



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

FRANCISCO LUCINIO BARBOSA DE SOUSA

**A COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES SEMÂNTICO-DISCURSIVAS
DE OPOSIÇÃO NA LEITURA DE TEXTOS:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA**

FORTALEZA – CEARÁ

2020

FRANCISCO LUCÍNIO BARBOSA DE SOUSA

A COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES SEMÂNTICO-DISCURSIVAS
DE OPOSIÇÃO NA LEITURA DE TEXTOS:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Helenice Araújo Costa

FORTALEZA – CEARÁ

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Sousa, Francisco Lucinio Barbosa de.

A compreensão das relações semântico-discursivas de oposição na leitura de textos: uma proposta de intervenção didática [recurso eletrônico] / Francisco Lucinio Barbosa de Sousa. - 2020.

211 f. : il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Mestrado Profissional em Letras Rede Nacional - Profissional, Fortaleza, 2020.

Orientação: Prof.^a Dra. MARIA HELENICE ARAUJO COSTA.

1. Texto. 2. Compreensão. 3. Enunciação. 4. Discurso. 5. Contextualização. I. Título.

FRANCISCO LUCINIO BARBOSA DE SOUSA

A COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES SEMÂNTICO-DISCURSIVAS DE
OPOSIÇÃO NA LEITURA DE TEXTOS:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em: 16 de julho de 2020.

BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a. Maria Helenice Araújo Costa (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof^a. Dr^a. Mônica de Souza Serafim
Universidade Federal do Ceará – UFC



Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho
Universidade Estadual do Ceará – UECE

DEDICO

A Deus,

Aos meus pais Odélia e Calixto (in
memorian)

As minhas irmãs Estelita e Ivany

A minha esposa Alessandra e aos
meus filhos Eduardo e Lyzandra

Aos alunos participantes dessa pesquisa

Aos amigos com que o Mestrado me
presenteou

AGRADECIMENTOS

A Deus, que tudo pode, tudo sabe, que é minha fortaleza e meu refúgio.

Aos meus pais, que mesmo apesar das limitações nos estudos, sempre me encorajaram na busca do conhecimento e me apoiaram incondicionalmente em todas as vezes que deles precisei. Foram, são e serão sempre meu maior exemplo!

A minha família, esposa e filhos, pelo apoio e torcida, pelas ausências suportadas e compreendidas, pelas ajudas com palavras e sorrisos nas chegadas e partidas, pelos abraços e cuidados que sempre tiveram para comigo. Vocês são meu porto seguro!

A minha irmã Estelita e sua família, que me acolheram em seu lar durante quase dois anos, nas quintas e sextas de aulas, sempre com carinho e atenção, meu muito obrigado!

Aos alunos que participaram dessa pesquisa e me acolheram tão bem no seu meio, mesmo eu não sendo o professor titular da turma. Ademais, ao professor Afonso Maciel Barros, que me cedeu suas aulas para aplicação das oficinas sendo um grande parceiro e o primeiro a elogiar a proposta desenvolvida nesse trabalho.

Aos professores que ministraram aulas em nossa turma de Mestrado do Profletras, verdadeiros exemplos de profissionais de excelência, os quais nos fazem querer nos tornar seus discípulos.

Ao professor doutor Valdinar Custódio Filho que, mesmo com suas exigências e “carões”, mas um conhecimento exacerbado, inspirou-me para a escolha do fenômeno linguístico a ser pesquisado, participou da banca do meu projeto de pesquisa e me corrigiu (ajudou) bastante. Além disso, sob a coordenação do curso, foi muito mais que um simples coordenador, tornou-se amigo da turma.

À professora doutora Mônica Serafim da Universidade Federal do Ceará (UFC), pela qual desenvolvi um carinho imenso em virtude de sua disponibilidade para ajudar e sensibilidade nas participações das bancas, inclusive na minha, por ocasião da apresentação do projeto, sempre com as palavras certas para acalmar o nervosismo de um marinho de primeira viagem. Foi luz para muitos pontos da minha pesquisa. A minha orientadora, professora doutora Maria Helenice Araújo Costa, que o destino cuidou de me colocar em suas mãos. Minha conterrânea! Uma amante dos textos, com quem a gente aprendeu, e jamais esquecerá, que o texto é um evento. Pessoa que carrega nas veias a experiência e o amor pelo ensino, pela luta e pela igualdade que, mesmo em meio ao caos, demonstra ser uma ativista nata da resistência.

Obrigado pela sua sempre disponibilidade e incomensurável ajuda. Sua paciência sempre foi calma para a minha teimosia!

Aos meus colegas da Turma V do Profletras, que se fizeram amigos, cada um do seu jeito, todos professores, um ajudando o outro e festejando sempre as conquistas. Um povo esclarecido, inovador, cheio de vontade de revolucionar o processo de ensino-aprendizagem. A companhia de vocês tornou as tardes das quintas e sextas de aulas mais leves e, certamente, inesquecíveis.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), pela bolsa disponibilizada, que me proporcionou as idas e vindas à Fortaleza todas as semanas para as aulas, a alimentação longe de casa, a compra de livros para embasamento teórico e o desenvolvimento dessa pesquisa. Essa contrapartida foi determinante para a minha permanência no curso e conclusão do mesmo.

Enfim, a todos aqueles que, por um lapso da memória, não foram citados aqui, mas que contribuíram direta ou indiretamente para a realização de mais uma conquista.

Meu sincero obrigado a todos!

“Às vezes o poema está tão fundo
Que creio impossível vir à tona,
A não ser que as vozes do mundo
Limpem área de sentido – zona
Semântica em que os conteúdos
Porfiam pela clareza singela
De, sem ser pequenos nem graúdos,
Se mostrarem flores à janela:
Vitrina onde a transparência
É a virtude inigualável,
Que faz das palavras essência
Do universo comunicável.”

(Joaquim Maria Castanho)

RESUMO

Este trabalho versa sobre a compreensão das relações semântico-discursivas de oposição na leitura de textos a partir de uma proposta de intervenção didática, tendo como principal objetivo investigar a compreensão das relações semântico-discursivas de oposição a partir do estudo de textos com foco nos operadores argumentativos opositivos tendo em vista a construção de sentido na leitura de alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola pública da cidade de Madalena – CE. Adotamos como pressupostos básicos os estudos sobre a enunciação, o dialogismo, o texto como evento e a argumentatividade na língua a partir de Benveniste (2006; 1989; 1974), Bakhtin (1997), Beaugrande (1997; 1990) e Ducrot (1989; 1988; 1987), bem como as ideias sociointeracionistas e sociocognitivistas defendidas por Antunes (2017; 2014; 2007, 2003) e Koch (2011; 2009; 2005; 2004; 2003). Além desses, outros autores permeiam nossa pesquisa como corroboradores dessas teorias. A metodologia envolveu uma pesquisa-ação, conforme Thiolent (2011). A coleta de dados ocorreu a partir do desenvolvimento de nove oficinas de leitura e compreensão textual através de um programa de atividades que conduziam a discussão de temáticas sociais e a resolução de questões discursivas para chegar-se à aplicação adequada dos operadores argumentativos nos enunciados. A análise dessas atividades foi fundamental para verificar o entendimento dos 30 (trinta) alunos participantes acerca das questões relativas a nosso objeto de estudo bem como a observação participante com a qual pudemos vivenciar pessoalmente o evento de nossa análise e unir o objeto de estudo ao seu contexto, valorizando a interação social e integrando o observador à sua observação. Os registros utilizados sugerem que, embora com diferentes níveis de compreensão, os alunos ampliaram a competência leitora reconhecendo os aspectos de oposição nos textos, bem como tornaram-se capazes de aplicar devidamente os operadores argumentativos opositivos nos enunciados, além de alargarem suas percepções sobre temáticas sociais discutidas nas oficinas. Atribuímos esse avanço à abordagem proposta nas atividades na perspectiva da enunciação como elemento sociodiscursivo da língua, a mediação desenvolvida pelo professor durante as aulas e a participação dos alunos durante as oficinas de intervenção.

Palavras-chave: Texto. Compreensão. Enunciação. Discurso. Contextualização.

ABSTRACT

This work deals with the understanding of the semantic-discursive relations of opposition in the reading of texts from a didactic intervention proposal, having as main objective to investigate the understanding of the semantic-discursive relations of opposition from the study of texts with a focus on operators Oppositional arguments in view of the construction of meaning in the reading of 1st year high school students from a public school in the city of Madalena - CE. We adopt as basic assumptions the studies on the enunciation, the dialogism, the text as an event and the argumentativeness in the language from Benveniste (2006; 1989; 1974), Bakhtin (1997), Beaugrande (1997; 1990) and Ducrot (1989; 1988; 1987), as well as the socio-interactionist and socio-cognitive ideas defended by Antunes (2017; 2014; 2007, 2003) and Koch (2011; 2009; 2005; 2004; 2003). In addition to these, other authors permeate our research as corroborating these theories. The methodology involved an action research, according to Thiollent (2011). Data collection took place from the development of nine reading and text comprehension workshops through a program of activities that led to the discussion of social issues and the resolution of discursive issues in order to arrive at the proper application of the argumentative operators in the statements. The analysis of these activities was essential to verify the understanding of the 30 (thirty) participating students about the issues related to our object of study as well as the participant observation with which we were able to personally experience the event of our analysis and unite the object of study with yours context, valuing social interaction and integrating the observer into their observation. The records used suggest that, although with different levels of understanding, students have expanded their reading competence by recognizing the opposition aspects in the texts, as well as becoming able to properly apply the oppositional argumentative operators in the statements, in addition to broadening their perceptions on themes discussed in the workshops. We attribute this advance to the approach proposed in the activities in the perspective of enunciation as a sociodiscursive element of the language, the mediation developed by the teacher during classes and the participation of students during intervention workshops.

Keywords: Text. Understanding. Enunciation. Speech. Contextualization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pilares de sustentação da pesquisa.....	25
Figura 2 – Fluxo de informação multidimensional em um sistema de leitura....	42
Figura 3 – Proficiência média de LP: SPAECE 2008 a 2019 da EEM Alfredo Machado.....	70
Figura 4 – Níveis de Proficiência em LP: SPAECE 2008 a 2019 da EEM Alfredo Machado.....	71
Figura 5 – Aplicação do teste diagnóstico.....	76
Figura 6 – Alinhamento das teorias interacionistas que embasam a intervenção.....	80
Figura 7 – Texto trabalhado na aula 01.....	86
Figura 8 – Imagens trabalhadas na aula 02.....	88
Figura 9 – Texto trabalhado na aula 04.....	93
Figura 10 – Leitura e resolução das atividades em aula.....	97
Figura 11 – Texto trabalhado na aula 07.....	98
Figura 12 – Aplicação da aula 08 com curta metragem.....	100
Figura 13 – Aplicação da aula 09	101
Figura 14 – Resposta do A01 – 1ª atividade.....	105
Figura 15 – Resposta do A02 – 1ª atividade.....	105
Figura 16 – Texto trabalhado na aula 02.....	108
Figura 17 – Resposta do A1 – 2ª atividade.....	108
Figura 18 – Resposta do A3 – 2ª atividade.....	108
Figura 19 – Resposta do A4 – 2ª atividade.....	109
Figura 20 – Texto trabalhado na aula 05.....	110
Figura 21 – Resposta do A1 – 5ª atividade.....	110
Figura 22 – Resposta do A3 – 5ª atividade.....	110
Figura 23 – Resposta do A5 – 5ª atividade.....	110
Figura 24 – Textos trabalhados na aula 06.....	112
Figura 25 – Resposta do A1 – 6ª atividade.....	113
Figura 26 – Resposta do A1 – 6ª atividade.....	114
Figura 27 – Resposta do A3 – 6ª atividade.....	114
Figura 28 – Resposta do A11 – 6ª atividade.....	114
Figura 29 – Resposta do A1 – 6ª atividade.....	115

Figura 30 – Resposta do A6 – 7ª atividade.....	116
Figura 31 – Resposta do A7 – 1ª atividade.....	120
Figura 32 – Resposta do A10 – 3ª atividade.....	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição de atividades para análise dos resultados.....	103
Quadro 2 – Tabela de questões analisadas na atividade 01.....	104
Quadro 3 – Fragmento do quadro 1.....	119
Quadro 4 – Amostra dos operadores argumentativos utilizados pelos alunos na construção de enunciados opositivos na atividade 01.....	121
Quadro 5 – Fragmento do quadro 1.....	125
Quadro 6 – Respostas dos alunos da atividade 05, questões 01 e 02.....	125
Quadro 7 – Alinhamento de problemas, objetivos e critérios que embasam esta pesquisa.....	127

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	O TEXTO COMO FIO DA MEADA.....	25
2.1	O texto e seus conceitos.....	26
2.2	A leitura para a compreensão textual	30
2.3	O trabalho com gêneros textuais/discursivos em sala de aula.....	42
3	POR UM ENSINO ENUNCIATIVO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	47
3.1	Teoria da enunciação à luz de Benveniste	48
3.2	Os marcadores argumentativos de oposição numa abordagem enunciativa.....	57
4	ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	66
4.1	Tipo e natureza da pesquisa.....	68
4.2	Contexto e participantes da pesquisa.....	69
4.3	Procedimentos.....	72
4.3.1	Teste diagnóstico	73
4.3.2	Apresentação do projeto de intervenção e aplicação de aulas para os alunos com textos fornecidos pelo professor, análise discursiva e resolução de atividades	77
4.3.3	Atividades de leitura com foco nas relações de oposição	77
4.3.4	Produção de poemas autorais com relações de oposição	81
4.3.5	Apresentação dos poemas pelos alunos em roda de leitura e confecção do paginário poético	82
4.3.6	Instrumentos.....	83
4.3.7	Análise e resultados	83
5	AS AULAS DE INTERVENÇÃO: DA ANÁLISE AO RESULTADO.....	84
5.1	Aula 1.....	84
5.2	Aula 2.....	87

5.3	Aula 3.....	90
5.4	Aula 4.....	92
5.5	Aula 5.....	94
5.6	Aula 6.....	96
5.7	Aula 7.....	97
5.8	Aula 8.....	99
5.9	Aula 9.....	101
5.10	Análise e resultados.....	102
5.10.1	Critério de análise 1: reconhecimento refletido do sentido de oposição com operador argumentativo explícito nos enunciados	103
5.10.2	Critério de análise 2: aplicação adequada do operador argumentativo de oposição nos enunciados	118
5.10.3	Critério de análise 3: Reescrita de enunciados coerentes com operadores argumentativos de oposição	122
5.10.4	Critério 4: Compreensão das relações de oposição sem a presença de um operador discursivo presente na superfície textual	125
5.10.5	Fim de papo	126
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
	REFERÊNCIAS	133
	APÊNDICE A - TESTE DIAGNÓSTICO 1º ANO	143
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO(TCLE) – PAIS OU RESPONSÁVEIS.....	146
	APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ..	148
	APÊNDICE D – MANUAL PEDAGÓGICO	150
	ANEXO A – PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA	209

1 INTRODUÇÃO

A dificuldade dos alunos com relação à compreensão leitora continua angustiando os professores, pois é mister salientar o número exacerbado de aprendentes que sabem decodificar, porém não conseguem compreender/interpretar o que leem, sendo esse um grande problema para o ensino dos demais conteúdos e não apenas para o ensino da língua materna. Comprova esse sério problema o índice apurado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 2017, que revelou que apenas 1,6% dos estudantes brasileiros do Ensino Médio demonstraram níveis de aprendizagem considerados adequados em Língua Portuguesa. Já no 9º ano, a prova revelou que, numa escala de 0 a 9, os estudantes brasileiros apresentaram nível 3 de proficiência média, considerado como conceito insuficiente de aprendizagem pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) (INEP, 30/08/2018). Essa análise da avaliação externa no Brasil comprova que os estudantes “leem”, mas não são capazes de compreender os aspectos semântico-discursivos dos textos, o que pode inviabilizar a interação texto-leitor.

Outro agravante é que no dia a dia da escola é fácil observar o ensino da gramática sendo desenvolvido apenas como análise estrutural e classificatória. Mesmo quando os livros didáticos apresentam as ditas propostas de ensino de gramática pelo texto, eles se utilizam, geralmente, de trechos textuais apenas como pano de fundo para abordar a gramática normativa de forma prescritiva.

Atualmente, não se pode falar sobre ensino de linguagem sem considerar as discussões inerentes aos gêneros textuais/discursivos, pois foi com o avanço dessas reflexões que se começou a pensar em um ensino que considere as mais diversas esferas de atividade humana no processo de articulação de textos. Rohling (2014) afirma que, a partir da década de 1990, começou-se a pensar a língua e a linguagem a partir de relações com outros domínios, principalmente a Filosofia, debruçando-se, em especial, nas concepções formulados no Círculo de Bakhtin para se pensar a língua e a linguagem de forma mais ampla, por meio de conceitos como enunciado, dialogismo, discurso e gêneros do discurso. Esse momento é conhecido por se tratar de um movimento que, de acordo com as reflexões da autora, recuperou ideias construídas pelos estudos bakhtinianos com enfoque na dimensão social e histórica da língua.

Rohling (2014) reitera que, nessa linha teórica que pensa a dimensão social da linguagem, há caminhos que permitem trazer o discurso cotidiano para a sala de aula, e isso contribui, significativamente, para que se construa um novo olhar a respeito da produção da linguagem humana, pois ela aponta para outras formas de compreensão em relação ao sentido. Nessa perspectiva, é impossível tratar a língua como um processo acabado, logo, não cabe a aplicação de apenas uma metodologia, mas sim da adesão de múltiplos conhecimentos, oriundos dos mais diversos domínios, para se pensar o ensino de língua materna.

No entanto, apesar das novas tendências para um ensino contextualizado da língua materna, a abordagem dos aspectos linguísticos na maioria das aulas de língua portuguesa ainda se dá de forma prescritiva, priorizando a classificação em frases que não condizem com a realidade do funcionamento da língua no cotidiano.

Silva (2014) nos convida a pensar no porquê de se ter, atualmente, mesmo com todas essas discussões inerentes aos gêneros discursivos/textuais, um ensino de gramática descontextualizado. Ela aponta, que, já há muito tempo, apenas a gramática normativa se materializa nos livros didáticos, principal material de apoio dos professores. Essa gramática é baseada em regras e normas e tem por finalidade ensinar os alunos a ler e escrever “corretamente” após um bom domínio dessas normas. O aluno trabalha com a frase, a classificação dela e com a noção de “erro”; caso fuja do padrão, o uso da língua é considerado inadequado.

Com efeito, quando atentamos para certas propostas de atividades que nos chegam via livro didático, material que, diga-se de passagem, constitui uma das principais fontes de informação e orientação para o professor e o aluno, percebemos que há um grande distanciamento entre o que se diz teoricamente e o que se propõe como pretensa objetivação dessa teoria. São muitos os casos em que, por exemplo, o texto é usado apenas como pretexto para que se identifiquem os elementos gramaticais (suas estruturas), sem que se reflita sobre como funcionam esses elementos na construção dialógica do sentido, ou seja, no evento textual (BEAUGRANDE, 1997).

Casos dessa natureza dão razão a Antunes (2014, p. 12), quando, ao reconhecer que o ensino da gramática na escola tem sido o vetor da atividade pedagógica, observa que, quase sempre, a maior dificuldade está em não se levar em conta a linguagem como dialógica. A autora esclarece ainda que “a linguagem é dialógica porque cada um interpreta o que houve a partir de seus referenciais, de suas

crenças e suposições” (2014, p. 22). Sendo assim, ensino contextualizado de gramática não se reduz a identificação e classificação de elementos estruturais, mesmo que estes sejam provenientes de textos.

Partindo dessa premissa de que a linguagem é dialógica, nossa pesquisa visou abordar um ensino que vai ao encontro da ideia tão difundida e aceita de que é nas relações entre locutor e interlocutor que a compreensão do discurso em suas diversas interpretações semânticas se faz realmente importante, pois o que dá sentido à linguagem é a interação social.

Nessa perspectiva, é importante destacar que,

na concepção da linguagem como interação, a gramática não se constitui sozinha, ou separadamente das atividades verbais realizadas por seus falantes. São todos os usuários – em suas trocas linguísticas cotidianas – que vão criando e consolidando o que, nos diferentes grupos, vai funcionando como “norma”, quer dizer, como uso regular, habitual, costumeiro (ANTUNES, 2014, p. 25).

Sobre a análise nesse domínio teórico, cabe-nos importar com um olhar voltado às práticas discursivas, ou seja, é necessário observar as enunciações de forma concreta e não reduzida a apenas uma categoria gramatical, por exemplo. Trata-se de uma análise que engloba todos os elementos, sejam eles formais ou funcionais. Trabalhar com elementos gramaticais a partir de uma perspectiva contextualizada, dialógica, interacionista, enunciativa e discursiva é trabalhar com uma maior proximidade do uso real da língua.

E em que circunstâncias haveria de fato o uso real da língua? Tendo em vista a ideia de que a língua se concretiza por meio do texto, entendemos que esse uso está atrelado aos eventos textuais. E uma vez que, segundo Beaugrande (1997, p. 10) é “essencial tomar o texto como um evento comunicativo no qual convergem ações **linguísticas**, cognitivas e sociais” (grifo nosso), podemos selecionar como foco de nosso estudo um aspecto específico desse evento, o papel desempenhado pelos operadores argumentativos de oposição na construção de sentido. Considerando ainda o postulado beaugrandiano segundo o qual um texto só existe como tal quando está sendo processado, voltamos nossa atenção para o fenômeno da contraposição como parte de atividades de leitura.

O presente estudo parte, portanto, do princípio de se ensinar os aspectos linguístico-discursivos em consonância com a realidade dos indivíduos, buscando, na

associação com a práxis, melhor interação dos ensinamentos gramaticais, que neste estudo será demonstrado através do ensino das relações de oposição. Nossa intervenção se deu com alunos do 1º ano do ensino médio, pois, em nossa experiência pessoal, foi possível constatar que os adolescentes vão crescendo com aversão ao estudo da gramática por considerarem ser uma aprendizagem complexa e terem a falsa percepção de que tal estudo não lhes servirá para aplicação prática. No entanto, as teorias e discussões atuais argumentam que abordar temas próprios da realidade dos alunos na sala de aula pode gerar novas perspectivas no processo de ensino e aprendizagem da gramática.

Exemplo disso é a recente *Base nacional comum curricular (BNCC)* que propõe em suas orientações a transformação das linguagens em práticas produtivas tendo o texto como foco no ensino da língua, em sua significação mais abrangente: “Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção” (BNCC, 2018, p. 67).

Outrossim, na década de 1990 os *Parâmetros Curriculares Nacionais* já prenunciavam o ensino da língua como um processo de interlocução evidenciado nas práticas sociais. Essa compreensão de linguagem está na base do significado de texto presente no documento: “produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo” sendo que todo o texto se organiza dentro de determinado gênero de acordo com a situação comunicativa (BRASIL, 1998, p. 21). Portanto, o documento já considerava que a unidade básica do ensino de Língua Portuguesa deveria ser o texto.

Outro ponto preponderante é o fato de que as instituições de ensino superior e as bancas de concursos, vestibulares e provas externas cada vez mais se distanciam da gramática normativa e elaboram exames a partir de situações textual-discursivas, que levam em consideração o sentido de referentes no texto, sua carga semântica, sua reconstrução de sentido e sua interpretação holística. Para tanto, o leitor necessita compreender o que está sendo posto, interpretar a partir de outras leituras já realizadas, criar novas possibilidades de sentido para os enunciados.

Mediante essa discussão, Freitag et al (2015) evocam em seus escritos a necessidade intrínseca de se tomar, sempre, a língua no seu aspecto histórico e concreto, pois a sua matéria é o discurso. Este, por sua vez, não constrói sozinho a

realidade, mas sim por intermédio da relação de responsabilidade de um sujeito que se liga e responde a outro sujeito por meio do discurso.

Assim, Rohling (2014) afirma que não há um acesso à realidade em si, mas sim a um universo discursivo que é constantemente recriado por meio dos falantes, uma vez que a sua essência é a língua que está sempre se reinventando. Dessa forma, a análise do discurso, seja ele qual for, não importando o gênero, é sempre mediada pela linguagem e realizada sobre a linguagem, pois é nessa relação que se constrói os sentidos que moldam o mundo.

Já Silva (2014) defende que a língua deve ser apresentada em sala de aula de forma a se evidenciar as suas mais variadas formas de uso, pois está sempre sofrendo mudanças, uma vez que é um instrumento que se materializa na comunicação e não existe fora dela. Assim, atenta para o fato de que cada indivíduo tem uma forma própria de expressar e essa particularidade nunca deve ser motivo de preconceito e exclusão, o que é algo bastante frequente em sala de aula.

Nessa medida, a autora reitera que a contribuição da Linguística nesse contexto é formar professores linguistas que caminhem contra essa corrente tradicionalista; assim, deve-se incentivar esses profissionais que estão dispostos a mudar de postura, a descrever e ensinar a língua por meio das suas múltiplas manifestações, sem o prevailecimento de uma modalidade (escrita ou oral) ou apenas de gêneros canônicos. Assim, esses professores podem oferecer hipóteses e teorias consistentes para explicar os mais diversos fenômenos linguísticos por meio do ensino contextualizado da gramática.

Aprender unicamente a função dos gêneros textuais por meio da língua de nada servirá ao aluno em momentos em que precisar fazer usos mais elaborados desta. Contudo, conhecer apenas as propriedades de um texto não fará com que ele desenvolva a sua consciência crítica, que é um dos principais objetivos da escola. Nessa medida, Silva (2017) defende a necessidade de se implantar, efetivamente, a gramática contextualizada como metodologia, uma vez que esse método trata os aspectos sistêmicos e semânticos como igualmente importantes e relevantes para a formação do aluno, sendo que uma propriedade não existe sem a outra, pois ambas são derivadas do caráter interacionista da linguagem.

