideias. Já desde a primeira parte — sobre a estrutura sintática e a feição estilística da frase —, sente-se que a “nossa tornada de posição” é diversa da tradicional: procuramos ensinar a estruturar a frase, partindo das ideias e não das palavras (como é hábito no ensino estritamente gramatical). (GARCIA, 2007, p. 5).

Garcia (2007, p. 42) analisa tanto as estruturas coordenadas quanto as subordinadas em um único capítulo chamado *Processos sintáticos* e relaciona as orações coordenadas ao processo de justaposição e as subordinadas à correlação. As orações coordenadas, apresentam a divisão clássica da gramática tradicional (aditivas, adversativas, explicativas e conclusivas). As adversativas, para esse autor, são classificadas como as conjunções (GARCIA, 2007, p. 43) “(mas, porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto) marcam oposição (às vezes com um *maiz* semântico de restrição ou de ressalva).” As orações subordinadas, chamadas hipotaxe pelo autor, também apresentam a clássica separação (substantivas, adjetivas e adverbiais).

Diante das informações, percebe-se que Garcia (2007) estabelece a ideia de analisar as estruturas complexas como um *continuum* da mesma forma como já foi observado nos estudos funcionalistas e em relação às adverbiais concessivas, o autor assevera que elas também podem ser entendidas como orações que expressam oposição, “pois marcam um contraste semelhante ao que, em grau diverso, se expressa com a coordenada adversativa” e completa:

A ideia de oposição ou contraste tanto pode ser expressa por uma coordenada adversativa (conjunção “mas” ou sua equivalente) quanto por uma subordinada concessiva, dita também “de oposição” (conjunção “embora” ou equivalente). Mas a opção pela subordinada concessiva fará com que a oração de que ela dependa ganhe maior realce. (GARCIA, 2007, p. 45)

Além disso, o estudioso defende que as orações precisam ser organizadas de acordo com o ponto de vista do autor, isto é, Garcia não deixa de observar a importância da articulação das orações para a argumentação e afirma:

A articulação das orações (ou enunciados) exige faculdades de análise, de discriminação, de raciocínio lógico, enfim. O autor deve ter presente ao espírito a concorrência de fatores e elementos diversos (termos, agrupamentos de termos, orações, ordem de uns e outras, grau de relevância das ideias segundo o ponto de vista, etc.) (GARCIA, 2007, p. 71).

É importante destacar que a ideia de contraste, estabelecida como parte fundamental da pesquisa, também foi adotada por Garcia. Nota-se, ainda, que o autor valoriza a construção das orações e sua função argumentativa, fatores relevantes para o ensino.

Por sua vez, Neves (2018, p. 18) também direciona sua gramática ao ensino e assegura que “Um dado importante para que se entenda a proposta desse livro é que esta autora pretende

que ele vá às salas de aula, ou pela leitura direta de suas “lições” (a depender do nível de ensino), ou pela voz dos professores que delas se sirvam nas suas aulas...”

Em sua obra, a autora organiza a coordenação, as conjunções coordenativas e as orações coordenadas em um único capítulo; no entanto, as orações subordinadas estão estruturadas nos capítulos reservados às conjunções, que por sua vez, estão separadas de acordo com seu valor semântico.

Inicialmente, Neves (2018, p. 802) defende que o processo de coordenação acontece não somente entre orações (também chamadas pela autora de unidades sintáticas), mas também pode ocorrer entre frases (classificadas como unidades comunicativas), sintagmas ou palavras. Em relação às orações coordenadas, a autora (NEVES, 2018, p. 807) afirma que na construção desse tipo de estrutura, a segunda oração apresenta independência sintática em relação à primeira e esclarece que “cada oração tem termos sintáticos próprios, e, também nenhuma oração é termo sintático da outra”.

O processo de coordenação é realizado, na visão de Neves, de duas maneiras: sem conjunção (coordenação assindética) ou com conjunção (coordenação sindética), assim como está postulado na tradição gramatical. Em relação às coordenadas sindéticas, a autora (NEVES, 2018, p. 803) enfatiza que “uma importante lição sobre COORDENAÇÃO sindética – é que as diferentes conjunções COORDENATIVAS aportam diferentes significados e efeitos de sentido aos textos em que ocorrem.” e as classifica em *aditiva*, *adversativa* e *alternativa*; nesse caso nota-se que as classificações *explicativa* e *conclusiva*, tradicionalmente incluídas nas estruturas coordenativas, não são consideradas pela autora no capítulo destinado à coordenação.

A construção adversativa pode ser entendida como “contraste entre uma afirmação e uma negação” (NEVES, 2018, p. 829). Diferente dos demais autores, no capítulo destinado às adversativas, ela enfatiza os valores da conjunção *mas*. E, a partir dessa conjunção, a autora amplia o significado das coordenadas adversativas. O *mas*, em sua visão, apresenta quatro valores semânticos distintos, a saber: relação de contraste, compensação, restrição e negação de inferência. Tais classificações serão sintetizadas no quadro abaixo:

Quadro 5 - valores semânticos da conjunção *mas*

<p>Relação de contraste</p>	<p>Ocorre por:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desigualdade ou • Oposição 	<p>“Quem é rico mora na praia/ Mas quem trabalha não tem onde morar.”</p> <p>“O almoço correu <u>bem</u>, mas terminou <u>desagradavelmente</u>.” (ACA-R)</p>
------------------------------------	--	---

		(NEVES, 2008, p. 833) – grifos da autora.
Compensação	É resultado da diferente direção dos argumentos	“Trouxe minhas <u>pobres</u> , mas <u>significativas</u> maletas.” (A-R) Neves ((2008, p. 833) – grifos da autora.
Restrição	Há uma restrição ao que se diz no primeiro membro coordenado.	“Com tudo isso Carlos concordou, mas <u>em tese</u> .” (INC-R) Neves (2018, p. 836) – grifos da autora.
Negação de inferência	Um segmento contraria algo que poderia ser inferido do que fora admitido.	“Os presos atiraram em sua direção, mas <u>não</u> o atingiram.” (FSP-J) Neves (2018, p. 836) – grifos da autora.

Fonte: Neves (2018)

As observações a respeito do valor semântico da conjunção *mas* expostas no Quadro 5 ampliam o estudo das coordenadas adversativas e demonstram que esse conector pode expressar diferentes sentidos de acordo com o uso. Essas informações são muito pertinentes para a ampliação dos conhecimentos sobre o funcionamento da língua, pois expandem o que se tem aprendido por meio das gramáticas tradicionais.

No que diz respeito às orações concessivas, Neves (2018, p. 951) as mantém relacionadas às conjunções e às orações subordinadas adverbiais. Para a autora, uma oração concessiva “combina-se com uma oração principal para expressar que algo levaria a que não se mantivesse ou não se obtivesse aquilo que está proposto nessa oração principal; e, entretanto (apesar do que está na ORAÇÃO CONCESSIVA), aquilo se mantém.”, ou seja, o fato citado na oração principal é mantido independente do que está expresso na oração concessiva.

Além disso, Neves (2018, p. 953) deixa claro que, embora tenha demonstrado uma série de exemplos, cuja oração concessiva vinha anteposta, essa estrutura não é uma regra, uma vez que há possibilidade de “dizer o fato que ocorreu/ocorre/ocorrerá, apesar de haver um obstáculo (oração principal), e em seguida dizer o fato que expressa esse obstáculo (ORAÇÃO CONCESSIVA), ficando anunciado um contraste.”.

É importante enfatizar que a mudança na ordem das orações não manterá o sentido idêntico, já que ocorre uma mudança de foco. Quando a concessiva está anteposta, nos dizeres da autora, ela é o “tópico... pois carrega informação mais conhecida do interlocutor e, por isso, comunicativamente menos relevante.” (NEVES, 2018, p. 954). Tais informações podem ser notadas no exemplo extraído da amostra do D&G:

8)

a) “quantas vezes você concorreu ou ainda vai concorrer com pessoas assim:... que sabem menos que você... entendeu? **apesar de eu achar que todo bom profissional tem um... tem um lugar no mercado...**”

b) “**apesar de eu achar que todo bom profissional tem um... tem um lugar no mercado...** quantas vezes você concorreu ou ainda vai concorrer com pessoas assim:... que sabem menos que você... entendeu?”

Desta forma, em a) o tópico – a informação mais conhecida pelo locutor – é a quantidade de vezes que se concorre a uma vaga de emprego com pessoas que sabem menos, no entanto o mais relevante é o fato de asseverar que há lugar no mercado de trabalho para um bom profissional.

Já em b) a anteposição da oração concessiva a torna menos relevante, pois a informação “que todo bom profissional tem lugar no mercado” passa a ser o tópico. O autor já tem conhecimento desse dado e a relevância está quantidade de vezes que se concorre a uma vaga de emprego com pessoas que sabem menos.

Neves (2018) defende que a concessiva posposta pode estabelecer uma ressalva sobre uma informação ou elemento já exposto na oração principal. Como pode ser observado no exemplo da autora (NEVES, 2018, p. 956):

9)” A resposta, **embora clara**, fugia a percepção do brasileiro médio”.

Além das informações citadas, Neves (2018) relaciona as orações concessivas às conjunções e a conjunção *embora* ganha maior destaque, pois é considerada por ela como a mais comum e pode ser empregada em diferentes situações. Segundo a autora, o vocábulo *embora* também apresenta característica adverbial, o que não impede que seja utilizado em qualquer posição no período.

Diferente do que ocorreu para as adversativas, em que Neves não destaca um rol de conjunções, para as concessivas, ela apresenta um elenco de conectivos, a saber: *conquanto*, *malgrado*, *mesmo que*, *ainda que*, *posto que*, *apesar de que*, *se bem que*, *por mais que*, *por muito que*, *por menos que*, *nem que*, *sem que*, *ainda quando*, *não obstante*.

Os apontamentos sobre as orações concessivas são muito relevantes para o ensino, tendo em vista que a exposição da autora é sempre clara e precisa. Embora haja algumas diferenças entre a abordagem de Garcia (2007) e de Neves (2018), é possível perceber que as contribuições dos autores podem ser complementares e o nível de aprofundamento que o docente dará ao abordar o assunto deverá ser compatível com as peculiaridades da turma.

3.2.3 Abordagem nos documentos oficiais

Como este estudo está diretamente relacionado ao ensino da Língua Portuguesa, é relevante destacar as orientações disponíveis nos documentos oficiais – Parâmetros Curriculares Nacionais; Base Nacional Curricular Comum e Currículo Mínimo – a fim de relacioná-las ao estudo das orações contrastivas.

Com o objetivo de ser um norteador para o sistema educativo brasileiro, elaboraram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais, embora tenham sido criados na década de 90, ainda são utilizados para a confecção dos currículos escolares. No documento, a parte destinada, especificamente à Língua Portuguesa, afirma que sua constituição está relacionada a discussões realizadas ao longo dos anos com professores e técnicos da área, na tentativa de contribuir “no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas.” (BRASIL, 1998, p. 13).

Os PCN expõem algumas críticas ao ensino tradicional que corrobora o que tem sido mencionado na pesquisa, entre elas, está “o ensino descontextualizado da metalinguagem” (BRASIL, 1998, p. 18), e propõe que o trabalho realizado possibilite ao aluno uma série de competências, as que se relacionam diretamente ao contexto da pesquisa são:

- utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
- utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento:
 - * aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas;
- analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:
 - * contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
 - * percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica. (BRASIL, 1998. p. 33).

Salienta-se que a proposta de intervenção, que será apresentada nesta pesquisa, está intimamente ligada aos objetivos aqui expostos, principalmente no que tange à análise crítica, à contraposição de opiniões e às estratégias de convencimento citados nos PCN (BRASIL, 1998).

O documento indica, ainda, que o ensino da Língua Portuguesa deve apresentar estratégias que vão desde a leitura e a análise do texto até a sua produção, perpassando por conhecimentos linguísticos que o aprendiz irá construir ao longo das aulas de português, em que se deve articular texto e conhecimentos gramaticais, conforme defende os PCN (BRASIL, 1998, p. 36), “(modos de garantir a continuidade temática nos diferentes gêneros, operadores específicos para estabelecer a progressão lógica), articulando-se à prática de produção de textos e à de análise linguística.”.

Outro documento relevante para o ensino é a Base Nacional Comum Curricular, de caráter normativo, “que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” (BRASIL, 2017, p. 7). Para este estudo, são sintetizadas as informações direcionadas aos anos finais do Ensino Fundamental, que tenham relação com o tema em foco.

No que diz respeito à organização, o documento (BRASIL, 2017) apresenta “unidades temáticas”; “objetos de conhecimento” e “habilidades” para cada ano de escolaridade, além de estruturação em eixos, estruturados em: “eixo oral”; “eixo leitura” e “eixo conhecimentos linguísticos ou gramaticais”.

No que concerne ao ensino das orações, a Base (BRASIL, 2017, p. 117-119) normatiza que se inicie no sexto ano de escolaridade, a partir da estruturação da frase, para que o aluno desenvolva a habilidade de identificar “em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas.”. Ainda nesse ano de escolaridade, os conceitos de período simples e composto ou complexo e o uso da pontuação em períodos coordenados sem conectivos.

É interessante observar que os conteúdos e as habilidades vão ganhando maior complexidade à medida que os aprendizes vão construindo os conhecimentos, dado que se inicia com uma estrutura simples – frase – e se conclui com o período composto – orações coordenadas.

Já no sétimo ano, o documento (Brasil, 2017) propõe o estudo sobre oração, período e conjunções. Como o objetivo é uma construção sequencial nos anos de escolaridade, já se torna possível ampliar os conhecimentos sobre as orações coordenadas, com ênfase ao estudo das

conjunções *e*; *mas* e *porém*. Nesse momento, os conhecimentos sobre as estruturas contrastivas começam a ser sistematizados.

Para o oitavo ano de escolaridade, a BNCC principia o tratamento dos temas com ênfase no valor semântico e na coesão textual, ambos ligados ao “eixo leitura”. No eixo “conhecimentos gramaticais”, o tema *oração e período* ganha destaque e é feita uma introdução ao estudo das orações subordinadas. Nota-se que o documento faz uma ponte entre os conteúdos do ano anterior, porque umas das habilidades consiste em diferenciar as orações coordenadas das orações subordinadas e demonstrar a importância do valor semântico das conjunções na produção dos textos.

No nono ano, série que é foco da pesquisa, há uma continuidade das informações apreendidas no oitavo ano; o valor semântico das conjunções continua ganhando destaque e está relacionado à análise e à produção de textos. Dessa forma, o período composto continua sendo o foco da análise gramatical e, a última referência a esse tema na Base, é a oração adjetiva restritiva e explicativa.

Salienta-se que, em relação à produção textual, os textos de natureza argumentativa são sugeridos na BNCC (BRASIL, 2017) a partir do oitavo ano de escolaridade e o conteúdo é novamente relacionado no nono ano, cuja habilidade a ser alcançada na composição desse tipo de texto é “Produzir texto argumentativo, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação.” (BRASIL, 2017, p. 147).

Assim, é possível notar que a Base Nacional compreende muitos assuntos relacionados à estrutura das orações e à produção de texto, cabe à escola e aos docentes realizarem planejamentos adequados à realidade da escola e dos alunos para que a BNCC contribua para o ensino da Língua Portuguesa.

3.2.4 Abordagem sob as perspectivas do Currículo Mínimo e do livro didático

Como suporte para o ensino das escolas públicas, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro adota o Currículo Mínimo para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio, e mais o livro didático, por meio do Programa Nacional do Livro Didático. Será dado realce ao nono ano de escolaridade nos dois apoios pedagógicos quanto ao ensino das orações adversativas e concessivas.

O Currículo Mínimo foi institucionalizado nas escolas estaduais do Rio de Janeiro em 2012. É um documento com o objetivo de orientar as escolas sobre os itens considerados primordiais para o processo ensino-aprendizagem. Esses são organizadas por ano de escolaridade e disciplina.

Do currículo constam as habilidades e as competências que os aprendizes precisam construir em cada disciplina, bimestre e ano de escolaridade:

Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais. (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 2).

O CM de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II é estruturado de modo que, em cada ano de escolaridade e cada bimestre, sejam abordados nas aulas determinados gêneros textuais e tenham domínio de algumas habilidades e competências intrínsecas ao gênero explorado e aos conteúdos gramaticais.

A respeito do estudo das orações, as orientações curriculares recomendam que as orações coordenadas e suas conjunções sejam estudadas no nono ano de escolaridade, assim como as subordinadas adverbiais, porém, em bimestres distintos.

No que se refere às orações coordenadas, os alunos precisam dominar no segundo bimestre, segundo o documento, as seguintes habilidades e competências: “Reconhecer o encadeamento das orações pelo mecanismo da coordenação.” e “Relacionar o uso de conjunções coordenativas variadas aos sentidos produzidos nas sequências.” (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 12).

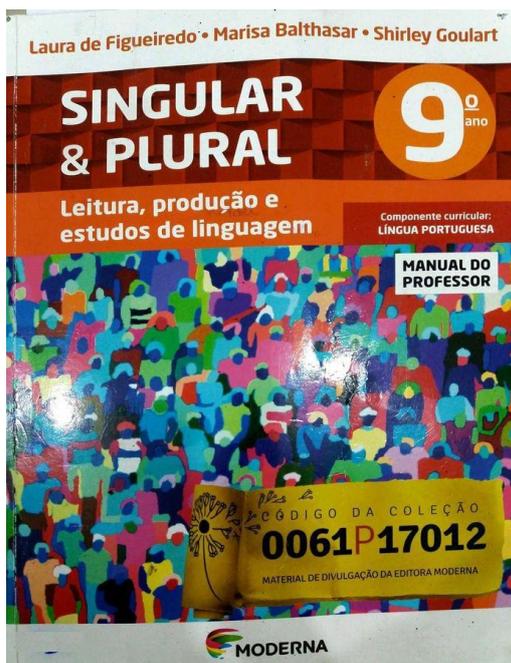
Quanto às orações subordinadas, as habilidades e competências sugeridas para o terceiro bimestre no documento são: “Relacionar o uso de conjunções subordinativas variadas aos sentidos produzidos nas sequências.” e “Relacionar o emprego do modo subjuntivo à ocorrência de orações subordinadas adverbiais.” (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 13).

Evidencia-se que o estudo das orações, nesses referenciais, não é suficiente para esgotar as informações pertinentes acerca das orações contrastivas e que não é feito vínculo entre as orações e os textos de natureza argumentativa, tendo em vista que, no segundo bimestre, os textos narrativos ganham destaque com os gêneros: conto e crônica e, no terceiro bimestre, romance.

O outro suporte pedagógico oferecido pela rede estadual de educação é o livro didático, substituído a cada 3 anos, a escolha do material é feita pelos professores da disciplina, que costumam considerar os livros, cujos conteúdos se relacionem ao Currículo Mínimo.

O livro adotado na escola em que o projeto piloto foi realizado é o *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*, vide imagem:

Figura 1 - Livro didático



Fonte: Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem (2015).

No que se refere às orações, o livro *Singular & Plural* (2015) do nono ano contempla somente as subordinadas. As coordenadas não fazem parte dos conteúdos relacionados no livro para esse ano de escolaridade, apesar de as estruturas coordenadas estarem presentes no Currículo Mínimo.

Quanto às informações sobre as orações subordinadas, é relevante para a pesquisa somente o que se refere às orações adverbiais concessivas. Notou-se que, no livro, o estudo dessas estruturas é feito com o auxílio de texto e questões, ou seja, a obra tenta conjugar o texto ao conteúdo gramatical, no entanto a abordagem ocorre de maneira superficial, como é possível perceber nas figuras a seguir:

Figura 2 - Orações concessivas

Oração subordinada adverbial concessiva

▼ Leia um trecho do texto a seguir que fala sobre um animal ameaçado de extinção.

Operação: salve o mutum-do-nordeste!

Embora pareça uma galinha grande, o mutum-do-nordeste é uma ave muito rara. Foi descoberto em 1766, por cientistas que viajavam pelo nordeste do Brasil, mas esteve sumido por muitos anos. Somente em 1951 ele foi reencontrado e em 1970 já era considerado quase totalmente extinto da natureza. Hoje, está entre os animais mais ameaçados do Brasil.

O mutum-do-nordeste é uma ave difícil de ser avistada. Apesar de voar, prefere mesmo é andar com suas pernas longas e fortes pelo chão da Mata Atlântica. Sua plumagem é preta com reflexos azulados e alaranjada na barriga. Seu bico é vermelho-claro na metade mais próxima à cabeça e esbranquiçado mais para a ponta.

João Pedro Garcia e Maria Alice S. Alves. *Ciência Hoje das Crianças*. Rio de Janeiro: SBPC, n. 226, p. 16, 2011.



Fonte: Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem (2015)

Figura 3 - Orações concessivas (atividades)

Estudos de língua e linguagem

▼ Releia.

Oração subordinada

“Apesar de voar, prefere mesmo é andar com suas pernas longas e fortes pelo chão da Mata Atlântica.”

Oração principal

a) Qual é o fato expresso na oração principal?

b) O fato de o mutum voar o impede de andar? Explique.

c) Reescreva esse período em seu caderno substituindo a conjunção *apesar de* pelas conjunções a seguir:

Embora	Mesmo que	Ainda que
--------	-----------	-----------

- Faça as alterações necessárias para que o período continue com sentido.

d) Após a reescrita, o enunciado continuou fazendo o mesmo sentido do texto original?

e) Qual sentido essas conjunções ajudam a construir? Copie a resposta correta em seu caderno.

- Condição – expressa uma condição para que o que é dito na oração principal se realize.
- Causa – indica a causa do fato expresso na oração principal.
- Concessão – expressa uma informação contrária à que é apresentada na oração principal, sem impedir sua realização.

Orações subordinadas adverbiais concessivas

As conjunções e locuções conjuntivas que exprimem uma informação que poderia, inicialmente, negar o fato expresso na oração principal, porém não o faz, são chamadas de **concessivas**. Exemplos: *embora, apesar de, mesmo que, se bem que, conquanto, etc.*

Essas conjunções iniciam orações **subordinadas adverbiais concessivas**.

Veja alguns exemplos:

Embora estivesse com sono, levantou da cama logo cedo.

Mesmo que estivesse doente, foi fazer a prova.

Fonte: Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem (2015)

O texto “Operação salve o mutum-do-nordeste!”, na Figura 2, foi utilizado para introduzir o assunto oração subordinada adverbial concessiva. Esse texto é composto por dois períodos de natureza concessiva e no livro didático há a apresentação de questões em que os alunos precisam identificar a relação estabelecida entre as orações conectadas pela locução “apesar de”.

Frisa-se que o box explicativo na parte inferior do livro sistematiza de modo sucinto o conceito e a função das orações concessivas, porém não é realizada nenhuma atividade em que o aluno possa construir ou analisar uma estrutura argumentativa, natureza inerente às orações concessivas.

Acredita-se que, embora seja um importante apoio didático, somente o livro é insuficiente para que os aprendizes compreendam um assunto de tamanha complexidade como a oração concessiva. Por isso é importante que o professor de Língua Portuguesa recorresse a outros suportes para complementar o conteúdo.

4 DIAGNOSE: USO DE ESTRUTURAS CONTRASTIVAS PELOS ESTUDANTES

Este capítulo apresenta um panorama de como as estruturas contrastivas são empregadas pelos alunos; está organizado por seções que listam a metodologia, os procedimentos para a formação do trabalho, a caracterização do *corpus*, os resultados das amostras e finaliza com uma análise crítica da avaliação diagnóstica.

De modo geral, o padrão identificado, em relação ao emprego das estruturas contrastivas pelos grupos de alunos analisados – tanto os da graduação (Grupo de Estudos Discurso e Gramática) quanto os do ensino fundamental (Colégio Estadual José do Patrocínio) – foi o uso predominante de orações adversativas, com a conjunção *mas*, bastante frequente nas produções desses alunos. Salienta-se que a análise do *corpus* envolve a produção espontânea dos alunos da graduação e a produção direcionada dos alunos do ensino fundamental.

Para ilustrar essa diagnose, foram destacados alguns desses usos:

Quadro 6 - Estruturas contrastivas com o predomínio da conjunção *mas*

Alunos Graduação (Grupo D&G) – Produção espontânea	Alunos Ensino Fundamental (C.E. José do Patrocínio – Produção direcionada
“O médico/ a família nem processou o médico... mas era um caso de processo”	“Concordou em prosseguir viagem mas estava cansado.”
“Se todos fizessem sua parte seria bem mais fácil, faço a minha, mas sei que posso fazer mais.”	“Não podemos ficar juntos mas eu te amo.”
“... o maior presente que possam te dar é um emprego... mas pra te dar esse emprego... o governo tem que resolver o problema econômico do país.”	“Estava sem ânimo mas o goleiro fez boas defesas.”

Esse padrão de uso demonstra que uma possível intervenção, voltada a ampliar os conhecimentos dos discentes acerca das conjunções e orações contrastivas e de sua aplicação na elaboração dos textos, notadamente os de natureza argumentativa, pode auxiliar os aprendizes a contrapor argumentos quando a situação comunicativa assim exigir.

4.1 METODOLOGIA

Nesta pesquisa, realizou-se, inicialmente, uma avaliação diagnóstica para identificar como os aprendizes do nono ano de escolaridade empregam as estruturas contrastivas. Os dados coletados foram analisados e confrontados com outras pesquisas já realizadas sobre a mesma temática. Cabe ressaltar que a pesquisa não visa somente cotejar os dados levantados, mas também realizar uma proposta de intervenção a partir dos dados observados quanto ao emprego das estruturas contrastivas nas produções dos alunos.

Diante disso, são apresentadas características inerentes à pesquisa-ação, definida por Severino (2014, p. 49-50) como “aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la.” e completa: “ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas.”