Dessa forma, a gramática não tem forma quando descontextualizada, pois a sua matéria é a linguagem, que é essencialmente interacionista, ou seja, ela apenas se realiza em uma situação concreta de comunicação na qual o sentido não se perde.

Não há, portanto, de acordo com Silva (2017), como pensar a gramática de forma dissociada da ação de linguagem, uma vez que toda comunicação é situada e o contexto em que ela se realiza é determinante para a construção do sentido do que está sendo enunciado.

Ferraz e Olivan (2011) asseguram que o problema maior não está no fato de se incentivar o domínio das regras gramaticais, uma vez que elas são necessárias para se comunicar nas esferas de atividade humana e a gravidade da questão diz respeito à forma com que se utiliza a gramática normativa: observa-se um investimento bastante grande no uso de metalinguagem, ou seja, o estudo sobre a língua, focalizando apenas a nomenclatura dos termos constitutivos do enunciado.

Para as autoras, a metalinguagem sempre foi o maior problema quando se fala sobre o ensino da língua portuguesa, pois, segundo Ferraz e Olivan (2011), esta deveria ser empregada apenas quando seu uso se impõe como meio para o domínio da modalidade padrão; assim, percebe-se, de acordo com o raciocínio das pesquisadoras, que a metalinguagem seria o meio e não o fim para se substituir um modelo de avaliação que está acostumado a propor análises classificatórias que acabam deixando de lado o sentido, ou seja, o conteúdo dos textos. Assim, torna-se urgente pensar em outras possibilidades para o ensino da gramática, sobretudo, em termos de metodologia, como, por exemplo, a metodologia da gramática de uso.

De acordo com Ferraz e Olivan (2011), essa metodologia pode ser entendida como uma gramática reflexiva. Ela é direcionada a observar e analisar quais são os efeitos de sentido que os elementos linguísticos podem introduzir em uma situação de interlocução, ou seja, trata-se de atividades que levam a uma reflexão que não se restringe apenas aos aspectos sistemáticos, uma vez que ela se volta, também, à análise dos elementos semânticos e pragmáticos a partir da observação das estruturas linguísticas, pois elas revelam, assim como o conteúdo, o significado, a situação e a finalidade para o uso de determinados elementos. Trata-se de uma atividade que transcende a simples classificação, categorização, enfim, memorização de regras empregadas em situação de uso descontextualizado da língua.

Conduzidos por essas motivações é que resolvemos pesquisar sobre a compreensão das relações semântico-discursivas de oposição, visto que abordaremos o fenômeno gramatical dos marcadores concessivos e adversativos sem ter que classificá-los, mas compreendendo seus sentidos dentro do texto. Embora em termos gerais esse tema já tenha sido abordado por muitos, como logo mais

destacaremos, são raros os trabalhos que o abordam dentro da especificidade que pretendemos imprimir a esta pesquisa. Numa busca nos repositórios do Profletras, verificamos que poucos são os estudos que tratam dos operadores argumentativos, e nenhum especificamente sobre o estudo dos operadores argumentativos de oposição a partir da leitura e compreensão textual, ainda mais, de forma prática, com pesquisa em sala de aula, como realizamos.

Merece destaque, por exemplo, a dissertação de Pinheiro (2015) sobre o emprego de operadores argumentativos em textos escolares. Nesse trabalho, a autora descreve o uso de operadores argumentativos pelos alunos em suas produções textuais e se embasa teoricamente em Ducrot e Koch, os quais também são suporte teórico em nossa pesquisa.

Também nos serviu de suporte a dissertação de Clemente (2012), que discorreu sobre as concepções de gramática e sua prática em sala de aula com base em Antunes, Bechara, Koch, Travaglia e Geraldi. Trata-se de um estudo puramente bibliográfico em que conclui ser o ensino produtivo proposto por Travaglia o mais pertinente para desenvolver as competências comunicativas dos alunos, concepção também abraçada em nosso estudo.

Já na dissertação de Maurício (2016) em que buscou verificar o uso dos operadores argumentativos na construção da autoria em artigos de opinião escritos por alunos do ensino fundamental, o autor levou em conta o conteúdo semântico e o efeito argumentativo que produzem os operadores, fez uma classificação daqueles operadores julgados mais produtivos na construção do raciocínio argumentativo, dando destaque aos operadores de valor concessivo, causal e explicativo. Como os operadores argumentativos não podem ser compreendidos dissociados do seu contexto de uso, isto é, de seu emprego em enunciados concretos, também discutiu a natureza desse último, com base em Bakhtin. Sua base teórica também contribuiu para o desenvolvimento do nosso trabalho.

Nos estudos de Batista (2019), que tratou do ensino das relações lógico-semânticas e discursivas considerando a abordagem gramatical na sala de aula e as dificuldades de boa parte dos alunos de uma turma de 1º ano do ensino médio de uma escola estadual do Ceará no que diz respeito à interpretação e produção de textos quando a habilidade avaliada é a compreensão das relações de sentido entre as orações e períodos, encontramos também contribuições para o trabalho com a semantização do discurso.

Na dissertação de Souza (2019) sobre o ensino de gramática reflexiva e contextualizada, também buscamos as contribuições necessárias para elaborarmos nossas atividades de intervenção nessa perspectiva.

Com o auxílio dos estudos aqui comentados e mais inúmeras pesquisas sobre conectores de oposição, a maioria focando na escrita de um gênero textual, pode-se perceber a natureza heterogênea dos estudos. Cada trabalho demonstra uma especificidade para o desenvolvimento do processo de aquisição da língua materna pelos alunos, mas todos carregam a ideia de que o ensino da gramática precisa ser contextualizado, promover a interação social e se tornar significativo no cotidiano das pessoas.

Conforme ficou mostrado pelos trabalhos aqui mencionados para embasar nosso ponto de vista em favor da pertinência do ensino de análise linguística, essa questão conta com uma bibliografia muito extensa, quer se trate de discutir e justificar a assunção de um ou outro viés teórico, quer se cuide de sugerir formas de pôr em prática esse trabalho em termos didáticos. Entendemos que mergulhar nesse universo nos deu mais lucidez sobre o estado da arte e, assim, nos proporcionou maior clareza sobre a nossa pesquisa.

Embora levando em conta toda essa série de reflexões em torno do ensino de língua materna, na prática real de sala de aula, consideramos que nosso trabalho encontra ainda espaço entre esses outros tantos. Por um lado, percebemos que nosso objeto de estudo, a compreensão das relações de oposição com e sem operadores argumentativos, não mereceu ainda a atenção dessas pesquisas que se desenvolvem no ambiente da sala de aula; por outro lado, reconhecemos que, por se tratar de uma tentativa de mudança de paradigma, muitas outras experiências deverão ser desenvolvidas, socializadas e discutidas até que consigamos assumir esse outro ponto de vista: discursivo, contextualizado, enunciativo. Entendemos que a relevância deste trabalho reside no fato de constituir mais um exemplo das inúmeras possibilidades que os professores encontrarão no seu fazer didático ao tratar do tema por esse novo prisma.

Nossa pesquisa nos desafia a atuar numa perspectiva contrária ao modelo tradicional. Devemos, pois, buscar uma postura de interação diante das situações de abordagem do texto, sem ignorar o entrelaçamento dos possíveis componentes constitutivos do evento comunicativo de forma a aprofundá-lo e a ampliá-lo.

Partindo da necessidade de trabalhar os aspectos linguístico-gramaticais a partir do texto como evento numa perspectiva dialógica e levando em consideração a teoria da enunciação de Benveniste (1989), permeada pela significação do discurso que só tem sentido na inter-relação entre o eu e o tu, é que lançamos os seguintes questionamentos:

- a) como os alunos compreendem as relações de oposição nos textos estudados em sala de aula?
- b) quais as correlações dos operadores argumentativos de oposição no estudo semântico-discursivo do texto?
- c) os alunos conseguem perceber as relações de oposição nos textos sem a presença de um operador discursivo explícito na superfície textual?
- d) o fenômeno textual/ discursivo da oposição de ideias pode ser melhor compreendido dentro do contexto gramatical a partir do ensino baseado no estudo de textos?

Para respondê-los, objetivamos investigar a compreensão das relações semântico-discursivas de oposição a partir do estudo de textos com foco nos operadores argumentativos de oposição tendo em vista a construção de sentido na leitura de alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola pública da cidade de Madalena – CE. Especificamente, nossa pesquisa aponta para refletirmos sobre diferentes formas linguísticas de estabelecer relações de oposição em textos tendo por base a teoria da enunciação; descrevermos, a partir de exemplos observados nos textos, a compreensão dos termos semântico-discursivos de oposição; registrarmos como a relação de oposição pode ser construída nos textos sem a presença de um operador discursivo explícito na superfície textual a partir da compreensão dos participantes da pesquisa; analisarmos de que modo a compreensão do fenômeno semântico-discursivo da oposição pode ser facilitada pelo ensino baseado no estudo de textos.

Considerando esses pressupostos teóricos e buscando atender ao trabalho final do Mestrado Profissional em Letras que consta de uma proposta de intervenção didática para o ensino de língua materna, produzimos e desenvolvemos com 30 (trinta) alunos de uma turma de 1º ano do ensino médio de uma escola pública estadual do município de Madalena – CE, uma sequência de atividades em oficinas durante 20h/a (vinte horas-aula). Analisamos nas respostas das atividades propostas como também na interação em sala e com o professor mediador se os participantes

da pesquisa conseguiram perceber os sentidos de oposição nos enunciados. Para isso, recorreremos às respostas das atividades dos alunos e ao diário de bordo como meios de geração de dados.

As ações mobilizadas a partir desses instrumentos nos forneceram dados que foram analisados concernentes à interpretação dos estudantes.

Quanto à organização da estrutura do trabalho, este relato apresenta seis capítulos. A introdução, na qual tecemos estas considerações iniciais. O referencial teórico que embasa a pesquisa dividindo-se em dois capítulos: no capítulo dois discorreremos, especialmente, sobre a importância do trabalho com o texto em sala de aula e as contribuições do trabalho com a leitura utilizando os gêneros textuais; no capítulo três, apresentamos as teorias que sustentam os nossos estudos e a aplicação da intervenção. No capítulo quatro, explicamos os aspectos metodológicos da pesquisa. No capítulo cinco, realizamos a análise e tratamos dos resultados alcançados. No último capítulo, desenvolvemos as considerações finais.

No apêndice disponibilizamos um manual pedagógico que propõe um caminho diferente para a abordagem das aulas de leitura, compreensão textual e aspectos gramaticais, no intuito de colaborarmos para o ensino de Língua Portuguesa.

Desta forma, esperamos que este estudo possa contribuir para tornar conhecidas pelos professores novas perspectivas quanto ao ensino contextualizado de gramática, especialmente o ensino dos opositores através da demonstração de sua efetividade quanto à prática.

Este estudo é apenas um recorte possível para um ensino que vá ao encontro das expectativas e necessidades dos aprendentes, além de oferecer uma proposta pedagógica de intervenção através de atividades que viabilizem a linguística do texto e que possam interferir positivamente na mediação entre a pesquisa linguística e o ensino de língua materna. Afinal, o aprimoramento da ação docente deve se dar constantemente, de modo que novas possibilidades pedagógicas surjam e se tornem eficazes no ensino-aprendizagem.

2 O TEXTO COMO FIO DA MEADA

Imagine uma porção de fios emaranhados, a experiência de desmanchar esses nós e encontrar a ponta dos fios. Um trabalho que exige esforço e paciência, com um sentido de continuidade com início, meio e fim. Trata-se de um processo a ser realizado em etapas. Esse emaranhado de fios serve de comparação para o texto e seus contextos, na expressão das ideias através da linguagem, na tessitura de palavras que se tornam enunciados, que como lagartas num casulo, transformam-se em texto igual borboleta com asas para voar. É partindo dessa metaforização que trazemos aqui o texto como fio da meada.

Este primeiro capítulo pretende trabalhar os pilares de nossa dissertação tratando da importância do texto e seus contextos como materialidade da abordagem semântico-discursiva em sala de aula para a compreensão dos aspectos linguísticos que integram a linguagem como elemento social indispensável à interação. Além disso, também daremos destaque para a importância do trabalho com a leitura, visto que é através dela que os alunos interagem com o texto e desenvolvem a compreensão dos sentidos. Abordaremos ainda o trabalho com os gêneros textuais e a produção escrita, de modo a contemplar as abordagens feitas na pesquisa de campo que se efetivou durante o desenvolvimento das aulas de intervenção que consideraram o texto, a leitura, os gêneros textuais e a produção escrita para conceber um aprendizado significativo. O debate está ancorado em estudos de teóricos como Robert de Beaugrande, Ingedore Vilaça Koch, Irandé Antunes, Ronaldo Batista, Ana Teberosky e documentos que regem a educação nacional como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que buscam dar conta de conceitos e considerações acerca do texto como material de estudo indispensável ao ensino.

Para sintetizar, apresentamos o desenho de nossa pesquisa a seguir:

Figura 1 – Pilares de sustentação da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor

2.1 O texto e seus conceitos

Somente a partir da segunda metade do século XX diferentes programas de investigação em linguística lançaram teorias e análises sobre o texto como unidade de sentido, não só na academia das ciências da linguagem, mas também na educação básica. Esse debate, ora desprivilegiado nas linguísticas de base formal, ora posto em destaque nas linguísticas que recuperaram, a partir da década de 1960, os falantes e os contextos das práticas comunicativas, é que considera possível a presença do texto e da produção de sentidos como categorias-base da ruptura de saberes.

No entanto, se mergulharmos na história, vamos encontrar o texto como categoria de análise no *Institutio Oratoria* do gramático latino Quintiliano como uma das primeiras abordagens reflexivas sobre o texto como construção linguística aberta e sujeita a diferentes modos de compreensão quando em uso. Na verdade, o texto como materialidade e singularidade das práticas comunicativas sempre esteve presente como composição formal fechada ou como produção aberta de sentidos (BATISTA, 2016).

Considerando a tradição gramatical, vale ressaltar que, do século XIX até meados do século XX, o estudo de linguagens esteve centrado na descrição e no estruturalismo, privilegiando aspectos fonéticos, morfológicos, lexicais, sintáticos e semânticos da língua, não havendo lugar para o texto e sua discursividade, processo fundamental do processo comunicativo.

Na perspectiva dialógica da linguagem, a partir das reflexões de Bakhtin e seus discípulos, de base filosófico-discursiva, o texto é entendido sobretudo como atividade interacional, que vai muito além das relações linguísticas que estabelecem a unidade textual enquanto materialidade, pois conforme os estudos do filósofo, o texto evoca duas dimensões como condição de existência: um sistema de natureza semiótica e outra singular, que considera a sua inserção, participação ativa e efetiva na cadeia da comunicação discursiva da vida em sociedade.

Partindo dos estudos de Brait (2014 *apud* BATISTA, 2016, p. 14) e considerando essas especificidades, vemos que o texto numa concepção dialógica implica, teórica e metodologicamente, três universos articulados: o da **materialidade**, sem o qual o texto não existiria, que considera a linguagem socialmente organizada e reconhecida como sistema linguístico; o da **singularidade**, que define o texto como único em uma situação, em um dado contexto; o da **condição combinatória**, que

possibilita o estabelecimento de relações com outros textos, abrindo perspectivas de perguntas, respostas, novos textos e produção de novos discursos sociais, culturais e históricos.

Essa concepção que tem como centro o texto enquanto evento ou acontecimento da vida e da linguagem histórica, da sociedade, dos valores, dos sujeitos, das posições diante da vida, é defendida por Bakhtin e os demais pensadores do Círculo, para tornar reconhecida a perspectiva dialógica da linguagem. Bakhtin (1997, p. 329) afirma que “onde não há texto não há objeto de pesquisa ou pensamento”, ou seja, entender o texto, suas formas de existência, suas relações sócio-histórico-culturais na vida, na arte, na pesquisa, significa concordar com Bakhtin que o texto é a manifestação viva da linguagem.

Sendo assim, o texto torna-se texto não apenas por sua materialidade viabilizada pelo sistema escrito ou oral, mas na relação do leitor que atualiza o que é produzido, incluindo-o na cadeia discursiva viva. O texto também dialoga com os conhecimentos prévios do leitor, razão pela qual os estimulamos durante toda a nossa pesquisa de intervenção. Isso faz aguçar olhos e ouvidos, transformando em atividade o diálogo entre leitor/texto/interlocutor e, conseqüentemente, a produção de sentidos.

Para Koch e Elias (2006), que estudam o texto como objeto de análise de uma proposta teórica que começou a se organizar na década de 1960 na Alemanha, o texto é, para a *Linguística textual*, um objeto multifacetado, construído nas dinâmicas interativas em que sujeitos constroem sentidos em meio a materialidades linguísticas, elaborações cognitivas do conhecimento e práticas sociais de uso da língua. No Brasil, as autoras são estudosas da trajetória da *Linguística textual*, tendo um olhar para o texto como forma de cognição social, concepção que na atualidade orienta as investigações dos estudos linguísticos do texto.

Essa tendência interacional de base sociocognitiva identificada por Koch (2009) é a pauta do momento. Sob essa perspectiva, o texto é realizado através do envolvimento dos sujeitos, seus objetivos e conhecimentos. Considerando que os conhecimentos dos sujeitos são mobilizados sócio-histórica e culturalmente, o texto está para além de sua materialidade linguística concorrendo para a sua compreensão enquanto intertexto que esconde as coisas do mundo e se revela em sua intersubjetividade.

Os estudos de Beaugrande e Dressler (1981), que exercem até hoje enorme influência no campo da *Linguística textual*, são emblemáticos desse período

de valorização do trabalho a partir do estudo do texto. Em *Introduction to Text Linguistics*, os autores iniciam suas considerações com a apresentação de seis exemplos de produção escrita que se diferenciam muito um do outro em vários aspectos: do “domínio público”, escolhem uma placa de trânsito e uma quadrinha infantil (algo que se poderia aproximar de nosso “batatinha quando nasce”...); da mídia impressa, elegem um artigo da revista *Time* e um artigo de divulgação científica; selecionam, ainda, um diálogo entre dois personagens de um livro infantil e um poema de Elisabeth Jennings. Os autores usam esses exemplos inseridos logo nas primeiras páginas da obra para construir um conceito de texto que dê conta de abarcar a diversidade tipológica do objeto de estudo de seu interesse, para o qual apresentam a seguinte definição: “Um texto será definido como uma ocorrência comunicativa em que há sete padrões/critérios de Textualidade. Se qualquer desses padrões não for satisfeito, o texto não será comunicativo” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1990, p. 3). Vale ressaltar que essa condição é depois revisada em Beaugrande (1997), quando esses fatores adquirem um caráter mais flexível.

Os sete critérios de textualidade propostos por Beaugrande e Dressler exerceram e exercem grande influência no campo dos estudos do texto e na própria concepção do conceito que é central nessas nossas reflexões. Para os autores, os princípios de coerência e coesão são centrados no texto, enquanto os outros cinco princípios (situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, intertextualidade) relacionam-se à situação de comunicação. A reflexão sobre cada um desses fatores extrapola nossos objetivos nestas linhas, mas cumpre ressaltar que a proposta de Beaugrande e Dressler vem sendo discutida por estudiosos que já se baseiam numa concepção ainda mais ampla de texto. A ideia de que a coerência é apenas um dentre diversos critérios de textualidade que foi substituída pela noção de que todos os critérios convergem para a construção da coerência. Por esse motivo, não faz mais sentido apontar critérios centrados apenas no texto (KOCH, 2009).

Conforme mencionamos anteriormente, na base sociocognitiva, o texto se realiza com o envolvimento dos sujeitos, seus objetivos e conhecimentos com propósito interacional. Assim, metaforicamente, a parte material do texto pode ser entendida como “a ponta de um iceberg – uma pequena porção da matéria e da energia dentro da qual uma enorme quantidade de informação foi ‘condensada’ por um falante ou escritor e está pronta para ser ‘amplificada’ por um ouvinte ou leitor” (BEAUGRANDE, 1997, p. 16). Compreende-se, portanto, que o linguístico é condição

necessária, mas não suficiente para o processamento textual numa visão interacionista da língua.

O texto, à medida que o vemos como tal, estabelece conexões entre textos, sujeitos e sociedade, não resultando apenas do conhecimento da língua, ou somente das intenções de quem o produz ou das interpretações de quem o lê (ouve), mas da complexidade do conjunto de aspectos envolvidos nele.

Nessa perspectiva, cabe-se levar em conta os sentidos e o contexto, que põe em voga o que os sujeitos possuem como modelos mentais ativados na interação, na capacidade de construção dos modelos mentais dos eventos ou fatos sobre os quais estão falando ou ouvindo, se forem capazes de relacionar entre si os eventos ou fatos presentes nesses modelos.

Para Beaugrande (1997, p. 11), “é essencial ver o texto como um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais, e não apenas como a sequência de palavras que foram ditas ou escritas”. Não diferentemente dos outros pensadores, o estudioso concebe o texto numa perspectiva dialógica, social e cognitiva, um produto repleto de sentidos, conexões e contextos, uma unidade multissistêmica.

Nos estudos de Costa (2016) sobre texto como evento e a teoria da complexidade, a pesquisadora ressalta que assumir essa noção de texto é admitir o não aprisionamento aos limites da materialidade, concebendo sua incompletude como uma abertura de possibilidades a se concretizarem no processo sociocognitivo de construção de sentidos.

Para Irlandé Antunes (2017, p. 31),

se nos convencêssemos de que usar uma língua – falando, ouvindo, lendo, escrevendo – é alguma coisa que se faz apenas sob a forma de textos, nenhum outro item poderia ser objeto de estudos, de análise, de avaliação, de prática senão o texto, senão concretamente todo gênero de texto com que a gente se depara no dia a dia.

Não estamos aqui querendo dizer com isso que não se deva abordar as unidades linguísticas menores, mas que isso seja feito textualmente, possibilitando uma visão mais ampla de interpretação, de construção de sentidos e não apenas de frases soltas. Um texto é uma unidade complexa visto que nele estão presentes as relações sintáticas, semânticas e pragmáticas da língua'. Portanto, deve ser estudado em sua totalidade.

Partindo de todos esses pressupostos, assumimos em nossa pesquisa uma concepção de texto como atividade interacional (dialógica) da língua, em que os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sendo o texto espaço para interação e os interlocutores, sujeitos ativos que nele se constroem e são construídos.

2.2 A leitura para a compreensão textual

Um dos grandes desafios da educação ao longo do tempo e, principalmente nos dias atuais, tem sido a busca para formar leitores, temática esta que é debatida quase que exclusivamente como meio para alcançar a aquisição de uma aprendizagem significativa.

Com o advento dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) na década de 1990 que trazem a leitura como base de todos os seus objetivos para a aquisição da aprendizagem, os pensamentos conceituais para tal processo se modificaram desde a concepção tradicionalista até a interacionista.

Saber ler e escrever, já entre gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, que visava não só o desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade, no caso à classe dos senhores, dos homens livres.

Etimologicamente, ler deriva do latim “lego/legere”, que significa recolher, apanhar, escolher, captar com os olhos. Nesta reflexão, enfatizamos a leitura da palavra escrita. No entanto, entendemos, com Luckesi (2003, p. 119) que “a leitura, para atender o seu pleno sentido e significado, deve, intencionalmente, referir-se à realidade. Caso contrário, ela será um processo mecânico de decodificação de símbolos”. Logo, todo o ser humano é capaz de ler e lê efetivamente. Sendo assim, tanto lê o conhecedor dos signos linguísticos/gramaticais, quanto o camponês, “não letrado”, que, observando a natureza, prevê o sol ou a chuva.

Segundo os estudos de Costa (2002, p. 650-651),

- a) *LER é contar ou enumerar as letras*. Esse significado corresponderia aos estágios iniciais da leitura, que é a alfabetização.
- b) *LER é colher*. A tradicional interpretação do texto corresponde bem a esse paradigma, dentro do qual o leitor é espectador.

- c) *LER é roubar*. O significado remete à ideia de subversão, com o significado do texto sendo construído à revelia do autor.
- d) *LER é o mesmo que decifrar, na ótica dos estudos linguísticos tradicionais*. Dentro desta concepção o aluno tinha de saber ler para mostrar que sabia ler, se sabia transformar letras em sons, e os exercícios de leitura tinham um único objetivo: avaliar o aluno.
- e) *LER é aprender as informações do texto de acordo com a teoria da comunicação: linguística estruturalista*. Embora esta concepção demonstre avanço em relação à anterior, ela equivale a uma leitura inadequada, pois é passiva, negando ao leitor a participação na construção do saber.
- f) *LER é construir sentido*. Este conceito de leitura é o mais completo, de acordo com a linguística pragmática. Trata “das manifestações linguísticas, produzidas por indivíduos concretos em situações concretas, sob determinadas condições de produção”.

Martins (2006, p. 31) conseguiu sintetizar o ato de ler, utilizando-se apenas de duas características:

- 1) Como decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana) e, 2) como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica).

Sabemos que esta última concepção dá condições de uma abordagem mais ampla e mais aprofundada do assunto, porém devemos levar em consideração que decodificação e compreensão são necessárias ao processo de leitura, mas não deve ser apenas isso.

Durante muito tempo, o trabalho com leitura centrou-se unicamente na decodificação do texto. Por isso, a escola formou uma grande quantidade de leitores que, embora decodificassem textos, mostravam-se inaptos para realmente compreendê-los, daí ainda hoje as escolas enfrentam dificuldades na preparação de seres pensantes, que interpretem e produzam textos com qualidade.

De acordo com os PCNs (1997, p. 54),

formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto, que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Pesquisas recentes concebem o ato de ler como um processo complexo, por meio do qual o leitor construirá significados, concepção essa que já se fazia presente nos PCNs (1997, p. 53), conforme destacamos.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significados do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe, sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc.

Aprender a ler, desse modo, significa dominar progressivamente textos cada vez mais complexos, (re)construindo e ampliando seu sentido a partir do acréscimo de elementos novos. A leitura, então, deve ser vista como um processo: interativo, no qual atuam o conhecimento prévio e as informações do texto; analítico, procedendo do todo para as partes, do significado para as formas; estratégico, em que o leitor usa estratégias de antecipação do que vai acontecer e busca confirmação, integrando o que é relevante e compatível com a sua visão de mundo; discursivo, que está sempre em construção, não sendo um simples ato de captação de ideias prontas, mas sim um processo complexo de atribuição de sentidos.

A interação do leitor com o texto pode ocorrer em níveis mais superficiais ou mais profundos, dependendo de alguns fatores, entre eles o propósito com que se lê.

Diante das diversas definições, comumente a leitura é notada como o resultado da interação de informações visuais e não visuais. No entanto, para além desse entendimento, o ato de ler não representa uma recuperação passiva de informações, e sim, um processo em que estão em jogo, as intenções do autor e as diversas expectativas e compreensões do leitor.

Esse sentido de leitura é o mais aceitável enquanto se trata de uma proposta de ensino que visa o desenvolvimento de competências e habilidades comunicativas na perspectiva de uma leitura interacionista e discursiva. Como diz Smith (1978 *apud* PESSOA; OLIVEIRA, 1999, p. 29), “ler é fazer perguntas a partir do texto, e ler com compreensão é uma questão de obter respostas a essas perguntas”.

Gadotti (1982) na década de 1980 já alertava para a leitura como atividade discursiva, quando essa perspectiva ainda não estava tão em voga como atualmente. Assim, afirma ele:

o ato de ler é incompleto sem o ato de escrever. Um não pode existir sem o outro. Ler e escrever não apenas palavras, mas ler e escrever a vida, a história. Numa sociedade de privilegiados, a leitura e a escrita são um privilégio. Ensinar o trabalhador apenas a escrever o seu nome ou assiná-lo na Carteira Profissional, ensiná-lo a ler alguns letreiros na fábrica como 'perigo', 'atenção', 'cuidado', para que ele não provoque algum acidente e ponha em risco o capital do patrão, não é suficiente (GADOTTI, 1982, p. 17).

A nosso ver são palavras tão verdadeiras que apesar do tempo se tornam tão atuais, porque a leitura é inerente à vida cotidiana das pessoas, para a inserção social do sujeito na sociedade, para a construção de sentidos inacabados, que dependem da posição que o sujeito ocupa discursivamente. Ensinar a ler apenas o óbvio não basta!

A leitura tem um aspecto amplo e ambíguo, ou seja, podemos entendê-la de diversas formas e ângulos. Aqui, pretendemos mostrá-la, como fonte de conhecimento e desenvolvimento de habilidades numa concepção interacionista para uma aprendizagem significativa. É a leitura que nos leva a ter uma visão do mundo que nos circunda e, neste sentido, como diz Freire (1986, p. 11-13),

a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta, não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica, implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

A importância da leitura se fundamenta, portanto, na possibilidade de transformação do leitor, que, ao ler, pode adquirir uma compreensão crítica da realidade e, assim, tornar-se alguém consciente e envolvido com os problemas de sua comunidade. Desse modo, a leitura se configura como um poderoso e essencial instrumento libertário para a sobrevivência do homem.

O único limite para a ampliação da leitura é a imaginação do leitor; é ele mesmo quem constrói as imagens acerca do que está lendo. Por isso ela se revela como uma atividade extremamente frutífera e prazerosa. Por meio dela, além de adquirirmos mais conhecimentos e cultura - o que nos fornece maior capacidade de

diálogo e nos prepara melhor para atingir as necessidades de um mercado de trabalho exigente -, experimentamos novas experiências, ao conhecermos mais do mundo em que vivemos e também sobre nós mesmos, já que ela nos leva à reflexão.

E refletir, sabemos, é o que permite ao homem abrir as portas de sua percepção. Quando movido por curiosidade, pelo desejo de crescer, o homem se renova constantemente, tornando-se cada dia mais apto a estar no mundo, capaz de compreender até as entrelinhas daquilo que ouve e vê, do sistema em que está inserido. Assim, tem ampliada sua visão de mundo e seu horizonte de expectativas.

Há, entretanto, uma condição para que a leitura seja de fato prazerosa e válida: o desejo do leitor. Porém, o ato de ler não suporta o imperativo. Quando transformada em obrigação, a leitura se resume a simples enfado. Para suscitar esse desejo e garantir o prazer da leitura, faz-se necessário respeitar alguns direitos do leitor, como o de escolher o que quer ler, o de reler, o de ler em qualquer lugar, ou, até mesmo, o de não ler. Respeitados esses direitos, o leitor, da mesma forma, passa a respeitar e valorizar a leitura. Está criado, então, um vínculo indissociável. A leitura passa a ser um ímã que atrai e prende o leitor, numa relação de amor da qual ele, por sua vez, não deseja desprender-se.

A concepção escolar de leitura pode ser influenciada por uma concepção educacional, ou seja, de acordo com a compreensão que o educador tem de educação e de leitura. Se a compreensão é transformadora, a leitura é desenvolvida nesta dimensão, conforme diz Freire (2001, p. 22): “Antes de ensinar a decodificar palavras é necessário ensinar a ler o mundo”. No entanto, se o educador tem uma visão tradicionalista, a leitura também assume um caráter repressor. Mas “a tônica da escola deveria ser a leitura, num trabalho que fizesse do hábito de ler uma coisa tão importante como respirar” (ZIRALDO, 1988, p. 27).

Muitas escolas (professores) ainda tentam maquiagem o processo de leitura, recorrendo a essa atividade apenas nas aulas de gramática, ou só para responder algumas perguntas sobre compreensão e interpretação de textos quando as respostas já são muito claras, levando o aluno apenas a copiá-las sem se dar ao trabalho de refletir sobre o que está respondendo. Quando isso acontece, apenas está havendo uma simulação da leitura como instrumento para a realização de exercícios de análise textual.

Os PCNs (1997, p. 58), numa linha interacionista, comentam sobre a importância da metodologia aplicada em sala de aula para que os alunos aprendam a gostar de ler.

Para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura – a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente.

Os PCNs in Nova Escola (edição especial, s.d., p. 05) elegem os objetivos para o desenvolvimento das habilidades dos alunos a partir do domínio da leitura, propondo o seguinte:

1) Expressar-se em diferentes situações; 2) saber expressar-se de diferentes maneiras; 3) conhecer e respeitar as variedades linguísticas do português falado; 4) saber distinguir e compreender o que dizem diferentes gêneros de texto; 5) entender que a leitura pode ser uma fonte de informação, de prazer e de conhecimento; 6) ser capaz de identificar os pontos relevantes de um texto, organizar notas sobre esse texto, fazer roteiros, resumos, índices e esquemas; 7) expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opções individuais; 8) ser capaz de identificar e analisar criticamente os usos da língua como instrumento de divulgação de valores e preconceitos de raça, etnia, gênero, credo ou classe.

Assim, ensinar a ler é o grande desafio da escola para formar o indivíduo intelectual, pessoal e social. Mas, para isso, o ambiente escolar deve ser um lugar que favoreça a circulação de informações, que permita viver e criar situações de enriquecimento linguístico, como também, deve oferecer ao aluno a oportunidade de utilizar a linguagem para experimentar o direito de expressar-se com autonomia, porém com respeito aos demais. Daí, a importância de se organizarem contextos que induzam à discussão e ao confronto de diferentes pontos de vista.

Se a escola conseguir ser realmente um espaço de rica interação social, ela criará as condições para experiências de linguagem a fim de que os alunos se tornem leitores confiantes e saibam se posicionar criticamente. Por isso, interpretar e fazer inferências compõem um dos últimos estágios do leitor competente, pois a leitura interpretativa exige uma postura reflexiva, que deve ser tomada diante do mundo, da realidade e da existência.

O papel do professor é fundamental nesta etapa de construção do conhecimento, pois ele precisa, em primeira instância, conhecer bem seus alunos. Cada um tem um rosto, um nome, uma história que deve ser levado em consideração no processo de ensino e aprendizagem. Ele não pode apenas buscar conhecer as competências e habilidades de cada educando, mas ir além das paredes escolares e conhecer as referências socioculturais dos alunos.

Sabe-se que o rendimento escolar está diretamente ligado à leitura significativa, uma vez que ela é uma habilidade fundamental no processo de construção do conhecimento, qualquer que seja a disciplina que compõe o currículo pedagógico. Contudo, a prática de ensino tem indicado que os alunos que concluem o ensino fundamental e o ensino médio, mesmo entre aqueles que ingressam nas universidades, têm demonstrado dificuldades na compreensão de textos.

Diante disso, a escola precisa entender que a leitura é a sua extensão na vida das pessoas. Sendo assim, cabe à escola preparar o aluno para a vivência da leitura como forma de fazê-lo leitor do mundo. E os caminhos para se criar um ambiente diferente e atraente para que isso aconteça são diversos. Cabe ao professor encontrá-los e colocar em prática, em prol de algo mais significativo e transformador. O professor é responsável por planejar situações educativas que estimulem a interação, colocando problemas a resolver, dando acesso a elementos novos e proporcionando informações devidamente organizadas e estruturadas.

A leitura significativa é, portanto, uma forma de formar novas opiniões, novas ideias. É construir um novo conhecimento. É, sobretudo, a práxis libertadora, ou seja, é aquela que o leitor aplica na prática, não de forma passiva ou informativa, mas uma leitura que mexa com as estruturas mentais, fazendo com que o leitor se volte para o aspecto social, cultural, político, econômico e educacional em prol de uma transformação que vise o bem comum da população.

Dessa forma, podemos aqui descrever o pensamento de Teberosky et al (2003, p. 30):

a leitura na escola precisa ser urgentemente repensada, pelo menos em uma tripla dimensão: como objetivo de conhecimento em si mesma; como um instrumento; e como um meio para o prazer, para o desfrute e para as distrações. Como objeto de conhecimento, aprender a ler significa aprender a compreender, o que se lê, inserir a leitura, desde o primeiro momento, em contextos significativos e pensar nos métodos para ensinar a ler como meios que se devem flexibilizar em cada situação concreta. É particularmente necessário desmistificar a aprendizagem e o ensino da leitura, e abordá-la

sem preconceitos (sobre a idade mais adequada, sobre o tipo de letra, sobre a ajuda que convêm dar, etc.), que muitas vezes não se baseiam em nenhum tipo de conhecimento científico.

Enfim, a prática constante de leitura na escola através de métodos e abordagens diversificados, de modo prazeroso e significativo são essenciais para a concretização de uma aprendizagem eficaz. Para tanto, as escolas precisam flexibilizar o currículo (no sentido de priorizar o estudo da textualidade e suas leituras nos mais diversos componentes curriculares, promovendo outras possibilidades de leituras como a midiática) de modo que atendam as novas gerações e os avanços da contemporaneidade.

As estratégias de leitura são fundamentais para que se possa ter um bom êxito nesta atividade que é imprescindível ao processo de aprendizagem. Entretanto, a didática é um campo aberto, dinamizado pela imaginação e criatividade do professor e deve ser voltada às necessidades de grupos específicos de alunos, o que define as possibilidades de trabalho em sala de aula.

O uso constante e determinado das estratégias permitirá aos alunos extrair o significado do texto; reconduzir sua leitura avançando ou retrocedendo no texto; conectar os novos conceitos com os conhecimentos prévios que lhe permitirão incorporá-los a seu conhecimento.

Segundo Teberosky et al. (2003, p. 42-43), as estratégias são as seguintes:

- a) Identificar sinais gráficos com fluidez;
- b) Reler, avançar ou utilizar elementos de ajuda externa para a compreensão básica;
- c) Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua correspondência com os conhecimentos prévios e com o que é ditado pelo senso comum;
- d) Distinguir o que é fundamental do que é pouco relevante ou pouco pertinente com relação aos objetivos de leitura;
- e) Construir o significado global;
- f) Elaborar e testar inferências de tipos diferentes como interpretações, hipóteses, previsões e conclusões;
- g) Estratégias estruturais;
- h) Atenção concentrada;
- i) Conhecer os objetivos de leitura; o quê?, por quê?, para que devo ler?

- j) Ativar os conhecimentos prévios pertinentes;
- k) Avaliar e controlar se a compreensão do texto ocorre e autorregular a atividade de leitura partindo da revisão da própria atividade e da recapitulação do que se leu;
- l) Relacionar os conhecimentos prévios pertinentes com a informação que o texto nos proporciona ao longo de toda a leitura;
- m) Avaliar e integrar a nova informação e reformular, se necessário, as ideias iniciais;

Assim Teberosky et. al. (2003, p. 42-43) afirmam que:

A contextualização e a funcionalidade da aprendizagem dessas estratégias serão dadas pelas próprias exigências do processo e, assim, do mesmo modo que em outras aprendizagens, somente ao longo do processo construtivo terá sentido introduzi-los. Por outro lado, não podemos dar como concluído seu ensino e sua aprendizagem após uma ou mais atividades, mas tanto um como outro serão determinados pelo próprio contínuo do processo educativo, ou seja, no trabalho do dia-a-dia no qual a leitura, assim como outros procedimentos básicos, tem uma presença constante e permanente.

Em situações bem visíveis, o professor é tido como exemplo para os alunos, que procuram espelhar-se, buscando constantemente suas identidades de aprendentes. Então, o professor pode ter uma influência positiva ou negativa sobre a turma. Sendo assim, é importante que, para o incentivo à leitura, o educador seja o primeiro a demonstrar interesse pela leitura, pela discussão de livros, jornais, revistas, dentre outros. Ou seja, para ensinar a ler é preciso gostar de ler e estar informado sobre temas de interesse dos discentes, como esporte, novelas, filmes, desenhos, atualidades, para que seja possível a geração de diálogos e debates em sala de aula.

Faz-se necessário que o professor compreenda a sala de aula como um espaço discursivo e interativo, enfatizando a leitura como um momento no qual os alunos tenham a oportunidade de exercer sua identidade de leitor. Destacamos a interação professor-aluno como um momento privilegiado para a construção de sentidos e, o aluno, assim, poderá tornar-se ciente da necessidade de fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e não ter apenas uma mera recepção passiva. É de extrema importância que o professor promova esta percepção, para que o aluno perceba que a leitura está intimamente ligada à sua formação pessoal, social, enquanto sujeito ativo capaz de ler a realidade em que está inserido.

É importante que o professor compreenda, em todas as disciplinas, a aula de leitura como um espaço discursivo, no qual se travam conflitos entre vozes marcadas por diversos sentidos sociais, culturais e históricos. Nesse sentido, pensamos a aula de leitura como um momento oportuno para o exercício verdadeiro da identidade de leitor, levando para esse ambiente da aula as suas experiências de vida.

O ato de ler deve ser um exercício de indagação, de reflexão crítica, de entendimento, de captação de símbolos e sinais, de mensagens, de conteúdo, de informações. Um exercício de intercâmbio, uma vez que possibilita relações intelectuais e potencializa outras, permitindo-nos a formação dos nossos próprios conceitos, explicações e entendimentos sobre realidades, elementos e/ou fenômenos com os quais nos defrontamos. Só quando chegar a esse estágio, a escola estará contribuindo com a leitura significativa para uma aprendizagem eficaz.

Silva (1998, p. 96) propõe a utilização de métodos bastante conhecidos como: a leitura coletiva, silenciosa ou em voz alta, mas sempre enfatizando o aprofundamento das ideias através de debates sobre o tema. Em sua abordagem, ele também recomenda a leitura em voz alta pelo professor, para que os alunos possam perceber aspectos da expressão escrita e ao mesmo tempo, diminuam a relutância para se autoexpressarem.

É importante que a aula de leitura crie um ambiente de relaxamento e descontração, onde os alunos possam se acomodar em círculos ou sentados no chão; ainda, os alunos podem ser levados para um jardim ou área de lazer a fim de fluírem as histórias lidas.

Silva (op. cit.) sugere também o “Cantinho da leitura” em sala de aula, devendo ser renovado quinzenal ou mensalmente, com livros e revistas de interesse dos alunos.

Arejamento e iluminação da sala de aula são elementos que devem ser lembrados pelo professor quando da criação do “cantinho da leitura”. Com a sala devidamente preparada para o conforto e relaxamento nas atividades de leitura, é necessário providenciar uma variedade de materiais de leitura, renovando-os constantemente. Ninguém pode gostar de algo que não teve a chance de experimentar e partilhar (SILVA, 1998, p. 101).

A leitura independente, espontânea, também é importante para a formação do hábito, daí Silva (1998, p. 109) diz o seguinte: “Deve existir abertura e oportunidade

para que a criança leia livros de seu interesse. A escolha pessoal de livros deve ser incentivada”.

Podemos sugerir ainda, a leitura dramatizada, para relatar uma determinada história, onde os alunos são as personagens e procuram se caracterizar como tais; as rodas de leitura, quando cada aluno vai relatar a história que leu; o registro de leitura, em que o aluno escreve com suas próprias palavras o que leu; e a leitura motivada para o estudo/pesquisa, onde o aluno deve procurar uma biblioteca para ampliar seus conhecimentos a respeito de uma temática.

A predição é um método bastante envolvente que permite ao aluno levantar questões acerca da história, possibilitando um autoenvolvimento com o texto, sendo, portanto, muito positiva para o incentivo ao hábito de ler. Ela deve ser trabalhada com suspense, analisando cada parte do texto, desde a gravura até seu desfecho, permitindo aos alunos inferirem e confirmarem suas deduções sobre o mesmo.

Instrumentalizado pelo conhecimento de vários métodos, o professor poderá optar por um de sua preferência e afinidade teórica, ou pela aplicação de vários métodos compatíveis ideologicamente.

Como se vê, não se pode ter uma metodologia única para as aulas de leitura, sobre pena de se estar condenando os alunos à prática de um ato mecânico, sem função social e, por isso mesmo, desestimulante. Os tipos de textos e os propósitos de leitura devem determinar as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Além de adotar critérios adequados na escolha do livro didático, o professor precisa saber selecionar, reformular e até mesmo substituir atividades a fim de propiciar ao aluno condições para a construção de sentidos durante a leitura.

A aprendizagem das habilidades necessárias para compreender o que é lido deve ter como um de seus objetivos finais a capacidade de apreender autonomamente.

Aprendemos a ler enquanto lemos, da mesma forma podemos entender que há aprendizagem com as atividades de leitura. Seu ensino e sua aprendizagem devem ser o resultado da compreensão de que temos um momento determinado, em um texto concreto e com objetivo específico de leituras.

Há de se considerar, com o advento da era da informação, que o trabalho com a leitura interativa através da virtualização pela tela do computador, sem o manuseio de livros, conectando-se a inúmeros textos que existem simultaneamente em tempo presente e real, precisa ser desenvolvido pela escola, já que o mundo

contemporâneo nos apresenta indivíduos conectados a partir do clique de um mouse ou contato constante com os famosos celulares smartphone e iphone.

Ler um texto impresso difere muito de ler um texto na tela. Essa leitura é feita de modo interativo, conferindo ao leitor o papel de autor. Esse método de leitura supera a escola por várias razões: a multiplicidade de leituras, a facilidade de sair do texto que se lê para outros, os recursos expressivos do texto escrito se ampliam na medida em que se articulam palavras, imagens e sons e, ao invés do manuseio das páginas de um livro passa-se às múltiplas janelas que oferecem uma infinidade de textos.

De modo geral, a escola tem priorizado uma leitura única, já que os currículos estão fundamentados em verdades consideradas absolutas, universais e inquestionáveis. O aluno, na maioria das vezes, é solicitado a descobrir a intenção do autor, sem permissão para recriar ou posicionar-se. Muitas escolas não permitem a diversidade de opiniões, preferem a linguagem clara, objetiva, exata, que não dá margem a questionamentos.

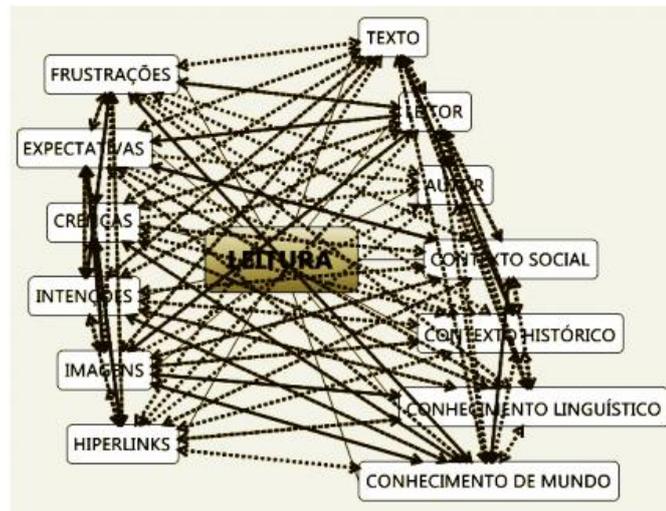
Numa escola desse tipo, quase não há diálogo, nem multiplicidade de leituras; o monólogo do professor exclui uma dimensão mais criativa.

Para trabalhar a leitura com nossos alunos, precisamos entendê-la como produção de sentidos, como um produto que chega ao leitor desafiando-o.

Partindo dessa perspectiva, a leitura apresenta-se como um processo de ordem complexa que considera um aglomerado de sistemas distintos que convergem para a produção de significados contextuais. De acordo com Costa, Monteiro e Alves (2016), o texto é um fenômeno provisório, circunstancial e incompleto, que se abre através da leitura para diversas possibilidades no processo sociocognitivo de produção de sentidos. Assim, conforme afirmam os autores “é esse funcionamento movente e complexo do texto que dá conta do entremear de múltiplos dizeres que compõem o sentido” (COSTA; MONTEIRO; ALVES, 2016, p. 10-11).

Para além disso, Franco (2011, p. 41) que trabalha nessa perspectiva de abordagem complexa da leitura, explica que “a complexidade do sistema de leitura é justificada pela existência de múltiplos agentes [...] que se interrelacionam durante o ato de ler.” Para exemplificar, podemos perceber essa complexidade se considerarmos a figura a seguir:

Figura 2 – Fluxo de informação multidimensional em um sistema de leitura



Fonte: Franco (2011, p. 42)

A multiplicidade de agentes presentes no momento da leitura permite-nos confirmar sua complexidade, visto que o leitor ativa inúmeros significados para conseguir interagir (compreender) com o texto. De acordo com Franco (2011), “no modelo complexo de leitura [...], o significado não está localizado em nenhum campo específico. Ele emerge a partir da interação do leitor com os múltiplos elementos presentes tanto dentro, quanto fora do Sistema Adaptativo Complexo (SAC) de leitura” (p. 43).

Nesse contexto de leitores e leituras, a escola necessita se emancipar o mais rápido possível, para acompanhar o processo de desenvolvimento e processamento da informação. A escola precisa caminhar em direção ao diálogo, à diversidade de vozes. Só assim poderá acontecer o tão almejado estímulo para a leitura como evento complexo carregado de significados.

2.3 O trabalho com gêneros textuais/discursivos em sala de aula

Nossa abordagem aqui tem apenas o intuito de destacar a importância do trabalho com os gêneros em sala de aula, já que todo texto se concretiza no âmbito de um gênero ou na hibridização de gêneros. Não cabe aqui tratarmos de estrutura, tipos ou características para descrever gêneros específicos, o que também não fizemos em nossa intervenção pedagógica, mas ressaltar que o trabalho com o discurso necessita do texto, que, conseqüentemente, está inserido em um gênero

textual. Portanto, o gênero aqui é tratado como materialidade que medeia o texto e o discurso, possibilitando o estudo do contexto cognitivo e social, ou seja, texto – gênero – discurso são categorias imbricadas.

Considerando as orientações curriculares dos últimos anos e as propostas de trabalho com o texto em sala de aula, convergimos para o estudo dos gêneros. Partindo do que anteriormente foi exposto, isto é, de que o texto é discurso que se faz vivo na comunicação e que a escola tem um papel determinante em oferecer experiências de leituras diversas no intuito de preparar os alunos para análises discursivas mais complexas, defendemos o trabalho com o texto em sala de aula a partir do gênero.

Destacamos a preocupação com o ensino de gêneros vinculados a uma prática social e a organização do texto como uma unidade de sentido. Para isso, encontramos apoio também nas ideias da *Linguística textual*, sintetizadas por Koch (2004):

Os estudos dos gêneros constituem hoje uma das preocupações centrais da Linguística Textual, particularmente no que diz respeito às práticas sociais que os determinam, à sua localização no *continuum* fala/escrita, às opções estilísticas que lhes são próprias e à sua construção composicional, em termos macro e microestruturais (KOCH, 2004, p. 167-168).

Atualmente, não se pode falar sobre ensino da língua sem considerar as discussões inerentes aos gêneros textuais/discursivos, pois foi com o avanço dessas reflexões que se começou a pensar em um ensino que considerasse as mais diversas esferas de atividade humana no processo de articulação de textos.

Bakhtin (1997), ao tratar dos três fatores constituintes do enunciado: conteúdo temático, construção composicional e estilo do enunciado, menciona o tratamento exaustivo do objeto, o querer dizer do locutor e assinala o terceiro, os gêneros do discurso, como o principal fator constituinte do enunciado. Para o autor, o querer dizer de cada locutor se efetua, principalmente, pela escolha de um gênero do discurso. De acordo com o autor,

para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros dos discursos orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente sua existência teórica (BAKHTIN, 1997, p. 301).

Marcuschi (2002), baseado em Bakhtin (1997), define os gêneros textuais como formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. Conforme o autor, “gêneros textuais são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (2002, p. 25).

Essa ideia parte da concepção de texto como um construto social organizado dentro de um gênero determinado pela atividade social, conforme pode ser lido no excerto a seguir: “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 21).