Para a pesquisa, foram observadas produções de texto dos alunos, tanto espontâneas realizadas pelos de Ensino Superior, cujo levantamento ocorreu a partir de amostras presentes do grupo de estudos D&G, quanto testes direcionados a alunos do nono ano do Colégio Estadual José do Patrocínio.

A seleção desses grupos baseia-se na maneira como os alunos mais e menos escolarizados empregam as estruturas contrastivas para, assim, realizar uma intervenção pedagógica capaz de proporcionar aos aprendizes da educação básica mecanismos que ampliem o padrão de uso das orações contrastivas.

Assim, optou-se por investigar o emprego das estruturas contrastivas nas produções espontâneas de alunos do ensino superior para identificar se a predominância da conjunção *mas* é um fenômeno que ocorre com alunos mais escolarizados. Para isso, foi analisada uma das amostras de pesquisa do grupo D&G, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, intitulada *A língua falada e escrita na cidade do Rio de Janeiro*. Nela os pesquisadores realizaram entrevistas com alunos de diferentes níveis de escolaridade, dentre eles alunos de curso superior que residem em diferentes regiões do Rio de Janeiro.

A amostra decorre da leitura minuciosa de textos produzidos por oito graduandos, cuja idade varia entre 22 e 26 anos. Os alunos formularam textos orais e escritos de diferentes gêneros, tais como narrativas e relatos pessoais. Em relação às produções escritas, os entrevistados puderam realizá-las em momento posterior à entrevista oral.

Em outro momento, elaborou-se uma avaliação diagnóstica a fim de identificar a maneira como um grupo de alunos do nono ano do Colégio José do Patrocínio

reconhece/emprega as orações contrastivas em diferentes situações comunicativas. Além de compreender o que favorece o emprego do conector *mas* nas estruturas que expressam contraste e desenvolver estratégias para que os alunos sejam proficientes no tema em estudo.

Foram avaliados 55 alunos, sendo 26 do sexo masculino e 29 do sexo feminino, com idades entre 14 e 18 anos. Todos os estudantes que responderam ao teste estão matriculados em turmas de nono ano do Colégio Estadual José do Patrocínio. Ressalta-se que foram selecionadas apenas duas turmas da instituição.

O Colégio Estadual José do Patrocínio, instituição onde a pesquisa está sendo realizada, está situado no bairro José Bonifácio, região carente pertencente ao município de São João de Meriti, cidade com 458.673 habitantes (IBGE, 2010), localizada na Baixada Fluminense, periferia do Rio de Janeiro. Este bairro fica próximo a algumas comunidades em que a violência e o tráfico de drogas são problemas frequentes na vida da população. Abaixo, algumas imagens da instituição de ensino citada:

Figura 4 - Fachada do Colégio Estadual José do Patrocínio



Fonte: Facebook:

<https://web.facebook.com/uejosedopatrocínio/photos/a.1589551857985227/1637447733195639/?type=3&theater>
r> Acesso em nov. 2017.

Figura 5 - Área interna (sala de aula) – Sarau de poesias



Fonte: Facebook:

<https://web.facebook.com/uejosedopatrocínio/photos/a.1589551857985227/1637447733195639/?type=3&theater>
> Acesso em nov. 2017.

Figura 6 - Área externa (pátio), apresentação de dança – Festa Julina



Fonte: Facebook: Fonte:

<<https://web.facebook.com/uejosedopatrocínio/photos/a.1729414807332264/1903850753222001/?type=3&theater>> Acesso em nov. 2017.

A escola possui 482 alunos matriculados no ensino regular; a faixa etária varia entre 11 e 18 anos nos turnos diurno e vespertino, além de 166 discentes matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em todos os segmentos, é possível identificar alunos com defasagem idade-série e dificuldades de aprendizagem.

Mapa 1 - Rio de Janeiro, em destaque, o município São João de Meriti.



Fonte: Ceperj: < www.ceperj.rj.gov.br/noticias/Mar_14/27/novo_mapa.html > Acesso em nov. 2017.

O corpo discente da escola é formado por moradores de São João de Meriti e de municípios vizinhos, como Belford Roxo e Duque de Caxias. Essas cidades possuem o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,719; 0,711 e 0,684, respectivamente, abaixo da média do Estado do Rio de Janeiro, que é 0,761, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE, 2010).

Tais dados podem ser justificados pela carência de serviços públicos disponíveis para a população, como saúde, saneamento básico, moradia, entre outros para uma população tão necessitada desses serviços. A renda per capita da população de São João de Meriti é 43,2% inferior à da população do Rio de Janeiro, por exemplo, conforme gráficos a seguir:

Gráfico 1 - Renda per capita Rio de Janeiro

Renda, Pobreza e Desigualdade - Município - Rio de Janeiro - RJ

	1991	2000	2010
Renda per capita	887,06	1.187,08	1.492,63
% de extremamente pobres	3,96	2,22	1,25
% de pobres	14,13	8,85	5,01
Índice de Gini	0,60	0,61	0,62

Fonte: PNUD, Ipea e FJP

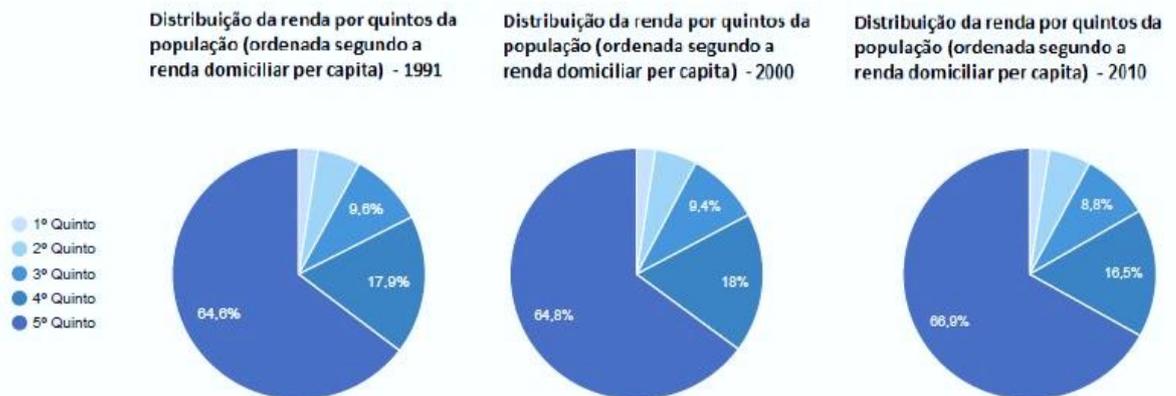
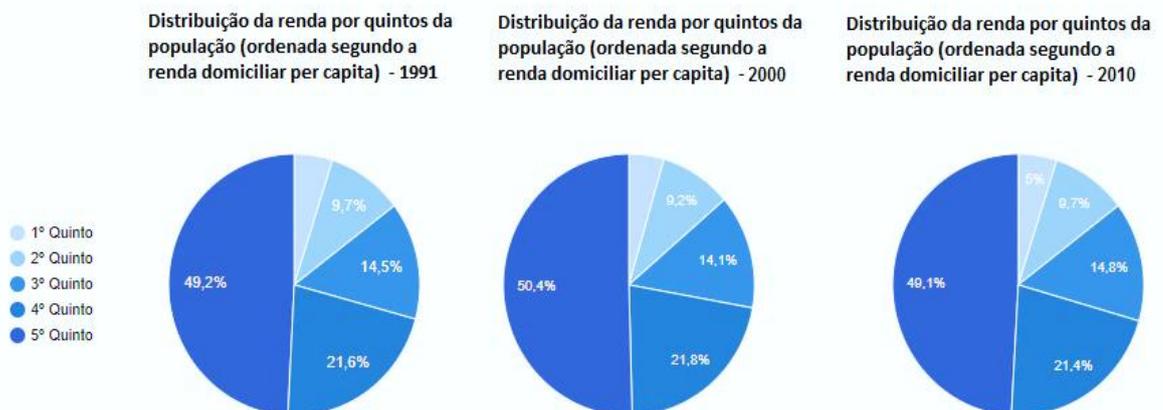
Fonte: Atlas Brasil: < http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/rio-de-janeiro_rj> Acesso em nov. 2017

Gráfico 2 - Renda per capita São João de Meriti

Renda, Pobreza e Desigualdade - Município - São João de Meriti - RJ

	1991	2000	2010
Renda per capita	330,95	472,22	597,57
% de extremamente pobres	6,47	3,77	2,01
% de pobres	24,05	14,39	7,91
Índice de Gini	0,44	0,45	0,43

Fonte: PNUD, Ipea e FJP

Fonte: Atlas Brasil:< http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/2124> Acesso em nov. 2017

A partir da comparação entre o Gráfico 1 e o Gráfico 2, supõe-se que o baixo rendimento escolar apresentado por alguns discentes se deve às dificuldades enfrentadas por eles no dia a dia, visto que muitos se alimentam de maneira inadequada e a única refeição completa é a oferecida pela escola.

Ressalta-se, ainda, que a baixa renda *per capita* das famílias residentes no município e a falta de empregos resultam na evasão escolar, pois alguns alunos abandonam a escola para trabalhar e complementar a renda da família, motivo que também contribui para o baixo desempenho no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do município, que em 2015 foi de 3,6. Porém, a meta estipulada para a região era de, pelo menos, 4,2, resultado obtido pelo município do Rio de Janeiro, cuja meta estipulada era de 4,1.

Além disso, nota-se que as distorções não estão presentes somente na renda per capita, que é inferior à da capital, mas também nos elevados índices de pobreza e de desigualdades sociais, responsáveis por ocasionar falta de saneamento básico e violência no cotidiano desses aprendizes, fatores que também os impedem de ir à escola várias vezes ao longo do ano.

4.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO

Por serem os dados de natureza distinta, visto que a amostra com alunos de nível superior foi a partir da produção de texto espontâneo e a testagem foi direcionada aos alunos do Ensino Fundamental, optou-se por organizar as análises em duas seções.

4.2.1 Apresentação e análise – D&G

Nesta seção são apresentados trechos de textos coletados na amostra do D&G, além dos resultados obtidos a partir das investigações realizadas. Acentua-se que os fragmentos foram extraídos de relatos de opinião produzidos pelos alunos nas modalidades oral, apresentados no Quadro 7 e escrita, apresentados no Quadro 8:

Quadro 7 - Relatos orais D&G

Relato oral de opinião– graduando I.
E: e... agora eu queria que você me dissesse a sua opinião... ou sobre a situação política... econômica... ou da educação no Brasil...
I: bem... eu acho que a gente pode/ então eu acho que o básico mesmo... eu acho que a educação ela vem... você pode ser até meio/ eu estou sendo até meio grosseiro... meio radical... mas eu acho que a

educação... qualquer problema... social... que possa vir... tem que resolver primeiro o econômico... se você não resolver o problema da dívida interna... o problema de dívida externa... não resolver problemas () como diz... é o primeiro ponto a atingir o governo... economia... dinheiro... financeiro... se você não atingir... como você pode dar educação a um povo? como você pode dar escola se você não tem dinheiro para construir uma escola? como você pode... é::... dar alimento à criança... que é a parte da educação... nessa chamado CIEPS... que eu não gosto nem um pouco... porque eu acho que CIEP e CIAC foram projetos... é:: como diz... querem dar projetos revolucionários para educação num país que eu acho que você podia pegar um prédio velho... reformar e manter... o fator histórico... o fator... o fator... educacional... investir o tempo que ia gastar num novo projeto... investirem professores... em educação... se investisse mais nesta parte... então já é um grande bem... então eu acho que tudo é economia...

Relato oral de opinião– graduando II

E: : e::... agora::... me diz a sua opinião ((risos)) ou sobre a situação política... ou econômica... ou da educação no Brasil...

I: pô... eu vou falar então ((riso)) da situação... econômica do Brasil... o Brasil... pô... primeiro mundo... uma super potência... está muito rico ((riso)) eu estou abrindo um escritório agora com três sócios... estou ganhando fortunas de dinheiro assim... vou ficar milionário em um ano ((riso)) não... a situação econômica no Brasil está pior do que::... do que nunca... nunca esteve tão ruim assim... a inflação está aumentando... pô... esse governo é uma porcaria... eu acho que devia ter sido eleito um outro governo... porque esse daí não/ esse Itamar é:: brincadeira... é muito ruim... não está:: conseguindo nada mesmo... o cara não tem a menor noção do que ele tinha que estar fazendo lá... é uma anta completa... e totalmente desespera/ despreparado pra ser presidente... depois... não tem o menor controle mais sobre a economia... a inflação voltou a aumentar... os... pô... empresários não:: tem nem/ não sabem nem o que fazer... porque o cara não define um plano... econômico pro país... depois... isso é muito ruim... porque se tivesse um plano já definido... até investimentos estrangeiros podiam vir pro::... pro Brasil... né?

Relato oral de opinião– graduando III

E: e::... agora eu queria que você me dissesse... qual é a sua opinião... ou sobre a situação política... ou da economia... ou da educação no Brasil...

I: eh::... deixa eu falar da educação... a educação está indo de:: mal a pior ((riso)) eu acho que está todo mundo vendo... né? eh::... os estudantes estão sem dinheiro pra pagar a faculdade... a faculdade está sem dinheiro pra manter a instituição... os professores estão recebendo mal... estão ganhando mal... eh::... tem muitos centros acadêmicos que estão fechando... ou estão... so/ eh::... sofrendo uma ameaça... né? como é o:: Centro Tecnológico da PUC que::... sempre foi o maior do... do Rio de Janeiro... um dos maiores do Brasil... está completamente sem verba e ameaçado de fechar até o final do ano... quer dizer... se uma:: universidade do porte da PUC... está passando por isso... imagina as federais... em que estado não... estão... né? não só::... a nível do... do... do sistema mesmo acadêmico... como:: os prédios... a manutenção dos pré:dios... imagina como (não) estejam... se a PUC já não tem sabonete nos banheiros ((riso)) nem papel higiênico... imagina as federais...

Quadro 8 - Relatos escritos D&G

Relato escrito de opinião – graduando I
<p>A situação econômica do qual o país passa é desesperadora, pois você vê de tudo nele: mortes, fome, miséria, desemprego etc; e o ponto para resolver tudo isso é arrumar a economia do país, pagando as dívidas externas e acertando a política. Pois só um país arrumado politicamente sem conchavos, crimes do colarinho branco etc; fará com que o Brasil se torne uma grande nação respeitada por todo o mundo, e partindo desta política econômica, atingir de imediato à saúde, a educação e à moradia é o objetivo ideal de um país que preten ser vitorioso.</p>
Relato escrito de opinião - graduando II
<p>O problema da educação está piorando cada vez mais. Daqui a pouco ninguém mais vai poder cursar faculdade, porque as mensalidades estão altas demais. As universidades públicas não tem verba e estão caindo aos pedaços, além dos professores quase não darem aulas, e as particulares, cobram um absurdo de mensalidades e, nem por isso, oferecem melhores condições ao alunos e professores. Os professores reclamam o salário baixo de um lado e os alunos reclamam as altas mensalidades do outro. As crianças que estudavam em escolas particulares estão passando para as públicas, que já não tinham condições de atender às crianças carentes. Se as coisas continuarem assim ninguém mais vai estudar nesse país.</p>
Relato de opinião escrito – graduando III
<p>A situação política no Brasil já não era boa mas depois de nosso último presidente, Collor, ficou bem pior.</p> <p>O Brasil não acredita em si mesmo. Seus políticos espelham uma situação de decadência em relação ao respeito e honestidade além de tantos outros princípios que são difíceis de serem encontrados nesta classe que hoje representa os “direitos” do povo.</p> <p>Agora estamos na hora do plebiscito que mais parece um pano de fundo, aliás, uma cortina de teatro que fica cobrindo os bastidores, onde rolam as baixarias. Como votar em Monarquia...</p>

Mesmo os alunos que possuem maior nível de escolaridade, optam por empregar a estruturas adversativas, em produções escritas, conforme Quadro 8, mesmo nos casos esses em que as estruturas concessivas poderiam ter sido inseridas. De acordo com Martelotta (1998), é possível inferir:

Que há fatores que privilegiam o uso das adversativas em lugar das concessivas. Um deles é a relação do uso das adversativas com o modo indicativo, que reflete maior simplicidade em termos sintáticos e semânticos e o outro, a modalidade, na medida em que a fala privilegia seu uso. (MARTELOTTA, 1998, p. 55).

É possível observar, também, o uso de algumas estruturas complexas produzidas pelos alunos a partir dos pares relacionados no Quadro 9, como mostram os exemplos extraídos da

amostra Discurso & Gramática foram reescritos, a fim de se criar estruturas argumentativas com o emprego das orações concessivas:

Quadro 9 - Estruturas complexas adversativas X subordinativas

Relação adversativa	Correspondente concessiva
“O médico/ a família nem processou o médico... mas era um caso de processo”	O médico/ a família nem processou o médico... embora fosse um caso de processo”
“Só com educação e conscientização poderemos mudar alguma coisa. Mas falar é fácil.”	“Só com educação e conscientização poderemos mudar alguma coisa, embora falar seja fácil.”
“é um ditado antigo... mas eu acho que pra mim ele funciona....”	“ Embora seja um ditado antigo... eu acho que pra mim ele funciona.”
“nós não somos pai de família... mas é praticamente impossível uma pessoa viver... com salário mínimo...”	Apesar de não sermos pais de família... é praticamente impossível uma pessoa viver... com salário mínimo...

Diante das informações do Quadro 9, é possível perceber que as construções de natureza adversativa apresentam forma fixa em sua estrutura, pois, segundo Matelotta (1998, p. 44 - 45), é uma característica inerente às orações coordenadas, cuja “ordenação obedece a ordem dos fatos ou dos argumentos lógicos.”. Assim, as orações adversativas aparecem pospostas à primeira oração, isso se deve, segundo o autor:

...a ausência, nas coordenadas, de um elo gramatical mais rígido, que relacione estrutural e argumentativamente as cláusulas dirigindo a interpretação do ouvinte, faz com que as cláusulas tendam a buscar coerência na ordenação dos fatos na realidade ou na disposição natural dos argumentos lógicos (a consequência após a causa, a restrição após a base, etc.) (MARTELOTTA, 1998, p. 44-45).

Já as de natureza hipotática permitem a transposição da oração, como afirma Martelotta (1998, p. 44). Essa é uma das características das cláusulas adverbiais, sendo uma das diferenças entre a hipotaxe adverbial e a coordenação:

...as cláusulas adverbiais apresentam maior vinculação do que as coordenadas, não chegam a apresentar os graus de encaixamento sintático típicos das subordinadas, uma vez que podem se referir não a uma única cláusula, mas a todo um trecho de texto, apresentando sobretudo restrições de caráter textual (MARTELOTTA, 1998, p. 44-45).

Tanto em textos orais quanto em produções escritas, alguns alunos empregaram o conectivo *apesar de*, estabelecendo relação de hipotaxe como pode ser notado nos exemplos:

10) “quantas vezes você concorreu ou ainda vai concorrer com pessoas assim:... que sabem menos que você... entendeu? **apesar de eu achar que todo bom profissional tem um... tem um lugar no mercado...** entendeu?”

11) “eu estou fazendo milhares de coisas aqui na PUC também... aí eu fiquei sem estagiar mesmo... esse semestre... **apesar de eu já ter estagiado dois anos já...**”

12) “A família, **apesar de ter ficado chocada**, não processou o médico.”

Ao estudar os períodos, pode-se afirmar que em 10) a oração em destaque está relacionada a todo período anterior, apresentando, conforme Martelotta (1998), uma restrição a informação já citada, além disso o conector *apesar de*, nesse contexto, inicia um processo de anexação dessa oração.

Em 11) a oração em destaque “apesar de eu já ter estagiado” funciona como um adendo, conforme define Neves (2018, p. 956), “constitui uma porção do enunciado em que o falante, tendo aparentemente encerrado sua posição, ou mesmo o seu ato de fala, acrescenta um segmento em que pesa objeções a ela.”

No período 12), a estrutura hipotática concessiva está estabelecendo um valor que contraria as expectativas iniciais do interlocutor, pois, mesmo tendo ficado chocado com alguma situação, a família não tomou nenhuma medida, que seria processar o médico.

Destaca-se que as construções contrastivas são construídas pelos interlocutores por meio de estruturas adversativas com supremacia da conjunção *mas*. Conforme os períodos apresentados:

13) “Temos que reconhecer que o mundo todo está sofrendo uma grande crise, **mas o Brasil é sempre a mesma piada**”...

14) “Antes quando tudo era mais censurado, as coisas aconteciam **mas ninguém ficava sabendo**.”

Em 13), é possível notar que o argumento utilizado pelo interlocutor “mas o Brasil é sempre a mesma piada” está relacionado a inferências feitas por ele ao contrapor que a crise

está ocorrendo no mundo; no entanto, subentende-se que no Brasil a crise é institucionalizada, ou seja, é possível afirmar que na visão dele o país está sempre em crise.

Já o exemplo 14), o estudante empregou a cláusula argumentativa “*mas* ninguém ficava sabendo”, com o sentido de contraste, que na visão de Duque (2008, p. 48) pode expressar compensação, já que “caracteriza-se pela contraposição de segmentos cujo segundo compensa uma fragilidade apresentada no primeiro... O *mas* pode ser parafraseado por ‘mas em compensação’”. Ao prosseguir os estudos sobre o emprego do *mas*, observem-se os seguintes exemplos:

15) “com essa máfia toda... da esposa... dessa... baderna toda que eles fizeram.. pô... **mas eu acho que o Brasil é:.... é um país muito grande... entendeu?** pode melhorar...”

16) “... eu não sou a pessoa mais informada assim nem me/ procuro... sabe? muito... eu acho que eu até devia procurar me informar mais... **mas é que... sabe quando você sente que está:... não tem jeito...**”.

Nas cláusulas em destaque, os informantes produziram estruturas distintas, embora ambos tenham feito uso da conjunção *mas*, em 15) o falante utiliza como argumento o fato de o Brasil ser grande para confrontar a afirmação de que há ações ruins acontecendo no país “com essa máfia toda... da esposa... dessa... baderna toda que eles fizeram”, ou seja, embora haja tantas falhas, o país é grande e, por isso, é capaz de superar os problemas. Assim, o interlocutor ameniza o problema apresentado na primeira oração e atribui relevância maior ao que vem em seguida, Neves (2000, p. 757) classifica essa construção como “contraposição em direção independente.”.

Por outro lado, no exemplo 16), o falante relaciona o conector *mas* a informações implícitas, uma forma de se estabelecer uma restrição ao que foi afirmado, conforme Garcia (2011, p. 90) “uma determinada porção do texto se opõe a outra de uma maneira incompleta, como que restringindo o que fora dito anteriormente...”

Como as produções em análise se referem a alunos de graduação, esperava-se que empregassem maior variedade de conjunções contrastivas, já que esses possuem mais anos de escolaridade formal. No entanto, a conjunção *mas* foi amplamente utilizada; uma das justificativas, segundo Garcia (2011, p. 10), é que:

Talvez a supremacia da conjunção *mas* se deva ao fato dela ser praticamente a única usada na modalidade mais popular da língua (isto é, menos cuidada), o que faria com que recorrêssemos a ela sempre que não estivéssemos diretamente preocupados com a linguagem.

A hipótese defendida pelo autor deve ser considerada, pois parte da amostra selecionada apresenta produções orais, modalidade em que os falantes tendem a monitorar menos a linguagem. Por outro lado, mesmo nas produções escritas, houve a predominância desse conector e, segundo Pauliukonis (2014, p. 35), a conjunção *mas* é a mais empregada na língua e assevera que:

Mas é o conectivo adversativo mais usado em português; introduz o argumento mais forte, em oposição à ideia existente na oração de menor peso argumentativo (secundária); nesse caso, é pertinente invocar sua etimologia latina: *magis* (mais), que vem reforçar sua participação no comparativo de superioridade e também na introdução da ideia de preferência.

Os conectivos **embora, no entanto, porém, entretanto**, não foram registrados nas produções orais ou escritas dos graduandos entrevistados e o número de orações hipotáticas ou subordinadas, nas produções analisadas foi inferior ao das estruturas paratáticas e/ou coordenadas.

4.2.2 Apresentação e análise – Avaliação diagnóstica

A fim de se obter um panorama inicial acerca do emprego das orações contrastivas, foi elaborada uma avaliação diagnóstica, estruturada em três atividades, que foram respondidas pelos alunos de modo individual. Ressalta-se que os exercícios expostos nesta seção não foram produzidos a partir dos pressupostos metodológicos assumidos na pesquisa e, ao fim da análise, será realizada uma apreciação crítica das questões.

A atividade número 1 foi construída com dois comandos. No primeiro deles, solicito u-se que os alunos circulassem os conectores em dois fragmentos de textos: um fragmento de D. Casmurro, de Machado de Assis e um trecho de um artigo de opinião – Dar o peixe ou ensinar a pescar? – de Marcelo Medeiros.

A escolha dos textos não foi aleatória, já que se baseou no planejamento anual da disciplina Língua Portuguesa, construído a partir do CM, em que se analisou a obra D. Casmurro, no terceiro bimestre, momento em que os alunos leram uma adaptação da obra e produziram trabalhos sobre Machado de Assis. Para o quarto bimestre, além do gênero textual

romance, conforme sugere o Currículo, apresentaram-se artigos de opinião aos aprendizes, pois o gênero sugerido pelo CM já havia sido amplamente estudado no bimestre anterior.