Nesse aspecto, a justificativa para o desenvolvimento da prática de ensino no contexto escolar sob a ótica dos gêneros textuais que perpassa todo o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais é a seguinte: proporcionar o desenvolvimento de diferentes habilidades comunicativas a partir da relação entre texto e contexto e suas implicações sociais, para que os alunos reconheçam a funcionalidade dos conteúdos e das atividades trabalhadas em sala de aula para sua vida social.

A Língua Portuguesa é apresentada, nesse documento, como um campo de conhecimento em transformação. Nesse sentido, no que se refere ao trabalho com a língua materna, é sugerido aos professores que deixem de lado o excesso de regras gramaticais e a tradicional função do texto: ser apenas um pretexto para trabalhar aspectos linguísticos ou exemplares de usos adequados da língua. Por essa razão, é salientado que

aprender a pensar e a falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual tais recursos refletem as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte (BRASIL, 1999, p 27-28).

Os professores devem, portanto, desenvolver uma prática de ensino que privilegie o questionamento dessas regras e dos comportamentos linguísticos, de acordo com as diversidades sociais.

Nossa pesquisa se submete a essa proposta, na medida em que entende que o trabalho com análise linguística não pode ser dissociado do texto. Cabe-nos esclarecer que análise linguística, em nossa pesquisa,

não é levantamento de fatores contextuais que condicionam um texto a ser o que é. Análise linguística não é – no seco – tratamento sociopragmático do texto; não é puramente a análise das vozes ideológicas do fio discursivo; e também não é simplesmente conteúdo temático que provoca sua construção argumentativa. É tudo isso voltado à língua. Nesse momento o professor de língua é um linguista: ele observa, na sua lente investigatória, o dado da língua que faz significação, o dado da língua que faz efeito de sentido e, por conseguinte, que satisfaz a uma situação comunicativa. No detalhamento desse olhar, a lente de análise requer diferentes perspectivas: fonético-fonológicas, lexicais, morfológicas, sintáticas e semânticas” (WACHOWICZ, 2012, 14).

Nesse viés, voltando aos PCNs, o texto é entendido como a unidade básica de ensino, tanto de leitura e interpretação como de produção textual. Nessa perspectiva, entende-se que

não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos - letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases- que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica só pode ser o texto (BRASIL, 1999, p. 23).

Considerando a experiência de Beaugrande e Dressler (1981) que utilizaram diversos gêneros textuais para demonstrar que um texto será definido como uma ocorrência comunicativa, é que também utilizamos em nossa intervenção diversos gêneros como artigo de opinião, textos publicitários, tirinhas, textos poéticos, imagens e canções, além de pesquisas e sugestões para acesso de textos em mídias digitais, os quais consideramos como argumentativos, apesar de constituírem gêneros diferentes, mas encontramos em Koch (2003, p. 65) as reflexões necessárias para a nossa abordagem:

fica patente que a argumentatividade permeia todo o uso da linguagem humana, fazendo-se presente em qualquer tipo de texto e não apenas naqueles tradicionalmente classificados como argumentativos. Como já disse, não há texto neutro, objetivo, imparcial, permitindo que se capte a sua orientação argumentativa. A pretensa neutralidade de alguns discursos (o científico, o didático, entre outros) é apenas uma máscara, uma forma de representação (teatral): o locutor se representa no texto “como se” fosse neutro, “como se” não tivesse engajado, comprometido, “como se” não estivesse tentando orientar o outro para determinadas conclusões, no sentido de obter dele determinados comportamentos e reações.

Nessa perspectiva, quanto mais contato os alunos tiverem com diversos gêneros textuais, mais desenvolverão a competência argumentativa no manejo da língua em suas mais diferentes formas de realização.

Enfim, o uso de gêneros textuais como ferramentas norteadoras de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, possibilita aos professores levarem para a sala de aula não só atividades gramaticais com a língua e a linguagem por si mesmas, mas como meios de desvelar os valores e ideologias que estão subjacentes às diferentes práticas sociais. A leitura, a construção e a desconstrução dos textos dos mais variados gêneros textuais em sala de aula contribuem para o efetivo pensar e repensar crítico das várias atividades sociais nas quais estamos inseridos, possibilitando, assim, aos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem a ampliação de seus conhecimentos sobre as diferentes formas de realização da linguagem. A prática de ensino nas escolas por meio do trabalho com gêneros textuais, portanto, fornece aos alunos os conhecimentos linguísticos e textuais necessários para atuar reflexivamente em diferentes atividades comunicativas, uma vez que os alunos estariam praticando e refletindo em sala de aula com base em textos originais que veiculam na sociedade.

3 POR UM ENSINO ENUNCIATIVO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Neste terceiro capítulo apresentamos as teorias nas quais nosso construto teórico se sustenta para a abordagem de ensino de uma gramática contextualizada em que a natureza textual-discursiva da linguagem seja o centro das discussões e o texto seja o objeto principal de ensino da sala de aula, considerando cenas, participantes, sentidos, intenções, ajustes, negociações, interação, enfim (ANTUNES, 2014, p. 41). O ensino aqui ancorado é o produtivo, objetivando ensinar novas habilidades linguísticas aos alunos para que façam uso da língua de maneira mais eficiente desenvolvendo assim a competência comunicativa (TRAVAGLIA, 2001, p. 39). Para tanto, o embasamento se fez na teoria da enunciação de Benveniste, considerando o aspecto da semantização, ou seja, uma abordagem que privilegia as operações inter-relacionais das palavras no enunciado para expressar um sentido em uma dada situação enunciativa. Com o semântico, entra-se no domínio da língua em emprego e em ação (FLORES, 2013).

No sentido amplo, a linguística da enunciação abrange as correntes de estudo da língua que adotam a concepção de linguagem como processo de interação. Travaglia (2001, p. 23) coloca sob esse rótulo a *Linguística textual*, a Teoria do discurso, a Análise do discurso, a Análise da conversação, a Semântica argumentativa e todos os estudos ligados à Pragmática. Poder-se-ia também caracterizar a linguística da enunciação como aquela que adota a perspectiva funcionalista em oposição a uma perspectiva formalista.

Consideramos aqui a enunciação em seu sentido mais amplo, sendo responsável pela colocação em funcionamento da língua por um ato individual de utilização (BENVENISTE, 1974, p. 80 *apud* FIORIN, 2016, p. 26), ou seja, através do enunciado é que se produz o sentido do que se deseja enunciar (dizer) num dado momento, conforme o lugar, a situação e o produtor desse enunciado. Partindo dessa lógica, o estudo do texto como objeto é posto em destaque e a compreensão de seus enunciados (sentidos) é indispensável para o aprendizado da língua. Anscombe e Ducrot (1976, p. 18 *apud* FIORIN, 2016, p. 26) afirmam que “a enunciação será para nós a atividade languageira exercida por aquele que fala no momento em que fala”. Então, qualquer discurso só ganha seu “real” sentido quando enunciado. É essa competência que o ensino da língua portuguesa precisa desenvolver – de ler e compreender os seus sentidos, a semantização discursiva.

Por fim, buscamos fazer uma explanação sobre os operadores argumentativos à luz de Koch (2003) sem esquecer o grande mestre Ducrot (1987), que criou a semântica argumentativa (ou semântica da enunciação) com a função de indicar a força dos elementos gramaticais nos enunciados.

Para Koch (2003) tanto a semântica enunciativa quanto a argumentativa dizem respeito a uma mesma perspectiva: o estudo dos seus enunciados e seus componentes linguísticos e, por isso, suas nomenclaturas são sinônimas. Já para Guimarães (2018) essas semânticas são parecidas, porém, distintas, uma vez que na enunciação é vista num lugar social de um “eu” para um “tu”, não apenas como algo interno da língua, como concebido na semântica argumentativa.

Nesse sentido, buscamos mostrar em nosso estudo a abordagem dos operadores argumentativos sob a perspectiva das semânticas mencionadas, como se dá a aplicação no ensino do estudo sobre os operadores em enunciados concretos, bem como a relevância desse trabalho para a compreensão dos fenômenos linguísticos a partir do texto.

3.1 Teoria da enunciação à luz de Benveniste

A fundamentação teórica desta dissertação está alicerçada na teoria da enunciação de Benveniste. É claro que outros estudiosos desenvolveram trabalhos sobre a enunciação como Roman Jakobson, Oswald Ducrot e outros, mas foi Émile Benveniste que despontou nos estudos linguísticos da enunciação na década de 1970 no Brasil abordando aspectos referentes à subjetividade da língua. No entanto, o autor dedicou-se mais aos estudos do verbo e dos pronomes, o que nos leva a fazer uso dos estudos de Ducrot e Koch para abordarmos o estudo enunciativo dos operadores argumentativos de oposição.

Queremos alinhar em nossa pesquisa os termos enunciação, discurso, interação, dialogismo e estudo contextualizado de elementos gramaticais, visto que todos se aproximam do objetivo de ensinar os aspectos linguísticos numa perspectiva sócio-interacional-discursiva de maneira contextualizada a partir do texto. Entendemos que há uma grande lacuna a ser preenchida, pois, apesar das diversas tentativas de contextualização gramatical, ainda percebemos um ensino que utiliza o texto como mero pano de fundo para recorte de regras e descrição de elementos

gramaticais sem considerar a amplitude da compreensão textual para o uso eficaz dos discursos nos mais diversos contextos sociais em que os indivíduos estão inseridos.

Quando se fala sobre uma linguística da enunciação, segundo Silva (2009), significa entender que as categorias de pessoa-espaco-tempo (ou eu-aqui-agora), são fatores constituintes da língua, pois ela não pode ser pensada fora do uso que o locutor faz dessa língua. A autora defende que a ideia de se pensar as categorias enunciativas nasce a partir da necessidade de se questionar as relações estabelecidas entre o locutor e o seu ato enunciativo anterior, com o intuito de refletir acerca do jogo entre a ir-repetibilidade e a temporalidade resultantes desse ato enunciativo.

Em um ato enunciativo, existem marcas linguísticas que, de acordo com Silva (2009), permitem que se observem os modos como elas se efetivam na enunciação, sempre de forma irrepitível e, com isso, há uma construção contínua do que se foi enunciado. Para que um ato enunciativo se concretize, assim como as marcas linguísticas que o compõem, é necessário que haja, no mínimo, dois falantes que possam usar a língua de forma fluida, pois como a autora reitera, uma língua sempre é um consenso coletivo que faz a ponte entre o homem e o mundo. Com essa fala, o homem, de forma irrepitível e inesgotável, segundo a autora, reinventa a cada instante a língua; assim sendo, cada ato enunciativo é único.

Silva (2009) convida seus leitores a pensar que, por meio do ato enunciativo, é possível ver, de modo singular, como o sujeito se relaciona com a língua e é por meio dessa relação do sujeito com a língua que há a reconstrução dos saberes que compõem os mais diversos campos do conhecimento que modelam o mundo. Nessa medida, a partir dos escritos da pesquisadora, é necessário entender o ato enunciativo como um sistema combinatório de signos e, também, como um exercício de linguagem.

A teoria da enunciação pensada por Silva (2009) é resultado de uma leitura dos escritos de Benveniste, que são fundamentais para pensar a constituição do ato enunciativo. Essa teoria se constitui em torno de dois pilares: o da intersubjetividade e o do aparelho formal da enunciação. A autora toma de empréstimo a teoria de Benveniste, porque ele é fundamental, uma vez que, mesmo sendo ele um estruturalista, deixou um pouco de lado as noções dicotômicas saussurianas para entender o processo da enunciação, que pensa o ato de inserção do sujeito falante

na língua, considerando que o resultado dessa interação é que compreende a relação entre homem e linguagem.

Influenciada pelas reflexões de Benveniste, Silva (2009) entende que, por meio do ato de enunciar, o sujeito se revela como uma condição formal e linguística por intermédio da linguagem; então, o sujeito na teoria da enunciação, não seria um “substrato pensante”, ele é linguístico. Benveniste (2005), por sua vez, afirma que o fator que possibilita a comunicação e a atualização da língua pela enunciação é o processo de intersubjetividade, pois é na/pela linguagem que o homem se constitui como ser. No momento em que alguém se enuncia como eu, instaura (de forma implícita ou explícita) um tu que é tanto complementar quanto reversível, assim como ativará um ele. Segundo Silva (2009) a este ele, o eu e o tu opõem-se por meio do que ela chama de correlação de pessoalidade, que permite a referência e o ato de enunciar sobre algo.

A pesquisadora ainda propõe que se pense o eu e o tu como pessoas opostas que se revelam por meio de uma correlação de subjetividade, que implica uma pessoa e um enunciado sobre ela, que se revela nessa relação eu-tu. A terceira pessoa (ou a não-pessoa, no dizer benvenistiniano), o ele, por sua vez, pode ser, segundo a autora, tanto uma infinidade de sujeitos ou nenhum, referindo-se, então, a uma coisa que é dita como não-pessoa. Assim, é na relação eu-tu que se materializa a intersubjetividade.

Silva (2009) também propõe a reflexão sobre o funcionamento da frase. Ela entende e defende que a frase é uma unidade do discurso, pois coloca a vida da linguagem em ação. O sentido da frase, por sua vez, decorre da referência que ela faz a cada situação em que aparece, é sempre uma situação espaço-temporal que dá origem a uma frase e constrói o seu sentido, assim, percebe-se que as categorias pessoa-espaço-tempo são indissociáveis para se entender a construção do ato enunciativo.

Benveniste (2006) defende que a língua é construída a partir de uma dupla significância: possui a dimensão semiótica (designa o modo de significação do próprio signo linguístico) e a dimensão semântica (modo de significação que ganha forma no discurso, ou seja, no uso ativo da língua). A primeira dimensão deve ser reconhecida; e a segunda, por sua vez, compreendida.

A língua enquanto sistema, segundo Benveniste (2006), disponibiliza um aparelho que permite ao indivíduo enunciar a sua posição de sujeito e, assim, marcar-

se na língua e no ato enunciativo. Esse aparelho formal da enunciação possui uma característica geral e uma específica: geral porque faz parte de todas as línguas e específico porque cada língua com os seus sujeitos inserem uma marca diferente neste aparelho. Esse ato promove a semantização da língua pela conversão desta em discurso.

É o ato enunciativo, segundo Silva (2009), que liga as duas dimensões (a semiótica e a semântica), assim como conecta as dimensões em termos de tempo (físico, psíquico etc.). Essa ligação visa pensar a língua que se manifesta a partir da experiência humana nos mais diversos tempos.

Não se deve esquecer que as relações entre língua e escrita também fazem parte da discussão acerca do ato enunciativo. Agustini e Leite (2012) entendem que está imbricado nessa relação, ao mesmo tempo, um sistema semiótico que imprime possibilidades de conjugação das unidades da língua, assim como há um sistema semântico que sustenta o próprio exercício da linguagem, vinculando a língua à sociedade.

A escrita como um ato enunciativo, de acordo com Agustini e Leite (2012), não é só a representação da oralidade; ela é uma instância complexa que interdepende da língua. A língua é um sistema interpretante por natureza; assim, autosemiotiza-se a partir da enunciação de cada povo; é por isso que existem vários sistemas de representação gráfica.

Os autores ainda defendem que é por meio do discurso que é dada ao homem a possibilidade de se subjetivar pelo exercício da linguagem de forma ativa, devido ao caráter semiótico e semântico que dão vida a esse discurso, seja ele oral ou escrito, ambos se constituem como atos de enunciação.

Agustini e Leite (2012) afirmam que as palavras são passíveis de serem integradas pelo locutor, ao nível da frase, pois são elementos constitutivos da enunciação. A língua em constante exercício, ou seja, em constante construção, possibilita a transformação de um signo em palavra, mas um não reduz o outro. Mesmo tendo naturezas diferentes, ambos possuem aspectos particulares, seja por meio da constituição do signo em um sistema linguístico específico, seja por conta da sua circulação social em um ato de fala.

Nesse sentido, a escrita é entendida como uma instância que também pode comportar vestígios enunciativos de um sujeito que escreve e insere as suas marcas linguísticas, sobretudo por meio da execução das letras na sintaxe de uma língua. A

língua é o sistema semiológico mais importante, pois, segundo Agustini e Leite (2012), é ela quem figura como interpretante de todos os outros sistemas possíveis, isso existe porque o vínculo entre a propriedade semiológica da língua à escrita atua como um sistema de descrição dos seus elementos constituintes.

Os pesquisadores ainda se atentam ao fato de que é preciso estabelecer uma distinção entre língua falada e língua escrita, contudo, sem perder de vista a relação existente entre os dois sistemas, isso porque, de acordo com as reflexões de Agustini e Leite (2012) a escrita, assim como a língua, também é um sistema semiótico.

A partir dessas considerações, eles defendem a ideia de que são os signos linguísticos que dão forma à sociedade e eles apenas são produzidos na e por meio dela, dessa forma, é equivocado afirmar que a escrita é uma mera representação da realidade, pois, uma vez que ela é o prolongamento da fala, ela é um modelo semiótico e semântico da língua e, assim, compõe o ato enunciativo.

A escrita, segundo Agustini e Leite (2012), possui uma função instrumental que exala, por sua vez, uma função representativa, cujo instrumento é a própria escrita. Todas as vezes que a escrita muda de função, ou seja, de instrumento, há uma alteração no referente, uma vez que ela é um meio de representar o discurso enunciado por um sujeito. Seu caráter semiótico tem a ver com a possibilidade de identificar os termos e dissociá-los em unidades significativas em termos de fala e escrita, pois elas funcionam como operações complementares: é por meio da fala compreendida que se chega a fala enunciada, pois ler é compreender e escrever é enunciar. É nessa perspectiva que desenvolvemos nossa intervenção, focando no ler, compreender e enunciar (escrever).

Quando falamos sobre teoria da enunciação, não se pode deixar de comentar sobre a relação entre Saussure e Benveniste. Balzan (2017) aponta algumas relações importantes sobre essas duas personalidades expressivas no domínio da Linguística.

A partir dos escritos da autora, podemos elencar alguns princípios que os aproximam. O primeiro deles é o fator da continuidade histórica do conhecimento que foi transmitido por Benveniste a partir das suas leituras de Saussure. Também há o discurso da novidade: Benveniste agregou às concepções saussurianas os conceitos que visavam pensar a subjetividade, o mundo e o discurso, aproximando a linguística da dimensão da psicologia social, assim como da pragmática.

Outro apontamento feito por Balzan (2017) é acerca do fornecimento de princípio, temas e métodos por Saussure a Benveniste, que os aprofundou em momentos futuros, transformando as descrições comparatistas em análises concretas. Também existe, segundo a pesquisadora, uma interdisciplinaridade entre as duas personalidades. Enquanto Saussure distinguia a Linguística das outras ciências, Benveniste buscou a aproximar de outros domínios, como a sociologia, a filosofia e a psicologia/psicanálise.

Outro aspecto que afasta as duas figuras é o pensamento de ambas em relação à arbitrariedade do signo. Balzan (2017) assevera que, para Saussure, a relação entre significante e significado é sempre arbitrária, porém, Benveniste pensa essa relação como necessária e não arbitrária. Essa arbitrariedade apenas existe como um fenômeno ou objeto material, pois não intervém na constituição própria do signo. Defende que é necessário que haja uma relação entre significante/significado para que tenhamos uma língua em funcionamento na realidade social.

Balzan (2017) diz que, para Benveniste, o significado de signo linguístico está ligado ao conceito de uso da língua, ou seja, o valor deste resulta do impacto desse uso na língua. O falante tem um papel fundamental nesse processo, pois língua e fala não se opõem: ambas se completam fornecendo suporte uma a outra. Em relação à língua, a autora chama a atenção para o fato de que, diferentemente de Saussure, Benveniste acrescenta a esta, a noção de sentido e de discurso em suas análises, contudo, ambos enxergam a linguagem a partir de dois níveis: o semiótico e o semântico, como já explanado em momentos anteriores deste texto.

Algo importante de se reiterar é que, segundo Balzan (2017), o signo para Benveniste aparece de forma ressignificada, pois o sentido passa a ganhar destaque nas análises, e o sujeito falante se torna o centro de referência para a construção do sentido no discurso. É o que chamamos de realidade discursiva.

Barbisan (2007) chama a atenção para o fato de que forma e sentido não se excluem, embora sejam duas unidades linguísticas distintas. A primeira se ocupa em estudar os signos formais enquanto a outra se interessa pelos aspectos inerentes ao uso da língua e o seu objeto de estudo é o discurso, com o intuito de pensar a manifestação da língua por intermédio do uso da linguagem. Nesse sentido, segundo Barbisan (2007), com a frase, deixa-se de entender a língua como um sistema para pensá-la como um instrumento da comunicação, cuja matéria é o discurso.

A forma é a língua expressada de forma semiótica, cuja função é a de significar. Já a frase, segundo a pesquisadora, é uma propriedade semântica que tem por função a necessidade de se comunicar pela linguagem em ação mediada pela relação entre homem e homem e homem e mundo, cujo intuito é a transmissão da informação, assim como a comunicação de experiências que organizam a vida dos homens.

A característica semiótica, nessa perspectiva, seria uma propriedade da língua, enquanto que o seu teor semântico seria o sentido construído pelo falante que emprega a língua. O resultado dessas duas propriedades é a enunciação, que, de acordo com Barbisan (2007), é um ato desse falante que mobiliza a língua por conta própria. É o ato de apropriação da língua que introduz o falante dentro da sua própria fala. O resultado desse processo é o ato enunciado, cujo objetivo é a conversão da língua em discurso, onde se cria o sentido, ou seja, a semantização da língua.

A subjetividade é composta por meio de indicadores, que, de acordo com Ferreira Júnior (2015), podem ser chamados de sui-referenciais, e é essa sui-referencialidade que leva o autor a defender que o sujeito está presente na língua. Ela está ligada ao ato enunciativo e ganha matéria na forma de indicadores de subjetividade que se fazem presentes por meio das categorias de pessoalidade, temporalidade e espacialidade.

A categoria de pessoalidade é entendida pelos autores, a partir das suas leituras de Benveniste, como uma classe elementar da linguagem na qual é possível enxergar a experiência subjetiva dos sujeitos pela linguagem. Essa categoria, segundo Ferreira Júnior (2015), se expressa na língua por meio de um sistema de referências pessoais que são apropriadas pelo locutor ao enunciar e essa enunciação ocorre, sempre, de forma única e irrepitível, ganhando forma na relação entre eu-tu.

A categoria tempo, por sua vez, deve ser entendida juntamente com a categoria de pessoa, de acordo com os escritos do autor. Ela está ligada ao exercício da fala, pois ela se define e se organiza como função do discurso. Já a espacialidade nada mais é do que um sistema de coordenadas espaciais que é organizado a partir de um ponto central onde o eu age de forma variável. Esse espaço, segundo Ferreira Júnior (2015), permite que se localize um objeto em qualquer campo que se atualiza por meio de índices que o autor chama de “ostentação” (os pronomes demonstrativos) e por meio daqueles que se intitulam como índices de localização espacial (os advérbios).

Assim, essas categorias enunciativas sempre funcionam de forma conjunta e integrada; uma não existe sem a outra devido ao seu caráter inter-relacional, conforme diz Ferreira Júnior (2015), e é por meio dessa correlação que se constitui o sentido.

Para concluir este raciocínio, recorremos a Fiorin (2017), que chama a atenção para o fato de que, antes da enunciação, a língua é apenas uma possibilidade, pois ela é, sempre, efetuada em uma instância do discurso. Em um segundo momento, o autor convida seus leitores a pensar que há certa “apropriação”, pois o “ato individual” pelo qual se utiliza a língua introduz, em um primeiro momento, o locutor como elemento indispensável para a enunciação, introduz o que fala por meio de sua fala, e, dessa forma, o sujeito se instala no discurso.

Fiorin (2017) diz que ainda existe um terceiro momento. Por meio da alocação, o enunciador implanta o outro diante de si. Isso significa dizer que a enunciação é um processo intersubjetivo e, dessa forma, exige um consenso pragmático, ou seja, uma interação. Já o último momento desse ato é, por fim, a referenciação. Ela é importante de ser mencionada, pois é por meio desse processo que se expressa uma determinada relação de sentido com o mundo por meio dos sujeitos.

Com essa discussão, pretende-se fazer por entendido que a linguagem sempre será o lugar onde o indivíduo se constitui como falante e sujeito, uma vez que, segundo Werner (2006), ele (pessoa) disponibiliza elementos dentro da língua para que isso aconteça, por exemplo, a partir da figura da categoria de pessoalidade (que se materializam por meio dos pronomes e dos verbos que expressam a pessoalidade), pela categoria de espaço (a partir de advérbios e pronomes) e por intermédio da categoria da temporalidade (com os verbos e advérbios que expressam tempo).

Dessa forma, segundo as reflexões de Werner (2006), a linguagem pode ser entendida como a possibilidade da subjetividade, desde que seja entendida como discurso. Quando considerada como algo em constante exercício por parte dos indivíduos, ela é vista como um processo em ação. Essa é uma das principais concepções que norteiam os escritos de Benveniste, de acordo com Werner (2006), acerca da teoria da enunciação.

Para se entender como o sujeito se constitui e faz uso da linguagem, é necessário um estudo que tenha por base a teoria da enunciação de Benveniste, pois é por meio da observação, assim como da análise das categorias de pessoa, tempo

e espaço, que se entendem os mecanismos de produção e execução desse sujeito que faz uso da linguagem, sem esquecer de prestar atenção nas marcas enunciativas que se materializam em cada ato de enunciação.

O que seria, então, uma gramática da enunciação? A palavra gramática não consta nas obras de Benveniste, mas, de acordo com Flores (2013), podemos dizer que um locutor, quando enuncia, torna-se sujeito da enunciação. E uma consequência que advém do enunciador – as ditas marcas da enunciação – passam a ser vistas de outra maneira, sejam elementos dêiticos, modalizadores, adjetivos ou algumas outras classes de palavras, marcas essas utilizadas pelo locutor para se singularizar numa dada situação espaço-temporal. Já que são irrepetíveis as condições de tempo, espaço e pessoa de cada enunciação, cada instância de uso da língua será irrepetível. Por exemplo, o verbo conjugado no presente pela gramática ganha um sentido único a cada vez que é proferido na enunciação, pois se trata de um novo locutor, um novo espaço, um novo tempo. Em outras palavras, a gramática enunciativa é dinâmica, ao contrário da normativa, que é estática. A gramática da enunciação se dá no dialogismo, na ação. Grosso modo, a enunciação no estudo gramatical deve ser entendida pelo arranjo linguístico promovido pelo locutor. Então, para termos um ensino contextualizado dos elementos gramaticais, precisamos aprender a fazer uso do texto como enunciado para análises de sentidos, substituições, inserção dos discursos em diferentes contextos, considerar o conhecimento prévio para a transformação dos enunciados em discurso argumentativo, de modo que não se estudaria mais apenas a forma, a descrição das regras, mas a relação do locutor com a língua para seus mais diversos usos, ou seja, a língua transformada em discurso. A semantização da língua é exatamente o nome dado a esta passagem da língua para o discurso. Não há texto sem enunciação!

Logo, trabalhar com ensino da enunciação e gramática contextualizada de maneira produtiva trata-se de inovação no ensino, de como é feita a abordagem nas aulas de língua materna, do que se pretende alcançar ensinando desse modo, pois o grande mote é que o aluno entenda o uso da língua de maneira mais eficiente, não no sentido de alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo que tenha a seu dispor, para uso adequado, diversas possibilidades para serem usadas em várias situações que tiver necessidade delas (HALLIDAY; MCINTOSH; STREVENSON, 1974, p. 276). O ensino produtivo é sem dúvida o mais adequado para o trabalho com gramática contextualizada numa perspectiva

enunciativa, pois através dele, o aluno adquire novas habilidades e desenvolve a competência comunicativa.

Benveniste (1989, p. 81) afirma que

as condições de emprego das formas não são, em nosso modo de entender, idênticas às condições de emprego da língua. São, em realidade, dois mundos diferentes, e pode ser útil insistir nesta diferença, a qual implica uma outra maneira de ver as mesmas coisas, uma outra maneira de as descrever e de as interpretar.

Então, uma gramática da enunciação seria “a língua-discurso como construção semântica própria, uma significação intencionada, produzida pela sintagmatização das palavras em que cada palavra não retém senão uma pequena parte do valor que tem enquanto signo” (BENVENISTE, 1989, p. 233-234). Em outras palavras, se a enunciação “supõe a conversão individual da língua em discurso” (BENVENISTE, 1989, p. 83), então, fazer a gramática de uma língua, do ponto de vista enunciativo, é tratar dos aspectos envolvidos no seu uso em dada situação.

Partindo desse pressuposto de enunciação e semantização da língua de acordo com cada situação comunicativa, propomo-nos a analisar os sentidos dos operadores argumentativos de oposição em diversos textos, considerando a sua presença ou ausência, sem diferenciar coordenação ou subordinação, sem classificar em oração adversativa ou concessiva, importando a compreensão do contexto no momento da leitura (enunciação). É sobre isso que passaremos a discorrer no tópico seguinte, contando com a grande contribuição de Ducrot, que influenciou fortemente os estudos da semântica enunciativa.

3.2 Os marcadores argumentativos de oposição numa abordagem enunciativa

Antes de se abordar o tema dos operadores opositivos é necessário voltar a atenção para o contexto em que ele tem sido pensado. Almeida e Marinho (2012) apontam que, atualmente, estudos relacionados aos marcadores discursivos, bem como aos conectores, têm aumentado bastante no domínio textual. Isto ocorre por conta de um processo de mudança de postura que passou a considerar a estrutura do texto a partir de uma perspectiva discursiva. Os autores apontam que o avanço dos estudos e pesquisas nas áreas da semântica, da pragmática e da análise do discurso fizeram com que surgisse uma tendência que buscava ultrapassar reflexões

que apenas consideravam a análise textual a partir das estruturas gramaticais da oração, estendendo-se, dessa forma, apenas ao texto (ou, na perspectiva do texto enquanto evento, apenas à materialidade textual), pois acreditava-se que o sentido poderia ser encontrado apenas dentro da estrutura. Muitos estudiosos entendiam que uma das maneiras mais eficazes para analisar se um texto estava, de fato, dotado de sentido, era a observação de conexões feitas entre as palavras, as frases, as orações e os parágrafos.

Nesse período, enquanto alguns teóricos se preocupavam em tomar esses elementos como um ponto central responsável por articular a teoria da razão, como no caso da conclusão, outros se ocupavam em entender esses fatores nas línguas ditas como naturais. Foi devido a esta diversidade de critérios adotados e às diferentes proposições metodológicas responsáveis por pensar o papel dos operadores que não se chegou a um acordo em termos de denominação e definição de conceitos. Segundo Almeida e Marinho (2012), é por isso que alguns nomes diversificados podem ser encontrados quando se estudam os operadores, tais como marcadores de relação textual, operadores discursivos, enlaces extra-oracionais, conectores discursivos, conectores pragmáticos, partículas pragmáticas, partículas discursivas, dentre outros.

No século XX os elementos linguísticos que não mais se ajustavam às classes gramaticais existentes passaram a ser analisados e estudados, passando-se, dessa forma, a considerar certas características para pensar nos operadores que faziam parte das categorias gramaticais, como sua veiculação com noções externas à relação de predicação oracional; seu caráter invariável; a heterogeneidade de sua entidade categorial gramatical (conjunções, frases conjuntivas, interjeições etc.); a versatilidade distribucional de muitos deles (ocupam a posição inicial, média ou final do membro discursivo em que aparecem); sua contribuição ao estabelecimento da coerência e o alcance de uma pluralidade de valores semânticos, em combinação, frequentemente, com as características suprasegmentais adequadas (a entonação, sobretudo); o fato de poderem pertencer a registros diferentes (uns são mais próprios da modalidade escrita e outros da oral), dentre outros fenômenos (ALMEIDA; MARINHO, 2012).

Foi através dos estudos de Ducrot e Anscombe (1988) que a noção de operadores argumentativos foi evidenciada, considerando três possibilidades de funcionamento desses operadores: a) indicam o princípio argumentativo e a força desse princípio; b) articulam textos maiores; c) modificam os predicados. Essa noção

se afasta da concepção de que os conectivos assumem apenas uma relação lógica no enunciado, como o conceito apresentado pela gramática normativa de que esses operadores servem para interligar frases, orações e texto.

Ducrot (1977) considera que há dois tipos básicos de estabelecer uma conexão entre enunciados: os conectores lógicos, que marcam o tipo de relação lógica pretendida pelo falante/escritor entre duas proposições e os encadeadores discursivos, que introduzem enunciados unidos por coordenação semântica. Os conectores lógicos estão para a subordinação semântica, pois ligam um único enunciado, resultante de um só ato de fala e as proposições unidas são dependentes umas das outras. Já os encadeadores discursivos estruturam os enunciados em textos, sendo cada um dos enunciados provenientes de um ato de fala diferente. Portanto, são enunciados independentes, provenientes de falas distintas, que podem vir sob a forma de dois períodos ou até emitidos por falantes/escritores diferentes, podendo unir orações de um mesmo período, quanto parágrafos em um texto. Assim sendo, os encadeadores discursivos estão para a coordenação.

Para lincarmos ao nosso estudo a partir da enunciação, cabe ressaltar que Osvald Ducrot desenvolveu a Teoria da argumentação da língua e a teoria dos blocos semânticos (TBS) para o aperfeiçoamento dos estudos de uma semântica de base enunciativa, objetivando explicar como se dá a construção dos sentidos dos enunciados.

Essa teoria demonstra que, para se definir o sentido de um segmento – ou uma frase da língua –, é preciso antes definir com que outros termos ela se relaciona. Isso porque o sentido não advém das frases em si, mas das relações que são empreendidas entre elas, cujo fundamento essencial é o de que o sentido das palavras só se define quando observadas as suas relações. Essa interpretação tem tudo a ver com a semantização linguística de Benveniste que ressalta a importância da língua ser posta em uso para gerar sentido. Não é a palavra sozinha que expressa esse sentido, mas o enunciado.

Nessa mesma linha, Koch (2003, p. 29) argumenta que

quando interagimos através da linguagem, temos sempre objetivos, fins a serem atingidos; há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados [...]. É por isso que se pode afirmar que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo. [...] Ora, toda língua possui, em sua Gramática, mecanismos que permitem indicar a orientação argumentativa dos enunciados: a

argumentatividade, diz Ducrot, está inserida na própria língua. É esses mecanismos que se costuma denominar marcas linguísticas da enunciação ou da argumentação

Assim, de acordo com os estudos desenvolvidos pela Teoria de Argumentação da Língua (TAL), Koch (2003, p. 30) define os operadores argumentativos como elementos da gramática que têm por função indicar a força argumentativa dos enunciados, a direção para a qual apontam. Isso nos permite afirmar que tais articuladores são de grande relevância para a produção textual e sua plena compreensão, escrita ou oral. A autora ainda destaca os principais tipos de operadores, entre os quais importam ao nosso estudo os operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: *mas (porém, contudo, todavia, no entanto, etc.)*, *embora (ainda que, posto que, apesar de (que), etc.)* (KOCH, 2003, p. 35). Cabe-nos ressaltar que não é feita a separação dos marcadores em adversativos ou concessivos, mas como operadores orientados para conclusões contrárias.

Beaugrande e Dressler (1981) ao tratarem sobre os processos de sequencialização que mostram os tipos de interdependência semântica existente entre os enunciados, chamam de junção os conectores interfrásticos e as pausas. Para eles, quatro grandes classes de junção podem ser estabelecidas: a *conjunção* (liga elementos com o mesmo *status*, ambos verdadeiros no mundo textual), a *disjunção* (liga dois elementos dos quais só um pode ser verdadeiro no mundo textual), a *subordinação* (liga elementos em que o *status* de um depende do *status* do outro: condição/acontecimento, causa/efeito etc.) e a *contrajunção* (liga elementos que, tendo o mesmo *status*, parecem incompatíveis no mundo textual). Os autores não se referem explicitamente a relação de *oposição*, assim, a *contrajunção* é a relação que engloba as relações de *contra-expectativa*.

Para a Semântica Enunciativa, de acordo com Guimarães (2007), os marcadores argumentativos são evidenciados através dos conceitos de polifonia e de orientação argumentativa, considerando-se a semantização conjuntiva. O pesquisador evidencia o modo como os segmentos articulados se organizam em relação à enunciação. Para isso, destaca alguns procedimentos de análise: a) possibilidade de inversão das orações; b) possibilidade de articulação; c) alcance da negação; d) alcance da pergunta; e) o modo de encadeamento no texto; f) divisão para dois locutores numa conversa; g) divisão entonacional na frase; h) correlação

dos modos verbais nas orações. Isto posto, fica claro, que do ponto de vista enunciativo, não se pode pensar numa independência absoluta entre as orações.

É importante destacar que, na Semântica Enunciativa, especificamente, a partir de Guimarães (2007), os operadores de argumentação recebem um tratamento que tem como base os estudos de Ducrot, ao tratar da noção de escala e classe argumentativa e de polifonia. No entanto, Guimarães (2007) ao abordar o uso das conjunções nos enunciados, evidencia que as relações de dependência e não dependência, classificadas pela gramática normativa, como subordinada e coordenada, respectivamente, são questionáveis. Para Guimarães (2007), as conjunções podem funcionar articulando tema e dependência ou não entre as orações, já que, do ponto de vista enunciativo, não se considera independência total entre as orações. Além disso, ao abordar o funcionamento das conjunções, Guimarães (2007) considera aspectos pragmáticos, quando busca descrever os papéis enunciativos das conjunções estudadas, aspectos esses que não foram de interesse de Ducrot (1988). Para Ducrot a argumentação está na língua, enquanto para Guimarães (2007) a argumentação se dá como engajamento considerando o lugar social. É esse tipo de abordagem dos operadores de argumentação que pretendemos estudar em nossa pesquisa, evidenciando a relevância dos operadores e seu funcionamento semântico-discursivo a partir de sua presença no enunciado.

Feita a devida introdução em relação aos operadores, é importante falar, exclusivamente, sobre aqueles considerados como opositivos. Pauliukonis (2014) entende que, tradicionalmente, 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 conectivos que as relacionam. Ela observa que, usualmente, é oferecido aos alunos uma lista com as mais diversas conjunções (ou locuções) coordenativas e subordinativas, divididas em alguns subtipos, podendo ser referenciadas como aditivas, adversativas, conclusivas, temporais, causais, condicionais, concessivas, finais, dentre outras.

A autora aponta que, em muitas das vezes, não é explicitado e explicado aos discentes que esses nomes e subtipos pertencem a relações sintático-semânticas que se estabelecem e tomam forma dentro das proposições a partir de dois tipos de relações: lógicas e/ou discursivas. Devido a essa falta de explicação e, sobretudo, explicitação, os alunos não conseguem reconhecê-las, o que acarreta, automaticamente, o uso não produtivo desses conectores em seus textos. Nesse

sentido, torna-se fundamental discutir, a partir de exemplos (aqui, neste momento, por meio dos operadores opositivos), as relações entre as proposições conectadas pelos diferentes elementos concessivos ou restritivos, assim como torna-se relevante analisar o potencial enunciativo-argumentativo dos textos.

Especificamente sobre os operadores opositivos, Pauliukonis (2014) afirma que a sua noção basilar é a ideia de contraste. Assim, é correto entender que este grupo sempre indicará restrição a uma dada proposição. Este processo ocorre tanto na estrutura da coordenação, por meio da sua construção adversativa, como na sua subordinação, representado pela sua construção concessiva. Para demonstrar essas duas perspectivas, a autora apresenta dois exemplos para pensar nesta relação de oposição. No enunciado “ela é bonita, mas é antipática”, enfatiza-se a ideia de que embora seja bonita, é antipática. Nessa sentença, antipática é um argumento de caráter negativo que se mantém mais forte, pois ele se opõe a primeira sentença (ela é bonita), restringindo a qualidade positiva da beleza que é expressa na outra parte da proposição. Há uma relação inseparável entre as duas sentenças – uma obedece a um caráter coordenado e a outra a uma subordinação, o que permite que haja a paráfrase de uma pela outra, pois, entre elas, acontecem fatos gramaticais e fatos discursivos que precisam ser analisados mais profundamente.

A autora frisa que a principal diferença entre as proposições diz respeito ao fato de que, nas adversativas, é muito comum se adiar a negação de expectativas, enquanto que, nas concessivas, essa negação é antecipada na maioria das vezes, alterando-se, dessa forma, o “eixo argumentativo” do enunciado, assim como os seus efeitos de sentido. A pesquisadora descreve que, gramaticalmente, dentre os principais conectivos que introduzem o conceito de oposição sobre os quais se fala neste trabalho, destacam-se aqueles classificados como coordenativos adversativos (*mas, porém, todavia, contudo e no entanto*) quando esses acompanham um verbo no modo indicativo. O mesmo não se repete quando os conectivos acompanham um verbo no modo subjuntivo, pois, nesse caso, precisa-se acionar os conectivos subordinativos concessivos (*ainda que, posto que, se bem que, mesmo que, apesar de*). Nesse sentido, o papel do professor é fundamental, pois os conectivos precisam ser analisados nos enunciados, visto que são muitas as suas especificidades.

É importante, ainda, refletir sobre os conectivos contrastivos: *enquanto que* e *ao passo que*, quando empregados com verbos, também, no indicativo. Segundo Pauliukonis (2014), por meio deles, são introduzidas construções a meio caminho

entre a coordenação e a subordinação, mas com mobilidade maior da posição da adverbial. Como exemplo, a autora apresenta a frase “Gosto de português, ao passo que ela prefere matemática” (ou “Ao passo que ela prefere matemática, eu gosto de português”). Refletindo sobre o conector “se bem que”, ela frisa que, em seu contexto usual, ele é acionado, frequentemente, quando há a presença de um verbo no modo subjuntivo. Como exemplo, ela apresenta a sentença “Ele me pediu auxílio, se bem que nem precisasse tanto”. Sobre o modo indicativo, ela reitera que ele pode ser ativado quando a oração vier posta depois da oração base. Como exemplo, ela ilustra com a frase “Ele estudou com afinco, se bem que a prova estava difícil”.

Além dos conectivos já citados, Pauliukonis (2014) lembra que existem várias expressões que podem assumir um valor concessivo, como, por exemplo, *é claro que; é óbvio que; de fato; sob esse ponto de vista; evidentemente que*, dentre muitas outras possibilidades. Este fenômeno levou os estudiosos a escolherem por denominações que englobassem todos os marcadores de oposição. Para ilustrar este pensamento, ela propõe a frase que se segue: “De fato ele é seu amigo, receio, porém, que não o ajudará dessa vez, pois está muito mal de finanças”. Analisando essa sentença, a autora aponta que, entre as variáveis para se obter um matiz semântico de cunho enfático, no uso das proposições de caráter concessivo, podem ser observadas algumas construções. Imagine-se a seguinte situação de sala de aula, em que um professor rigoroso diz a um aluno: - Embora seu trabalho esteja muito bom, não vou lhe dar conceito excelente, para não ficar convencido. (ou: - Seu trabalho está muito bom, mas não vou lhe dar conceito excelente para não ficar convencido.) Segundo o princípio de que o uso de todo enunciado é parte de um “texto em situação”, ou seja, faz parte de uma interação discursiva, dado o seu caráter dialógico e polifônico, 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.

O raciocínio concessivo deve ser entendido como uma importante técnica argumentativa, pois, em sua essência, incorpora pontos de vista contrários. Usualmente, o locutor se revela como uma pessoa de espírito aberto, ou como possuidora de um comportamento liberal. Segundo Pauliukonis (2014), essa condição é bastante positiva para a execução da própria argumentação; mesmo que este sujeito não considere o peso desse argumento em sua avaliação final, ele irá instaurar o seu ponto de vista na cláusula principal. Assim, é correto entender que, no jogo da

concessão, há uma trégua ilusória entre os locutores, isto porque um relega o raciocínio do outro a uma posição secundária, superando-o a partir do uso de um argumento considerado como mais forte. Nesse sentido, a autora conclui que a noção de conceder remete à ideia de defender uma certa tese, por meio da oposição a outras teses, e esse exercício deve ser feito de forma peculiar. É uma forma de responder ao discurso de um outro, ouvindo-o e considerando a sua voz, assim como é possível, por meio da escolha de argumentos, contestar este valor argumentativo, sem anular o que é chamado de “valor de verdade” presente neste ato enunciativo. Dessa forma, a concessão está situada em uma espécie de meio caminho entre a aprovação e a contestação, criando-se, assim, uma relação de oposição. Nesse jogo, o locutor faz ouvir a voz do outro argumentador, mas se distancia dele, levando em consideração outro ponto de vista (PAULIUKONIS, 2014). O ato de integrar um outro enunciador em seu discurso, usualmente, visa enfraquecê-lo. Pode parecer uma estratégia de trégua, porém, ela é ilusória, pois, na verdade, apresenta-se como um argumento combativo. Esta é uma fase bastante importante no processo argumentativo. Destarte, para concluir, é possível afirmar que a concessão pode ser entendida como um ambiente de tensão porque sempre haverá duas vozes opostas que, como tal, não se combinam, enfatizando, assim, ideias diferentes, nas mais diversas situações.

Enfim, considerando essas breves análises, como seria para nós uma atividade na perspectiva da enunciação? Peguemos por exemplo uma questão da atividade 06 da nossa intervenção, com o seguinte texto publicitário:



CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português: Linguagens. 9º ano. 6. ed. reform. São Paulo: Atual, 2010. (p.110)

A partir deste gênero, após a leitura, seriam feitos questionamentos de onde se encontraria esse tipo de texto; do que estava tratando; para qual público se destinava; se os alunos conheciam algum acontecimento nesse sentido; qual a

opinião deles sobre o assunto; enfim, questionamentos que contemplassem o conhecimento prévio dos alunos. Num segundo momento, poderia ser feita a análise dos sentidos no enunciado, como por exemplo: - A placa faz parte de uma campanha agressiva e irônica que alerta sobre o perigo de dirigir após a ingestão de bebida alcoólica. A que perigo a campanha se refere? A tendência seria os alunos responderem: - Ao perigo de provocar acidentes e causar mortes. O professor continuaria: - Qual é a intenção do anunciante ao publicar um anúncio como esse? Provavelmente os alunos respondessem nessa linha de sentido: - Sensibilizar as pessoas por meio de um apelo chocante. O professor proporia o seguinte: - Como já estudamos, o articulador argumentativo “e” normalmente apresenta o valor semântico de adição. Em alguns casos, entretanto, pode ter outros valores semânticos. Compare as duas situações em que o articulador foi empregado:

“Bebeu e está dirigindo?”

“Dirigir e beber é suicídio.”

a) em qual frase o “e” tem valor aditivo? (Na segunda)

b) que valor semântico o “e” tem na outra frase? Justifique. (Oposição, pois equivale a mas, porém)

Observa-se nesse exemplo simples a quantidade de habilidades que foram postas em uso: leitura, compreensão, visão social, identificação do momento e local do discurso, compreensão dos sentidos, comparação de sentido, escrita. Nessa breve atividade foi possível trabalhar a oralidade, leitura e compreensão, a escrita e a gramática sem dizer que era gramática. É nessa perspectiva que concebemos o nosso trabalho com gramática da enunciação.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este estudo pode ser caracterizado como uma pesquisa-ação intervencionista. A pesquisa-ação é um trabalho de natureza, essencialmente, empírica. Dessa forma as suas concepções, assim como as suas diretrizes práticas, evidenciam que o pesquisador interessado nesta abordagem de pesquisa deve se comprometer com a resolução de um problema de ordem coletiva. Para tanto, pesquisadores e participantes representativos devem estar, ativamente, envolvidos neste processo, de modo cooperativo e/ou participativo. Silva et al (2018), Dresch, Lacerda e Miguel (2015) e Toledo e Jacobi (2013), entendem que essa pesquisa, usualmente, é pensada para ser aplicada em organizações. O principal objetivo em se ativar a pesquisa-ação é pensar em temas desafiadores assim como em desafios que necessitam ser atingidos para que os problemas coletivos que precisam ser pensados causem maior benefício à sociedade. Devido ao seu caráter participativo, ela deve ser entendida como uma pesquisa ativa, devendo, assim, atuar no núcleo do problema, oferecendo métodos e estratégias. Para tanto, deve ser conduzida a partir de três fases fundamentais: deve conter uma preliminar, um ciclo de condução e uma meta fase.

Na pesquisa-ação, a produção do conhecimento e as intervenções ativas se inter-relacionam. Dessa forma, Silva et al (2018), Dresch, Lacerda e Miguel (2015) e Toledo e Jacobi (2013) apontam que, sempre que possível, deverá haver um equilíbrio na definição dos objetivos práticos (responsáveis por conduzir às soluções) e dos objetivos de conhecimento (como a identificação de representações, habilidades, entre outros aspectos), que contribuirão, por sua vez, para esclarecer a problemática em evidência e melhor conduzir as ações transformadoras. Como proposta para que este equilíbrio seja alcançado, os autores propõem que os objetivos sejam traçados de forma instrumental, pois devem se voltar para a resolução de um problema prático. É necessário, ainda, que haja objetivos educacionais, esses por sua vez, devem se voltar para a formação de uma consciência mais crítica, pois reflète-se, por meio da pesquisa-ação, de forma prática, sobre os mais diversos contextos socioculturais.

Dentre os temas mais abordados no contexto educacional, estão as reflexões sobre a formação profissional e os processos de ensino e aprendizagem e

a avaliação e/ou implementação do uso de novos materiais pedagógicos. Eles são pensados a partir das reais necessidades e interesses do grupo estudado.

Massi et al (2018) entendem a pesquisa-intervenção como uma metodologia, essencialmente, amparada pela Linguística. Pauta-se, especificamente, na Análise do Discurso e na Filosofia da Linguagem do Círculo de Bakhtin. Nessa perspectiva, quem aciona essa modalidade de pesquisa deve manter em mente que precisará investigar como os sujeitos se comportam e não mais sobre eles, como em outras abordagens e métodos de pesquisa. Para tanto, deve-se tomar a relação desses sujeitos com os seus vários outros, pois é esse outro o principal responsável por provocar e despertar respostas no pesquisador. Para se pensar nesse tipo de relação, é necessário se debruçar, dentro da perspectiva da pesquisa-intervenção, no conceito de alteridade proposto pelo Círculo de Bakhtin, pois é ele quem ampara as discussões inerentes à relação do eu com os seus outros, desencadeando e despertando, assim, as respostas mais plurais.

Assim, entendendo esta pesquisa a partir do princípio da alteridade, é possível afirmar que é papel do pesquisador que segue este método entender que a relação dele, enquanto pesquisador, com os mais diversos participantes que contribuem para o andamento da pesquisa, constitui e revela condições básicas para que o estudo consiga prosseguir, pois é a partir das respostas provocadas e despertadas nessas relações que o pesquisador deverá investigar um determinado problema. Para tanto, esse mediador do conhecimento científico, em seu estudo, deverá entender que esse conhecimento apenas poderá ser produzido historicamente e compartilhado socialmente; assim, é correto afirmar que ele nunca será construído de forma individual, visto que são as mais diversas vozes desses participantes que os guiarão no caminho em busca por uma solução, ou seja, é apenas por meio do diálogo e da interação entre as pessoas que esse conhecimento poderá ser construído e, posteriormente, circulado.