No segundo comando da atividade 1, os aprendizes precisaram identificar todas as conjunções que expressassem oposição/contraste/concessão e reescrevê-las em seguida. Tais instruções foram apresentadas aos aprendizes da seguinte forma:

Quadro 10 - Atividade 1

Sabemos que os conectores são usados para estabelecer uma ligação entre as partes do texto. Essa conexão pode ser estabelecida de diferentes formas; uma delas é empregando-se conjunções ou locuções conjuntivas.

Leia os textos abaixo e, com muita atenção, observe os conectores que foram empregados ao longo dos textos; circule-os e, em seguida, reescreva somente os que estiverem expressando ideia de oposição/contraste/concessão.

Quadro 11 - Texto I

Capítulo LIX / Convivas de boa memória (Fragmento -Texto adaptado)

Há dessas reminiscências que não descansam antes que a pena ou a língua as publique. Um antigo dizia arrenegar de conviva que tem boa memória. A vida é cheia de tais convivas, e eu sou acaso um deles, conquanto a prova de ter a memória fraca seja exatamente não me acudir agora o nome de tal antigo; mas era um antigo, e basta.

Não, não, a minha memória não é boa. Ao contrário, é comparável a alguém que tivesse vivido por hospedarias, sem guardar delas nem caras nem nomes, e somente raras circunstancias. A quem passe a vida na mesma casa de família, com os seus eternos móveis e costumes...

Como eu invejo os que não esqueceram a cor das primeiras calças que vestiram! Eu não atino com a das que enfiei ontem Juro só que não eram amarelas porque execro essa cor; embora isso mesmo possa ser olvido e confusão.

E antes seja olvido que confusão; explico-me. Nada se emenda bem nos livros confusos, mas tudo se pode meter nos livros omissos. Eu, quando leio algum desta outra casta, não me aflijo nunca... O que faço, quando chego ao fim, é cerrar os olhos e evocar todas as cousas que não achei nele...

ASSIS, Machado de. Dom Casmurro

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv00180a.pdf>> Acesso em set. 2017.

Quadro 12 - Texto II

Dar o peixe ou ensinar a pescar?

Ainda é muito comum o argumento de que, no combate à pobreza no Brasil, não se deve dar o peixe, mas ensinar a pescar. Os resultados de pesquisas recentes, no entanto, indicam que ensinar a pescar pode ser muito pouco para uma grande massa de população que já se encontra em situação de extrema privação.

A pobreza é uma metáfora para o sofrimento humano trazido à arena pública, e pode ser definida de maneiras distintas...

[...]

Dadas as dificuldades que se colocam para o crescimento acelerado de qualquer economia, durante muito tempo se sugeriu que o problema da pobreza no Brasil poderia ser enfrentado pela via do controle de natalidade. Posto que esse argumento, ainda hoje, encontre algum eco fora dos meios acadêmicos, todas as evidências empíricas disponíveis rejeitam a viabilidade da erradicação da pobreza por meio da redução no ritmo de reprodução da população.

(Marcelo Medeiros. In: UnB Revista, dez./2003-mar./2004, p. 16-9 -com adaptações- <<http://simuladobrasilconcurso.com.br/prova/comentarios/questoes-simulados-e-provas-de-concursos-diversos/9626>> Acesso em set. 2017.

Já na atividade número 2, foram elaboradas seis sentenças com dois períodos simples, cujas orações estabeleciam relação de contraste. A tarefa dos aprendizes era unir tais sentenças para formar um período composto com o valor de *oposição/contraste/concessão*. Para isso, o comando solicitava que incluíssem conjunções, vide Quadro 13:

Quadro 13 - Atividade 2

Observe que nos enunciados abaixo há dois períodos independentes. Você deverá transformá-los em um único período estabelecendo ideia de *oposição/contraste/concessão*; para isso, empregue palavras (conectores) capazes de proporcionar o valor semântico solicitado. Faça as alterações caso sejam necessárias:

- a) Concordou em prosseguir viagem. Estava cansado.
- b) Não podemos ficar juntos. Eu te amo.
- c) Estava sem ânimo. O goleiro fez boas defesas.
- d) Não posso acompanhá-lo. Gosto muito de sua companhia.
- e) Consegue uma ótima nota. Não estuda.
- f) Releu o texto. André não entendeu nada.

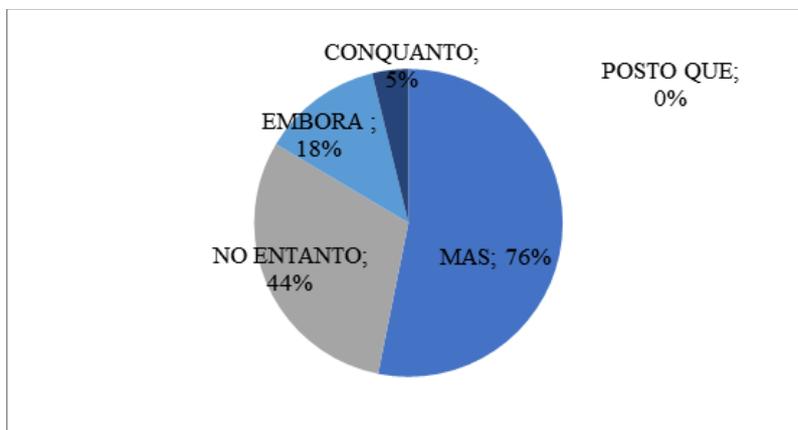
Essa questão tinha o objetivo de observar quais conjunções os alunos empregariam e se fariam as adaptações necessárias para construir os períodos, inclusive, inserir os verbos no modo subjuntivo caso elaborassem estruturas concessivas.

Quanto à aplicação da testagem, não foi constatada nenhuma dificuldade, pois os alunos mantiveram-se em silêncio durante o tempo em que as atividades foram realizadas. Tanto o comando das questões quanto os textos que compunham o teste foram lidos para os alunos em voz alta, assim como fora realizada uma breve explicação das questões.

Ao analisar os resultados das testagens, foi possível concluir que dos 55 alunos que responderam ao teste, nenhum aprendiz assinalou o conectivo *posto que*, apenas 3 identificaram o vocábulo *conquanto* como conjunção e 10 assinalaram a conjunção *embora*. Por outro lado, 24 identificaram o conectivo *no entanto* e 42 alunos identificaram a conjunção *mas*.

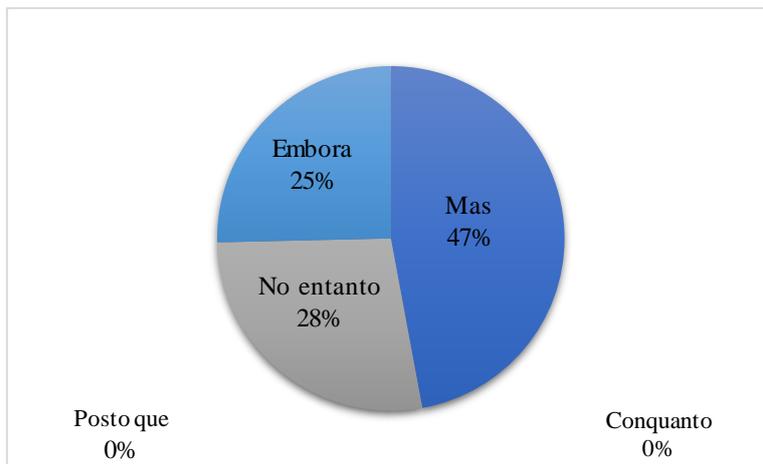
Salienta-se que as demais conjunções não foram quantificadas, porque o objetivo principal da experimentação era identificar se os aprendizes reconheceriam as conjunções contrastivas empregadas nos textos. A distribuição das ocorrências dos conectores pode ser observada no gráfico a seguir:

Gráfico 3 - Conjunções contrastivas selecionadas



O segundo comando da primeira questão, atividade 2, estava baseado nos mesmos fragmentos de textos e com base nas mesmas conjunções. Solicitou-se que os alunos analisassem apenas os conectivos que expressassem valor semântico de oposição/contraste/concessão e foram coletados os seguintes dados:

Gráfico 4 - Identificação das conjunções contrastivas



Embora a maioria dos aprendizes tenha identificado a conjunção *mas* na atividade número 1, dos 55 testes analisados somente 65% apontaram tal conectivo com o valor de oposição, enquanto 28% destacaram *no entanto* e 25% apontaram o conectivo *embora*.

Os aprendizes apresentaram dificuldades para identificar a relação contrastiva expressa pelas conjunções *conquanto* e *posto que*, já que nenhum deles destacou tais palavras, Azeredo (2008, p. 335), afirma que essas conjunções “não significam o mesmo que *embora*, já que são expressões conectivas praticamente restritas a usos acadêmicos formais, como os discursos solenes e os textos jurídicos”. Tal afirmação é suficiente para justificar o desconhecimento dos alunos sobre as conjunções citadas, já que eles não costumam ter acesso a esses gêneros textuais.

Já a conjunção *embora* exibe frequência reduzida de marcação em relação aos vocábulos *mas* e *no entanto*, por exemplo, que apresentam a mesma organização sintagmática. Mesmo sendo considerado por Pauliukonis (2014, p. 38) como o mais usual dos conectivos concessivos, ele foi selecionado por 25% dos aprendizes. Provavelmente o valor semântico expresso pelo vocábulo ainda não esteja suficientemente claro para que os aprendizes o relacionem à ideia de contraste.

A conjunção *no entanto* foi considerada contrastiva por 28% aprendizes. Segundo Pauliukonis (2014, p. 36), essa conjunção enfatiza a coexistência de dois argumentos contrários e fortes. Já Garcia (2011, p. 111), em uma de suas pesquisas, afirma que essa conjunção “...é raramente usada no português escrito contemporâneo do Brasil”. Talvez por esse conectivo não ser tão usual quanto o *mas*, por exemplo, os aprendizes deixaram de selecioná-lo.

Em relação ao alto índice de marcação do conector *mas*, a hipótese já citada anteriormente na pesquisa se mantém. A maior identificação dessa conjunção ocorre por ser

amplamente empregada em diferentes situações comunicativas, em especial, nas mais populares, entendidas, nesse contexto, como situações informais. Como defende Gouveia (2011, p. 10), “Talvez a supremacia da conjunção *mas* se deva ao fato dela ser praticamente a única usada na modalidade mais popular da língua (isto é, menos cuidada)”.

A terceira atividade solicitava que os educandos unissem duas frases em um único período. Para isso, deveriam empregar conectores com sentido de oposição/contraste/concessão. Nessa atividade, foram apresentadas 6 sentenças em cada teste, totalizando 330 frases. Dessas, 94 respostas correspondem ao conectivo *mas*, ao invés de *embora*, por exemplo. Isto corresponde a 28% das assertivas, conforme alguns exemplos extraídos das assertivas.

- 17) Concordou em prosseguir viagem **mas** estava cansado.
- 18) Não podemos ficar juntos **mas** eu te amo.
- 19) Estava sem ânimo **mas** o goleiro fez boas defesas.
- 20) Não posso acompanhá-lo **mas** gosto da sua companhia.
- 21) Consegue uma ótima nota **mas** não estuda.
- 22) Releu o texto **mas** André não entendeu nada.

Nota-se que todos os alunos ligaram as duas orações pela conjunção em destaque e poucos empregaram a vírgula. Contudo, verifica-se que a conjunção *mas* em todos os exemplos, estabelece, conforme Duque (2008, p. 47), “uma contraposição em direção semântica oposta”, em que o contraste “caracteriza-se pela contraposição de segmentos, levando-se em consideração sua polaridade (positivo/ negativo ou vice-versa)”.

Dessa forma, o contraste está sendo estabelecido nos períodos pela oposição dos elementos e, em 18) e 20), o contraste é evidenciado com o emprego do advérbio de negação *não* expresso na primeira oração.

Vale destacar que, dessas 94 ocorrências, em 11 delas havia a palavra **mais** (advérbio) ao invés de *mas* (conjunção); ou seja, alguns alunos demonstraram dificuldades na ortografia do vocábulo, como em:

- 23) “Não podemos ficar juntos **mais** eu te amo”.

Além da conjunção *mas*, houve 68 ocorrências do conectivo *porém* 21% das estruturas foram construídas com essa conjunção. Alguns exemplos:

- 24) Concordou em prosseguir viagem **porém** estava cansado.
- 25) Não podemos ficar juntos **porém** eu te amo.
- 26) O goleiro fez boas defesas **porém** estava sem ânimo.
- 27) Não posso acompanhá-lo **porém** gosto muito da sua companhia.
- 28) Consegue uma ótima nota **porém** não estuda.
- 29) Releu o texto **porém** André não entendeu nada.

Observou-se que os aprendizes repetiram no uso o mesmo processo adotado ao empregar o *mas* e o *porém*, apesar de este conector ter sido menos empregado que aquele. Os estudantes uniram os períodos sem realizar nenhum tipo de adaptação e poucos empregaram a vírgula antes da conjunção adversativa.

Para Pauliukonis (2014, p 35), a conjunção *porém* é usada para estabelecer uma refutação com menos força que o conectivo *mas*, e completa:

...apresenta uma natureza restritiva menos forte, como se o locutor quisesse mostrar que algo é omitido e que a presença do conectivo permite uma correção do rumo do raciocínio conduzindo-o para uma outra conclusão, como se houvesse um reajuste de foco no argumento principal. Tal interpretação encontra fundamento também na etimologia do termo, ligado à forma do latim “per inde”, que significa no lugar de.

Ainda em relação ao emprego das conjunções, houve um percentual muito baixo do uso dos conectivos **entretanto**, **no entanto** e **embora**, com apenas 2% das ocorrências. Conforme alguns exemplos:

- 30) Não posso acompanhá-lo **entretanto** gosto muito de sua companhia.
- 31) Não podemos ficar juntos **entretanto** te amo.
- 32) Concordou em prosseguir viagem **no entanto** estava cansado.
- 33) Estava sem ânimo **no entanto** o goleiro fez boas defesas.
- 34) Não podemos ficar juntos **embora** eu te amo.
- 35) Releu o texto **embora** André não entendeu nada.

O emprego da conjunção *embora* em 34) e 35) chama a atenção pelo uso das formas verbais no modo indicativo em lugar do modo subjuntivo. Gonçalves (2003, p. 56) constatou,

em seus estudos, uma predominância no uso dos verbos no modo indicativo nas orações concessivas iniciadas pelo conectivo *embora*. Segundo a autora esse tipo de construção é aceitável e justifica:

Partindo da premissa de que a conjunção concessiva *embora* é introdutora de uma informação tida como real, pode-se concluir que há bastante coerência em se empregar com ela o indicativo, que se refere tipicamente a fatos verossímeis, considerados na sua realidade ou na sua certeza, e não o subjuntivo, que se refere a fatos incertos, duvidosos, eventuais ou, mesmo, irreais. Ocupando uma posição marginal e pouco definida na categoria de construções ligadas à expressão da modalidade através do modo subjuntivo, as concessivas introduzidas por *embora* constituem, pois, um contexto especialmente favorável à flutuação⁴ (GONÇALVES, 2003, p.9).

Desse modo, é possível afirmar que, apesar de o emprego do verbo no modo subjuntivo ser recomendado em estruturas concessivas, o uso do modo indicativo em contextos que envolvam orações concessivas, sendo estas iniciadas pela conjunção *embora*, não as torna agramaticais.

Esses episódios também podem ser justificados a partir de outras visões. Mollica (2003, p. 125), por exemplo, defende o paradigma do subjuntivo “está sujeito a forte simplificação paradigmática.”, já Almeida e Callou (2010, p. 143) afirmam que:

Nas estruturas concessivas, o uso do indicativo restringe-se, em princípio, aos casos em que a oração adverbial se encontra posposta à oração matriz e/ou é introduzida por certos conectores, como *embora* e *ainda que*. Conviria observar, também, a natureza do sujeito da oração subordinada e se está ou não expresso.

Isto posto, é possível supor que a ausência dos sujeitos nos períodos e a ordem das orações tenham influenciado na ausência das formas verbais no modo subjuntivo. Além disso, as estruturas de natureza concessiva não parecem ser familiares para os aprendizes, sendo esta uma possível causa da ausência dessas orações na testagem.

Ademais, cumpre ressaltar que, assim como constatado nos usos anteriores, os aprendizes realizaram a junção dos períodos (36), (37) e (38) empregando as conjunções sem realizar nenhum tipo de adaptação nas sentenças. Houve somente o acréscimo de conectores, sem considerar o efeito de sentido que uma possível inadequação no uso das conjunções poderia conferir aos períodos.

⁴ Gonçalves (2003, p. 9) cita Bagno (2000) e Perini (2001) para definir *flutuação*: “Por flutuação estamos entendendo, neste trabalho, aqueles casos em que, em maior ou menor grau, a expectativa de emprego do subjuntivo, ou de algum tempo específico do subjuntivo, é contrariada, gerando enunciados de aceitabilidade duvidosa no âmbito da variante padrão do português.”

- 36) Estava sem ânimo, **pois** o goleiro fez boas defesas.
 37) Concordou em prosseguir viagem, **por que** estava cansado.
 38) Não posso “acompanha” **portanto** gosto muito da sua companhia.

Destaca-se que os períodos 36) e 37) embora não atendam ao comando da questão – construir períodos que expressem oposição/contraste/concessão – poderiam ser compreendidos se estivessem sido apresentados em outro contexto. Já o período 38) aproxima-se da agramaticalidade, já que o segundo segmento não estabelece valor de conclusão em relação ao primeiro. Nessa ocasião, o aprendiz demonstra desconhecimento em relação ao valor semântico do conector *portanto*.

Assim, ao reestruturar os períodos, os alunos não perceberam as relações que as orações estabeleciam dentro do novo período. Portanto, não basta que os aprendizes memorizem as conjunções, eles precisam compreender as estratégias semânticas e pragmáticas disponíveis na língua.

4.2.3 Apreciação crítica da avaliação diagnóstica

Embora tenha sido um grande aliado na investigação do fenômeno em estudo e na elaboração das atividades da intervenção pedagógica, a avaliação diagnóstica apresenta algumas abordagens que necessitam de apreciações, pois podem ter influenciado alguns resultados obtidos.

Avaliou-se que iniciar a testagem com um enunciado dedutivo, sem que os aprendizes tivessem a oportunidade de refletir ou construir os conhecimentos sobre conjunção e as estruturas contrastivas, pode ter gerado dificuldades para que o aluno cumprisse a tarefa. Possivelmente a elaboração de uma questão com interações que analisem os conhecimentos prévios do aluno e um enunciado direcionado à reflexão sobre as conjunções, conforme sugere Vieira (2017) no Eixo 1, poderiam ter proporcionado maior clareza nos resultados obtidos.

É importante destacar que o uso da metalinguagem na Atividade 1, o termo “conectores”, pode ter gerado dúvidas nos aprendizes, tendo em vista que há muitos conectores na Língua Portuguesa; e a questão, embora tenha feito uma breve definição do termo, não foi suficientemente esclarecedora. A intenção desse exercício era identificar se eles eram capazes

de reconhecer as conjunções; então, ela deveria ter sido reelaborada para atingir o objetivo a que se destinou.

Ainda sobre a Atividade 1, notou-se que o fragmento de Dom Casmurro, de Machado de Assis, não foi o apropriado; embora o conteúdo do texto tenha sido analisado com os aprendizes no bimestre, trata-se de um texto antigo que, além de ser uma leitura difícil, não apresenta um número de estruturas contrastivas razoável para chamar-lhes atenção. Nesse caso, um texto de natureza argumentativa seria o mais indicado para desenvolver a atividade, pois daria a oportunidade de os aprendizes relacionarem o valor discursivo das estruturas contrastivas à elaboração da argumentação. Dessa forma, a proposta estaria intimamente relacionada ao Eixo 2 de Vieira (2017), que será explicitado no próximo capítulo.

Percebeu-se, ainda, que houve inconsistências na elaboração da Atividade 2, pois criaram-se estruturas com sujeito vazio e fora de contexto, fatores que impactaram negativamente nos resultados apreciados, pois fizeram com que os aprendizes demonstrassem dificuldades na criação de novas estruturas. Desse modo, proporcionar aos aprendizes questões contextualizadas e relacionadas a textos argumentativos pode ser mais eficaz, pois haverá mais subsídios para que os alunos elaborem estruturas contrastivas. Seria possível, ainda, com a reelaboração da atividade, ampliar o repertório dos alunos

Mesmo demonstrando a necessidade de alguns ajustes, a avaliação diagnóstica foi necessária para identificar o padrão de uso dos estudantes em relação às estruturas contrastivas e o predomínio de uso do *mas* em detrimento dos demais conectivos. Com a testagem, verificou-se que uma maior variedade de conectores deve ser apresentada aos alunos a fim de que possam ampliar seu repertório quanto ao uso dos contrastivos e de tipos estruturais, fator que favorece o aprendizado, conforme sugerido no Eixo 3 da proposta de ensino da gramática em três eixos (VIEIRA, 2017).

Assim, a partir das apreciações apresentadas, procurou-se relacionar a elaboração da intervenção pedagógica às pesquisas sobre o ensino da Língua Portuguesa e construir atividades que sejam capazes de privilegiar os conhecimentos prévios dos alunos. Além disso, o ensino da gramática foi direcionado à reflexão dos aprendizes sobre as estruturas contrastivas, assunto de grande relevância não só para a vida escolar, como também para suas relações sociais.

5 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Para a intervenção pedagógica, foi elaborado um conjunto de atividades pensado a partir da análise dos padrões de uso das estruturas contrastivas extraídos da amostra D&G e da avaliação diagnóstica realizada com turmas de nono ano de uma instituição de ensino estadual do Rio de Janeiro, onde foi observado o emprego das referidas orações, bem como o desempenho dos aprendizes nas atividades da experiência citada.

Enfatiza-se que o vocábulo *intervenção*, no presente trabalho, é empregado com o sentido de contribuir para a melhoria do ensino, a partir de ações pedagógicas capazes de auxiliar os estudantes no processo ensino-aprendizagem.

5.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

As atividades foram desenvolvidas a partir de teorias da aprendizagem contemporâneas. Entre elas, estão algumas sugestões pedagógicas da *Sociolinguística aplicada para apropriação da escrita padrão*, de Mollica (2014); a *Aprendizagem ativa* proposta por Pilati (2017); os *Três eixos para o ensino da gramática* desenvolvidos por Vieira (2017), que são sintetizadas a seguir.

Nos estudos sociolinguísticos, Mollica (2014, p. 45-46) defende a importância de despertar no aluno os conhecimentos que ele já adquiriu e afirma que ações como essa são capazes de facilitar o acesso às informações de forma natural:

Note-se que facilitar o acesso aos saberes letrados pressupõe o percurso de uma via natural por parte do usuário da língua, despertando-lhe a consciência de conhecimentos já existentes, evidenciados nos estudos linguísticos e devidamente selecionados para que o processo de aprendizagem se torne mais rápido e prazeroso. Dessa forma, amplia-se a gama de possibilidades linguísticas do aprendiz, incluindo-se a língua padrão a que todos os falantes têm direito de chegar a dominar ainda que não a venham usar.

A autora defende que o trabalho seja realizado por meio de exercícios fundamentados em pesquisas acadêmicas, pois estes são importantes para que o aprendiz sistematize os conteúdos; “Os exercícios devem ser pautados em pesquisas acadêmicas, de modo a indicar os contextos mais propícios ao aparecimento de cada fato gramatical a ser contemplado...” (MOLLICA, 2014, p. 57-58). Exatamente o que esta intervenção procura salientar.

Como forma de enriquecer a elaboração da intervenção, salienta-se um panorama da *Aprendizagem Ativa*, de Pilati (2017, p. 16), que propõe um ensino da língua articulado em três

aspectos, como se desenvolve adiante, a fim de que as aulas de gramática façam sentido para o aluno e contribuam para um aprendizado ativo. Além disso, a autora defende que a prática docente deve ser pautada nos conhecimentos científicos (PILATI, 2017).

A teoria da pesquisadora está desenvolvida em três princípios capazes de direcionar a metodologia de ensino (PILATI, 2017 p. 101):

- I. Avaliar o conhecimento prévio dos alunos;
- II. Desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados;
- III. Promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de atividades metacognitivas.

Em relação ao conhecimento prévio, Pilati (2017 p. 102) entende que é possível interpretá-lo a partir dos conhecimentos linguístico inato e linguístico pedagógico. Em relação ao inato, a autora assegura que “todos os alunos já dominam sua língua com perfeição [...]. No entanto, não têm consciência desse conhecimento linguístico e não têm critérios objetivos para analisar o conhecimento que possuem.” (PILATI, 2017, p. 102).

No que diz respeito ao conhecimento linguístico pedagógico, Pilati (2017) ensina que se baseia em todos os conhecimentos que o aluno construiu sobre a gramática nas séries anteriores e ressalta a importância de o docente identificar os conceitos que os aprendizes já possuem e auxiliá-los a aprimorá-los.

Quanto ao princípio relativo ao conhecimento profundo dos fenômenos estudados, Pilati (2017, p. 104) sugere “que os alunos aprendam a pensar sobre o assunto a ser aprendido tal como os especialistas fazem.”, a ideia central é “propiciar contextos de aprendizagem para que os estudantes possam organizar seus conhecimentos linguísticos de forma coerente.” (PILATI, 2017, p. 104), ou seja, os aprendizes precisam identificar a maneira como os fenômenos que estão sendo estudados ocorrem na língua e utilizá-los de maneira consciente.

De acordo com as ideias da autora (PILATI, 2017 p. 105), para que o princípio referente ao conhecimento profundo dos fenômenos estudados seja contemplado, é necessário que os educandos dominem o assunto abordado; compreendam e organizem os conceitos estudados e tenham conhecimento a partir da metacognição.

Já o princípio promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas, Pilati (2017 p. 108) indica que consiste em envolver o aluno no processo de construção do conhecimento e sugere que seja dada a oportunidade de os aprendizes protagonizarem o processo de criação linguística e produção textual “para que possam testar seus conhecimentos” (PILATI, 2017, 109).

Para alcançar um melhor desenvolvimento das atividades, buscou-se articular o método indutivo sugerido por Pilati (2017) à proposta de ensino de gramática em 3 eixos desenvolvida por Vieira (2017).

Em relação às frentes de trabalho desenvolvidas por Vieira (2017), destaca-se que, para a autora, a leitura; a produção de texto e os aspectos formais da gramática devem ser indispensáveis para o ensino da Língua Portuguesa, cuja metodologia deve abordar uma proposta reflexiva e sistematizada, em que peculiaridades como o momento e a série devam ser consideradas (VIEIRA, 2017, p. 84).

Assim, Vieira (2017) propõe o ensino da gramática a partir da adoção de três eixos:

- I. Elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática;
- II. Recursos expressivos na construção do sentido do texto;
- III. Instâncias de manifestação de normas/ variedades.

Sobre o desenvolvimento da abordagem reflexiva (eixo I), a autora considerou a sistematização de Franchi (2006) ao indicar três naturezas para o componente gramatical “a linguística, a epilinguística e a metalinguística (devendo as primeiras ser priorizadas nas primeiras séries da vida escolar).” (VIEIRA, 2017, p. 86).

A natureza linguística pode ser entendida como os conhecimentos que o aluno já construiu em seu meio familiar e a epilinguística a forma como os saberes podem ser ampliados. Conforme ensina Franchi (2006, p. 97), “Trata-se de levar os alunos, desde cedo, a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve, a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua.”

A metalinguística (VIEIRA, 2017) é o momento em que ocorre a descrição da linguagem e, de maneira consciente, os conhecimentos gramaticais são sistematizados pelos aprendizes.

O eixo II, que trata dos fenômenos gramaticais como recursos expressivos na construção de sentido, está relacionado a diferentes teorias de cunho científico, cuja ideia precípua, nos dizeres de Vieira (2017) é “a relação entre gramática e produção de sentidos, entre sintaxe e semântica”. Cumpre destacar que o eixo em questão apresenta estreita relação com esta pesquisa.

Com o objetivo de proporcionar ao aprendiz contato com diferentes variantes da língua, Vieira (2017) propõe o eixo III (gramática como manifestação de norma/variedade), haja vista que a autora julga necessário oportunizar ao aluno uma reflexão sobre estruturas que ainda não fazem parte de seu arcabouço linguístico.

Diante do exposto, ressalta-se que tanto os princípios da teoria da Aprendizagem Ativa de Pilati (2017) quanto os três eixos elaborados por Vieira (2017) e as contribuições pedagógicas de Mollica (2014) foram de suma importância para elaboração e organização das questões apresentadas, que contribuam para que o estudante seja protagonista na construção do conhecimento e seja capaz de refletir criticamente sobre os fenômenos da língua.

5.2 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nesta seção, a proposta de intervenção está estruturada em 3 módulos. Questões destinadas à leitura e interpretação textual estão expostas no Módulo I, atividades de sistematização do conteúdo gramatical constam no Módulo II e, no Módulo III, há atividades de produção textual. Ressalta-se que se criaram questões diversificadas e que permitem a participação dos aprendizes.

Módulo I – Leitura e interpretação textual

Gêneros textuais selecionados: verbete; artigo de opinião; poema; música e texto dissertativo-argumentativo.

QUESTÃO 1

Responda:

I. Você sabe o que é opinião?

Resposta sugerida: É o modo de pensar sobre algum assunto ou o ponto de vista que se adota sobre algum tema.

Observação - De acordo com o dicionário Michaelis, a palavra opinião é: 1 Modo de pensar, de julgar, de ver; 2 Ponto de vista ou posição tomada sobre assunto em particular (social, político, religioso etc.); teoria; tese; 3 Parecer emitido sobre determinado assunto em que muito se refletiu e deliberou; partido, voto. Fonte: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/opini%C3%A3o/>> acesso em 5 dez. 2018>

II. Em quais momentos você costuma dar sua opinião?

Resposta esperada: É provável que os alunos relatem que costumam opinar em conversas com amigos, quando dão conselhos etc.

III. Você sabe o que é um argumento?

Resposta sugerida: É uma maneira de comprovar ou contestar uma afirmação/uma opinião.

Observação 2 - De acordo com o dicionário Michaelis: 1 Raciocínio, razão ou arrazoado por meio do qual se pretende provar ou refutar a procedência ou veracidade de uma afirmação; 2 Aquilo que atesta a veracidade de alguma coisa; demonstração, indício, prova. Fonte: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/argumento/>> acesso em 5 dez. 2018.

Justificativa: A **QUESTÃO 1** foi elaborada com a função de priorizar a expressão oral e a participação dos alunos. Visa à interação deles na construção dos significados “considerando que o aprendiz também tem voz em sala de aula e pode interagir na negociação de significados.” (MOLLICA, 2014, 61-62). A questão explora os conhecimentos prévios dos alunos e articula os 3 eixos, pois induz a uma reflexão dos aprendizes sobre a língua. Para introduzir a atividade, o professor deve realizar as perguntas, e sugere-se que as respostas sejam anotadas na lousa para que, com base nas respostas, se construa uma definição para as palavras apresentadas. Deve-se levar em consideração a pertinência das respostas a fim de que se alcance o aprendizado sobre os vocábulos. Ressalta-se que, para os questionamentos apresentados, não há que se falar em respostas certas ou erradas; caberá ao professor auxiliar a turma na construção dos significados.

QUESTÃO 2

Leia com muita atenção:

VOCÊ REPÓRTER - Artigo de opinião.

VIOLÊNCIA SÓ GERA MAIS VIOLÊNCIA!

Numa reportagem vista dias atrás, por mim e por tantos outros brasileiros, que têm o hábito de assistir aos jornais para se informar, presenciei uma das piores cenas da minha vida: pessoas revoltadas espancando um homem na rua.

Ele havia tentado assaltar uma mulher, mas as pessoas e alguns guardas ali presentes conseguiram contê-lo. Porém, antes de o criminoso ser preso, as pessoas o amarraram e deram início a uma sessão de tortura, embora essa seja uma pena proibida no Brasil. O homem foi submetido a um tratamento desumano e degradante.

Agora gostaria de saber: numa situação desta quem é o algoz? Quem ali tem razão? Em nossa Constituição Federal, Artigo 5º inciso III, lê-se: "ninguém será submetido a tortura ou a tratamento desumano ou degradante". Como as pessoas sem qualquer noção de seus deveres podem se sentir no direito de bater, espancar, torturar outras pessoas?

Em um país onde a educação ocupa o 53º lugar entre 65 países avaliados pelo PISA, era de se esperar casos de violência equiparados à ocorrência citada. Como diria nosso querido Renato Russo: " vamos celebrar a estupidez humana..."

Fonte: 05 de Out/2013 (Artigo enviado pela internauta Raianne) – Texto adaptado. <<http://portalcatalao.com.br/portal/noticias/voce-reporter/artigo-de-opinio-violenca-so-gera-mais-violenca,MTQ1Nzc.html> > Acessado em: 2 de dez./2018.

a) Qual é o tema central do texto?

Resposta sugerida: Violência.

b) A partir da leitura do texto e de acordo com os seus conhecimentos, explique o que é um artigo de opinião:

Resposta sugerida: Deve-se levar em conta a pertinência das respostas fornecidas pelos alunos. Espera-se que os alunos percebam que é um texto em que o autor expõe sua opinião sobre determinado tema e tenta comprová-la com argumentos.

Observação - Caso haja dúvidas para responder a questão, sugere-se a definição de Boff at all. (2009, p. 3) “O artigo de opinião é um gênero textual que se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa. Ele expõe a opinião de um articulista, que pode ou não ser uma autoridade no assunto abordado.”

c) Qual é o ponto de vista do autor sobre a atitude das pessoas quando se depararam com o assaltante? Qual argumento ele usa para sustentar essa tese?

Resposta sugerida: O autor do texto é contra a violência, contra tortura e utiliza a Constituição Federal para justificar sua tese.

Justificativa: O gênero escolhido para a **QUESTÃO 2** foi o artigo de opinião, por ser um gênero argumentativo e permitir que o aluno tenha contato com tese e argumentos. A questão está estruturada em 3 itens, no item a) buscou-se analisar o tema, eixo I, atividade de natureza linguística e epilinguística utilizando e aprimorando os conhecimentos que os alunos já possuem, combinado com princípio I que sugere a avaliação do conhecimento prévio dos aprendizes; na letra b), definição de um artigo de opinião, eixo II, pois atua na descrição da linguagem; dependerá da intervenção do professor. Em c) identificação de opinião e argumento no texto, relacionado ao princípio II articulado com o eixo II, aprofunda os conhecimentos do aprendiz sobre opinião e argumento a partir da análise do texto.

QUESTÃO 3

Leia:

Celular: mocinho ou vilão?

Nas últimas décadas tem se intensificado o uso de tecnologias diversas no cotidiano das pessoas. A cada dia novas tecnologias são lançadas no mercado e essa diversidade provoca uma popularização de seu uso, como ocorreu com o celular. Um aparelho que até a década passada era considerado um artigo de luxo, mas passou a fazer parte da vida de todas as pessoas. Na medida em que se torna acessível essa tecnologia, torna-se relevante a preocupação quanto aos limites de sua utilização.

O celular, cuja função era inicialmente de realizar e receber chamadas, passou a ser um aparelho versátil, com utilidades como a de fotografar, filmar, assistir a vídeos, acessar a internet etc. Assim, torna-se prática e econômica a aquisição de um aparelho com tantos predicados, embora nem sempre todos os recursos disponíveis sejam utilizados a contento.

Diante da infinidade de recursos, a utilização do celular vem sendo discutida por educadores, em virtude de este ser visto como um meio de dispersar a atenção em sala de aula, além de poder propiciar a invasão de privacidade e a apologia à violência, uma vez que filmar brigas entre alunos e publicar o vídeo na rede constituem práticas comuns.

Entretanto, o espetáculo em que se transforma a violência no ambiente escolar e o desvio de atenção dos alunos não devem ser atribuídos à posse do celular, mas à falta de limites impostos pelas instituições família, principalmente, e escola em relação ao uso dessa tecnologia. Os pais se isentam da educação dos filhos porque eles mesmos não têm limites e a escola, ao invés de ensinar a usar, proíbe o uso do aparelho.

Não cabe ao Estado disciplinar o uso dos celulares, mas aos próprios pais educarem seus filhos e se educarem quanto ao uso ético do aparelho e, ainda, à escola delimitar suas regras. Proibir o uso seria uma medida radical, devido à indiscutível relevância do celular na atualidade, sendo esta uma invenção, que tenta suprir uma necessidade do homem contemporâneo: de se comunicar.

Portanto, o celular não pode ser considerado vilão, embora seja vilã sua utilização imprópria. Esse aparelho deve nos servir nos momentos convenientes. É necessário que tenhamos maturidade para usá-lo e isso implica dizer que, para presentear os filhos com um aparelho, é preciso saber se estes já podem utilizá-lo com consciência. Além disso, a escola pode regulamentar o uso e aplicar medidas que visem corrigir vícios decorrentes do uso indiscriminado do celular.

Fonte:<<https://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/redacao/ult4657u631.jhtm>> Acesso em 8 de dez. 2018. (Autor desconhecido – texto adaptado)

O texto que você acabou de ler é classificado como dissertativa-argumentativo. Observe que ele está organizado em parágrafos e como o autor insere os argumentos para a defesa de sua opinião. Complete o quadro abaixo com as informações solicitadas:

Tema	Tese/opinião do autor - O autor do texto concorda ou discorda do tema?
<i>Resposta sugerida: Proibição do uso do celular na sala de aula.</i>	<i>Discorda, ele acha que não deve proibir.</i>
Argumentos positivos	Argumentos negativos
<i>Resposta sugerida: O celular tem muitas funções; é prático e econômico; supre a necessidade de comunicação.</i>	<i>Dispersa os alunos; invade a privacidade e gera violência;</i>
Proposta de intervenção 1	Proposta de intervenção 2
<i>Resposta sugerida: Os pais precisam saber se os filhos usarão o celular de maneira consciente, sem causar prejuízos para si ou para outrem.</i>	<i>A escola pode regulamentar o uso e aplicar medidas para evitar o uso indiscriminado.</i>

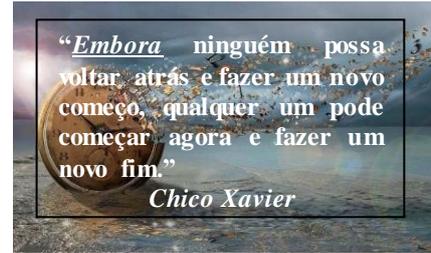
Justificativa: A **QUESTÃO 3** está estruturada em leitura e análise textual. O texto, enquadra-se na tipologia argumentação e o gênero selecionado é redação, nos moldes das redações do Enem. Sua escolha está relacionada à grande relevância desse tipo de texto para a vida dos aprendizes. Na elaboração da atividade, foram articulados os princípios 2 e 3, bem como os 3 eixos. A atividade tem como propósito proporcionar aos aprendizes acesso à estrutura da dissertação e de como os argumentos são articulados nos parágrafos. Ela proporciona experiência linguística e aprofundamento das informações apreendidas; nesse momento, a metalinguagem foi utilizada para que os educandos sistematizem os conceitos ao analisar as informações do texto.

QUESTÃO 4

Leia os textos abaixo e observe o vocábulo em destaque:



Fonte: <<http://www.portalraizes.com/aprender-a-ir-embora/>> (imagem adaptada) - Acessado em jan. 2018



Fonte: <<https://mundoparticularlay.wordpress.com/2010/05/09/>> (imagem adaptada) - Acessado em jan. 2018

As palavras podem apresentar sentidos diferentes. Sua posição na oração, bem como a função ou o contexto em que estão inseridas são fatores que podem favorecer o sentido que os vocábulos expressam. Qual sentido a palavra *embora* expressa no Texto I? E no Texto II?

Resposta sugerida: Espera-se que o aluno responda que no Texto I a palavra embora expressa ideia de retirada/saída, já o Texto II exprime ideia de contrariedade/concessão.

Justificativa: A **QUESTÃO 4** envolve atividade de leitura, privilegia a polissemia das palavras na Língua Portuguesa e destaca o conhecimento prévio do aluno em relação ao sentido do vocábulo embora, a fim de que os alunos percebam a variação de sentidos que as palavras podem apresentar de acordo com o contexto em que estão inseridas e um aprofundamento dos conhecimentos. Há a articulação entre os três eixos, pois visa estimular a reflexão sobre os conhecimentos gramaticais.

QUESTÃO 5

Leia:

VIOLÊNCIA SÓ GERA MAIS VIOLÊNCIA!

Numa reportagem vista dias atrás, por mim _____ por tantos outros brasileiros, que têm o hábito de assistir aos jornais _____ se informar, presenciei uma das piores cenas da minha vida: pessoas revoltadas espancando um homem na rua.

Ele havia tentado assaltar uma mulher, _____ as pessoas _____ alguns guardas ali presentes conseguiram contê-lo. _____, antes de o criminoso ser preso, as pessoas o

amarraram e deram início a uma sessão de tortura, _____ essa seja uma pena proibida no Brasil. O homem foi submetido a um tratamento desumano e degradante.

Agora gostaria de saber: numa situação desta quem é o algoz? Quem ali tem razão? Em nossa Constituição Federal, Artigo 5º inciso III, lê-se: "ninguém será submetido a tortura _____ a tratamento desumano _____ degradante". Como as pessoas sem qualquer noção de seus deveres podem se sentir no direito de bater, espancar, torturar outras pessoas?

Em um país onde a educação ocupa o 53º lugar entre 65 países avaliados pelo PISA, era de se esperar casos de violência equiparados à ocorrência citada. _____ diria nosso querido Renato Russo: " vamos celebrar a estupidez humana..."

Fonte: 05 de Out/2013 (Artigo enviado pela internauta Raianne) – Texto adaptado. <<http://portalcatalao.com.br/portal/noticias/voce-reporter/artigo-de-opinio-violencia-so-gera-mais-violencia,MTQ1Nzc.html> > Acessado em: 2 de dez./2018.

Ao retomar a leitura do texto *Violência só gera mais violência*, você deve ter observado que algumas palavras foram retiradas do texto. As informações transmitidas pelo autor ficaram claras após a retirada dessas palavras? _____ .

Resposta esperada: Espera-se que o aprendiz perceba que a segunda versão do texto não ficou tão clara quanto a primeira versão

Utilizando as palavras do quadro abaixo, retorne ao texto e complete os espaços de modo que o texto mantenha o sentido original:

no entanto, bem como, nem, conforme, nem, ainda que, entretanto, além de, a fim de.

Resposta esperada: A sequência sugerida para preenchimento dos espaços é: bem como; a fim de; entretanto, além de; no entanto; ainda que; nem; nem; conforme.

Justificativa: A **QUESTÃO 5** faz a “avaliação do conhecimento prévio dos alunos”. Após a contextualização realizada e a partir da leitura do texto, pretende-se fazer uma diagnose a fim de detectar o conhecimento dos aprendizes sobre conjunções, seguindo os pressupostos da aprendizagem ativa. A questão também apresenta relação com eixo II, já que visa explorar os recursos expressivos textuais pelo uso das conjunções. Para dar início à investigação, as conjunções foram suprimidas do texto a fim de que os alunos percebam que, embora elas não sejam cruciais para o sentido do texto, a ausência desses elementos pode acarretar dificuldades ou equívocos na compreensão do texto.

Módulo II – Sistematização do conteúdo gramatical

Gêneros textuais selecionados: memes, poemas, texto dissertativo-argumentativo.

QUESTÃO 6

Para fazer a questão anterior você utilizou o que chamamos de **conjunções**, essas palavras são usadas para unir as informações que estão presentes em frases, orações, períodos e textos. Sua função é circular as conjunções presentes nos textos abaixo. Atenção, pois elas podem ser representadas por mais de uma palavra!

a) Amor e medo

[...]

Torrara a planta qual queimara o galho,

E a pobre nunca reviver pudera,

Chovesse embora paternal orvalho!

Fonte: (Casimiro de Abreu – As primaveras/ NEVES 2018, p. 959)

Resposta: E; embora.

b)



Fonte: <<https://www.gerarmemes.com.br/meme/397074-nos-nao-desistimos-de-nossos-ideiais-se-bem>> Acesso em: 5 de out. 2018.

Resposta: se bem que.

c)



Fonte: <<https://www.mundodasmensagens.com/frase/AGkdgKr3D/>>. Acesso em: 7 out. 2018.

Resposta: Ainda que, e

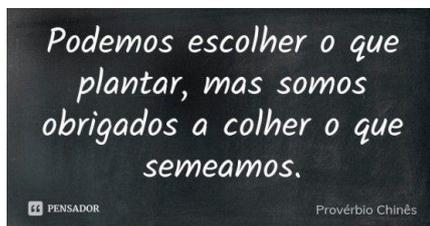
d)



Fonte: <<https://i.pining.com/originals/91/6b/16/916b165236407f50463372ede1aa1c51.jpg>> Acesso em: 5 de out. 2018.

Resposta: Embora, e.

e)



Fonte: <<https://www.pensador.com/frase/OTQ1ODAw/>> Acesso em: 5 de out. 2018.

Resposta: que, mas

f) [...] A Lei Maria da Penha e a Lei do Femicídio, por exemplo, são dispositivos legais que protegem a mulher. Entretanto, estes costumam ser ineficazes, visto que a população não possui esclarecimentos sobre eles. Dessa forma, muitas mulheres são violentadas diariamente e não denunciam por não terem conhecimento sobre as ditas leis e os agressores, por sua vez,

persistem provocando violências físicas, psicológicas, morais, etc., por, às vezes, não saberem que podem ser seriamente punidos por suas ações. [...]

Fonte: < https://blogdoenem.com.br/redacao_enem_nota_1000/> Mariana Moura Goes (Enem 2015, Ceará). Acesso em: 12 de set. 2018.

Resposta: Entretanto; e; visto que; dessa forma.

g)

Ainda que mal pergunte,
 ainda que mal respondas;
 ainda que mal te entenda,
 ainda que mal repitas;
 [...]
 ainda assim te pergunto
 e me queimando em teu seio,
 me salvo e me dano: amor.

Fonte: (Carlos Drummond de Andrade – As Impurezas do Branco/ NEVES 2018, p. 967)

Resposta: Ainda que; ainda assim, e.

Justificativa: A **QUESTÃO 6** envolve os Eixos II e III e o princípio II da aprendizagem ativa – consiste em proporcionar aos alunos experiências linguísticas. Além disso, a atividade é de natureza metalinguística, pois há a descrição da linguagem e o termo gramatical conjunção é analisado. Os textos selecionados são de diferentes gêneros para que os alunos tenham acesso a textos de variados graus de complexidade, desde memes a fragmentos de texto dissertativo, além de oportunizar o contato com conjunções distintas. Os excertos selecionados apresentam predominantemente conjunções e locuções conjuntivas cujo sentido expresse contraste, tendo em vista o objeto da pesquisa.

QUESTÃO 7

Você deve ter notado que nem todas as conjunções que você destacou no exercício anterior expressavam o mesmo sentido nos textos. Por que isso ocorreu?

Resposta sugerida: Espera-se que o aluno perceba que algumas conjunções apresentam sentidos diferentes e que o contexto em que elas estão inseridas determinará o significado.

Justificativa: A questão aborda o princípio III da aprendizagem ativa e os eixos II e III, pois aprofunda os conhecimentos dos aprendizes e realiza uma reflexão sobre a relação entre as conjunções e a necessidade do produtor do texto em atribuir significados. O objetivo é estimular a reflexão dos aprendizes sobre o uso das diferentes conjunções e demonstrar que, além de conectar as informações, elas também exprimem sentidos e orientam a argumentação. Espera-se que os aprendizes aprimorem as informações até aqui construídas.

QUESTÃO 8

Leia:

Dessa forma, muitas mulheres são violentadas diariamente e não denunciam por não terem conhecimento sobre as ditas leis e os agressores, por sua vez, persistem provocando violências físicas, psicológicas, morais, etc., por, às vezes, não saberem que podem ser seriamente punidos por suas ações. [...]

Fonte: < https://blogdoenem.com.br/redacao_enem_nota_1000/ Mariana Moura Goes (Enem 2015, Ceará). Acesso em: 12 de set. 2018.

a) No fragmento que você leu, a conjunção “e” foi utilizada duas vezes; nesses casos, elas apresentam o mesmo sentido? Explique:

Resposta sugerida: Espera-se que o aluno reconheça que as conjunções expressam sentidos distintos, a primeira com ideia de oposição, o mesmo sentido de “mas” e, a segunda com sentido de acréscimo, soma.

b) Reescreva o texto substituindo as conjunções em destaque por outras que preservem o sentido:

Resposta sugerida: Espera-se que os aprendizes substituam o primeiro “e” por outra conjunção que tenha o valor de oposição, contraste. Já o segundo “e” com conjunção que dê ideia de adição. “Dessa forma, muitas mulheres são violentadas diariamente mas/ porém não denunciam por não terem conhecimento sobre as ditas leis também/além disso/ mas também...”

Justificativa: A **QUESTÃO 8** está relacionada ao conhecimento profundo do fenômeno estudado (princípio II) integrado aos eixos II e III, visa consolidar que as conjunções podem estabelecer diferentes sentidos no texto. Utilizou-se a conjunção coordenativa “e” para demonstrar que o contexto determinará o sentido, na questão em análise a conjunção destacada expressa adversidade e adição, respectivamente.

QUESTÃO 9

Agora que você já sabe o que são conjunções e que elas podem apresentar sentidos distintos, vamos aprofundar os conhecimentos que você já construiu! Leia os períodos abaixo e observe que, para cada afirmação, há uma ideia que a contradiz. Sua missão é distribuí-las no quadro conforme o modelo:

1. “Embora tenha um dos mais importantes acervos de história natural da América Latina, o museu chega à data simbólica parcialmente abandonado.”
2. “...a violência contra este gênero parece não findar, mesmo com a existência de dispositivos legais que protegem a mulher.”
3. “Embora simples, a pergunta não é trivial.”
4. “Nós não desistimos de nossos ideais, se bem que tenhamos perdido de vista a liberdade.”
5. “Ainda que eu falasse a língua dos homens, e falasse a língua dos anjos, sem amor eu nada seria.”

Construções que expressam concessão

Contradição/objeção	Ideia mantida
Embora tenha um dos mais importantes acervos de história natural da América Latina	o museu chega à data simbólica parcialmente abandonado.
<i>Resposta: mesmo com a existência de dispositivos legais que protegem a mulher.</i>	<i>a violência contra este gênero parece não findar</i>
<i>Resposta: Embora simples</i>	<i>a pergunta não é trivial.</i>
<i>Resposta: se bem que tenhamos perdido de vista a liberdade</i>	<i>Nós não desistimos de nossos ideais</i>
<i>Resposta: Ainda que eu falasse a língua dos homens, e falasse a língua dos anjos</i>	<i>sem amor eu nada seria</i>

Justificativa: A QUESTÃO 9 aborda a relação semântica estabelecida pelas conjunções, relaciona-se aos princípios II e III da aprendizagem ativa, já que visa realizar experiência linguística em relação à ideia de concessividade. Além disso, articula os 3 eixos, com destaque ao eixo II, tendo em vista que desenvolve a ideia de concessão, demonstra o emprego das orações concessivas nos períodos e atua na ampliação do repertório de conjunções concessivas.