Considerando os pressupostos de pesquisa-ação discorridos, passaremos a detalhar nossa pesquisa de intervenção para alcançarmos os objetivos estabelecidos. Para isso, passamos a expor o tipo e a natureza do estudo, os participantes, o contexto em que os participantes estão inseridos e em que se desenvolveu a pesquisa, os instrumentos usados e os procedimentos metodológicos.

4.1 Tipo e natureza da pesquisa

Nosso trabalho ocorreu no âmbito educacional, seguindo o método da pesquisa-ação participativa, como mencionado anteriormente. A pesquisa participante tem ocupado um espaço crescente no Brasil, principalmente como pesquisa educacional. Mas, além de participante, a nossa pesquisa-ação focaliza ações com objetivos de transformações específicas com um direcionamento bastante explicitado, tornando-a uma pesquisa interventiva.

Nossa pesquisa traz imbricada uma visão reconstrutiva da concepção de atividade pedagógica. Não visamos transmitir ou aplicar informações, mas investigar um fenômeno com foco no processo de reconstrução, tomada de consciência das situações investigadas, em particular entre os alunos. Buscamos compreender as percepções dos alunos no processo de entendimento dos discursos e estimulá-los à proficiência leitora e escrita, já que, no uso das atividades de leituras, far-se-á necessária a escrita, a simulação de novos enunciados para a compreensão ampla dos operadores discursivos. Ademais, buscamos ainda intervir, refletir e construir com eles, por meio de atividades interativas, os caminhos para a compreensão do texto e para o aprimoramento da escrita. Como parte desse tipo de abordagem didática, produzimos material didático que, esperamos, possa ser utilizado por outros professores e, assim, beneficiar o ensino em uma escala mais abrangente.

Nosso interesse incide na leitura proficiente, visto que o processo de escrita é secundário à leitura e, para que a escrita aconteça a contento, é necessário acionar a compreensão leitora para que as atividades sejam respondidas com coerência, as lacunas sejam preenchidas devidamente e os textos sejam produzidos com sequência e sentido. Nessa perspectiva, nosso trabalho considera a abordagem qualitativa na observação dos processos. Considerando o que Moreira (2002) orienta a respeito das características básicas dessa abordagem qualitativa, ele diz que o foco está na interpretação, na subjetividade, no processo, no contexto e na influência da situação de pesquisa, o que, a nosso ver, está diretamente relacionado com o nosso objeto de pesquisa, com a ação dos participantes e do pesquisador e com as atividades aplicadas. Os pesquisadores que seguem os caminhos da pesquisa qualitativa intencionam obter dados descritivos por meio do contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo, procuram entender os fenômenos na perspectiva dos participantes da situação em estudo buscando a singularidade em

meio à diversidade e, a partir daí, situam sua interpretação dos fenômenos estudados. Para isso, o estudo de base qualitativa pressupõe “um corte temporal-espacial” (NEVES, 1996) de determinado fenômeno pelo pesquisador. Considerando esses pressupostos, entendemos ser esse o caminho que percorremos em nossa pesquisa condizente com essa caracterização. Além do mais, esses aspectos vão ao encontro do que preconiza o desenvolvimento da pesquisa-ação, em que os pesquisadores recorrem a métodos e técnicas de grupos para lidar com a dimensão coletiva e interativa da investigação e também técnicas de registro, de processamento e de exposição de resultados (THIOLENT, 2011, p. 33).

4.2 Contexto e participantes da pesquisa

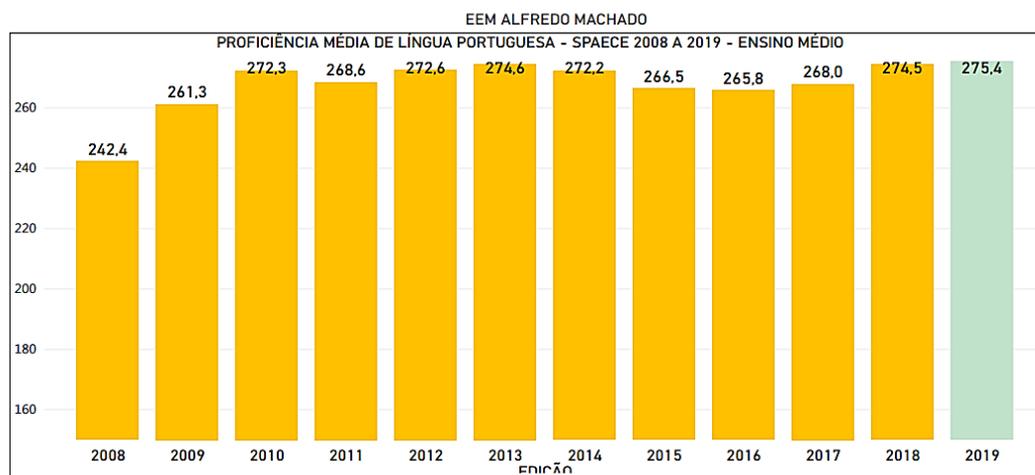
A pesquisa foi realizada no primeiro semestre do ano letivo de 2020, durante os meses de fevereiro e março, com 30 (trinta) alunos do 1º ano B, turno manhã, da Escola de Ensino Médio Alfredo Machado, do município de Madalena – CE. Inicialmente, a pesquisa seria desenvolvida numa escola municipal de ensino fundamental, preferencialmente em turma de 9º ano, como proposto no Projeto de Pesquisa, no entanto, devido a modificações de lotação, tornou-se inviável esse trabalho como pensado anteriormente. Optamos por desenvolver a investigação em uma turma de 1º ano devido os alunos terem saído recentemente do 9º ano e estarem iniciando a jornada no ensino médio.

A escola está localizada na zona urbana do município de Madalena – CE e atende uma matrícula de aproximadamente 720 alunos distribuídos nos turnos manhã, tarde e noite, entre sede e duas extensões de ensino nos distritos de Macaoca e Cacimba Nova. Vale ressaltar que no turno manhã estão concentrados os alunos que residem na sede do município, enquanto no turno tarde a grande maioria é de alunos do interior que chegam à escola através de transporte escolar, provindos das mais diversas comunidades, já que a escola é a única de ensino médio no município. No turno noite, há grande concentração de alunos cursando educação de jovens e adultos (EJA) devido serem maiores de 18 (dezoito) anos, não terem tempo durante o dia para os estudos porque trabalham e, um fator influenciador é que a duração para a conclusão do ensino médio através da EJA é de apenas 300 dias letivos, ou seja, 01 (um) ano e 06 (seis) meses para concluir o nível médio com carga horária de 1.200 horas/aulas.

Essa instituição estadual de ensino conta em sua estrutura física com sete salas de aulas em que quatro são climatizadas, onde funcionam as turmas de 2º e 3º anos. Além disso, há salas de diretoria, secretaria, coordenação, financeiro, professores, laboratório escolar de informática, laboratório escolar de ciências, todas climatizadas. Os banheiros são amplos, arejados e bem conservados; a cantina também é ampla; há ainda um auditório que, devido à falta de climatização, é pouco utilizado; uma quadra poliesportiva é o ponto de encontro dos jovens durante o intervalo. A escola ainda mantém aquele visual interiorano de grupo escolar com corredores, um pátio e uma grande área não construída. Não há biblioteca e/ou sala de leitura. O que a escola tem atualmente é um banco de livros para empréstimos e os professores procuram incentivar a leitura utilizando métodos alternativos como indicação de livros, livros digitais, ebooks, rodas de leituras, tertúlias literárias, dentre outros, pois é desenvolvido um projeto de leitura na escola visando melhor desempenho nas avaliações externas como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Sobre os resultados de proficiência da aprendizagem no Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Estado do Ceará (SPAECE), em 2019 a escola alcançou pela primeira vez a proficiência intermediária em Língua Portuguesa, graças a um trabalho focado em descritores, leitura e compreensão leitora, porém, há muito o que se fazer ainda para conseguir chegar no nível adequado.

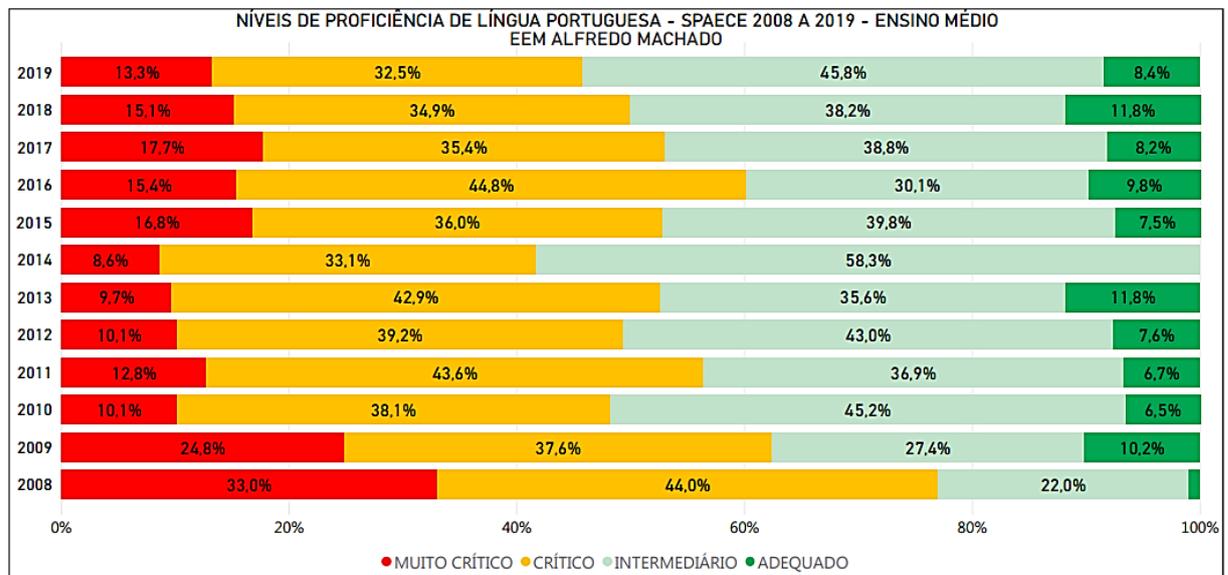
Figura 3 – Proficiência média de LP: SPAECE 2008 a 2019 da EEM Alfredo Machado



Fonte: CAED/UFJF (CEARÁ, 2020)

Observando o gráfico por nível de proficiência, percebemos que os alunos estão chegando na série final do ensino médio com uma grande defasagem no aprendizado da língua materna, pois a grande maioria deveria estar na proficiência adequada, no entanto, se juntarmos os percentuais de 2019 dos níveis muito crítico (vermelho) e crítico (amarelo), teremos 45% (quarenta e cinco por cento) desses concluintes, um resultado muito elevado. Vale ressaltar que essa prova externa cobra basicamente as competências de leitura e compreensão textual desses alunos, estando os aspectos gramaticais pouco evidenciados e, quando cobrados, dependem da compreensão textual.

Figura 4 – Níveis de Proficiência em LP: SPAECE 2008 a 2019 da EEM Alfredo Machado



Fonte: CAED/UFJF (CEARÁ, 2020)

Vamos considerar aqui apenas os resultados em Língua Portuguesa que é o nosso foco.

Retomando nossa intervenção, as oficinas foram desenvolvidas no turno manhã, com 04 (quatro) aulas semanais, cumprindo-se a carga horária de 20h/a. Vale ressaltar que, como a pesquisa envolveu seres humanos, o presente estudo passou pela análise do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e foi aprovado pelo parecer nº 3.950.674 (em anexo A).

Os participantes da pesquisa foram 30 (trinta) alunos de classe econômica baixa, com idades entre 15 e 18 anos, sendo 20 (vinte) alunas e 10 (dez) alunos, destes 01(um) portador de necessidades especiais (autismo). Optamos por realizar a

pesquisa com alunos do 1º ano, supondo que, por terem cursado recentemente o último ano do ensino fundamental e estarem chegando no ensino médio, eles já foram apresentados a diversos conceitos gramaticais na disciplina de língua portuguesa. Dessa forma, desenvolvemos a pesquisa com mais propriedade, a fim de atingir seus objetivos centrais, tendo como principais benefícios a percepção que o estudo da língua materna, quando considerados seus aspectos discursivos, torna-se cada vez mais significativo; a ampliação da compreensão leitora e da competência em compreensão dos aspectos linguísticos a partir do estudo do texto.

Todos os alunos da turma participaram da sequência de atividades, pois estas foram pensadas para serem inseridas no cronograma escolar. Além do mais, o coletivo de professores de Linguagens, os pais e os alunos aceitaram a proposta por ocasião das reuniões realizadas no início do ano letivo. No entanto, nem todos os alunos participaram de todas as atividades de forma que só foram considerados aqui 18 (dezoito) alunos para efeito de análise, tendo em vista os seguintes critérios: estar regularmente matriculado, apresentar termo de consentimento de pais e assentimento dos alunos, participar de todas as etapas da intervenção: prova diagnóstica, atividades, produção textual e avaliação final.

4.3 Procedimentos

Foram ministradas aulas/ oficinas em uma turma de 1º ano da Escola de Ensino Médio Alfredo Machado, município de Madalena – CE, onde foi desenvolvido o ensino na perspectiva contextualizada tendo o texto como base da análise semântico-discursiva. Primeiramente, o projeto de intervenção foi apresentado ao Núcleo Gestor da escola para que autorizasse a ação em sala de aula. Foi realizada reunião com pais e/ou responsáveis para que assinassem o termo de consentimento (modelo em APÊNDICE B). Na ocasião, os alunos participantes também assinaram o termo de assentimento (modelo em APÊNDICE C). Em seguida, foi aplicado um teste diagnóstico e, depois de realizadas as oficinas, uma avaliação final foi feita no intuito de realizar uma comparação entre o antes e o depois da ação interventiva.

Seguiram-se as etapas metodológicas a saber:

a) teste Diagnóstico (1h/a);

- b) apresentação do Projeto de Intervenção e desenvolvimento de nove aulas para os alunos com textos fornecidos pelo professor, análise discursiva e resolução de atividades (19h/a);
- c) produção textual de poemas autorais com relações de oposição (02h/a);
- d) apresentação dos poemas pelos alunos em roda de leitura e confecção de paginário poético (plenária e mediações) (02h/a).

4.3.1 Teste diagnóstico

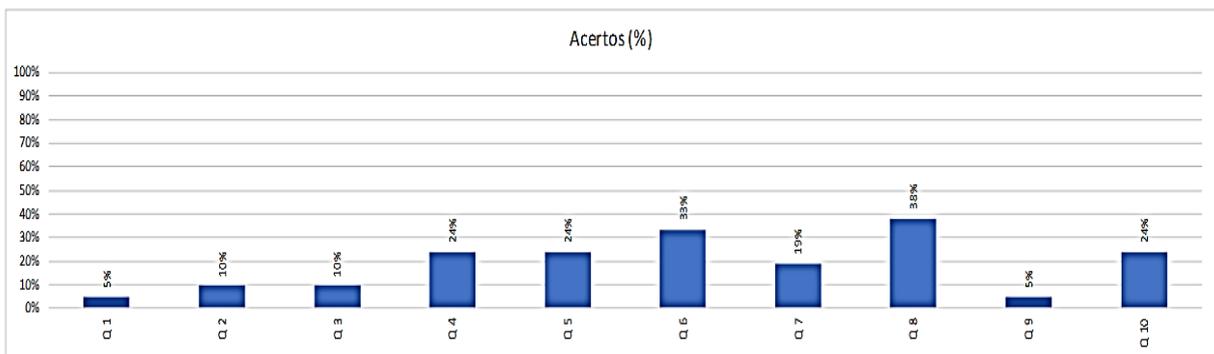
Conforme Novaes (1968), o termo “diagnóstico” provém, originalmente, do domínio da medicina. Naquele contexto, ele procura localizar as causas dos sintomas físicos e/ou mentais, com finalidade de prescrever os devidos tratamentos para o problema. O emprego do termo surge a partir de uma regra bastante difundida neste meio: antes de dosar e tratar, diagnosticar. Entretanto, o entendimento do conceito do diagnóstico no contexto educativo é mais complexo, pois existem uma série de fatores que influenciam em um bom ou mau diagnóstico para se avaliar a escola, assim como o aluno, como o processo de adaptação e ajustamento pessoal do aluno. Nele existem fatores de ordem interna (físicos, intelectuais e emocionais) e de ordem externa (aqueles ligados ao meio ambiente escolar e extraescolar) que influenciam no resultado deste diagnóstico que pode ser medido por meio de avaliações (NOVAES, 1968; VOLTOLINI, 2014). Assim, o conceito de diagnóstico, neste contexto, ampliou-se, pois passou a acompanhar e fiscalizar o cumprimento dos objetivos educacionais voltados, majoritariamente, para o processo do desenvolvimento integral da personalidade do aluno. A sua importância passou a ser demonstrada por meio de evidências experimentais associadas, usualmente, a medidas preventivas e corretivas.

Partindo dos estudos feitos por Novaes (1968) e Voltolini (2014) é possível visualizar que o diagnóstico na educação está ligado, geralmente, à identificação dos problemas específicos. Para tanto, deve ser encontrado, primeiramente, o problema mais frequente naquele meio escolar (econômico, social, envolvendo o professor, etc.). Dessa forma, o diagnóstico deve possibilitar uma orientação e aconselhamento apropriados. As autoras deixam claro que é importante diagnosticar o problema real, não apenas as especificidades, visto que é necessário procurar por recorrências para se identificar a origem de determinado problema. O principal desafio é a identificação

dos sintomas e causas que estão prejudicando o bom desempenho tanto da escola quanto dos seus funcionários e alunos. Nesse sentido, o diagnóstico escolar deve consistir na utilização de recursos, meios e processos técnicos com o objetivo de localizar e avaliar os problemas e dificuldades dos alunos, determinando suas causas, para preveni-las e corrigi-las. Os profissionais responsáveis pela avaliação desse desempenho devem estar preparados para acionar técnicas específicas a fim de que a avaliação dos alunos possa ser feita de forma rápida e eficiente.

Nessa perspectiva, considerando o problema que desejávamos investigar, foi aplicado um pré-teste (em apêndice A) em uma turma de 9º ano em 2019 que nos permitiu perceber a dificuldade da compreensão leitora dos alunos em relação aos sentidos dos operadores argumentativos de oposição. Mesmo o pré-teste sendo convencional, utilizando apenas trechos textuais, entendemos que ele já nos forneceu uma visão inicial importante para servir de base ao nosso trabalho de intervenção didática. A partir da resolução de todas as 10 (dez) questões objetivas e os operadores todos contrastivos, o resultado foi o seguinte:

Gráfico 1 – Teste para projeto de pesquisa



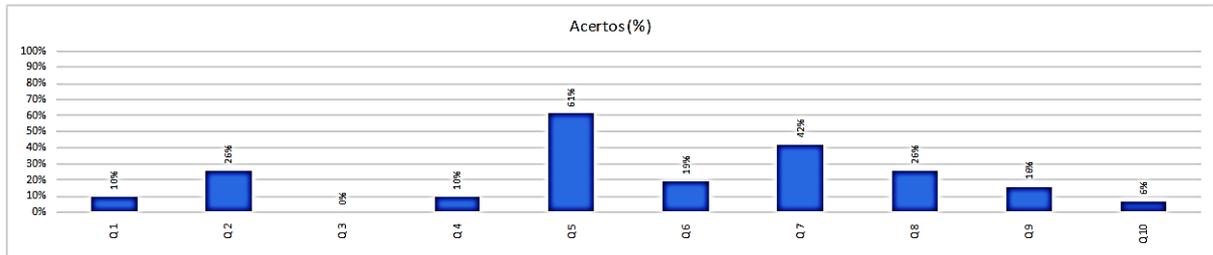
Fonte: Elaborado pelo autor

Numa turma com 22 (vinte e dois) alunos, em nenhuma questão conseguiu-se a resposta correta de pelo menos 50% (cinquenta por cento) da turma. Consideramos que os alunos já têm conhecimento das conjunções, mas que, quando estas são analisadas no contexto, eles não conseguem compreender o sentido e nem perceberam que todas as atividades focavam na oposição. Além do mais, as nomenclaturas utilizadas, como “concessão” e “adversatividade” podem ter colaborado para o resultado, devido à falta de apropriação do entendimento de tais

termos por parte dos alunos. Isso só reforçou a necessidade do nosso objeto de pesquisa.

Em 2020, tendo mudado a turma e a série de aplicação da pesquisa, resolvemos aplicar novamente o mesmo teste, para o qual obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 2 – Teste diagnóstico para intervenção



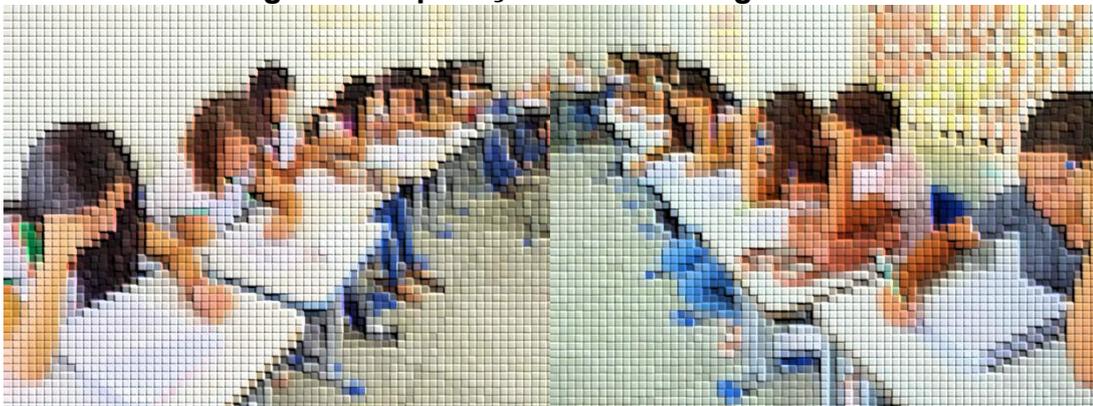
Fonte: Elaborado pelo autor

Desta vez o teste diagnóstico foi realizado com 30 (trinta) alunos em que observamos uma maior irregularidade nos percentuais das respostas se comparado ao teste feito para o projeto de pesquisa. A única questão em que se observa mais do que 50% (cinquenta por cento) de acerto é a questão 05 (cinco). Podemos inferir que tratava-se de uma questão com nível de compreensão fácil, informação explícita no texto, texto completo na questão, fatores que podem ter influenciado diretamente no acerto da resposta pelos alunos. Na questão 01 (um) apenas 03(três) alunos conseguiram identificar que o sentido do texto bem como do marcador “e” era de oposição. A grande maioria respondeu que o sentido do texto era de comparação. Atribuímos essa compreensão ao fato de que os alunos podem ter focado nas palavras principais do texto como mundo/ janela, mar/cama, amor/beijo, fazendo-os ter a percepção ilusória do sentido de comparação. A questão 02 (dois), que trazia o operador “mas” em destaque, só contou com o acerto de 26% (vinte e seis por cento dos alunos), o que nos “intrigou”, pois consideramos o nível fácil e nenhuma palavra aparentemente desconhecida. Já na questão 03 (três), atribuímos o não resultado devido ao desconhecimento do termo concessão. Se o aluno não conhece, jamais iria assinalar essa resposta. Da mesma forma, na questão 05 (cinco), que apenas 03 alunos acertaram, certamente a palavra adversatividade não fazia parte do vocabulário deles, portanto, não iriam marcar uma resposta sem saber do que se tratava. No item 06 (seis) os alunos demonstraram não ter competência ainda para substituírem um termo por outro de modo a manter o sentido do enunciado. Na

questão 07 (sete) que avaliava a competência de perceber a ideia de oposição sem a marcação do operador discursivo, ou seja, o sentido global do enunciado, 42% (quarenta e dois por cento) conseguiram ter essa compreensão, mesmo sem saberem que o marcador “por mais que” (equivalente a “ainda que/ mesmo que”) era concessivo. Já na questão 08 (oito), houve apenas 26% (vinte e seis por cento) de acertos exatamente pelo motivo de precisarem saber o que significava o termo “concessão”. A questão 09 (nove) apresentava o desafio de remodelar o enunciado de modo que ele continuasse com ideia de oposição, no entanto, apenas 16% (dezesseis por cento) conseguiram acertar. Atribuímos esse resultado ao fato de o operador “conquanto” não ser utilizado pelos alunos com frequência ou, por que não dizer, quase nunca. Além disso, havia a necessidade de desenvolvimento da compreensão lógico-discursiva para que o enunciado ficasse coerente. A questão 10(dez) é considerada de nível complexo, apenas 6% (seis por cento) conseguiram acertar, e ainda disseram que tinha sido o item mais difícil, pois o aluno precisava recorrer ao texto em duas ocorrências e compará-las para perceber que tinham sentidos diferentes, uma questão de competência leitora proficiente.

Partindo de toda essa análise, só aumentou o desafio de desenvolver uma intervenção para o desenvolvimento das competências de compreensão leitora nos mais diferentes níveis para que os alunos percebessem o sentido da oposição nos enunciados.

Figura 5 – Aplicação do teste diagnóstico



Fonte: Fotografado pelo autor

4.3.2 Apresentação do projeto de intervenção e aplicação de aulas para os alunos com textos fornecidos pelo professor, análise discursiva e resolução de atividades

Nessa etapa, apresentou-se o resultado do diagnóstico para a turma e foi ressaltada a importância do estudo dos opositores. Também explicou-se que as aulas a serem ministradas sobre o assunto teriam o propósito de ajudar os alunos na melhor compreensão dos aspectos gramaticais abordados no teste inicial e que, ao final, eles fariam outro teste para verificação do aprendizado. Nas aulas, o professor forneceria textos que apresentassem opositores para a realização de leituras, discussões e atividades mediadas. Assim, esperava-se o convencimento de que aprender gramática através do mergulho nos eventos textuais é muito mais significativo, mais fácil e produtivo para a utilização da língua no cotidiano social, e que a geração de sentidos a partir do fenômeno da contraposição só é possível no contexto. Este trabalho teve a duração de cerca de 5 semanas (18h/a).