QUESTÃO 10

Assim como existem as conexões concessivas, que você acabou de ver, também há as conexões adversativas. Leia os períodos abaixo e, conforme o modelo, complete as orações com um segmento que contrarie a expectativa apresentada e faça a distribuição no quadro a seguir:

1. (Modelo) “Muitas mulheres são violentadas diariamente, **mas não denunciam o agressor.**”
2. Podemos escolher o que plantar, _____.
3. Ele havia tentado assaltar uma mulher, _____.

4. A Lei Maria da Penha e a Lei do Feminicídio são dispositivos legais que protegem a mulher, _____.

5. “O homem foi submetido à tortura, _____.

Construções adversativas

Admissão (coordenada)	Expectativa contrariada (adversativa)
Muitas mulheres são violentas diariamente	mas não denunciam o agressor
<i>Resposta: Podemos escolher o que plantar</i>	<i>Resposta pessoal</i>
<i>Resposta: Ele havia tentado assaltar uma mulher</i>	<i>Resposta pessoal</i>
<i>Resposta: A Lei Maria da Penha e a Lei do Feminicídio são dispositivos legais que protegem a mulher</i>	<i>Resposta pessoal</i>
<i>Resposta: O homem foi submetido à tortura</i>	<i>Resposta pessoal</i>

Justificativa: Como as orações concessivas foram exploradas no exercício anterior, esta questão tem a função de apresentar as estruturas adversativas, para que o aluno compreenda que a argumentação pode ser realizada tanto com as concessivas quanto com as adversativas. O fundamento da questão está na relação entre os princípios II e III, de Pilati (2017), e o eixo II, de Vieira (2017), pois novamente proporciona ao aluno experiência linguística e a possibilidade de aplicar os conhecimentos sobre o funcionamento da língua. Os períodos são fragmentos de textos – alguns sofreram modificações – já analisados, tendo em vista a familiaridade dos alunos com esses textos.

QUESTÃO 11

Os períodos expressos nas Questões 9 e 10 apresentam estruturas **contrastivas**, que expressam “o sentido contrário à expectativa”, porém umas são **concessivas** e outras são

adversativas. Embora essas estruturas tenham diferenças, elas, **em alguns casos**, podem ser substituídas umas pelas outras, ou podem ser empregadas no mesmo período.

Com base nessas informações, crie períodos correspondentes àqueles que estão sendo apresentados e faça as modificações necessárias. **ATENÇÃO!** Nem todos os períodos manterão o valor argumentativo, quando isso acontecer, indique “*não são correspondentes*”.

Observe o modelo:

Adversativa: O professor não ganha muito dinheiro **e trabalha feliz.**

Concessiva: **Embora o professor não ganhe muito dinheiro,** ele trabalha feliz.

a) Concessiva: **Apesar de alguns alunos não gostarem de estudar,** a felicidade do professor contagia a turma.

Adversativa: _____

Resposta: Alguns alunos não gostam de estudar, porém a felicidade do professor contagia a turma.

b) Adversativa: A minha turma é considerada a mais bagunceira da escola; **no entanto, só tira nota boa.**

Concessiva: _____

Resposta sugerida: Embora a minha turma seja considerada a mais bagunceira da escola, só tira nota boa.

c) Adversativa: Pegue o livro, **mas não o estrague!** – Diz sempre a bibliotecária.

Concessiva: _____

Resposta sugerida: Não são correspondentes.

d) Concessiva: **Por mais que eu não goste de ler,** não saio da biblioteca.

Adversativa: _____

Resposta sugerida: Eu não gosto de ler, mas não saio da biblioteca.

e) Concessiva: **Embora tenha sido contratada recentemente**, essa bibliotecária não ficará na escola.

Adversativa: _____

Resposta sugerida: Não são correspondentes.

Justificativa: A **QUESTÃO 11** foi elaborada baseando-se nas instruções apresentadas na proposta pedagógica de Mollica (2003). Essa questão visa consolidar as informações apreendidas pelos educandos a partir da produção de períodos e aprofundar os conhecimentos sobre as estruturas contrastivas. Espera-se introduzir a ideia de argumentação expressa pelos períodos em destaque e demonstrar que em alguns casos, pode ocorrer a paráfrase entre as orações adversativas e concessivas, porém devido ao alto grau de argumentatividade das concessivas, algumas correspondências tornam o período agramatical. Optou-se, neste momento, pelo uso da metalinguagem para que o aluno tenha controle do próprio conhecimento e pelo emprego de conjunções variadas nos períodos. Além disso, a questão está relacionada aos eixos II e III. É preciso avaliar se os aprendizes foram capazes de manter a coerência nos períodos e se foram capazes de identificar as conjunções que não são intercambiáveis, ou seja, não há possibilidade de realizar a paráfrase entre as orações.

QUESTÃO 12

Leia a tirinha:



Fonte: <<https://eduardojunior.files.wordpress.com/2015/09/20150811.jpeg>> Acesso em 11 de out. 2018.

Observe a relação de sentido estabelecida na fala de Garfield nos quadrinhos 1 e 2 da tirinha e marque a alternativa que expresse o sentido correto:

- a) condição
- b) causa
- c) concessão
- d) adição

*Resposta esperada: Letra c. Espera-se que o aluno perceba que o valor semântico estabelecido entre a oração introduzida pela conjunção **apesar de**, no primeiro quadrinho, e a fala, apresentada no segundo quadrinho, é de concessão.*

Justificativa: A **QUESTÃO 12** destaca uma tirinha, para diversificar os gêneros estudados e demonstrar que as conjunções estão presentes em diferentes tipos de textos. O valor semântico expresso pela relação entre as orações é o foco da questão, que está relacionada ao princípio 3 da Aprendizagem Ativa, já que visa um aprofundamento do conteúdo estudado e está articulado com o eixo II.

QUESTÃO 13

Com muita atenção, resolva as tarefas abaixo:

- a) Observe os períodos abaixo e, conforme o modelo, altere, **se for possível**, a posição das orações em destaque e faça as adaptações necessárias. Caso não seja possível realizar a alteração, indique na resposta: **Não foi possível**.

Modelo:

I. “Não esperava o fechamento de uma via principal **embora estivesse prevendo o caos no trânsito.**”

Embora estivesse prevendo o caos no trânsito, não esperava o fechamento de uma via principal.

II. “torna-se prática e econômica a aquisição de um aparelho com tantos predicados, **embora nem sempre todos os recursos disponíveis sejam utilizados a contento.**”

Resposta esperada: Embora nem sempre todos os recursos disponíveis sejam utilizados a contento, torna-se prática e econômica a aquisição de um aparelho com tantos predicados.

III. “o espetáculo em que se transforma a violência no ambiente escolar e o desvio de atenção dos alunos não devem ser atribuídos à posse do celular, **mas à falta de limites impostos pelas instituições família, principalmente, e escola...**”

Resposta esperada: Não foi possível.

IV. “Um aparelho que até a década passada era considerado um artigo de luxo, **mas passou a fazer parte da vida de todas as pessoas.**”

Resposta esperada: Não foi possível.

b) Após o deslocamento das orações, identifique em qual(is) período(s) o sentido ficou prejudicado. Explique o que pode ter ocasionado esse prejuízo semântico:

*Resposta esperada: Espera-se que o educando identifique que os períodos III e IV tiveram o sentido prejudicado quando houve alteração na ordem das orações e que o conector **mas** não admite anteposição.*

Justificativa: É dada ênfase na identificação das conjunções *mas* e *embora* e no efeito de sentido estabelecido quando há deslocamento das orações, especificamente as iniciadas pelas conjunções *embora* (em períodos concessivos) e *mas* (em períodos adversativos). Ressalta-se que nas orações concessivas: “Pode-se considerar, pois, que a ordem nas construções CONCESSIVAS obedece particularmente a propósitos comunicativos, em especial ligados à argumentação, no discurso. (NEVES, 2018 p. 956). Já as adversativas, por terem natureza coordenativa, não podem ser antepostas, pois, de acordo com Neves (2018, p.809) “... parte do enunciado que ocorre introduzida por uma CONJUNÇÃO COORDENATIVA vem sempre, claramente, como acréscimo a anterior...”. Esta atividade deve ser mediada pelo professor para que as informações apresentadas ganhem destaque, principalmente, no item b). Os exercícios propostos abrangem os princípios 1 e 2 da aprendizagem ativa e o eixo II.

Módulo III – Produção textual

Gêneros textuais selecionados: Artigo de opinião e redação.

QUESTÃO 14

Observem que várias atividades realizadas por vocês havia o objetivo de evidenciar a argumentação e, em vários momentos, vocês empregaram conjunções que tiveram grande relevância para a realização das atividades. Agora será a vez de vocês argumentarem! Elaborem argumentos (um positivo e um negativo) para os temas abaixo, não deixem de empregar as conjunções que vocês já aprenderam!

a) Uso do uniforme na escola.

Positivos: _____

Negativos: _____

b) Intervalo de 15 minutos para o lanche.

Positivos: _____

Negativos: _____

c) Proibição do uso do celular na sala de aula.

Positivos: _____

Negativos: _____

d) Atestado médico para aula de educação física.

Positivos: _____

Negativos: _____

Respostas pessoais.

Justificativa: A atividade deverá ser realizada em dupla e iniciada oralmente para, em seguida, ser transformada em texto. Ela está relacionada ao eixo II de Vieira (2017), já que se espera que os alunos empreguem as estruturas contrastivas para a elaboração de argumentos, articulado aos princípios II e III de Pilati (2017), pois visa que os aprendizes empreguem os conhecimentos sobre as estruturas contrastivas e sejam capazes de aplicá-las em textos. Na elaboração da questão, procurou-se utilizar temas que são bastante discutidos em sala pelos alunos e que proporcionam posicionamentos distintos. Espera-se que os alunos utilizem as estruturas contrastivas para elaboração das argumentações, é possível que os textos produzidos nesse momento tenham variantes não-padrão, porém as variantes não devem ser desprezadas. Essa questão será utilizada como suporte para a produção de um texto dissertativo-argumentativo e os aprendizes terão a oportunidade de realizar uma nova versão com o emprego da norma padrão.

QUESTÃO 15

Chegou a sua vez de ser o autor! Elabore uma redação, texto dissertativo-argumentativo, com no máximo 15 linhas, no qual você exponha seu ponto de vista, justificativas e soluções sobre um dos temas apresentados na Questão 14 (Uso do uniforme na escola; intervalo de 15 minutos para o lanche; proibição do celular na sala de aula; atestado médico para aula de educação física).

☆ **Dicas:** Divida o texto em parágrafos; mantenha a correção gramatical; faça a letra bem bonita; realize a argumentação empregando estruturas contrastivas e conecte os elementos do texto com as conjunções que você aprendeu. Ao terminar, não deixe de passar o seu texto a limpo!

Justificativa: A **QUESTÃO 15** é uma produção textual, cujo objetivo é motivar o aluno a aprimorar as estratégias de argumentação sobre um dos temas discutidos na Questão 14, além de incentivar a reflexão sobre a temática escolhida. A confecção do texto também é importante para que o aprendiz coloque em prática todos os conhecimentos sobre a língua que ele construiu. A questão envolve o terceiro princípio de Pilati (2017), pois permite que os alunos façam reflexões linguísticas e apresentem ideias a partir da produção textual.

QUESTÃO 16

Agora que todos já produziram os textos, chegou o momento de as informações serem compartilhadas! Cada um lerá seu texto e terá a oportunidade de receber dicas para aprimorar a redação e você poderá usá-las na versão final.

Com base nas informações compartilhadas, reescreva seu texto, individualmente, e o entregue ao professor.

Justificativa: A questão destaca a organização e apresentação das ideias dos alunos, além de permitir que haja experiências linguísticas, envolvendo os princípios I e II de Pilati (2017). Após a produção do texto, sugere-se que a turma seja organizada em círculo para que os textos produzidos sejam lidos em voz alta, pois assim todos terão acesso ao ponto de vista apresentado pelos colegas. Essa atitude poderá contribuir no momento da reescrita do texto para elaboração de uma versão final, antes da análise individual dos textos pelo professor que avaliará: a organização das ideias, a pertinência dos argumentos utilizados, o emprego das estruturas contrastivas como estratégia de argumentação, o respeito à estrutura do texto, a coerência e a coesão textual.

5.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Ao desenvolver as atividades propostas na intervenção pedagógica, esperava-se aplicar e reaplicar as questões para identificar quais objetivos foram efetivamente alcançados e quais avanços foram possíveis, porém, devido a alguns empecilhos e à necessidade de reelaboração dos testes, que ocorreu após se observar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes para compreender os enunciados, a versão final – que consta na pesquisa – foi aplicada parcialmente, pois não houve tempo hábil para sua aplicação total.

Das 16 questões da intervenção, apenas 6 foram testadas. Assim, nesta seção, são pontuadas as questões realizadas pelos aprendizes e os resultados alcançados; em seguida, há uma análise crítica, embora subjetiva, acerca das questões que não foram experimentadas.

É imprescindível realçar que as questões foram aplicadas, pelo menos três vezes, em turmas distintas, porque as questões eram reelaboradas e reaplicadas em outra turma após observar que os aprendizes não haviam compreendido a questão expressa no enunciado. Além disso, foi necessária a substituição de alguns textos para que a intervenção estivesse de acordo com as ideias propostas.

Dessa forma, depois das adaptações julgadas pertinentes, participaram da experimentação, que foi realizada de forma parcial, 41 alunos, com idade entre 14 e 17 anos, matriculados em turmas de nono ano, do Colégio Estadual José do Patrocínio, instituição já descrita anteriormente.

As atividades foram fotocopiadas e entregues aos estudantes, a aplicação foi iniciada com a Questão 2, sendo realizado apenas o item a), conforme Quadro 14:

Quadro 14 - QUESTÃO 2 – item a).

Leia com muita atenção:

VOCÊ REPÓRTER - Artigo de opinião.

VIOLÊNCIA SÓ GERA MAIS VIOLÊNCIA!

Numa reportagem vista dias atrás, por mim e por tantos outros brasileiros, que têm o hábito de assistir aos jornais *para* se informar, presenciei uma das piores cenas da minha vida: pessoas revoltadas espancando um homem na rua.

Ele havia tentado assaltar uma mulher, *mas* as pessoas e alguns guardas ali presentes conseguiram contê-lo. *Porém*, antes de o criminoso ser preso, as pessoas o amarraram e deram início a uma sessão de tortura, *embora* essa seja uma pena proibida no Brasil. O homem foi submetido a um tratamento desumano e degradante.

Agora gostaria de saber: numa situação desta quem é o algoz? Quem ali tem razão? Em nossa Constituição Federal, Artigo 5º inciso III, lê-se: "ninguém será submetido a tortura *ou* a tratamento desumano *ou* degradante". Como as pessoas sem qualquer noção de seus deveres podem se sentir no direito de bater, espancar, torturar outras pessoas?

Em um país onde a educação ocupa o 53º lugar entre 65 países avaliados pelo PISA, era de se esperar casos de violência equiparados à ocorrência citada. *Como* diria nosso querido Renato Russo: " vamos celebrar a estupidez humana..."

Fonte: 05 de Out/2013 (Artigo enviado pela internauta Raianne) – Texto adaptado. <<http://portalcatalao.com.br/portal/noticias/voce-reporter/artigo-de-opiniao-violencia-so-gera-mais-violencia.MTQ1Nzc.html>> Acessado em: 2 de dez./2018.

a) Qual é o tema central do texto?

Para dar início à QUESTÃO 2, realizou-se uma leitura colaborativa do texto “Violência só gera mais violência!”, em que os alunos foram induzidos a analisar de maneira crítica a situação apresentada na produção. A turma externou opiniões distintas sobre o acontecimento narrado e foram feitos comentários sobre os vocábulos “desumano” e “degradante”, e alguns alunos questionaram o que era a Constituição Federal.

Apesar de terem sido reservados 20 minutos para a leitura e discussão do texto, foram utilizados pouco mais de 30 minutos, pois os aprendizes demonstraram muito interesse pelas informações e, após as discussões, em silêncio, eles responderam ao item a).

As respostas apresentadas estão de acordo com o esperado. Dos 41 alunos que realizaram o teste, 41% responderam *violência*; 27% indicaram como resposta *espancamento do homem*; 15% reescreveram o título: *VIOLÊNCIA SÓ GERA MAIS VIOLÊNCIA*; 12% responderam *assalto*; e 5% deixaram de responder.

Embora a maioria das respostas esteja coerente (violência), destacam-se 15% dos alunos que indicaram o título do texto como tema, indício de que a diferença entre tema e título para esses alunos ainda não está clara; então, uma intervenção para explicar essa diferença se faz necessária.

A QUESTÃO 5 também foi respondida pelos estudantes e optou-se por fazer uma leitura em voz alta pelo professor, já que se trata do mesmo texto, porém as conjunções foram omitidas. Cabe ressaltar que houve alteração na ordem das questões, que estão apresentadas na Seção 5.1, a fim de que o conjunto de atividades seja mais eficiente para as próximas aplicações. Como a questão, durante a testagem, estava estruturada em duas partes, a primeira – que corresponde à QUESTÃO 2 – foi realizada pelos alunos individualmente e a segunda – que corresponde à QUESTÃO 5 – com o auxílio do professor.

Quadro 15 - QUESTÃO 5

Observe que algumas palavras foram retiradas do texto. As informações transmitidas pelo autor ficaram tão claras quanto na primeira versão do texto? Utilizando as palavras do quadro abaixo, complete os espaços de modo que o texto mantenha o sentido original:

Em relação à clareza das versões dos textos, além de indicarem *sim* ou *não*, mesmo não havendo no comando da questão solicitação de justificativa, alguns aprendizes explicaram suas respostas; 93% dos alunos indicaram “*Não*”. As justificativas apresentadas por parte dos alunos foram: “*ficou incompleto*”; “*alguns tem palavras que o outro não tem*”; “*a linguagem ficou melhor*”. No entanto, 7% dos alunos responderam *Sim* a esse questionamento, entre eles 5% justificaram: “*dá para entender*” e “*não tem diferença*”. Talvez, por se tratar de um texto que já tinha sido lido e discutido amplamente, esses alunos estejam se baseando nos conhecimentos que já tinham sido construídos.

Em relação à segunda parte da atividade, optou-se por reproduzir o quadro das conjunções na lousa e testar com os aprendizes as possibilidades de preenchimento dos espaços e, sempre que havia consenso na turma, a conjunção era colocada no quadro. A sequência criada por eles, teve pouca variação em relação à sequência sugerida: “*bem como; a fim de; no entanto, além de; entretanto; ainda que; nem; nem; conforme*”.

As questões analisadas cumpriram o papel de introduzir o assunto, de proporcionar a participação dos aprendizes, porém não são definitivas, já que necessitam de reformulações constantes, pois elas precisam ser adaptadas de acordo com a realidade da turma.

Já na QUESTÃO 4, procurou-se aprofundar as informações analisadas pelos alunos e empregar a metalinguagem a fim de que os aprendizes tivessem controle sobre os conhecimentos que estavam sendo construídos.

Quadro 16 - QUESTÃO 6

Para fazer a questão anterior você utilizou o que chamamos de **conjunções**, essas palavras são usadas para conectar as informações que estão presentes em frases, orações, períodos e textos. Sua função é circular as conjunções presentes nos textos abaixo. Atenção, pois elas podem ser representadas por mais de uma palavra!

A questão em destaque, no Quadro 16, foi lida pelo professor que orientou os alunos a realizá-la em dupla e ambos deveriam anotar as respostas elaboradas. Eles dialogaram entre si e trocaram informações sobre as palavras que estavam sendo marcadas. Nesse momento não houve interferência do professor. Na QUESTÃO 6, como já apresentada no trabalho, os alunos precisavam circular as conjunções. Com base nas respostas esperadas e nas marcações realizadas pelos alunos, para melhor visualização, optou-se por elaborar o quadro abaixo:

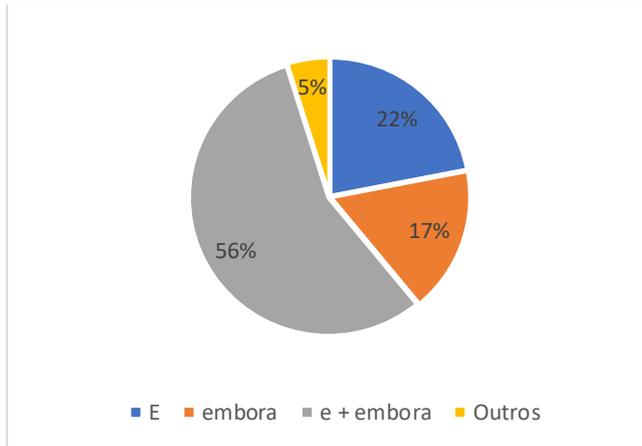
Tabela 1 - Identificação das conjunções por item

Respostas esperadas	Quantidade de marcações
a) E; embora	E – 78%; Embora – 73%
b) se bem que	Se bem que – 47%
c) Ainda que, e	Ainda que – 76%; e – 54%
d) Embora, e	Embora – 56%; e – 41%
e) que, mas	Que – 51%; mas – 54%
f) Entretanto; e; visto que; dessa forma.	Entretanto – 32%; e – 22%; visto que – 5%; dessa forma – 5%
g) Ainda que; ainda assim, e.	Ainda que – 54%; ainda assim – 20%; e – 24%

A partir da análise do Tabela 1, é possível notar que os aprendizes conseguiram identificar nos textos a maior parte das conjunções indicadas como respostas esperadas. Das conjunções expressas nos textos, *e* e *embora* parecem ser mais familiares para os educandos, já que foram as mais selecionadas por eles, 78% e 73% marcações na letra a), por exemplo. Por outro lado, as locuções *dessa forma* e *visto que* foram as menos selecionadas; provavelmente, são as menos utilizadas em suas situações comunicativas naturais.

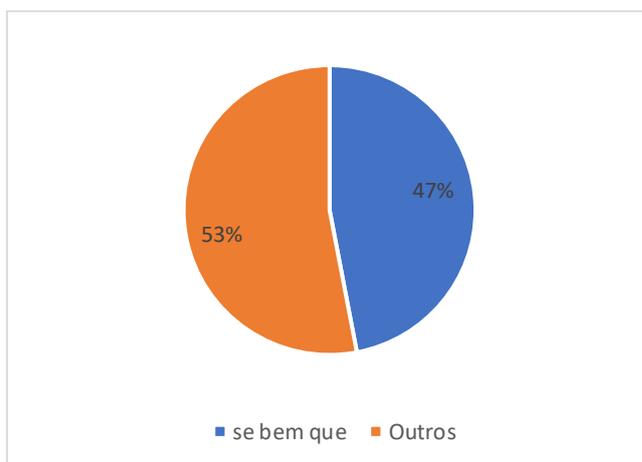
Além das conjunções em destaque, os aprendizes realizaram marcações de outras palavras, que podem ser observadas em cada um dos itens, da letra a) até a letra g), nos seguintes gráficos:

Gráfico 5 - Seleção de conjunções (a)



O Gráfico 5 demonstra que os alunos alcançaram o objetivo proposto pela questão no item a), tendo em vista que houve um elevado número de marcação das conjunções *e* e *embora*. Além disso, houve apenas 5% de marcações consideradas atípicas, a forma verbal *chovesse*; acredita-se que, para esses alunos, nem a ideia de conjunção nem a de verbo estão claras e se faz necessário um esclarecimento.

Gráfico 6 - Seleção de conjunções (b)

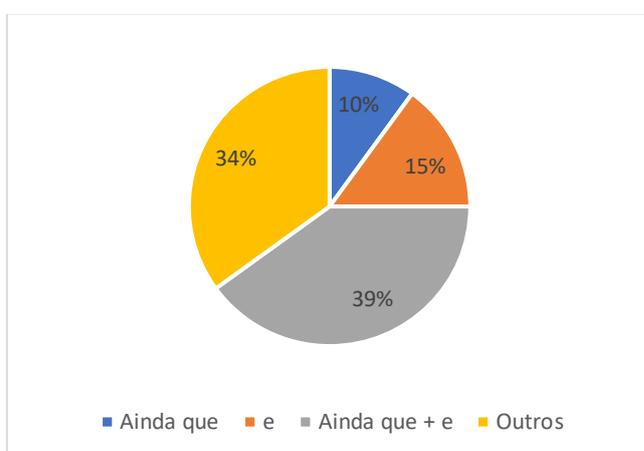


O Gráfico 6 demonstra que houve equivalência na marcação da locução em relação a outros vocábulos, o que indica que os alunos foram capazes de perceber a locução conjuntiva *se bem que*, pois correspondeu a 47% das marcações. No entanto, 53% realizaram a marcação

de outros vocábulos, tais como: *de*; *se*; *que* e *se bem*. Por terem realizado a marcação em palavras que pertencem a construções conjuntivas no texto, com exceção da preposição *de*, é possível afirmar que as locuções ainda geram dúvidas nos alunos e que há a necessidade de diferenciar a função da preposição da função da conjunção.

É importante destacar, ainda, que o comando da questão indicava que poderia haver conjunções representadas por mais de uma palavra, porém vários educandos fragmentaram a locução. Nesse caso, o professor poderia intervir para enfatizar a informação antes de iniciar a aplicação do teste.

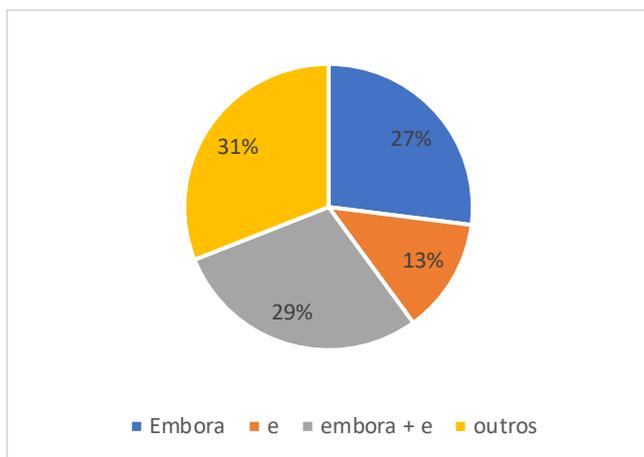
Gráfico 7 - Seleção de conjunções (c)



O Gráfico 7 indica que os aprendizes ainda apresentam dúvidas acerca das conjunções. Esperava-se que a conjunção *e*, já identificada em outro momento, fosse amplamente destacada pelos aprendizes, porém houve pouca diferença em relação à locução conjuntiva *ainda que*. É possível que a resolução da questão anterior tenha auxiliado na seleção dessa locução. Dessa forma, se outras locuções já tivessem sido apresentadas aos aprendizes, alguns resultados poderiam ter sido diferentes.

Em relação aos 34% dos alunos que marcaram outros vocábulos, cabe destacar que houve seleção das palavras *ainda*; *que* e *sem*. Mais uma vez, comprova-se que a ideia de locução conjuntiva precisa ser abordada, já que foram selecionadas separadamente. Ademais, 10% dos alunos circularam a preposição *se*; mais um indício de que os estudantes ainda confundem conjunção com preposição.

Gráfico 8 - Seleção de conjunções (d)



A partir das informações apresentadas no Gráfico 8, é possível concluir que a natureza da palavra *embora* não gera dúvidas na maioria dos aprendizes, tendo em vista que 23 alunos assinalaram esse conectivo, o que corresponde a 56%, somados os que marcaram somente *embora* aos que assinalaram as conjunções *embora + e*.

Apesar disso, 31% dos discentes selecionaram outros vocábulos como *bem* e *eu*, pertencentes às classes advérbio e pronome, respectivamente, equívocos não cometidos até então, o que demonstra que o trabalho com as conjunções precisa ter continuidade, pois a dificuldade para identificá-las pode gerar dúvidas no momento de empregá-las.

Gráfico 9 - Seleção de conjunções (e)

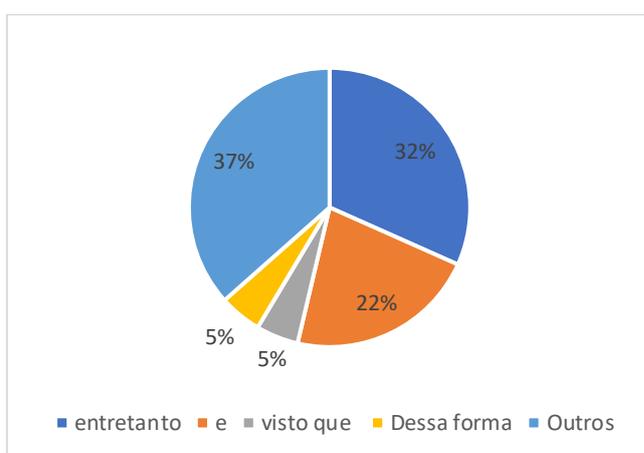


Analisando-se o Gráfico 9, é possível notar que os alunos não tiveram dificuldades na identificação das conjunções *que* e *mas*, pois somadas correspondem a 71% das marcações

realizadas. Destaca-se que essas conjunções são utilizadas com muita frequência e pode ser a razão de terem sido amplamente marcadas.

Cumprido destacar que um grupo de alunos, correspondente a 12%, selecionou a forma verbal *podemos*, palavra que inicia o texto da letra e). Como alguns textos já analisados pelos discentes iniciavam em conjunção, apesar de já ter havido a seleção de verbo na letra a), é possível que parte desse grupo não tenha lido o texto com a atenção necessária e tenha se condicionado a assinalar o vocábulo inicial.

Gráfico 10 - Seleção de conjunções (f)



Para que os aprendizes tivessem a oportunidade de ter experiências distintas, não só em relação ao uso da conjunção, em especial a contrastiva, mas também quanto à leitura de diferentes gêneros textuais, optou-se por utilizar um fragmento de uma redação do ENEM, por ser um texto dissertativo e haver maior número de conjunções.

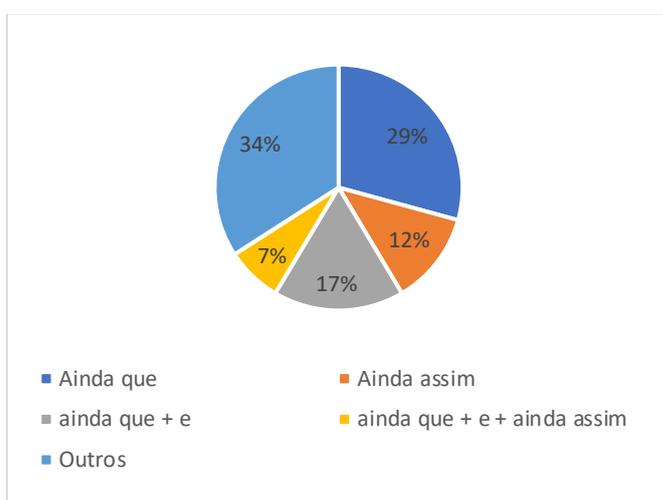
Destaca-se que cerca de 63% dos alunos identificaram alguma das conjunções esperadas, ou seja, mais da metade dos aprendizes foram capazes de selecioná-las. Porém, o Gráfico 10 destaca que, mesmo a maior parte dos alunos tendo-as identificado, houve aqueles que apresentaram dificuldades, pois 37% dos alunos selecionaram vocábulos distintos daqueles que eram esperados, como pronome, preposição, advérbio, locução adverbial, a saber: *estes, por, não, às vezes, que (de visto que)*.

Dois hipóteses podem ser consideradas. Uma delas é o fato de não ter havido atividades linguísticas e metalinguísticas suficientes no conjunto de atividades aplicado. Então, para solucionar a ausência desse tipo de atividades, houve modificação na ordem das questões na proposta de intervenção definitiva, já apresentada nesta pesquisa.

A segunda hipótese possível é o cansaço, pois nesse item os estudantes já demonstravam dispersão e sinais de desatenção aos textos. Provavelmente a projeção dos textos na lousa e a identificação em conjunto entre os alunos da turma com a mediação do professor ou, na falta de equipamento para projetar os textos, a redução do número de itens torne a atividade mais prazerosa e o rendimento da turma seja superior ao apresentado.

Além do mais, há três ocorrências do conectivo *e*, no item em análise, em um desses usos, a conjunção expressa valor de contraste. Embora no gráfico tenha sido apontado o quantitativo total, 2 alunos indicaram essas conjunções em suas respostas.

Gráfico 11 - Seleção de conjunções (g)



Com a análise do Gráfico 11, é possível afirmar que os aprendizes foram capazes de reconhecer grande parte das conjunções. Nesse item, foi adotada a estrofe de um poema, ou seja, um texto literário. Embora o enfoque da pesquisa sejam os textos dissertativos-argumentativos, optou-se por apresentar as conjunções em diferentes textos.

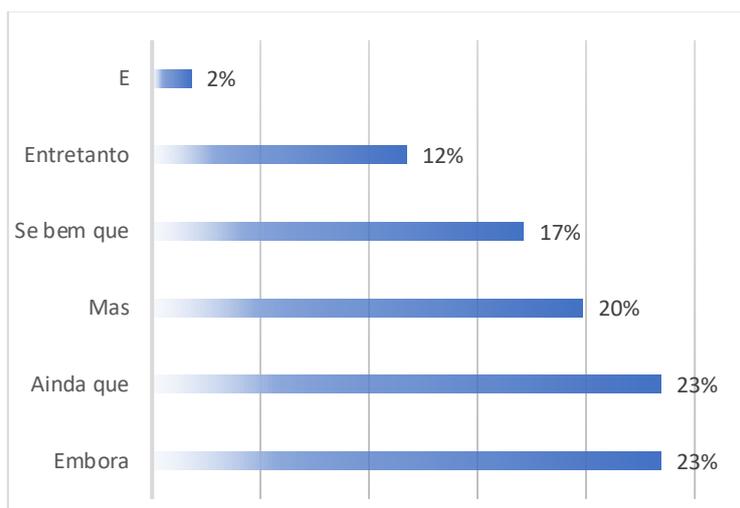
É necessário salientar que os vocábulos *ainda que* e *e* já haviam sido selecionados pelos aprendizes em outros textos; então, um elevado índice de identificação já era esperado. Apesar disso, 34% dos alunos realizaram marcações em outros vocábulos, *que* (da locução *ainda que*), *em* e *me*, por exemplo, novamente se vê a necessidade de aprofundar as informações sobre locução conjuntiva e a retomada de algumas classes gramaticais a fim de que os aprendizes tenham pleno domínio do uso dos vocábulos nos textos.

A fim de destacar as construções contrastivas, na QUESTÃO 7, optou-se por selecionar textos de diferentes gêneros em que houvesse a presença de algumas conjunções dessa natureza.

Assim, os aprendizes puderam ter acesso a uma diversidade de textos e de conjunções, inclusive as de contraste.

Com base nas respostas dadas pelos discentes, identificou-se a quantidade de ocorrências com que as conjunções contrastivas presentes nos textos, foram selecionadas, conforme demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 12 - Conjunções contrastivas selecionadas



A conjunção *embora* e a locução conjuntiva *ainda que* aparecem em dois textos, então optou-se por dividir a totalidade de marcações dessas conjunções por dois. Para facilitar a compreensão dos dados, ressalta-se que estão sendo apresentados 111 itens selecionados pelos alunos.

De acordo com os dados expressos no Gráfico 12, vê-se que as conjunções que mais apareceram nos textos (*embora/ ainda que*) foram as mais selecionadas pelos estudantes, com 23% das marcações cada uma, seguidas da conjunção *mas* com um índice de 20%.

Para Neves (2018, p. 962), a locução *ainda que* é uma das que estabelece a expressão mais típica de concessividade. Então, apresentá-la e perceber que ela é reconhecida como elemento capaz de estabelecer ligações no texto é fundamental para que seu valor semântico seja estudado e compreendido pelos aprendizes.

Conforme já citado, a conjunção concessiva *embora* é a mais utilizada, segundo Pauliukonis (2014, p. 38), talvez esse tenha sido o motivo de ela ter sido amplamente selecionada pelos alunos, assim como a locução *ainda que*, tendo em vista que foram destacadas em 23% das ocorrências.

Já a conjunção *mas* e a locução *se bem que* tiveram um percentual de marcações semelhante, 20% e 17% respectivamente. Como a conjunção *mas* é amplamente utilizada, esperava-se que teria uma supremacia em relação às demais, o que, no entanto, não ocorreu. Notou-se que a identificação das conjunções pelos alunos não correspondeu, necessariamente, ao que foi constatado nos dados de uso da avaliação diagnóstica. Destaca-se que o texto, em que o *mas* aparece, foi um dos últimos a serem analisados e talvez tenha influenciado na sua identificação.

No que diz respeito à locução *se bem que*, Rosário (2012, p. 112), ao citar Azeredo (2008, p. 335), afirma que essa conjunção expressa o valor semântico semelhante à conjunção *embora* e ela é usada para indicar ressalva e seu uso é aceito tanto com verbos no modo subjuntivo quanto no modo indicativo. Posto que o número de marcações de *se bem que* tenha sido equivalente ao da conjunção *mas*, observou-se que parte dos alunos não reconheceu essa locução conjuntiva.

Em relação à conjunção *entretanto*, Garcia (2011, p. 111) afirma que é de uso comum em textos cuja linguagem seja mais cuidada. É uma hipótese que pode explicar o fato de ter havido apenas 12% de marcações. Porém, como já explanado, além de a conjunção *entretanto* ter sido empregada em um fragmento de texto dissertativo, este foi um dos últimos itens a ser analisado. Acrescenta-se que, para Pauliukonis (2014, p. 37), esse conector, assim como *contudo* e *todavia*, pode ocupar diversas posições dentro de um enunciado, talvez por possuir alguma característica adverbial, diferente do que ocorre com a conjunção *mas*, a qual tende a ter posição fixa.

No mesmo item em que houve o emprego da conjunção *entretanto*, também utilizou-se a conjunção *e*, com relação de contraste. No entanto, ela obteve um índice de marcação de apenas 2%. Ressalta-se que o valor semântico desse conectivo foi explorado na QUESTÃO 8 a ser analisada.

A QUESTÃO 7 foi importante para oportunizar aos aprendizes experiências linguísticas com o emprego das conjunções em textos de diferentes gêneros textuais e para reavaliar a pertinência dos textos utilizados e a ordenação das questões na intervenção. Para que ela seja aplicada em outras turmas, será preciso realizar adaptações a fim de que se atinja o objetivo esperado para que as particularidades da turma sejam respeitadas.

Em um segundo momento de aplicação da intervenção, houve a possibilidade de aplicar mais três questões, que na versão final se referem às de número 8, 9 e 12. As atividades foram realizadas em um tempo de aula (50 minutos). As questões da intervenção haviam sido

recolhidas após a realização das questões anteriores e, como foram nominais, os alunos tiveram a oportunidade de dar continuidade a essa testagem.

A QUESTÃO 8 se refere ao valor semântico da conjunção *e*, classificada tradicionalmente como uma conjunção aditiva. Houve duas ocorrências desse conectivo, com valores distintos, no texto apresentado aos aprendizes. A questão foi organizada em 2 itens e os alunos fizeram uma leitura silenciosa do texto, no primeiro momento; em seguida, o professor procedeu com a leitura dos itens (a e b). Destaca-se que não houve interferências e os aprendizes não demonstraram dúvidas enquanto respondiam às questões.

Quadro 17 - QUESTÃO 8 – Valor semântico da conjunção *e*

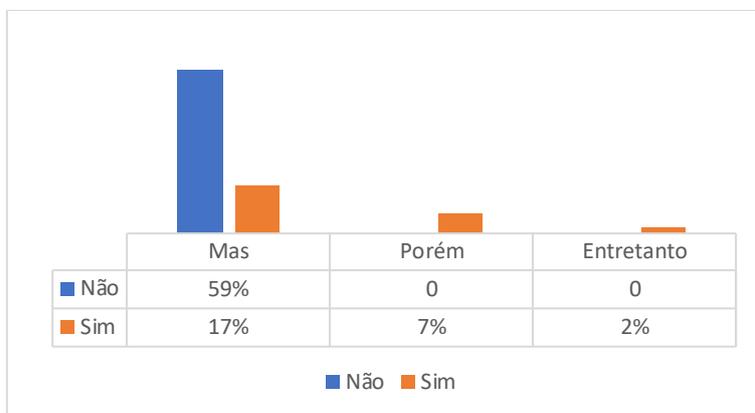
<p>Leia:</p> <p>Dessa forma, muitas mulheres são violentadas diariamente e não denunciam por não terem conhecimento sobre as ditas leis e os agressores, por sua vez, persistem provocando violências físicas, psicológicas, morais, etc., por, às vezes, não saberem que podem ser seriamente punidos por suas ações. [...]</p> <p>Fonte: < https://blogdoenem.com.br/redacao_enem_nota_1000/ > Mariana Moura Goes (Enem 2015, Ceará). Acesso em: 12 de set. 2018.</p> <p>a) No fragmento que você leu, a conjunção “e” foi utilizada duas vezes; nesses casos, elas apresentam o mesmo sentido? Explique:</p> <p>b) Reescreva o texto substituindo as conjunções em destaque por outras que preservem o sentido:</p>
--

Em relação ao item a), 59% dos alunos que indicaram “*não*” como resposta; porém, alguns não justificaram e outros indicaram apenas que “são diferentes”. 41% dos aprendizes responderam “*sim*”; entre esses, 12% não justificaram e 29% justificaram que “essas palavras são usadas para ligar”.

É possível afirmar que a maior parte dos aprendizes percebeu que houve diferenças semânticas entre as ocorrências do conector *e*. As respostas *sim* chamaram a atenção pelas justificativas, pois os alunos confundiram o sentido que as palavras expressam nos períodos com a função que elas estabelecem. Dessa forma, é possível afirmar que, embora esses aprendizes não tenham atingido o objetivo esperado, foram capazes de notar que o *e* está exercendo a função de conjunção.

Na letra b), a maior parte dos alunos substituiu apenas o *e* contrastivo com conjunções de sentido equivalente. O quantitativo dessas respostas foi organizado no gráfico:

Gráfico 13 - Substituição da conjunção e contrastiva



Quanto às substituições realizadas, o Gráfico 13 demonstra que a maior parte dos alunos identificou que a conjunção *e* pode ser substituída pela conjunção *mas*, indício de que esses aprendizes perceberam o valor de contraste que essa conjunção pode estabelecer. Vide a construção abaixo:

39) “Dessa forma, muitas mulheres são violentadas diariamente, *mas* não denunciam.”

Além do mais, parte dos estudantes que indicaram *sim* na letra a), substituiu o conector *e* por conjunções contrastivas. Também foram capazes de perceber o valor semântico do conector. Conforme exemplos abaixo:

40) “muitas mulheres são denunciadas diariamente, *porém* não denunciam as ditas leis.”

41) “Dessa forma muitas mulheres são violentadas diariamente, *entretanto* não denunciam por não terem conhecimentos sobre as ditas leis.”

De todos que participaram da testagem, 12% dos aprendizes deixaram de responder a letra b).

A segunda ocorrência da conjunção *e* no texto foi substituída somente por 2 aprendizes. Um deles retirou a conjunção e inseriu uma vírgula; um substituiu a conjunção *e* pelo pronome

quanto. Destacar as orações em que as conjunções estejam presentes pode fazer com que os aprendizes tenham maior percepção sobre o uso desse conector.

Assim, a QUESTÃO 8 foi importante para demonstrar que há diferenças entre a relação estabelecida entre as conjunções e que estruturas ligadas pela conjunção *e* pode estabelecer uma relação de contraste a depender do contexto. Apesar de muitos alunos terem notado essa distinção entre os usos da conjunção *e*, é necessária uma reformulação da atividade para que os aprendizes notem as duas orações e não somente o conectivo que as une.

Para a resolução da QUESTÃO 9, os aprendizes solicitaram auxílio do professor algumas vezes. O comando da questão e a resposta usada como modelo não foram suficientes para que eles realizassem a tarefa.

Quadro 18 - QUESTÃO 9 – Separação das orações concessivas

Agora que você já sabe o que são conjunções e que elas podem apresentar sentidos distintos, vamos aprofundar os conhecimentos que você já construiu! Leia os períodos abaixo e observe que para cada afirmação há uma ideia que a contradiz. Sua missão é separá-las no quadro conforme o modelo:

1. “Embora tenha um dos mais importantes acervos de história natural da América Latina, o museu chega à data simbólica parcialmente abandonado.”
2. “...a violência contra este gênero parece não findar, mesmo com a existência de dispositivos legais que protegem a mulher.”
3. “Embora simples, a pergunta não é trivial.”
4. “Nós não desistimos de nossos ideais, se bem que tenhamos perdido de vista a liberdade.”
5. “Ainda que eu falasse a língua dos homens, e falasse a língua dos anjos, sem amor eu nada seria.”

Após explicações detalhadas e o modelo exposto na questão ser reescrito na lousa, os aprendizes preencheram o quadro. Entretanto, notou-se que a maior parte dos alunos separou as orações na ordem em que foram apresentadas na atividade e apenas 4 alunos diferenciaram a noção de “Contradição/objeção” de “Ideia mantida” na atividade.

Talvez a ordenação das questões, quando foram aplicadas, tenha interferido no processo de construção dos conceitos abordados na atividade, já que ainda não havia atividade capaz de relacionar as ideias de concessividade, representadas pela coluna “contradição/objeção”, da oração principal, na coluna “ideia mantida”.

Para que essa questão atinja a finalidade de demonstrar as construções contrastivas, como propõe a intervenção, será importante seguir a ordem apresentada na versão final da

intervenção. Demonstrar a possibilidade de aposição das orações e estabelecer modelos em que a oração contrastiva apareça em posições distintas no período como ocorre na QUESTÃO 12, por exemplo, também são opções benéficas a fim de que se construa o conhecimento pretendido.

Embora os períodos apresentados na QUESTÃO 9 tenham sido utilizados no decorrer das atividades, é preciso também analisá-los com os aprendizes, pois é a partir dessas estruturas que eles poderão criar estratégias argumentativas em suas produções.

A QUESTÃO 12 foi a última da Intervenção Pedagógica a ser realizada pelos discentes. Uma questão de múltipla escolha, para indicar o valor semântico da conjunção *apesar de*, muito comum em concursos e avaliações internas e externas realizadas na instituição de ensino. Nessa questão, o professor interveio lembrando os conceitos das palavras que estão presentes na alternativa.

Quadro 19 - QUESTÃO 12 – Valor semântico “*apesar de*”

Lei a tirinha com atenção:

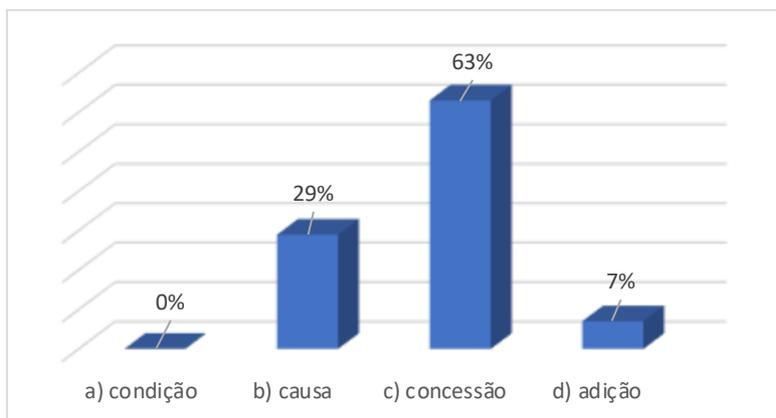


Fonte: <<https://eduardojunior.files.wordpress.com/2015/09/20150811.jpeg>> Acesso em 11 de out 2018.

Observe o emprego da conjunção *apesar de* na fala de Garfield e marque a alternativa que expresse o sentido correto:

- condição
- causa
- concessão
- adição

Por mais que a noção de concessão não tenha sido completamente construída pelos aprendizes, devido ao de fato de a intervenção não ter sido aplicada em sua totalidade, 26 alunos foram capazes de relacionar a locução *apesar de* à ideia de concessão, ou seja, cerca de 63% dos aprendizes. As respostas dessa atividade foram estruturadas no gráfico abaixo:

Gráfico 14 - Valor semântico de *Apesar de*

Ao analisar o Gráfico 14, nota-se um número considerável de marcações no item *b) causa*, o que corresponde a 29% do total. É um indício importante de que somente as questões aplicadas não foram suficientes para que os alunos apreendessem a noção de concessão, porém é um conceito importante para uma boa argumentação. Essa atividade será mais eficaz com a aplicação total da intervenção.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, apresentou-se uma análise sobre as orações contrastivas e sua importância para a produção de textos de natureza argumentativa. Produziu-se uma proposta de intervenção pedagógica, cujas atividades estão embasadas em literatura especializada que também subsidiou o estudo aqui desenvolvido de modo a atender a objetivos inerentes a um Mestrado Profissional. A meta é a de um trabalho aplicado ao ensino da Língua Portuguesa, devido à relevância do tema e às dificuldades que os alunos do Ensino Fundamental apresentam em relação ao emprego de estruturas contrastivas.

Orientações teóricas de natureza funcionalista mereceram destaque, já que possibilitaram analisar as orações complexas a partir do processo de combinação de cláusulas, em que as orações coordenadas e subordinadas, apresentadas tradicionalmente de maneira dicotômica nas gramáticas tradicionais, são abordadas como um continuum formado pela parataxe, hipotaxe e subordinação. Tal perspectiva teórica e prática apresenta relevância tanto para pesquisadores quanto para aprendizes que estão em um nível mais avançado nos estudos da Língua Portuguesa.

Destaca-se, ainda, de que a compreensão acerca das orações adversativas e concessivas presentes nas gramáticas tradicionais é insuficiente para o ensino das orações contrastivas, tendo em vista que não há menção à abordagem sobre a importância dessas orações para a construção da argumentação. Notou-se que as gramáticas apresentam o conteúdo de maneira dicotômica e com poucas referências a processos de combinação das orações complexas.

Por outro lado, nas gramáticas de cunho didático, as orações contrastivas são apresentadas de modo a ressaltarem a natureza argumentativa dessas estruturas, além de abordarem a relação semântica existente entre as orações adversativas e concessivas. Nelas, há demonstração de conjunções consideradas relevantes pelos autores e exposição dos diferentes sentidos que apresentam de acordo com o contexto em que estão inseridas. Essas informações tornam as gramáticas didáticas salutar não só para a pesquisa, mas também para o ensino das orações, que é o ponto central desse trabalho.

Cabe ressaltar que o modo como o tema é exposto nos documentos oficiais foi relevante para a pesquisa, uma vez que se notou a necessidade de apresentar diferentes gêneros textuais para elaboração das questões da proposta pedagógica. Todavia, tanto o Currículo Mínimo, utilizado nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, quanto o livro didático, adotado pela instituição em que se realizou a testagem, não são suportes suficientes para o ensino das orações de natureza contrastiva, pois esses materiais abordam o tema de maneira rasa e não relacionam

as orações contrastivas à produção de textos argumentativos. Dessa forma, cabe ao professor de Língua Portuguesa recorrer a outros suportes para complementar as informações a serem aludidas nessas aulas.