4.3.3 Atividades de leitura com foco nas relações de oposição

Foram elaboradas 09 (nove) atividades com carga horária de 02h/a (duas horas-aula) cada, totalizando uma carga horária global de 18h/a (dezoito horas-aula).

Todas as atividades foram pensadas, primeiramente, numa **perspectiva discursiva**, considerando que a leitura está sempre em construção, ou seja, é um processo complexo de amplificação de sentidos ao texto (BEAUGRANDE, 1997). Conforme Orlandi (1996, p. 186), “a leitura é o momento crítico da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação, aquele em que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao se constituírem como tais, desencadeiam o processo de significação do texto”. Aqui o leitor tem papel importante, ocupa um lugar ativo para atribuir sentidos ao texto. E atribuir sentidos “é trabalho do imaginário, da ideologia: fazer laço, estabelecer relações, ordenar, classificar, comparar, transformar este novo que perturba em algo sempre já lá” (TFOUNI, 2008, p. 143).

Orlandi (1996) ressalta que toda leitura tem sua história e explica que várias leituras são possíveis para um mesmo texto dependendo da época. O que pode não ser lido hoje com um sentido pode ser no futuro. Sendo assim, lemos diferentemente

um mesmo texto em diferentes épocas e sob condições distintas. É o que Benveniste observa que o enunciado é influenciado pelo EU-AQUI-AGORA.

Todo discurso se faz entre o mesmo e o diferente, entre a paráfrase e a polissemia. O sujeito, que se aproxima de um texto a partir de um lugar social, carrega em si sua história de leituras e outros discursos que atravessam a sua leitura, momento esse em que se dá a interdiscursividade. Nessa perspectiva, abordar o texto, a partir do enfoque discursivo, requer o entendimento de que qualquer acontecimento enunciativo será sempre permeado pela tensão e pelo conflito. Requer entender também que a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos, nem os sentidos e, portanto, nem o discurso estão prontos, acabados, podendo ser tratados como “encerrados”, “finalizados”.

A concepção de linguagem que guia o trabalho com as atividades é a **concepção interacionista**, baseada num **ensino produtivo**. De acordo com Geraldi (2012), a linguagem deve ser uma forma de interação que prevê um ensino produtivo capaz de integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos, pois “língua e sujeito se constituem nos processos interativos” (GERALDI, 1996, p. 19). Assim sendo, “não se trata mais de aprender uma língua para dela se apropriar, mas se trata de usá-la e, em usando-a, aprendê-la” (GERALDI, 1996, 53), pois só se aprende a língua operando com ela, comparando expressões, transformando-as.

O professor, nesta perspectiva, é um interlocutor. Cabe-lhe o papel de ajudar o aprendiz em suas conquistas, oportunizando-lhe situações significativas, em que ele possa exercitar-se no domínio da linguagem e ampliar as formas linguísticas de que dispõe.

Abordar a língua em uso exige que o trabalho em sala de aula seja pautado em textos, porque “é no texto que a língua se revela em sua totalidade” (GERALDI, 1993, 135).

A abordagem conteudista das atividades foi pensada para ser **contextualizada**, ou seja, tecer relações entre um determinado conhecimento e as possíveis situações as quais ele possa interligar-se. A contextualização está intrinsecamente ligada à concepção interacionista da linguagem, visto que “nada do que dizemos – oralmente ou por escrito – acontece em abstrato, fora de uma situação concreta de interação” (ANTUNES, 2014, p. 39). Além do mais, “produzir linguagem é

expressar sentidos, é expressar intenções; é viver uma experiência de interação, reciprocamente compartilhada” (ANTUNES, 2014, p. 84).

A partir da concepção interacionista, legitima-se a relevância do desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem contextualizado em língua portuguesa, haja vista que ao explorar as características da língua materna é preciso considerar o caráter interativo da linguagem - isto é, variante conforme o contexto - e, associar o estudo gramatical à descoberta de regularidades predominantes em determinados contextos de uso social dessa língua, o que difere totalmente do modelo tradicional de ensino.

Contextualizar, portanto, o ensino de Língua Portuguesa significa contribuir para a formação do educando através de um processo reflexivo interligado à realidade dele, ou seja, é preciso que ele se sinta representado e motivado à descoberta de novos conhecimentos linguísticos.

Nas atividades propostas para a intervenção, também levamos em consideração o **princípio dialógico da linguagem** da teoria proposta por Bakhtin, pois o dialogismo é um fenômeno que ocorre em todo e qualquer discurso. Sendo a língua concreta e viva, os mais diversos textos encontram-se e interagem entre si na produção de sentidos.

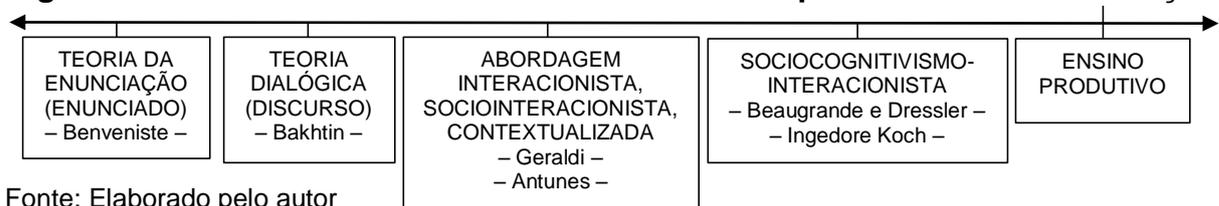
Os textos foram escolhidos levando em consideração a **perspectiva** sociocognitivista da linguagem, ou seja, a interação complexa entre aspectos sociais, culturais e interacionais para culminar no processamento cognitivo. A **perspectiva sociocognitiva-interacionista** vai se debruçar sobre o aspecto social, buscando demonstrar que é por meio da linguagem que os indivíduos atuam fisicamente no mundo. É no resultado da interação de várias ações conjuntas praticadas (aspectos sociais, culturais e interacionais) pelos indivíduos que a linguagem está alicerçada, é daí que construímos significados a partir de uma rede de diferentes fatores (crenças, conhecimentos partilhados, as normas, convenções socioculturais etc.). Essa abordagem linguística dialógico-interacional postula um sujeito não individual, mas eminentemente social. Os interlocutores são vistos como atores/construtores sociais, o texto como o próprio lugar da interação e os interlocutores como sujeitos ativos que dialogicamente nele se constroem e por ele são construídos (KOCH, 2004). Em consequência disso, os eventos linguísticos deixam de ser autônomos e individuais, e passam a ser percebidos como textos processados a partir de contínuas interfaces com o outro. Como suporte didático para a elaboração das atividades alinhado à teoria

sociocognitiva-interacional, espelhamo-nos na revista SiaraLendo¹, (Projeto PreparAÇÃO da SEDUC-CE) e nos módulos do Primeiro, Aprender!² (Projeto SEDUC-CE). Esse material traz uma abordagem voltada para a interação e apresenta uma proposta de trabalho coerente com a perspectiva sociocognitiva e dialógica de linguagem.

Finalmente, as atividades objetivaram trabalhar com base na Linguística da Enunciação que abrange as correntes de estudo da língua que adotam a concepção de linguagem como processo de interação, também adotada pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e pelos outros documentos que regem a educação, como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

As explicações acima se fizeram necessárias para que pudessemos alinhar os seguintes termos:

Figura 6 – Alinhamento das teorias interacionistas que embasam a intervenção



Fonte: Elaborado pelo autor

É importante ressaltar que todas as aulas (atividades) foram estruturadas levando em consideração quatro seções: **1 – Pegando o fio da meada**, momento em que verificamos os conhecimentos prévios, realizamos uma predição, utilizamos uma gravura para que os alunos se preparassem para o momento da leitura; **2 – Hora da**

¹ Esses módulos (três ao todo) configuram-se no livro em formato de revista, que tem por título Siaralendo. A equipe responsável pela elaboração optou por essa formatação com o objetivo de efetivamente promover o diálogo com o aluno e de fazê-lo vivenciar os gêneros. Essa postura assumida pela equipe vai ao encontro do princípio da cognição incorporada e situada, o qual defende que “o trabalho pedagógico com a língua [...] deve promover atividades sociais autênticas, durante as quais os gêneros poderão fluir mais naturalmente” (COSTA, 2010, p. 164).

² O Projeto Primeiro, Aprender! foi criado sob o lema “Ler bem para aprender pra valer”, que, segundo consta no item II do Art. 3º. da Lei 14.190/2008, de 30 de julho de 2008 “consiste na consolidação de competências avançadas de leitura e de raciocínio lógico matemático, utilizando materiais complementares de ensino-aprendizagem especialmente elaborados para este fim” (CEARÁ, 2008). O Projeto “Primeiro, aprender!” “ganhou vida” com a elaboração de um material estruturado, com base nos descritores dos sistemas de avaliação Programme for International Student Assessment (PISA), SAEB e Spaece, bem como nas matrizes curriculares estabelecidas para o Ensino Médio, com o intuito de consolidar competências e habilidades básicas para a formação de leitores. A primeira edição do material instrucional relacionado ao projeto “Primeiro, aprender!”, publicada em 2008, foi financiada pelo Ministério da Educação (MEC)/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A partir de 2009, a segunda edição e as reimpressões passaram a ser financiadas pelo Plano de Ações Articuladas (PAR) do MEC/FNDE.

leitura, em que os alunos tiveram a oportunidade de se familiarizarem com o texto, ora em silêncio, ora oralmente em leitura individual, compartilhada, coletiva, utilizando as mais diversas maneiras para que o ato de ler não se tornasse cansativo; **3 – Compreensão leitora**, atividades realizadas de maneira discursiva em que antes das questões o professor fazia toda uma compreensão indagando os alunos sobre os entendimentos a partir do texto, para só então irem à atividade escrita. Ao passo que as questões iam sendo respondidas, o professor realizava a verificação e tirava as possíveis dúvidas; **4 – Fim de papo**, uma espécie de avaliação do que foi apreendido na aula sendo verificado numa pesquisa, numa intertextualidade, para aplicabilidade do conhecimento adquirido pelo aluno. O nome das seções foi escolhido de maneira proposital para aproximar-se mais da linguagem informal utilizada pelos educandos no dia-a-dia.

Os gêneros textuais escolhidos também foram direcionados. Primeiramente, nas cinco primeiras aulas fizemos uso do gênero editorial por se tratar de textos com abordagem de temáticas de impacto social. Inclusive, as temáticas também foram pensadas para mobilizar a participação dos alunos. Além disso, levamos em consideração que o trabalho inicial com os operadores argumentativos se tornaria de melhor compreensão a partir da abordagem desse gênero. Já nas outras aulas, utilizamos canções e poemas para mostrar que o fenômeno pesquisado está presente em diferentes gêneros, em diversas situações de produção ou formas de viver pela linguagem. Além disso, também pensamos na sensibilização dos educandos em seus pontos de vista e em levá-los a uma melhor compreensão e capacidade para produzirem seus poemas ao final da intervenção.

4.3.4 Produção de poemas autorais com relações de oposição

Nesta etapa, os alunos foram separados em duplas, e orientados a escreverem poemas com base nos textos estudados e utilizando ideias de oposição. Consideramos a escrita como uma atividade interativa, assim como ressalta Antunes (2003, p. 44): “a escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas”. Portanto, nessa etapa em que dois alunos se juntam para construir um texto poético, as ações se interdependem na busca de um mesmo objetivo. Nesse sentido, a escrita é tão interativa quanto dialógica, é uma atividade que se concretiza no projeto de dizer, no evento textual, no ato enunciativo.

Nessa prática de escrita também se levou em conta o uso gramatical das palavras, já que os alunos usaram os operadores argumentativos e ideias de oposição dentro do texto. Isso torna a gramática uma atividade discursiva numa perspectiva interativa da linguagem. Cabe-nos uma reflexão a partir de Antunes (2014, p. 33):

Somente na escola a gente escreve para ninguém, a gente escreve sem saber para quê; e, por isso, a gente escreve não importa o quê, inclusivamente “frases soltas”, descontextualizadas, contrariando até mesmo o que fazem as crianças quando estão apreendendo os jeitos mais elementares de interagir verbalmente. Somente na escola a gente esvazia a linguagem de suas autênticas funções.

O que temos feito com as atividades de produção escrita em nossas salas de aulas? Geraldi (2010, p. 185-186) nos provoca afirmando: “pessoalmente considero o ensino de gramática, tal como ele se dá na escola, uma perda de tempo lastimável”. Na tentativa de corrigir esse equívoco é que desenvolvemos essa prática de produção textual em nossa pesquisa, partindo dos estudos anteriores, dos textos estudados, numa perspectiva de interação para apresentação em sala de aula, exposição em paginário poético e posterior confecção de um livro de poemas da turma. Assim, buscamos ressignificar o trabalho com escrita em sala de aula, mostrando ser possível a aplicação de aspectos linguístico-gramaticais como atividade discursiva.

4.3.5 Apresentação dos poemas pelos alunos em roda de leitura e confecção do paginário poético

Nessa etapa, foi promovida uma espécie de mesa-redonda em que, numa plenária e/ou roda de conversa, as duplas de alunos se apresentaram e explicaram seus poemas. Ao passo que as apresentações foram acontecendo, o professor fez as mediações, tirando as dúvidas e discutindo com eles outras formas de expressão do fenômeno nos textos e as possíveis mudanças de sentido.

Posteriormente, passou-se à confecção do paginário. O paginário é uma metodologia que fizemos empréstimo da literatura, pois trata-se de uma intervenção em que se escolhe um muro e, munidos de fotocópias de páginas de obras literárias com alguns trechos grifados com iluminador, coloca-se os papéis feito “lambe-lambe” para formar um enorme mural de fragmentos de diferentes romances, contos ou

poemas. O paginário é um trabalho em processo criado em 2013 no Rio de Janeiro, tendo como idealizador o escritor e artista Leonardo Villa-Forte. Diante disso, resolvemos adaptar a ideia para a construção de um mural na sala de aula com os poemas escritos pelos alunos, formando assim um Paginário Poético.

4.3.6 Instrumentos

Para a coleta de dados, usamos como instrumentos o teste diagnóstico, as atividades aplicadas e suas resoluções, a gravação de vídeo das apresentações, assim como todo o material didático utilizado durante as oficinas e o diário de bordo (anotações do professor).

4.3.7 Análise e resultados

Após delimitarmos o tipo e a natureza da pesquisa, seu contexto e participantes, bem como os procedimentos adotados, passaremos a apresentação dos procedimentos de análise para os resultados. Para isso, listamos a seguir os passos que a análise seguiu:

- a) descrição das aulas e das atividades aplicadas;
- b) definição das atividades/participantes para análise seguindo os critérios estabelecidos na metodologia;
- c) escolha das questões em cada atividade para análise;
- d) mapeamento das respostas;
- e) apresentação dos dados obtidos.

A análise descritiva e reflexiva foi feita com base no desenvolvimento das oficinas, considerando todo o percurso que foi relatado a partir dos instrumentos utilizados. O que importa nesta pesquisa é o processo, sua aplicação, as intervenções realizadas e a criação de novas possibilidades para o ensino de língua materna nas escolas. Além do mais, é resultado concreto desta pesquisa a produção escrita dos alunos utilizando ideias de oposição no poema, o livro de poemas da turma e a confecção de um manual didático constando todas as atividades aplicadas com orientações para que outros professores possam utilizá-las em suas práticas de sala de aula. É sobre isso que trataremos no próximo capítulo.

5 AS AULAS DE INTERVENÇÃO: DA ANÁLISE AO RESULTADO

Neste capítulo, buscamos descrever de forma detalhada como foram realizadas as oficinas para, em seguida, discutirmos os resultados à luz das teorias apresentadas nos capítulos dois e três.

Percebemos claramente em nossas leituras para a elaboração das atividades que todas as teorias aqui abordadas estão imbricadas numa mesma perspectiva de ensino-aprendizagem, considerando o texto como elemento central para um ensino em que o aluno seja capaz de interagir, dialogar sobre os mais diversos temas sociais, relacionando-os ao seu cotidiano, e principalmente aprendendo de maneira contextualizada e produtiva.

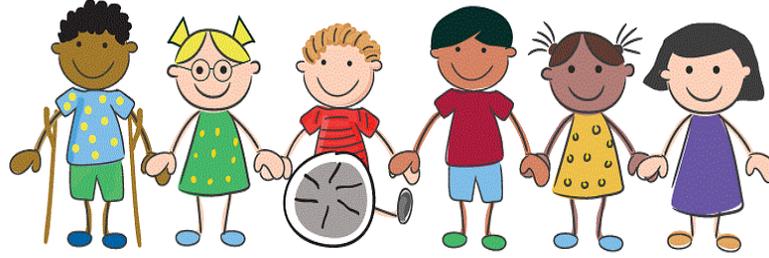
5.1 Aula 1

Na primeira aula, levamos para discussão a temática Educação inclusiva. A escolha dessa temática justifica-se pela necessidade de discussão desse assunto dentro e fora da sala de aula, principalmente porque na turma estudava um autista.

Nessa primeira aula, os alunos já estavam informados sobre as oficinas de leitura, pois antes já havia sido aplicado o teste diagnóstico, assinados os termos de consentimento e assentimento, bem como explicado todo o processo da pesquisa de ação interventiva.

Iniciamos, portanto, fazendo alguns questionamentos aos alunos:

- a) Você costuma ter contato com jornais, revistas, textos jornalísticos em internet?
- b) Você já leu alguma vez um texto jornalístico do gênero editorial?
- c) O que é a educação inclusiva para você?
- d) Você conhece alguma ação desenvolvida em prol da educação inclusiva? Qual(is)?
- e) Observe a gravura e diga o que ela revela sobre o que estamos conversando



Fonte: Disponível em: <https://institutoitard.com.br/o-que-e-educacao-inclusiva-um-passo-a-passo-para-a-inclusao-escolar/>
 Acesso em: 28 dez 2019

Uma parte pequena da turma disse ter contato com jornais, revistas e/ou textos jornalísticos, informação esta já esperada, pois o principal contato dos alunos é com as redes sociais. Quanto a conhecer o gênero editorial, os alunos afirmaram não terem propriedade sobre o gênero. Logicamente que se não há leitura de textos jornalísticos, dificilmente o aluno teria conhecimento sobre um editorial. Na definição de educação inclusiva, duas respostas chamaram atenção: “– é incluir a todos e não só os deficientes.”; “– é incluir as pessoas mais necessitadas”. Observa-se aqui na última fala que o conceito de educação inclusiva já ganha outra conotação na visão do enunciador. Em resposta ao questionamento D, os alunos citaram os programas de televisão Criança Esperança e Teleton como ações desenvolvidas em prol da educação inclusiva. E sobre as percepções da gravura, falaram dos preconceitos com os negros, com os índios, com os deficientes, ressaltando que todos temos que respeitar as diferenças. Essa contribuição do estudo do texto para a atuação desses alunos na sociedade como sujeitos reflexivos capazes de transformarem suas próprias realidades é de suma importância, pois aqui não foi ensinado apenas a ler ou escrever, mas acima de tudo, a construir um ponto de vista crítico, social e moral em relação ao respeito com o próximo.

Nesse momento, a intenção era instigar o pensamento dos alunos, para, em um próximo momento, apresentar o gênero textual e realizar a leitura. Sabemos o quanto é importante considerar o conhecimento prévio dos alunos para chegar ao momento da leitura; sabemos também como, para realizar um estudo enunciativo, faz-se necessária a transformação desses enunciados em discurso argumentativo. E foi isso que aconteceu quando os alunos defenderam seus pontos de vista.

Em seguida, o professor apresentou o texto informando que fora retirado do site do Jornal Centro Sul e que se tratava de um texto jornalístico do gênero editorial publicado no dia 03 de outubro de 2019, o qual abordava o assunto da educação inclusiva.

Figura 7 – Texto trabalhado na aula 01

Editorial - Educação inclusiva 03/10/2019

1. De um lado, escolas com dificuldades, desde infraestrutura, passando por processos pedagógicos e questões relacionadas ao ensino. Do outro lado, escolas especializadas que possuem uma estrutura preparada, mas que enfrentam limitações de atendimento e de quantidade de profissionais para atender a demanda.
2. É de conhecimento geral que a educação brasileira possui desafios a serem superados, mas quando começamos a falar da educação de pessoas com deficiências, esses desafios tornam-se exponencialmente maiores e as soluções carecem de mais urgência, especialmente quando falamos da educação de uma pessoa com uma deficiência intelectual.
3. Foi essa urgência que fez com que pais se unissem e formassem a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) em 1954. Os pais não tinham como esperar mais de 60 anos para que o Estado brasileiro finalmente pensasse em educação inclusiva de pessoas com deficiência. A partir de então as Apaes se espalharam no país e se tornaram referência de educação especial. No entanto, a realidade é que as Apaes prestaram – e ainda prestam - um serviço que seria do Estado, preenchendo um vazio educacional existente.
4. Desde 1960, houve leis que trataram de alguma forma sobre educação de pessoas com deficiência. Mas somente a partir de 1990 é que a legislação começou a encarar a educação de pessoas com deficiência em escolas regulares como um direito. Porém, somente em 2016 é que virou crime a recusa de matrículas nessas escolas.
5. Hoje em dia, há um debate entre especialistas que possuem divergências sobre a educação de uma pessoa com deficiência numa escola especializada, como as Apaes, e na educação inclusiva na escola regular.
6. Entretanto, essas divergências não podem ser usadas como desculpa para que os serviços não sejam ofertados. Os pais de crianças com alguma deficiência têm o direito de escolher qual a melhor modalidade para seu filho, sem ter prejuízos com a escolha.
7. Tanto as escolas especializadas, quanto a educação inclusiva nas escolas regulares, podem coexistir, mas são os pais que irão escolher qual o melhor método para seu filho. Essa escolha não pode ser direcionada devido à falta de infraestrutura e preparação, ou de limitações no atendimento.

Disponível em: <https://hojecentrosul.com.br/?id=5466>

Fonte: Manual Pedagógico (APÊNDICE D)

Foi proposta a leitura do texto, primeiramente, em silêncio, depois oralmente, individual e paragrafada. Ao tempo que um aluno terminava de ler um parágrafo, explicava o que entendera e, outro continuava a leitura voluntariamente.

Concluída a leitura, a atividade foi sendo respondida questão por questão, em que um aluno lia a atividade e todos respondiam individualmente. Ao final, o professor explicou que as palavras trabalhadas com sentido de oposição no texto eram chamadas de operadores argumentativos, pois contribuíam para o sentido coerente do texto. Foi proposto como atividade final a seguinte:

Observe que as palavras estudadas nesta aula estão bastante presentes no nosso cotidiano através das nossas falas e são constantemente utilizadas. São palavras que expressam um sentido de oposição ou contraste dentro do

contexto. Agora, pesquise outras frases, com as palavras estudadas hoje, transcreva-as abaixo e explique para o professor e colegas o que você compreendeu sobre o sentido delas.

Essa atividade de pesquisa os alunos levaram para fazer em casa e devolverem na próxima aula, a qual foi analisada posteriormente por ocasião dos resultados.

Nessa aula buscamos atender aos seguintes objetivos: atentar para o significado das palavras e expressões, considerando os efeitos de sentido pretendidos no texto; acionar conhecimentos diversos para construir o sentido do texto; relacionar ideias do texto a conteúdos de outras disciplinas; descobrir o significado de expressões considerando as relações de sentido do texto; usar uma imagem como recurso auxiliar na compreensão do texto; refletir sobre as opiniões do texto para inferir e construir seus próprios argumentos; posicionar-se criticamente em relação ao assunto principal do texto; tornar-se capaz de pesquisar, reconhecer e transcrever frases utilizando novas palavras para manter o sentido do discurso.

Participaram da primeira oficina 25 (vinte e cinco) alunos.

5.2 Aula 2

Na segunda aula, continuamos na mesma linha de discussão, agora sobre violência contra a mulher (feminicídio), um tema recorrente na sociedade e impactante. No momento que os alunos receberam o material impresso, já inferiram sobre o feminicídio. Antunes (2003, p. 67) nos afirma que “muito, mas muito mesmo, do que se consegue apreender do texto faz parte do nosso conhecimento prévio, ou seja, é anterior ao que lá está”. E continua:

nada poderá justificar uma leitura que não seja a leitura de textos autênticos, de textos em que há claramente uma função comunicativa, um objetivo interativo qualquer. Textos que têm autor(es), que têm data de publicação, que apareceram em algum suporte da comunicação social (jornal, revista, livro, panfleto, outdoor, cartaz, etc.). Textos reais, enfim (ANTUNES, 2003, p. 79).

Percebemos a importância de trabalhar com um texto de cunho social, que pudesse interagir com as realidades dos alunos e fazer links com outras disciplinas e outros aprendizados.

Assim, a aula iniciou-se pela análise das gravuras, ao que os alunos falaram que as imagens representavam a violência doméstica, a violência contra a mulher. Ressaltaram ainda que as imagens diziam tudo. E demonstraram o interesse pelo assunto.

As gravuras apresentadas foram as seguintes:

Figura 8 – Imagens trabalhadas na aula 02



Fonte: Manual pedagógico (APÊNDICE D)

Dando continuidade, foram feitos os seguintes questionamentos aos alunos:

- a) Você já ouviu falar em FEMINICÍDIO? O que significa essa palavra no seu entendimento?
- b) Agora pesquise o significado no celular para confirmar a sua compreensão. Você estava certo?
- c) Conhece algum caso na sua comunidade ou já leu/ assistiu alguma notícia sobre esse assunto?
- d) O que esse tema tem a ver com o nosso estudo sobre OPOSIÇÃO? O feminicídio é uma ação contrária a quê?
- e) Que problemas sociais podem desencadear num feminicídio?