O aporte oferecido por trabalhos acadêmicos possibilitou a realização de análise e comparação entre os textos produzidos pelos alunos e as amostras presentes nos trabalhos pesquisados. Esses estudos foram de suma importância para identificar os padrões de uso das orações contrastivas apresentados pelos aprendizes em produções espontâneas, dos estudantes de ensino superior, e da avaliação diagnóstica, que foi submetida a um grupo de alunos do ensino fundamental.

Destaca-se, ainda, que a elaboração das questões da intervenção pedagógica foi possível devido ao suporte metodológico oferecido por importantes estudiosos em teorias da aprendizagem. As atividades que estimularam os alunos a expor os saberes já construídos, antes de se abordar os fatos gramaticais, conforme sugere Mollica (2014), foram importantes para que os aprendizes se sentissem no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Não se pode deixar de destacar a teoria da aprendizagem ativa (PILATI, 2017), que auxiliou ao corroborar a ideia de que os conhecimentos prévios do aluno precisam ser o ponto de partida ao registrar cada fato gramatical. As questões, que iniciaram a intervenção, visaram à identificação do que os aprendizes já sabiam em relação ao fato gramatical estudado (princípio 1).

Em seguida, algumas atividades foram selecionadas com a finalidade de aprofundar os conhecimentos que os alunos já tinham a respeito tanto das estruturas contrastivas quanto das conjunções utilizadas nessas estruturas. Foi possível relacionar diferentes textos ao emprego da relação contrastiva por meio do princípio 2 (PILATI, 2017), a fim de que os aprendizes dominassem o assunto e fossem capazes de organizar os conhecimentos à medida que resolviam as questões.

O processo de elaboração das atividades de produção textual teve como referência metodológica o princípio 3, de Pilati (2017), em que a autora sugere que seja dada a oportunidade de o aprendiz desenvolver as habilidades metacognitivas por meio da construção de textos. É importante destacar, também, que os princípios citados foram articulados aos três eixos para o ensino da gramática (VIEIRA, 2017), já que visa a um conjunto de atividades diversificadas em que os aprendizes são o centro do processo de ensino-aprendizagem.

Os três eixos para o ensino da gramática também foram salutares para a pesquisa. No eixo I (Gramática e reflexão), por exemplo, foi possível realizar atividades em que o método

indutivo foi adotado no processo de ensino-aprendizagem, a fim de que os aprendizes refletissem sobre as estruturas contrastivas.

Baseando-se no eixo II (Gramática e produção de sentidos), houve a possibilidade de construir atividades em que o valor discursivo da relação contrastiva foi abordado em textos de diferentes gêneros, com destaque aos de natureza argumentativa. Esse eixo permitiu que os aprendizes consolidassem os conhecimentos construídos e fossem capazes de reconhecer o valor semântico das estruturas contrastivas, além de criar textos utilizando essas estruturas.

Embora a ideia inicial fosse enfatizar os três eixos para o ensino da gramática (VIEIRA, 2017), o eixo III (Gramática e variação) foi pouco destacado nas atividades. Não houve possibilidade de desenvolver ações específicas nesse plano, tendo em vista que a pesquisa priorizou a análise e a produção de textos argumentativos.

A partir de tudo que foi exposto e para sintetizar os resultados da investigação, é importante retomar os questionamentos que nortearam a pesquisa: I. Os aprendizes realmente compreendem o que é um conector e qual é a sua funcionalidade?; II. Quais construções são empregadas pelos estudantes para denotar contraste?; III. O que leva os aprendizes a usar predominantemente a conjunção *mas* e estruturas coordenativas e menos as estruturas subordinativas, com a conjunção *embora*, por exemplo?; IV. Os aprendizes reconhecem a relevância dos elementos concessivos para argumentação?; V. De que maneira a operação quase nula do modo subjuntivo interfere no emprego das orações concessivas? e VI. É possível traçar uma estratégia para aprimorar a argumentação a partir das conjunções contrastivas?

Os dados aferidos, por meio da intervenção, demonstram que muitos aprendizes foram capazes de reconhecer o conector, conforme Quadro 17. Apesar de terem sido identificadas marcações em vocábulos pertencentes a outras classes como verbos e advérbios, as conjunções foram corretamente selecionadas por eles. Identificou-se também que os aprendizes confundem conjunções com preposições e isso pode estar relacionado ao fato de ainda não estar clara a funcionalidade desses elementos para os alunos.

Em relação ao questionamento II, é necessário salientar que foram realizadas análises distintas, pois parte dos dados foram extraídos de discursos espontâneos, da amostra do grupo D&G, produzidos por alunos de ensino superior, e parte por meio da avaliação diagnóstica, realizada com os alunos do nono ano do Ensino Fundamental.

Assim, conforme Quadros 7 e 8, foi possível concluir que os estudantes do ensino superior, quando realizam orações contrastivas em seus discursos, constroem predominantemente, estruturas adversativas e, a conjunção *mas* é amplamente utilizada. No

entanto, foram identificadas algumas estruturas hipotáticas e o emprego da locução *apesar de* em alguns discursos.

O predomínio da estrutura adversativa e o amplo emprego e identificação da conjunção *mas* também ocorreram na avaliação diagnóstica, conforme o Gráfico 3. Como o estudo foi direcionado para identificar essas estruturas, o emprego do *mas* ganhou maior destaque, pois em grande parte das assertivas construídas pelos estudantes essa conjunção estava presente.

Para responder ao questionamento III, é possível considerar as hipóteses apresentadas por Pauliukonis (2014) e Garcia (2011) em relação ao amplo emprego da conjunção *mas*. Porém, não foi possível identificar, nessa pesquisa, o motivo de haver a predominância das estruturas coordenadas em detrimento das estruturas subordinadas, pois não houve atividade específica para esse fim. Assim, esse questionamento requer um estudo mais específico.

O vasto emprego da conjunção *mas* pode ser justificado por essa ser a conjunção adversativa mais utilizada na Língua Portuguesa, segundo Pauliukonis (2014). Já para Garcia (2011), o amplo emprego do *mas* se deve ao fato dessa conjunção ter relação com estruturas de uso mais popular, o que não ocorre com a conjunção *embora*, pois se as estruturas concessivas são menos utilizadas, conseqüentemente essa conjunção, mesmo sendo a mais comum entre as concessivas, aparecerá com menor frequência.

Apesar de a aplicação da intervenção ter sido realizada de modo parcial, a resposta ao item IV, pode ser ancorada às suposições levantadas em relação às questões que incentivam os aprendizes a produzirem textos, em especial os de natureza argumentativa, empregando estruturas contrastivas. Ao empregá-las, é possível mostrar que o produtor do texto poderá expor pontos de vista distintos, que permitirão uma mudança de opinião do leitor ou fazê-lo refletir sobre o posicionamento apresentado, conforme defende Gouvêa (2008). Dessa forma, espera-se que os aprendizes tenham a possibilidade de construir suas argumentações sem o uso, quase que exclusivo, das orações adversativas com emprego do conector *mas*.

A hipótese levantada sobre a relação existente entre o emprego dos modos verbais e o uso das orações concessivas, apresentada no questionamento V, não pode ser confirmada, pois não foi efetivamente investigada. Como é uma hipótese de grande relevância para a Língua Portuguesa, é preciso que haja um estudo mais específico para esclarecer essa problemática.

Mesmo que não tenha havido a possibilidade de relatar as mudanças apresentadas pelos estudantes após a aplicação total da intervenção, tendo em vista seu cumprimento parcial, em resposta ao item VI, chega-se à conclusão de que a elaboração da proposta de intervenção pedagógica, fundamentada nos princípios da Aprendizagem Ativa (PILATI, 2017), na proposta

do ensino em três eixos (VIEIRA, 2017) e nos estudos da sociolinguística (MOLLICA, 2014), traça estratégias para o uso das estruturas contrastivas com o objetivo de aprimorar a argumentação e diversificar os usos. Assim, os alunos poderão reconhecer e empregar em textos argumentativos os conhecimentos construídos a respeito das orações contrastivas, com destaque às estruturas concessivas, já que nestas, como afirma Neves (2018), a essência argumentativa se sobressai.

Espera-se que este trabalho, embora não tenha explorado toda a complexidade que envolve o emprego das orações contrastivas e de sua importância na construção de textos argumentativos, seja utilizado como aporte teórico-metodológico para outros estudiosos e que as propostas de intervenção aqui apresentadas sejam testadas, pois são conhecimentos relevantes para estudantes tanto do Ensino Fundamental, momento em que se inicia o estudo dessas estruturas, quanto do Ensino Médio, fase em que se espera consolidar esses conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Erica; CALLOU, Dinah. Sobre o uso variável do subjuntivo em português: um estudo de tendência. In: Brito, Ana maria; Silva, Fátima; Veloso, João; Fiéis, Alexandra. (Org.). **Textos Selecionados XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**. 2010, Porto/PT. Porto: APL, 2010. p. 143-152 - disponível em: <https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/09/11-Erica-Almeida.pdf>

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

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada: Limpando 'o pó das ideias simples'**. São Paulo: Parábola, 2014.

ARGUMENTO. In: **Dicionário brasileiro da língua portuguesa MICHAELIS**. Melhoramentos: 2019. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/argumento/>> Acesso em: set. 2018.

ATLAS BRASIL (2013). Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/idhm/> acessado em 15/01/2018.

DE AZEREDO, José Carlos. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. Publifolha: 2008.

BECHARA, Ivanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

_____. **Gramática fácil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

BILLIG, Ernst; ABATJOGLOU, Anthony G.; BRYANT, David R. **Transition metal complex catalyzed processes**. U.S. Patent n. 4,668,651, 26 maio 1987 *apud* LEITÃO, Selma. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, Selma; Damianovic, Maria Cristina. (Orgs.) **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

BOFF, Odete M. B.; KÖCHE, Vanilda S.; MARINELLO, Adiane F. **O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem-ReVEL, v. 7, n. 13, p. 1-12, 13 de agosto, 2009. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_13_o_genero_textual_artigo_de_opinioao.pdf

BRAGA, Maria Luiza. **Processos de combinação de orações: enfoques funcionalistas e gramaticalização**. SCRIPTA, Belo Horizonte, PUC Minas. v. 5, n. 9, p. 23-34, 2º sem. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/4.1.1_BNCC-Final_LGG-LP.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de desenvolvimento da educação básica**, 2018. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>> acesso 27/01/2018 às 20h:05.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>

CALLOU, Dinah et al. A ditongação no português do Brasil: estudo de dois casos. In: Annick Englebert et al. **Vivacité et diversité de la variation linguistique**. Tubingem: Niemeyer, 2000.

CARVALHO, Cristina dos Santos. **Processos sintáticos de articulação de orações: algumas abordagens funcionalistas**. Conexão de Orações. Revista Veredas, Juiz de Fora, v.8, n.1 e n.2, p. 9-27, jan./dez. 2004.

CONCEIÇÃO, Leticia Vieira da. **Construções concessivas em entrevistas jornalísticas orais: um estudo funcionalista**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2016.

COSTA, Antonio Vianez da. **O uso dos operadores *mas* e *embora* nos textos argumentativos de discentes da 3ª série do Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2015. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4732>

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DECAT, Maria Beatriz Nascimento. **Por uma abordagem da (in)dependência de cláusulas à luz da noção de “Unidade informacional”**. Linguística e Filologia. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, 1º sem. 1999. Disponível em: <http://ibict.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/10274/8394>

DUQUE, Paulo Henrique. **Contrastes e confrontos: um estudo funcional do elemento *mas* na fala e na escrita**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.poslinguistica.letras.ufrj.br/images/Linguistica/3-Doutorado/teses/2008/82-paulo-duque.pdf>

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987 *apud* GOUVÊA, Lúcia Helena Martins **Argumentação em texto jurídico: estratégias conteudísticas e linguísticas**. Diadorim: Revista de Estudos Linguísticos e Literários. Rio de Janeiro, v. 16, p. 158-184, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/4030>

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARIAS, Olden Hugo Silva. **A realização de *mas* e *embora* em artigos de opinião e contos fantásticos**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/15479/1/RealizacaoMasEmbora.pdf>

FIGUEIREDO, Laura de; BALTAZAR Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem**. São Paulo: Moderna, 2015.

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

GARCIA, Othon M. **Comunicação em Prosa Moderna: aprendendo a escrever, aprendendo a pensar**. 26 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

GARCIA, Afrânio da Silva. **Conjunções adversativas do português**. SOLETRAS. São Gonçalo. Ano XI, nº 22, p. 88-111, jul./dez. 2011. São Gonçalo: Uerj, 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/5719/4161>

GONÇALVES, Jussara Regina. **Considerações sobre a flutuação no emprego do subjuntivo em contextos orais do Português do Brasil**. Dissertação de Mestrado (Departamento de Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=3996@1

GOUVÊA, Lúcia Helena Martins. **Conectores concessivos e adversativos: uma visão discursiva**. Interletras, Dourados (MS), v. 1, n.2, Jan./jun. 2005. UNIGRAN: Dourados, 2005. Disponível em: https://www.unigran.br/interletras/ed_anteriores/n2/index.html

_____. Argumentação e ensino: análise de uma crônica jornalística. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos; Magalhães, José Sueli (Org.). **Múltiplas perspectivas em linguística**. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2008. Disponível em: http://filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_086.pdf

_____. **Argumentação em texto jurídico: estratégias contedísticas e linguísticas**. Diadorim: Revista de Estudos Linguísticos e Literários. Rio de Janeiro, v. 16, p. 158-184, dezembro 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/4030>

HOPPER, Paul; TRAUGOTT, E. C. **Grammaticalization**. Cambridge: University Cambridge Press, 1993.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

LEITÃO, Selma. Composição textual: especificidades da escrita argumentativa. In: CORREA, Jane. SPINILLO, Alina. LEITÃO, Selma. **Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade**. Rio de Janeiro: Faperj, 2001. *Apud*

_____. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina (orgs.). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

LIMA, Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 49 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

LOPES, Macário Ana Cristina. **Contributos para a caracterização das orações adverbiais introduzidas por sem em português europeu contemporâneo**. Estudos Linguísticos/Linguistic Studies. Lisboa. v. 10, p. 185-196, 2015. Disponível em: http://c.lunl.fcs.h.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2018/02/185_196.pdf

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

MARTELOTTA, Mario Eduardo. **Gramaticalização e graus de vinculação sintática em cláusulas concessivas e adversativas**. Veredas-Revista de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora, v. 2, n. 3, p. 36-56, Jul./dez. 1998. Disponível em: <https://veredas.ufjf.emnuvens.com.br/veredas/article/view/509>

MATTHIESSEN, Christian & Thompson, Sandra A. *The structure of discourse and 'subordination'*. In: Haiman & Thompson (Ed.). **Clause combining in grammar and discourse**. p. 275-329. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1998.

MOLLICA, Maria Cecília. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

_____. **Linguagem para formação em Letras, Educação e Fonoaudiologia**. São Paulo: Contexto, p. 25-33, 2009

_____. **Fala, letramento e inclusão social**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes: 1997.

_____. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. BRAGA, Maria Luiza. *As construções hipotáticas/adverbiais*. In: NEVES, Maria Helena de Moura (org). **A construção das orações complexas**. São Paulo: Contexto: 2016.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática do português revelada em textos**. São Paulo: Unesp, 2018.

OPINIÃO. In: **Dicionário brasileiro da língua portuguesa MICHAELIS**. Melhoramentos: 2019. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/opini%C3%A3o/>> Acesso em: set. 2018.

PAIVA, Maria da Conceição de; BRAGA, Maria Luiza. *O tratamento da justaposição e da coordenação*. In: MOLLICA, Maria Cecília (org). **Linguagem para formação em Letras, Educação e Fonoaudiologia**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. GOMES Christina Abreu (orgs). **Dinâmica da variação e da mudança na fala e na escrita**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2015.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. **Conectores de oposição: reflexões e propostas para o ensino**. Gragoatá. Niterói, v. 19, n. 36 p. 28-42, 1º Semestre de 2014. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/15228/9455>

_____. A questão do texto. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo (orgs). **Ensino de Gramática**: descrição e uso. 2 ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

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

PINHEIRO, Luciana Ribeiro. **A Produção de textos de opinião como expressão da consciência metatextual**: uma intervenção no contexto escolar. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/30393/R%20-%20T%20-%20LUCIANA%20RIBEIRO%20PINHEIRO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

PIMPÃO, Tatiana Schwochow. **Uso variável do presente no modo subjuntivo**: uma análise de amostras de fala e escrita das cidades de Florianópolis e Lages nos séculos XIX e XX. Tese (Doutorado em linguística). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

REGO, Lana Rodrigues. O Funcionalismo. In: MOLLICA, Maria Cecília (org). **Linguagem para formação em Letras, Educação e Fonoaudiologia**. São Paulo: Contexto, 2009.

RIO DE JANEIRO. Currículo Mínimo de Língua Portuguesa e Literatura. Ensino Fundamental. Governo do Estado do Rio de Janeiro, Secretaria de Estado de Educação. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=405cae97-0aaa-4d56-83a1-b39a8a95171c&groupId=91317

RIO DE JANEIRO, Fundação CEPERJ - Centro Estadual de Estatísticas Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro. **Mapa região metropolitana do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: www.ceperj.rj.gov.br/noticias/Mar_14/27/novo_mapa.html> acesso 15/01/2018 às 17h:36.

RODRIGUES, Virgínia Violeta. Subordinação adverbial ou hipotaxe circunstancial?. In: RODRIGUES, Virgínia Violeta (org.). **Articulação de orações**: pesquisa e ensino. 2ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017.

ROSÁRIO, Ivo da Costa do. **Expressão da concessividade em construções do Português do Brasil**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Rio de Janeiro, 2012.

ROSÁRIO, Ivo da Costa do. **Mudança no inventário dos conectivos concessivos – o caso das partículas QUANDO e E. LINGUÍSTICA.** Revista Linguística. Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 26-45, mai./ago. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/4485>

SALGADO, ÉRIKA. **Alguns aspectos da concessão com se bem que.** Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Letra Magna. Ano 03- n.04, 1º Semestre de 2006. Disponível em: <http://www.letramagna.com/concessoes.pdf>

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Camilo Rosa. O conector mas na fala e na escrita: uma abordagem funcionalista com implicações para o ensino de gramática. In: SILVA, Camilo Rosa; HORA, Dermeval da; CHRISTIANO, Maria Elizabeth Affonso. (Org.). **Linguística e Práticas Pedagógicas.** Santa Maria - RS: Editora Pallotti, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação:** uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Aspectos da pesquisa sobre tipologia textual.** Revista de Estudos da Linguagem. Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 361-387, jul./dez. 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/profb/Downloads/2754-8006-1-SM%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/profb/Downloads/2754-8006-1-SM%20(2).pdf)

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.** E-book. Natal: EDUFRN, 2017.

VOTRE, Sebastião; OLIVEIRA, Mariangela Rios de (coords). **Corpus Discurso & Gramática - A língua falada e escrita na cidade do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1995. Disponível em: www.discursoegramatica.letas.ufrj.br

ANEXOS

Anexo1. Testes – estudo piloto

Colégio Estadual José do Patrocínio.

Aluno (a) [REDACTED] Idade 18 Turma 902

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Atividade 1

Sabemos que os conectores são usados para estabelecer uma ligação entre as partes do texto. Essa conexão pode ser estabelecida de diferentes formas, uma delas é empregando-se conjunções ou locuções conjuntivas.

Leia os textos abaixo e, com muita atenção, observe os conectores que foram empregados ao longo dos textos, circule-os e, em seguida, reescreva somente os que estiverem expressando ideia de oposição/contraste/concessão.

CAPÍTULO LIX / CONVIVAS DE BOA MEMÓRIA (Fragmento -Texto adaptado)

Há dessas reminiscências que não descansam antes que a pena ou a língua se publique. Um antigo dizia arrenegar de conviva que tem boa memória. A vida é cheia de tais convivas, e eu sou acaso um deles, conquanto a prova de ter a memória fraca seja exatamente não me acudir agora o nome de tal antigo, mas era um antigo, e basta.

Não, não, a minha memória não é boa. Ao contrário, é comparável a alguém que tivesse vivido por hospedarias, sem guardar delas nem caras nem nomes, e somente raras circunstâncias. A quem passe a vida na mesma casa de família, com os seus eternos móveis e costumes...

Como eu invejo os que não esqueceram a cor das primeiras calças que vestiram! Eu não atino com a das que enfiei ontem Juro só que não eram amarelas porque execro essa cor, embora isso mesmo possa ser olvido e confusão.

E antes seja olvido que confusão; explico-me. Nada se emenda bem nos livros confusos, mas tudo se pode meter nos livros omissos. Eu, quando leio algum desta outra casta, não me aflijo nunca... O que faço, quando chego ao fim, é cerrar os olhos e evocar todas as cousas que não achei nele...

(ASSIS, Machado de. Dom Casmurro

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/174018.html>)

DAR O PEIXE OU ENSINAR A PESCAR?

Ainda é muito comum o argumento de que, no combate à pobreza no Brasil, não se deve dar o peixe, mas ensinar a pescar. Os resultados de pesquisas recentes, no entanto, indicam que ensinar a pescar pode ser muito pouco para uma grande massa de população que já se encontra em situação de extrema privação.

A pobreza é uma metáfora para o sofrimento humano trazido à arena pública, e pode ser definida de maneiras distintas...

[...]

Dadas as dificuldades que se colocam para o crescimento acelerado de qualquer economia, durante muito tempo se sugeriu que o problema da pobreza no Brasil poderia ser enfrentado pela via do controle de natalidade. Posto que esse argumento, ainda hoje, encontre algum eco fora dos meios acadêmicos, todas as evidências empíricas disponíveis rejeitam a viabilidade da erradicação da pobreza por meio da redução no ritmo de reprodução da população.

(Marcelo Medeiros. In: UnB Revista, dez./2003-mar./2004, p. 16-9 -com adaptações- <http://simuladobrasilconcurso.com.br/prova/comentarios/questoes-simulados-e-provas-de-concursos-diversos/962/>.)

na estante, a casa, embora, mais

Atividade 2

Observe que nos enunciados abaixo há dois períodos independentes. Você deverá transformá-los em um único período estabelecendo ideia de oposição/contraste/concessão, para isso empregue palavras (conectores) capazes de proporcionar o valor semântico solicitado. Faça as alterações caso sejam necessárias:

a) Concordou em prosseguir viagem. Estava cansado.

mas, concordou em prosseguir viagem,

b) Não podemos ficar juntos. Eu te amo.

não podemos ficar juntos mas

eu te amo.

c) Estava sem ânimo. O goleiro fez boas defesas.

estava sem ânimo, pois o goleiro fez boas defesas.

d) Não posso acompanhá-lo. Gosto muito de sua companhia.

não posso acompanhá-lo, apesar de

gostar.

consegue uma ótima nota mas

f) releu o texto. André não entendeu nada.

releu o texto mas André não entendeu

Atividade 3

Elabore um texto dissertativo em que você exponha os problemas vivenciados pela população que reside no município de São João de Meriti, aponte possíveis soluções para os problemas apresentados. O texto precisa ser organizado em parágrafos.

Colégio Estadual José do Patrocínio.

Aluno (a) XXXXXXXXXX Idade 14 Turma 901**AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA****Atividade 1**

Sabemos que os conectores são usados para estabelecer uma ligação entre as partes do texto. Essa conexão pode ser estabelecida de diferentes formas, uma delas é empregando-se conjunções ou locuções conjuntivas.

Leia os textos abaixo e, com muita atenção, observe os conectores que foram empregados ao longo dos textos, circule-os e, em seguida, reescreva somente os que estiverem expressando ideia de oposição/contraste/concessão.

CAPÍTULO LIX / CONVIVAS DE BOA MEMÓRIA (Fragmento - Texto adaptado)

Há dessas reminiscências que não descansam antes que a pena ou a língua se publique. Um antigo dizia arrenegar de conviva que tem boa memória. A vida é cheia de tais convivas, e eu sou acaso um deles, conquanto a prova de ter a memória fraca seja exatamente não me acudir agora o nome de tal antigo; mas era um antigo, e basta.

Não, não, a minha memória não é boa. Ao contrário, é comparável a alguém que tivesse vivido por hospedarias, sem guardar delas nem caras nem nomes, e somente raras circunstâncias. A quem passe a vida na mesma casa de família, com os seus eternos móveis e costumes...

Como eu invejo os que não esqueceram a cor das primeiras calças que vestiram! Eu não atino com a das que enfiei ontem Juro só que não eram amarelas porque execro essa cor; embora isso mesmo possa ser olvido e confusão.

E antes seja olvido que confusão; explico-me. Nada se emenda bem nos livros confusos, mas tudo se pode meter nos livros omissos. Eu, quando leio algum desta outra casta, não me aflijo nunca... O que faço, quando chego ao fim, é cerrar os olhos e evocar todas as cousas que não achei nele...

(ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**)<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv001804a12>)**DAR O PEIXE OU ENSINAR A PESCAR?**

Ainda é muito comum o argumento de que, no combate à pobreza no Brasil, não se deve dar o peixe, mas ensinar a pescar. Os resultados de pesquisas recentes, no entanto, indicam que ensinar a pescar pode ser muito pouco para uma grande massa de população que já se encontra em situação de extrema privação.

A pobreza é uma metáfora para o sofrimento humano trazido à arena pública, e pode ser definida de maneiras distintas...

[...]

Dadas as dificuldades que se colocam para o crescimento acelerado de qualquer economia, durante muito tempo se sugeriu que o problema da pobreza no Brasil poderia ser enfrentado pela via do controle de natalidade. Posto que esse argumento, ainda hoje, encontre algum eco fora dos meios acadêmicos, todas as evidências empíricas disponíveis rejeitam a viabilidade da erradicação da pobreza por meio da redução no ritmo de reprodução da população.

(Marcelo Medeiros. In: UnB Revista, dez./2003-mar./2004, p. 16-9 -com adaptações- <http://simuladobrasilconcurso.com.br/prova/comentarios/questoes-simulados-e-provas-de-concursos-diversos/9620>)

Fui ao shopping mais mais amada
mas amei mais o que ao shopping

Colégio Estadual José do Patrocínio.

Aluno (a) [REDACTED] Idade 15 Turma 902.**AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA****Atividade 1**

Sabemos que os conectores são usados para estabelecer uma ligação entre as partes do texto. Essa conexão pode ser estabelecida de diferentes formas, uma delas é empregando-se conjunções ou locuções conjuntivas.

Leia os textos abaixo e, com muita atenção, observe os conectores que foram empregados ao longo dos textos, circule-os e, em seguida, reescreva somente os que estiverem expressando ideia de oposição/contraste/concessão.

CAPÍTULO LIX / CONVIVAS DE BOA MEMÓRIA (Fragmento - Texto adaptado)

Há dessas reminiscências que não descansam antes que a pena ou a língua se publique. Um antigo dizia arrenegar de conviva que tem boa memória. A vida é cheia de tais convivas, e eu sou acaso um deles, conquanto a prova de ter a memória fraca seja exatamente não me acudir agora o nome de tal antigo; mas era um antigo, e basta.

Não, não, a minha memória não é boa. Ao contrário, é comparável a alguém que tivesse vivido por hospedarias, sem guardar delas nem caras nem nomes, e somente raras circunstâncias. A quem passe a vida na mesma casa de família, com os seus eternos móveis e costumes...

Como eu invejo os que não esqueceram a cor das primeiras calças que vestiram! Eu não atino com a das que enfiei ontem Juro só que não eram amarelas porque execro essa cor; embora isso mesmo possa ser olvido e confusão.

E antes seja olvido que confusão; explico-me. Nada se emenda bem nos livros confusos, mas tudo se pode meter nos livros omissos. Eu, quando leio algum desta outra casta, não me aflijo nunca... O que faço, quando chego ao fim, é cerrar os olhos e evocar todas as cousas que não achei nele...

(ASSIS, Machado de. Dom Casmurro

dup: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv001546.pdf>.)**DAR O PEIXE OU ENSINAR A PESCAR?**

Ainda é muito comum o argumento de que, no combate à pobreza no Brasil, não se deve dar o peixe, mas ensinar a pescar. Os resultados de pesquisas recentes, no entanto indicam que ensinar a pescar pode ser muito pouco para uma grande massa de população que já se encontra em situação de extrema privação.

A pobreza é uma metáfora para o sofrimento humano trazido à arena pública, e pode ser definida de maneiras distintas...

[...]

Dadas as dificuldades que se colocam para o crescimento acelerado de qualquer economia, durante muito tempo se sugeriu que o problema da pobreza no Brasil poderia ser enfrentado pela via do controle de natalidade. Posto que esse argumento, ainda hoje, encontre algum eco fora dos meios acadêmicos, todas as evidências empíricas disponíveis rejeitam a viabilidade da erradicação da pobreza por meio da redução no ritmo de reprodução da população.

(Marcelo Medeiros. In: UnB Revista, dez./2003-mar./2004, p. 16-9 -com adaptações- <http://simuladobrasilconcurso.com.br/prova/comentarios/questoes-simulados-e-provas-de-concursos-diversos/962/>.)

Entanto, ensinar, mas, acaso.

Atividade 2

Observe que nos enunciados abaixo há dois períodos independentes. Você deverá transformá-los em um único período estabelecendo ideia de oposição/contraste/concessão, para isso empregue palavras (conectores) capazes de proporcionar o valor semântico solicitado. Faça as alterações caso sejam necessárias:

a) Concordou em prosseguir viagem. Estava cansado.

Concordou em prosseguir viagem mas ^{entanto} estava cansado.

b) Não podemos ficar juntos. Eu te amo.

Não podemos ficar juntos embora, eu te amo.

c) Estava sem ânimo. O goleiro fez boas defesas.

Estava sem ânimo mas o goleiro fez boas defesas.

d) Não posso acompanhá-lo. Gosto muito de sua companhia.

Não posso acompanhá-lo ^{entretanto} gosto muito de sua companhia.

e) Consegue uma ótima nota. Não estuda.

Consegue uma ótima nota mas não estuda.

f) Releu o texto. André não entendeu nada.

Releu o texto porém André não entendeu nada.

Atividade 3

Elabore um texto dissertativo em que você exponha os problemas vivenciados pela população que reside no município de São João de Meriti, aponte possíveis soluções para os problemas apresentados. O texto precisa ser organizado em parágrafos.

Atividade 2

Observe que nos enunciados abaixo há dois períodos independentes. Você deverá transformá-los em um único período estabelecendo ideia de oposição/contraste/concessão, para isso empregue palavras (conectores) capazes de proporcionar o valor semântico solicitado. Faça as alterações caso sejam necessárias:

a) Concordou em prosseguir viagem. Estava cansado.

Concordou em prosseguir viagem mas estava cansado

b) Não podemos ficar juntos. Eu te amo.

Não podemos ficar juntos mas eu te amo

c) Estava sem ânimo. O goleiro fez boas defesas.

Estava sem ânimo mas o goleiro fez boas defesas

d) Não posso acompanhá-lo. Gosto muito de sua companhia.

Não posso acompanhá-lo porque gosto muito de sua companhia

e) Consegue uma ótima nota. Não estuda.

Consegue uma ótima nota mas não estuda

f) Releu o texto. André não entendeu nada.

Releu o texto mas André não entendeu nada

Atividade 3

Elabore um texto dissertativo em que você exponha os problemas vivenciados pela população que reside no município de São João de Meriti, aponte possíveis soluções para os problemas apresentados. O texto precisa ser organizado em parágrafos.

Atividade 2

Observe que nos enunciados abaixo há dois períodos independentes. Você deverá transformá-los em um único período estabelecendo ideia de oposição/contraste/concessão, para isso empregue palavras (conectores) capazes de proporcionar o valor semântico solicitado. Faça as alterações caso sejam necessárias:

a) [Concordou em prosseguir viagem.] [Estava cansado.]

concordou em prosseguir viagem, mas estava cansado

b) Não podemos ficar juntos. Eu te amo.

não podemos ficar juntos mas eu te amo

c) Estava sem ânimo. O goleiro fez boas defesas.

estava sem ânimo, pois o goleiro fez boas defesas

d) Não posso acompanhá-lo. Gosto muito de sua companhia.

não posso acompanhá-lo, mas gosto de sua

e) Consegue uma ótima nota. Não estuda.

consegue uma ótima nota mas não estuda

f) Releu o texto. André não entendeu nada.

releu o texto mas André não entendeu

Atividade 3

Elabore um texto dissertativo em que você exponha os problemas vivenciados pela população que reside no município de São João de Meriti, aponte possíveis soluções para os problemas apresentados. O texto precisa ser organizado em parágrafos.

Anexo 2 – Alguns testes – Intervenção pedagógica

Leia:

Dessa forma, muitas mulheres são violentadas diariamente e não denunciam por não terem conhecimento sobre as ditas leis e os agressores, por sua vez, persistem provocando violências físicas, psicológicas, morais, etc., por, às vezes, não saberem que podem ser seriamente punidos por suas ações. [...]

< https://blogdoenem.com.br/redacao_enem_nota_1000/ > Mariana Moura Goes (Enem 2015, Ceará). Acesso em: 12 de set. 2018.

a) No fragmento que você leu, a conjunção “e” foi utilizada duas vezes, nestes casos, elas apresentam o mesmo sentido? Explique:

Sim, ele serve para ligar uma palavra a outra.

b) Reescreva o texto substituindo as conjunções em destaque por outras que preservem o sentido:

Dessa forma muitas mulheres são violentadas diariamente, mas não denunciam por não terem conhecimento sobre as ditas leis mas os agressores.

QUESTÃO 8

QUESTÃO 3

a) Qual é o assunto abordado no texto II? O que diferencia o texto I do texto II?

O mesmo que o do texto I. A conjunção.

b) Qual foi melhor compreendido por você o Texto I ou Texto II? Justifique:

O texto I porque, ao contrário do texto II, tem conjunção.

QUESTÃO 4

Como você viu, existem palavras em nossa língua que costumam ser empregadas para ligar orações, parágrafos, textos e, também, são capazes de expressar sentidos. Como essas palavras são classificadas? Em quais momentos você costuma usá-las?

Em conjunções, sempre.

QUESTÃO 5

Leia atentamente os textos abaixo e identifique as conjunções presentes em cada um:

QUESTÃO 5

Leia atentamente os textos abaixo e circule as conjunções presentes em cada um. Atenção, pois elas podem ser representadas por mais de uma palavra!

a) Amor e medo

[...] Torrara a planta qual queimara o galho,

E a pobre nunca reviver pudera,

Chovesse embora paternal orvalho!

(Casimiro de Abreu – As primaveras/ NEVES 2018, p. 959)

e, embora

b)

"Nós não desistimos de nossos
ideais..."



so bem que tenhamos perdido do
vista a liberdade."
(autor desconhecido)

<<https://www.gerarmemes.com.br/meme/397074-nos-nao-desistimos-de-nossos-ideais-se-bem>> Acesso em: 5 de out. 2018.

so bem que

c)

Ainda que eu falasse a língua
dos homens, e falasse a língua
dos anjos, sem amor eu nada
seria.

Francisco de Sales

<<https://www.mundodasmensagens.com/frase/AGkdgKr3D/>>. Acesso em: 7 out. 2018.

Ainda que, e

j) [...]

A Lei Maria da Penha e a Lei do Feminicídio, por exemplo, são dispositivos legais que protegem a mulher. Entretanto, estes costumam ser ineficazes, visto que a população não possui esclarecimentos sobre eles. Dessa forma, muitas mulheres são violentadas diariamente e não denunciam por não terem conhecimento sobre as ditas leis e os agressores por sua vez persistem provocando violências físicas, psicológicas, morais, etc., por, às vezes, não saberem que podem ser seriamente punidos por suas ações. [...]

< [https://www.studart.com.br/questoes/11000](#) > Mariana Moura Goes (Enem 2015, Ceará). Acesso em: 12 de set. 2018.

QUESTÃO 6

As palavras que você destacou no exercício anterior foram empregadas nos textos com qual objetivo? Todas tinham o mesmo sentido?

QUESTÃO 7

Leia:

Dessa forma, muitas mulheres são violentadas diariamente e não denunciam por não terem conhecimento sobre as ditas leis e os agressores, por sua vez, persistem provocando violências físicas, psicológicas, morais, etc., por, às vezes, não saberem que podem ser seriamente punidos por suas ações. [...]

< [https://www.studart.com.br/questoes/11000](#) > Mariana Moura Goes (Enem 2015, Ceará). Acesso em: 12 de set. 2018.

a) No fragmento que você leu, a conjunção “e” foi utilizada duas vezes, nestes casos, elas apresentam o mesmo sentido? Explique:

Sim, porque acrescentam algo ao texto.

b) Reescreva o texto substituindo as conjunções em destaque por outras que preservem o sentido:

Dessa forma muitas mulheres são violentada diariamente, entretanto não denunciam por não terem conhecimento sobre as ditas leis e os agressores...

QUESTÃO 8

Observe os períodos abaixo, retirados dos textos que você já leu e separe as orações, conforme o modelo expresso no quadro:

1. “Apesar de sua cor... periquitos não têm cor de limão.”
2. “Embora tenha um dos mais importantes acervos de história natural da América Latina, o museu chega à data simbólica parcialmente abandonado.”
3. “...a violência contra este gênero parece não findar, mesmo com a existência de dispositivos legais que protegem a mulher.”
4. “Embora simples, a pergunta não é trivial.”
5. “Nós não desistimos de nossos ideais, se bem que tenhamos perdido de vista a liberdade.”
6. “Ao meu redor há um grupo de amigos e uma multidão ruidosa e colorida. Ainda assim, a resposta sobre a alegria me ilude.”
7. “...muitas mulheres são violentadas diariamente e não denunciam por não terem conhecimento sobre as ditas leis...”

Construções que expressam concessividade

Contração/objecção	Ideia mantida
--------------------	---------------

]) [...]

A Lei Maria da Penha e a Lei do Feminicídio, por exemplo, são dispositivos legais que protegem a mulher. Entretanto, estes costumam ser ineficazes, visto que a população não possui esclarecimentos sobre eles. Dessa forma, muitas mulheres são violentadas diariamente e não denunciam por não terem conhecimento sobre as ditas leis e os agressores, por sua vez, persistem provocando violências físicas, psicológicas, morais, etc., por, às vezes, não saberem que podem ser seriamente punidos por suas ações. [...]

< Mariana Moura Goes (Enem 2015, Ceará). Acesso em: 12 de set. 2018.

QUESTÃO 6

As palavras que você destacou no exercício anterior foram empregadas nos textos com qual objetivo? Todas tinham o mesmo sentido?

QUESTÃO 7

Leia:

Dessa forma, muitas mulheres são violentadas diariamente e não denunciam por não terem conhecimento sobre as ditas leis e os agressores, por sua vez, persistem provocando violências físicas, psicológicas, morais, etc., por, às vezes, não saberem que podem ser seriamente punidos por suas ações. [...]

< Mariana Moura Goes (Enem 2015, Ceará). Acesso em: 12 de set. 2018.

a) No fragmento que você leu, a conjunção “e” foi utilizada duas vezes, nestes casos, elas apresentam o mesmo sentido? Explique:

Sim, porque acrescentam algo ao texto.

b) Reescreva o texto substituindo as conjunções em destaque por outras que preservem o sentido:

Dessa forma muitas mulheres são violentadas diariamente, e tanto não denunciam por não terem conhecimento sobre as ditas leis e os agressores...

QUESTÃO 8

Observe os períodos abaixo, retirados dos textos que você já leu e separe as orações, conforme o modelo expresso no quadro:

1. “Apesar de sua cor... periquitos não têm cor de limão.”
2. “Embora tenha um dos mais importantes acervos de história natural da América Latina, o museu chega à data simbólica parcialmente abandonado.”
3. “...a violência contra este gênero parece não findar, mesmo com a existência de dispositivos legais que protegem a mulher.”
4. “Embora simples, a pergunta não é trivial.”
5. “Nós não desistimos de nossos ideais, se bem que tenhamos perdido de vista a liberdade.”
6. “Ao meu redor há um grupo de amigos e uma multidão ruidosa e colorida. Ainda assim, a resposta sobre a alegria me ilude.”
7. “...muitas mulheres são violentadas diariamente e não denunciam por não terem conhecimento sobre as ditas leis...”

Construções que expressam concessividade

Embora tenha um dos mais...	O museu chegou à data simbólica
A violência contra esse gênero...	Mesmo com a violência de...
Embora simples	a pergunta não é trivial
Ao meu redor há um grupo de...	Ainda assim, a resposta da...
Nos mais desafortunados de nossos...	Se bem que tenhamos perdido...
muitas mulheres são violentadas	não denunciam por não terem...

QUESTÃO 10



< 2018.

> Acesso em 11 de out.

Anexo 3 – Trechos de relatos de opinião da amostra D&G – Textos espontâneos

Relato de opinião

E: e... agora eu queria que você me dissesse a sua opinião... ou sobre a situação política... econômica... ou da educação no Brasil...

I: sobre a situação política... econômica ou situ/ ou?

E: da educação...

I: bem... eu acho que a gente pode/ então eu acho que o básico mesmo... eu acho que a educação ela vem... você pode ser até meio/ eu estou sendo até meio grosseiro... meio radical... mas eu acho que a educação... qualquer problema... social... que possa vir... tem que resolver primeiro o econômico... se você não resolver o problema da dívida interna... o problema de dívida externa... não resolver problemas () como diz... é o primeiro ponto a atingir o governo... economia... dinheiro... financeiro... se você não atingir... como você pode dar educação a um povo? como você pode dar escola se você não tem dinheiro para construir uma escola? como você pode... é::... dar alimento à criança... que é a parte da educação... nessa chamado CIEPS... que eu não gosto nem um pouco... porque eu acho que CIEP e CIAC foram projetos... é:: como diz... querem dar projetos revolucionários para educação num país que eu acho que você podia pegar um prédio velho... reformar e manter... o fator histórico... o fator... o fator... educacional... investir o tempo que ia gastar num novo projeto... investir em professores... em educação... se investisse mais nesta parte... então já é um grande bem... então eu acho que tudo é economia... tudo é dinheiro... a gente não pode atingi/ falar sobre o problema social se a gente não/ “ah::... o país tem/ os velhos estão morrendo... assim... assim...” está morrendo por quê? muitos deles ficam em fila de aposentado... por que fila de aposentado? pra ganhar o dinheiro... e quanto ganha? é pouco... é uma miséria... então se a gente for pensar em todos os casos... a gente volta no econômico... então agora mesmo eu passo por um problema que você tipo assim... você entra na universidade... tremenda esperança... você... entra:: como todo o universitário... você tem uma esperança sobre a universidade que ela te dá... você entra... você gosta... que tem muita gente que desiste no meio do caminho... mas eu não... graças a Deus... adoro... amo de paixão o que faço... só que quando você chega na sua formatura... eu acho que o maior presente que possam te dar é um emprego... mas pra te dar esse emprego... o governo tem que resolver o problema econômico do país... por exemplo... tra/ fiz estágio na Light... que é uma empresa do governo... onde a minha chefe da divisão... chefe do departamento... veio parabenizar... e

Relato de opinião

E: e... Dani agora... me diz a sua opinião ((risos)) ou sobre a situação política... ou econômica... ou da educação no Brasil...

I: qualquer uma? eu escolho uma [ou tenho que falar das três?]

E: [não... escolhe uma...]

I: pô... eu vou falar então ((riso)) da situação... econômica do Brasil... o Brasil... pô... primeiro mundo... uma super potência... está muito rico ((riso)) eu estou abrindo um escritório agora com três sócios... estou ganhando fortunas de dinheiro assim... vou ficar milionário em um ano ((riso)) não... a situação econômica no Brasil está pior do que... do que nunca... nunca esteve tão ruim assim... a inflação está aumentando... pô... esse governo é uma porcaria... eu acho que devia ter sido eleito um outro governo... porque esse daí não/ esse Itamar é:: brincadeira... é muito ruim... não está:: conseguindo nada mesmo... o cara não tem a menor noção do que ele tinha que estar fazendo lá... é uma anta completa... e totalmente desespera/ despreparado pra ser presidente... depois... não tem o menor controle mais sobre a economia... a inflação voltou a aumentar... os... pô... empresários não:: tem nem/ não sabem nem o que fazer... porque o cara não define um plano... econômico pro país... depois... isso é muito ruim... porque se tivesse um plano já definido... até investimentos estrangeiros podiam vir pro::... pro Brasil... né? o Brasil é apontado hoje em dia no mundo inteiro como um dos piores lugares no mundo pra você investir... investir::/ fazer um investimento... né? as pessoas preferem investir até na África... pô... no/ na Ásia do que investir no Brasil... o que não era... na década de setenta o Brasil era apontado pelos Estados Unidos como o país mais promissor do mundo pra::/ pros americanos investirem no exterior... né? hoje em dia não... hoje em dia... o Brasil é apontado como um dos piores... só perde pra Iugoslávia que está em guerra civil ((riso)) pra Etiópia... só perde pra coisa assim... até o::/ até Paraguai... Uruguai... assim... Bolívia... eu li uma reportagem que... pô... todos os países da América Latina tão melh/ são... apontados na frente do Brasil pra... pra... quando o americano vai fazer investimento... em outro país... e além do mais esse Itamar quer vo/ fazer voltar o Fusquinha que é um/ ((riso)) é uma carroça... é uma coisa totalmente assim fora de época...

E: já reservou o seu? ((riso))

Relato de opinião

E: e... agora eu queria que você me dissesse... qual é a sua opinião... ou sobre a situação política... ou da economia... ou da educação no Brasil...

I: eh... deixa eu falar da educação... a educação está indo de:: mal a pior ((riso)) eu acho que está todo mundo vendo... né? eh... os estudantes estão sem dinheiro pra pagar a faculdade... a faculdade está sem dinheiro pra manter a instituição... os professores estão recebendo mal... estão ganhando mal... eh... tem muitos centros acadêmicos que estão fechando... ou estão... so/ eh... sofrendo uma ameaça... né? como é o:: Centro Tecnológico da PUC que:: sempre foi o maior do... do Rio de Janeiro... um dos maiores do Brasil... está completamente sem verba e ameaçado de fechar até o final do ano... quer dizer... se uma:: universidade do porte da PUC... está passando por isso... imagina as federais... em que estado não... estão... né? não só... a nível do... do... do sistema mesmo acadêmico... como:: os prédios... a manutenção dos pré::dios... imagina como (não) estejam... se a PUC já não tem sabonete nos banheiros ((riso)) nem papel higiênico... imagina as federais... e:: é uma coisa que estou percebendo... que não está só a nível de... de::/ nível universitário... nos próprios colégios mesmo... eh... a remuneração dos professores é muito baixa... e:: os pais estão cada vez com menos condições de pagar o curso pros filhos... muitas crianças estão... passando pro sistema público... que não tem condições... eh... de:: ter tantos alunos... já não tem condições de manter os alunos... que não podem pagar... escola particular... quanto mais esses que estão saindo das escolas particulares... né? eu acho que a tendência agora é só piorar... não sei a... a que ponto nós vamos chegar... mas é uma coisa que me preocupa muito... que daqui a alguns anos vai ser praticamente impossível você entrar numa faculdade... a não ser que seja federal... mesmo assim... que tipo de ensino a federal vai poder... eh... oferecer daqui a alguns anos... também? e é isso... eu acho que é no

Relato de opinião

E: e... agora eu queria que você me dissesse a sua opinião... ou sobre a situação política... ou a situação econômica... ou da educação aqui no Brasil ...

I: qualquer uma das três?

E: qualquer uma ...

I: qualquer uma das três? eu acho que uma depende da outra... entendeu? porque... o... o Brasil... no meu ponto de vista... entendeu? o país só cresce através da educação... entendeu? eu penso assim... então quer dizer... você dando uma prioridade pra... pra educação... a tendência é melhorar mais... entendeu? e as pessoas... como eu posso explicar assim? as pessoas irem... tomando conhecimento mais das coisas... né? porque eu acho que a pior coisa que tem é a pessoa alienada... né? a pessoa que não tem noção de nada... entendeu? pô... você tira aí por exemplo essa última eleição... nego... estava votando/ pô... as pessoa nem foram votar... muitas nem sabiam o que que era monarquia... o que que era parlamentarismo... o que que é presidencialismo... mas eu... também vejo... assim... a política como um problema muito grande no Brasil... sabe? porque... você passa a não ap/ não confiar mais... pô... nos políticos... não é porque eles prometem mundos e fundos não... sabe? porque eles/ não é nem por eles... poderem dar nada pra você assim diretamente... é porque eles... são pessoas... assim... que não transmitem confiança nenhuma... ou seja... estão sempre envolvidas em roubo... falcatruas... botam alguém aqui pela janela... botam alguém por ali... bota pra lá... e você vê que... vai mudando... entendeu? isso é um ciclo... quer dizer... sai um... um cara mal preparado... aí entra o outro mal preparado... e o outro mal preparado... porque... eu acho que o Brasil... de repente... seja um dos países assim que... a pessoa entra pra política só por visão de/ “ô... vou entrar para

Relato de opinião

Situação Política

A situação política no Brasil já não era boa mas depois de nosso último presidente, Collor, ficou bem pior.

O Brasil não acredita em si mesmo. Seus políticos espelham uma situação de decadência em relação ao respeito e honestidade além de tantos outros princípios que são difíceis de serem encontrados nesta classe que hoje representa os “direitos” do povo.

Agora estamos na hora do plebiscito que mais parece um pano de fundo, aliás, uma cortina de teatro que fica cobrindo os bastidores, onde rolam as baixarias.

Como votar em Monarquia, República ou Parlamentarismo, e Presidencialismo quando a maioria da população não sabe nem o que cada um significa e às vezes nem sabe quem é o próprio prefeito ou governador de sua cidade ou estado respectivamente, como aconteceu com a faxineira lá de casa. O resultado desta brincadeira só pode ser um tiro no escuro. Que ganhe o mais sortudo pois é só disto que cada um vai ganhar!

Só espero que não piore pois parece que o fundo do poço ainda está longe. Haja visto Índia, África do Sul, Guatemala, etc...

Relato de opinião

Infelizmente não dá pra falar de uma situação sem tocar em outra ou seja; uma situação depende da outra. Mas no meu modo de ver o câncer do Brasil são esses políticos que iludem e roubam. E são não maior parte homens de grandes bens e fortunas que manipulam assim a situação econômica do país. Eu acho que o único meio de mudar a situação do país é incentivando a educação. Como isso não acontece, as coisas não mudam. Só se vê recessão e mais recessão. É por isso que eles adoram a recessão, pois para os pobres é ruim e para eles é ótimo pois o país é capitalista claro que eu não tenho nada contra o capitalismo, e sei de seu funcionamento. A última foi agora; os deputados aprovaram uma verba de Cr\$ 250.000.000,00 para tratamento dentário, como se o salário deles já não fosse suficiente! Eles deviam saber e contar nos dedos quem trata dos dentes no país. Chega dessas imagens de corrupção até mesmo com os nossos maiores governantes. O Brasil precisa crescer se não for agora quando será?

Vamos nos permitir, vamos valorizar a educação e pensar que a economia de um país pra ficar bem na balança primeiramente tem de exportar mais e importar menos. Como um país não pode consumir mais do que exporta. Se dá esse problema. Lógico que existe outros problemas econômicos entre eles estão: Especulação, Empresário, Sonegações de impostos etc...Acorda Brasil!!!