Todos os alunos disseram ouvir falar sobre feminicídio. Um deles conceituou feminicídio como sendo “– atos de violência contra o sexo feminino”. Posteriormente, outro aluno que dispunha de celular com internet em sala de aula pesquisou o significado e leu para a turma, confirmando a resposta e ampliando o entendimento. Aqui chamamos a atenção para o uso do celular como ferramenta educativa, pois além de os alunos gostarem, esse recurso pode ser um grande aliado do professor para a concretização dos seus objetivos em sala de aula.

Dando continuidade, na indagação C, cada aluno tinha uma história para contar: contaram um fato de um homem que mantinha a esposa aprisionada, de um homem que atirara na mulher e no dia do julgamento a esposa foi beijar o marido, falaram das mulheres que apanham e não denunciam os parceiros agressores, enfim, muitas histórias!

No questionamento D, destacaram que o feminicídio é um tema contrário ao respeito à mulher, principalmente porque acontece diariamente e muitos agressores ficam impunes. Percebe-se aqui a lógica compreensiva ao falar sobre uma realidade que está presente na sociedade onde o jovem convive. E para finalizar esse primeiro momento, os alunos citaram que o feminicídio acontece muitas vezes devido a ciúmes, fim de relacionamentos, o simples fato de não gostar da mulher ou ter preconceito, por questões financeiras.

Após a discussão inicial, foi realizada a leitura silenciosa e, em seguida, a leitura compartilhada. A cada parágrafo o texto ia sendo discutido para uma melhor compreensão.

Em seguida, foi resolvida a atividade com a leitura das questões pelo professor ao tempo que os alunos iam dando suas respostas escritas. Ao final da aula, foram verificados os objetivos: elaborar o significado de palavras e expressões; acionar conhecimentos diversos para construir o sentido do texto; relacionar ideias do texto com as problemáticas sociais e refletir acerca delas; perceber os efeitos de sentido causados em um dado contexto; relacionar imagem e argumento como recurso auxiliar na compreensão do texto; refletir sobre as opiniões do texto para inferir e construir seus próprios argumentos; posicionar-se criticamente em relação ao assunto principal do texto; identificar as relações de oposição dentro do texto; conhecer o conceito de operadores argumentativos e tornar-se capaz de aplicá-los na frase considerando os efeitos de sentido de modo que o discurso fique coerente.

Participaram dessa aula 29 (vinte e nove) alunos.

5.3 Aula 3

Nessa aula, a exemplo do que aconteceu nas outras, levamos para a turma outra temática de cunho social e polêmica: a intolerância religiosa, sempre objetivando, primeiramente, a construção de um ponto de vista crítico e consciente por parte dos alunos. Além disso, nossa intenção também era de que os alunos pudessem contribuir com suas experiências, seus pontos de vista, de modo que se sentissem parte do assunto ora abordado. No entanto, sabíamos que deveríamos abordar o tema com cautela, pois o Estado brasileiro é laico, de modo a não gerar constrangimentos.

Começamos pela definição de religião e esclarecendo que CRENTE é quem CRÊ, devido ao fato de muitos já terem a visão formada de que EVANGÉLICO é CRENTE. Para sabermos em que terreno estávamos pisando, indagamos a cada um qual sua religião, ao que maioria da turma se declarou CRISTÃO CATÓLICO, um terço da turma é CRISTÃO EVANGÉLICO e uma minoria disse não seguir uma religião específica. O professor explicou aos alunos que no Brasil o Estado é laico e não deve haver tratamento diferente para aqueles que têm religiões diferentes. Os alunos se mostraram receptivos ao tema em discussão. O que se percebe é que quando eles são convidados a contribuírem, parecem se sentir mais valorizados, mais importantes.

Os questionamentos continuaram:

- a) que outras religiões você conhece?
- b) já ouviu falar em intolerância religiosa? E o que seria isso?
- c) qual sua opinião em relação a pessoas que discriminam os outros por religião, raça, cor, sexo, cultura ou classe social?

Sobre o questionamento A, os alunos citaram apenas as religiões deles, o espiritismo e o budismo. Em relação ao questionamento B, destacamos uma fala sobre o que seria intolerância religiosa: “– é o fato de não aceitar ou respeitar a religião do outro”. Percebemos que quanto mais vamos questionando, mais eles vão participando e dando respostas coesas. Prova disso foi outra resposta que separamos sobre o item C: “– o fato da discriminação é uma cegueira de olhar apenas para os outros e não enxergar a si próprio”. Assim, a enunciação vai ganhando corpo, provando que quando o ensino é abordado numa perspectiva discursiva e dialógica, os enunciados ganham sentido através das falas de cada enunciator, num dado

momento e lugar. Os pontos de vista vão se construindo no sociointeracionismo. Imaginemos então as contribuições dessas abordagens para as vidas dos educandos!

Objetivando maior contextualização e ampliação dos conhecimentos, levamos para a turma uma relação de oito religiões mais populares no mundo, de acordo com pesquisa da revista Superinteressante. E ainda instigamos para que pudessem pesquisar sobre as religiões ao redor do mundo. Assim, tornamos o conhecimento interdisciplinar em que o aluno cresce em conhecimento na língua portuguesa, mas também em outras disciplinas.

Após essa discussão interessante e os alunos já em clima para o momento da leitura, não houve resistência nenhuma para que lessem coletivamente em voz alta o texto. Concluída a leitura dos seis parágrafos, indagamos sobre o que entenderam de cada parágrafo. Em seguida, explicamos aos alunos que a atividade do dia seria um jogo sobre operadores argumentativos em que eles liam a pista e encontrariam a resposta dentro do texto. Foi dado o comando para que se dividissem em equipes de cinco alunos e se ajudassem. Ao final, todos ganhariam um brinde. Uma estratégia que fez toda a diferença. Enquanto líamos a pista e dávamos o comando para a resposta, cada equipe queria ser a primeira a concluir. Foi uma atividade muito proveitosa!

Ao final, fizemos a verificação do alcance dos objetivos, momento em que os próprios alunos iam confirmando ou refutando o alcance do objetivo proposto: acionar conhecimentos diversos para construir o sentido do texto; relacionar ideias do texto com as problemáticas sociais e refletir acerca delas; perceber os efeitos de sentido causados em um dado contexto; posicionar-se criticamente em relação ao assunto principal do texto; identificar as relações de oposição dentro do texto; reconhecer (localizar), na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.); reescrever frases adequando operadores argumentativos ao sentido coerente do discurso.

Nessa aula estiveram presentes 30 (trinta) alunos.

5.4 Aula 4

Na quarta aula levamos para a turma um texto sobre o setembro amarelo, na tentativa de tratar de um problema recorrente enfrentado pela escola: ansiedade e depressão.

Partimos da análise de uma imagem com os seguintes questionamentos:



- o que a imagem sugere? Por quê?
- you conhece alguém que sofra de depressão? O que você acha que leva uma pessoa a ficar depressiva?
- quais as características da depressão na sua opinião?
- you sabe o porquê do SETEMBRO AMARELO?
- a frase “Depressão não existe só em setembro” traz uma mensagem de contraposição implícita. Explique.

Os alunos, ao observarem a imagem, disseram sugerir uma mulher triste, solitária, depressiva; que seu vestido amarelo se referia ao setembro amarelo; que a depressão não acontece só no mês de setembro. A maioria dos alunos conheciam alguém com depressão e afirmaram que as causas da depressão podem ser a solidão, desavenças amorosas e/ou familiares, problemas de agressão no lar, bullying, preconceito, abuso sexual, situação financeira. Acrescentaram ainda que as características de uma pessoa depressiva são ser fechada, não querer falar com ninguém e perder a vontade de viver. Sobre o setembro amarelo, ressaltaram que é um mês para fazer campanhas de combate à depressão. E sobre o último questionamento, destacamos uma fala: “– porque existe depressão durante o ano

inteiro”. Percebemos que os alunos já tinham um bom conhecimento sobre a temática e que não encontrariam dificuldades na compreensão do texto.

Figura 9 – Texto trabalhado na aula 04

Setembro Amarelo: depressão e ansiedade não existem só em setembro

04/09/2019

1. O Setembro Amarelo é uma campanha de prevenção ao suicídio que acontece todos os anos em setembro, desde que foi criada, em 2015, por uma iniciativa do Centro de Valorização da Vida, do Conselho Federal de Medicina e da Associação Brasileira de Psiquiatria. Nesse mês, várias ações são criadas e diversas pessoas se mobilizam para falar sobre a depressão, a ansiedade e o suicídio. Durante o mês de setembro, vemos nas redes sociais, imagens e frases de apoio a pessoas que sofrem dessas condições. Porém, durante o resto do ano, pouco é falado sobre o assunto, principalmente entre pessoas de mesmo convívio. E o quanto isso é perigoso? O que podemos fazer, de fato, quanto a isso?
2. Temos a tendência a imaginar que esse tipo de situação nunca acontece ou acontecerá perto de nós, até que seja tarde demais. Os sintomas são ignorados, algumas vezes por falta de conhecimento, e outras, por não acreditarem na seriedade do problema. Existem pessoas que afirmam que depressão e suicídio são causados por fatores que estão “no controle” da vítima (como falta de força de vontade ou falta de Deus), ignorando o fato de ser uma doença como outra qualquer. Inclusive, podendo ser até mais grave que muitas.
3. Essas pessoas que sofrem estão ao nosso lado no dia a dia. E, mesmo que sutis, elas dão sinais. A questão é que, uma pessoa com depressão, muitas vezes, não consegue pedir ajuda por mil motivos. Ou, ainda, há aquelas que conseguem pedir, mas que não são ouvidas. Por isso, é muito importante conhecer mais sobre a depressão e a ansiedade para você conseguir ajudar.

Ansiedade

4. A ansiedade, em determinado nível, é um sentimento normal do ser humano. É o que nos protege de situações de perigo e o que nos alerta que algo está errado, entre outros. O problema começa quando esse nível de ansiedade ultrapassa o normal, fazendo que com vários sintomas ocorram no nosso corpo sem motivo aparente.
5. Por exemplo, quando temos uma reunião importante, ou quando passamos por alguma situação de medo, é normal que nosso coração acelere, ou que nossa respiração fique ofegante. E esses sintomas passam junto com a situação que o está causando. Já a ansiedade não-saudável, é aquela que causa esses mesmos sintomas, entretanto, sem motivos. Nada está acontecendo, mas mesmo assim, seu coração acelera, você sua, sua respiração fica descompassada. E a única coisa que seu cérebro consegue fazer, é de avisar que algo está errado. Porém, você olha para os lados, e não há nada de errado. Mas, mesmo assim, começa a criar milhões de mecanismos de defesa para lidar com esse problema, que muitas das vezes, nem existe. “Quando nos preocupamos com algo que pode vir a acontecer, tomamos uma série de medidas para resolver previamente aquela situação”, diz o psiquiatra Antonio Egidio Nardi, professor titular da Universidade.
6. Com o tempo, essa situação vai ficando incontrolável e começa a afetar todos os aspectos da sua vida. Sair de casa começa a ser difícil. Fazer tarefas diárias, por mais simples que sejam, viram um sofrimento. A pessoa não consegue se concentrar, já que fica muito mais focada em problemas do futuro ou em seus pensamentos. Parece muito mais fácil ficar em casa e não ter que lidar com tudo o que pode causar as crises de ansiedade. Com isso, a qualidade de vida cai drasticamente, fazendo com que a pessoa com ansiedade se isole, se sinta culpada por não conseguir fazer coisas simples, entre outros sentimentos.

Disponível em: <https://maisminas.org/setembro-amarelo-depressao-e-ansiedade-nao-existem-so-em-setembro/>

A leitura foi compartilhada e discutida com a intervenção do professor que ia fazendo questionamentos aos alunos sobre o texto: “– de acordo com o texto, o que é o setembro amarelo?; o que é realizado durante esse mês?; e após esse mês?; por que muitas vezes os sintomas são ignorados?; como acontece a ansiedade?; como uma pessoa ansiosa pode ser afetada?”. Esses questionamentos serviram como andaimes para que os alunos não tivessem dificuldade em responder as atividades.

Após a resolução das atividades, fez-se uma memória dos conteúdos apreendidos pelos alunos até o momento de modo que eles mesmos foram elencando o que haviam estudado.

Ao final, fez-se a verificação dos objetivos da aula: acionar conhecimentos diversos para construir o sentido do texto; relacionar ideias do texto com as problemáticas sociais e refletir acerca delas; comparar imagem e texto percebendo os efeitos de sentido causados em um dado contexto; posicionar-se criticamente em relação ao assunto principal do texto; identificar as relações de oposição dentro do texto; reescrever frases adequando operadores argumentativos ao sentido coerente do discurso.

Nessa aula participaram 22 (vinte e dois) alunos.

5.5 Aula 5

Na quinta aula, levamos para a turma uma notícia e uma canção ainda sobre a temática do setembro amarelo. O propósito era já começar a trabalhar sobre linguagem poética a partir da canção e as ideias de oposição no texto. Nesta aula, os alunos já haviam se apropriado da percepção das ideias de oposição no texto.

Como de costume, iniciamos a aula com a seção de questionamentos sobre a manchete e a imagem da notícia.

No setembro amarelo, joseense lança música sobre importância da saúde mental
 2019-09-28 02:00:00



Matheus Estevão
 Foto: /Divulgação
 Thais Perez @_thaisperez | @_thaisperez

- O que sugere a manchete da notícia?
- O que você observa na imagem? O que ela sugere?
- Por que o jovem aparece na imagem sentado “sozinho” no meio da rua de uma grande cidade?

Sobre o primeiro questionamento, os alunos responderam que a manchete sugeria que o texto falaria sobre ansiedade e/ou depressão. Observando a imagem, perceberam o rapaz solitário no meio de uma cidade como se ninguém o percebesse. Disseram que a imagem sugeria solidão, que as pessoas não se importam, que a roupa amarela sugeria o setembro amarelo e que o balão para cima simbolizava vida. Observa-se aqui o aspecto da semantização de tornar o enunciado em discurso e com um amplo sentido.

Em seguida a leitura foi realizada de maneira compartilhada e discutida. Posteriormente, fez-se a leitura coletiva da letra da canção. O professor indagou o que havia em comum entre uma canção e um poema. Os alunos prontamente responderam sobre estrofes, rimas e versos. Depois, foi apresentado o videoclipe da canção para os alunos.

A letra da canção foi explorada de modo que os alunos percebessem as situações de oposição e a função do operador “e” dentro do contexto. Passou-se à atividade que foi respondida parte em sala coletivamente e parte em casa individualmente. Todas as atividades foram recolhidas no dia seguinte.

Ao final, como de costume, fez-se a verificação dos objetivos da aula do dia: acionar conhecimentos diversos para construir o sentido do texto; relacionar

ideias do texto com as problemáticas sociais e refletir acerca delas; perceber os efeitos de sentido causados em um dado contexto; posicionar-se criticamente em relação ao assunto principal do texto; identificar as relações de oposição dentro do texto **com** e **sem** a presença de conectivo; perceber a polissemia dos operadores argumentativos dependendo do contexto; reescrever frases adequando operadores argumentativos ao sentido coerente do discurso.

Essa aula contou com a participação de 25 (vinte e cinco) alunos.

5.6 Aula 6

Nessa aula trabalhou-se com dois poemas de Cecília Meireles e Vinícius de Moraes.

A aula iniciou com o clássico questionamento se os alunos gostavam de poesia. Em alto e bom tom, a maioria da turma afirmou não gostar, mas fizeram uma ressalva: “– não gosto de ler poesias, gosto de escutá-las”.

Para motivarmos à leitura, partimos de uma série de questionamentos e contextualizações necessárias:

a) Você acha que os poetas conseguem dizer as coisas que nós gostaríamos de dizer?

Os textos que você vai ler são poemas da autoria de Cecília Meireles e Vinícius de Moraes. Antes de iniciar a leitura, pense sobre as seguintes questões:

b) Você já ouviu falar nesses autores? Conhece algum texto escrito por eles? Se conhece, lembra alguma característica interessante na escrita deles que lhe chamou a atenção? Qual ou quais?

c) Atente para o título do poema – OU ISTO OU AQUILO. Por que você acha que Cecília escolheu esse título para o poema? De que falará o poema em sua opinião?

d) Já o texto 2 de Vinícius de Moraes tem com título A PORTA. O que sugere esse título?

Sobre a indagação A, alguns alunos da turma afirmaram que os poetas conseguem dizer as coisas que nós gostaríamos de dizer. No item B, os alunos demonstraram que já tinham ouvido falar nos autores, inclusive citaram a canção *Aquarela* como composição de Vinícius e Toquinho.

No item C, os alunos disseram que o ISTO ou AQUILO sugeria alternância, escolha. Já no item D, a PORTA sugeria uma porta de verdade ou uma porta da vida.

Após os conhecimentos prévios, foi feita a leitura coletiva de dois poemas. Em coro, alternaram a leitura entre homens e mulheres.

Os textos foram discutidos para a percepção dos contrários, a função do “e” como operador argumentativo de oposição.

Em seguida, o professor revisou sobre os elementos da poesia já preparando os alunos para a produção final.

As atividades foram respondidas e, ao final, os objetivos foram verificados: acionar conhecimentos diversos para construir o sentido do texto; ler, analisar e interpretar poemas; reconhecer ideias opostas ou pares opositivos em um texto; identificar as relações de oposição dentro do texto **com** e **sem** a presença de conectivo; perceber a polissemia dos operadores argumentativos dependendo do contexto.

Estiveram presentes nessa aula 24 (vinte e quatro) alunos.

Figura 10 – Leitura e resolução das atividades em aula



Fonte: Fotografado pelo autor

5.7 Aula 7

Na sétima aula, trabalhamos com a canção *Eduardo e Mônica*, da banda Legião Urbana, considerando que a letra traz muitas ideias de oposição.

Os alunos demonstraram interesse e motivação para participarem da aula, pois a maioria deles conhecia a canção e gostam da banda Legião Urbana, especialmente do vocalista Renato Russo. Muitos se identificam com o pop rock nacional e gostam de ouvir músicas. Como nas outras aulas, iniciamos pelos

questionamentos já contemplados pelos gostos dos alunos discriminados anteriormente.

A leitura da letra da canção foi feita coletivamente e o professor indagou sobre as oposições presentes no texto como: o que era contrário em Eduardo e Mônica?

Posteriormente, ouviram o áudio da canção e até cantaram. Responderam sem dificuldades as atividades que foram acompanhadas e orientadas pelo professor.

Vamos destacar uma questão do final da atividade para exemplificar o trabalho com a intertextualidade.

Figura 11 – Texto trabalhado na aula 07

Observe a imagem abaixo e responda às questões

a) Em que ambiente se passa esse diálogo?

b) O que a imagem tem em comum com a canção?

c) Na conversa, qual a única afirmação que expressa um sentido de oposição? Transcreva.

Fonte: Manual pedagógico (APÊNDICE D)

Através dessa atividade sob a forma de texto foi possível trabalhar a leitura verbal e não verbal, acionar conhecimentos prévios, aprender sobre intertextualidade e trabalhar o aspecto gramatical. Nessa perspectiva, Antunes (2017, p. 118) nos diz que

o 'dialogismo' implicado nessa condição da linguagem humana tem um sentido muito mais amplo do que aquele, comumente explorado, da 'troca' de palavras entre diferentes interlocutores. O sentido do 'diálogo' aqui previsto é o da intervenção ativa de um discurso na constituição de outros que a ele se seguiram.

Nesse sentido, o texto trabalhado dialogou com outro texto que, se os alunos não tivessem o conhecimento prévio sobre a canção *Eduardo e Mônica*, não conseguiriam relacioná-los. Para melhor esclarecer sobre a intertextualidade, Antunes (2017, p. 117) continua:

a intertextualidade é uma condição das ações discursivas, segundo a qual a linguagem é, essencialmente, uma atividade que se constitui na retomada de conhecimentos prévios – o que implica a incorporação de outras experiências de linguagem anteriores – gerando, assim, uma ininterrupta continuidade na linha dos discursos humanos.

Ao final, verificou-se o alcance dos objetivos propostos: acionar conhecimentos diversos para construir o sentido do texto; ler, analisar e interpretar poemas/canções; reconhecer ideias opostas ou pares opositivos em um texto; identificar as relações de oposição dentro do texto **com** e **sem** a presença de conectivo; perceber a polissemia dos operadores argumentativos dependendo do contexto; interpretar sentidos implícitos no texto; reescrever orações com outros conectores de oposição; comparar assuntos entre textos e tornar-se capaz de relacioná-los.

Estiveram presentes nessa aula 21 (vinte e um) alunos.

5.8 Aula 8

Nessa aula, levamos para a turma uma atividade abordando a canção *Maria, Maria*, uma música de Milton Nascimento³, já conhecida pela maioria dos alunos. Primeiramente, conversou-se um pouco sobre o contexto da canção, sobre os tipos de Marias, a possível intenção do compositor ao escrever a aquela letra. Os alunos participaram dando um feedback regular, não tanto quanto nas outras aulas, mesmo porque só 20 (vinte) alunos estavam presentes. Mas falaram que a canção tratava de diversas Marias, que mostrava a força da mulher.

Para motivar mais a compreensão, foi feita a leitura coletiva da letra da canção e, em seguida, apresentado o vídeo clipe. Posteriormente, indagamos aos

³ A atividade dessa aula inspirou-se no trabalho “A (re)categorização das Marias representada em diferentes discursos” – da autoria de Amanda Alves Olímpio, Maria Kaline Quaresma Parnaíba, Kerolayne Morais Benevides, produzido na disciplina de Linguística Textual do Curso de Graduação em Letras da Universidade Estadual do Ceará (UECE), ministrada pela professora Maria Helenice Araújo Costa em 2019.

alunos se eles conheciam o curta metragem *Vida Maria*. Alguns afirmaram que sim, que o mesmo já havia sido trabalhado com eles na semana da mulher. Mesmo assim, foi apresentado o curta para toda a turma.

Figura 12 – Aplicação da aula 08 com curta metragem



Fonte: Fotografado pelo autor

Após a apresentação do filme, os alunos foram questionados sobre o que havia de comum entre a canção e o curta metragem, ao que responderam prontamente: “– As Marias”. Afirmaram que a vida e o sofrimento das Marias se repetiam. Mas demonstraram dificuldades em fazer maiores relações entre a letra da canção e o vídeo, por se tratar de uma competência de leitura implícita.

Em seguida, a atividade foi orientada e os alunos foram respondendo com a ajuda do professor.

Os objetivos da aula foram os seguintes: acionar conhecimentos diversos para construir o sentido do texto; ler, analisar e interpretar poemas/canções; reconhecer ideias opostas ou pares opositivos em um texto; identificar as relações de oposição dentro do texto **com** e **sem** a presença de conectivo; perceber a polissemia dos operadores argumentativos dependendo do contexto; interpretar sentidos implícitos no texto; Comparar assuntos entre textos tornando-se capaz de relacioná-los.

5.9 Aula 9

Na nona aula, levamos para a turma vários poemas no intuito de preparar os alunos para a produção final de um poema feita por eles em dupla com a utilização de operadores de oposição e ideias opostas. Nesse sentido, todos os poemas trabalhados traziam essa perspectiva de ideias contraditórias e uso dos operadores.

O primeiro texto trabalhado foi o soneto de Camões “Amor é fogo que arde sem se ver”, oportunidade que tivemos de discutir o conceito de soneto, a forma, as rimas e as ideias de oposição, ora com a presença do marcador discursivo, ora sem a presença deles, para que os alunos obtivessem uma melhor percepção das ideias de oposição **com** e **sem** marcador discursivo.

O segundo texto foi o “Soneto de Fidelidade” de Vinícius de Moraes para ampliar a visão do aluno sobre SONETOS.

O terceiro poema foi uma poesia contemporânea de Drummond, oportunidade para que os alunos observassem os versos brancos, sem uma obrigatoriedade de forma, rima e métrica. Ao final, a escrita do poema autoral foi orientada para casa.

E no quarto poema, também de Drummond, quisemos mostrar aos alunos o estilo utilizado pelo poeta ao escrever os versos a partir de uma repetição.

Assim, buscamos atender aos seguintes objetivos: acionar conhecimentos diversos para construir o sentido do texto; ler, analisar e interpretar poemas; reconhecer ideias opostas ou pares opositivos em um texto; identificar as relações de oposição dentro do texto **com** e **sem** a presença de conectivo; perceber a polissemia dos operadores argumentativos dependendo do contexto; interpretar sentidos implícitos no texto; Comparar assuntos entre textos tornando-se capaz de relacioná-los; Escrever um poema utilizando as ideias de oposição e os marcadores discursivos.

Participaram dessa aula 30 (trinta) alunos, conforme mostra a figura.

Figura 13 – Aplicação da aula 09



Fonte: Arquivo do autor

5.10 Análise e resultados

Anteriormente, descrevemos o contexto em que foram gerados os dados. Procuramos detalhar o caminho percorrido e justificar nossas escolhas. Agora, seguiremos à apresentação da análise dos dados obtidos, a divisão do corpus linguístico e suas respectivas questões condutivas a serem analisadas. Para uma melhor compreensão do que aqui será encaminhado, recordamos alguns dos procedimentos e listamos algumas especificidades:

- a) nossa pesquisa-ação foi realizada em forte interação com a turma do 1º ano do ensino médio da EEM Alfredo Machado de Madalena – CE;
- b) os dados foram gerados a partir de um conjunto de atividades de compreensão textual com foco nos sentidos de oposição, de modo a trabalhar a semântica discursiva dos operadores argumentativos de oposição;
- c) durante as oficinas de intervenção, nem todos os alunos participaram de todas as atividades;
- d) para efeitos de análise foram selecionadas as produções dos alunos que participaram de todas as atividades;
- e) tiveram lugar como corpus desta pesquisa as atividades das oficinas 01 (um) a 09(nove) as quais acreditamos contemplar os nossos objetivos no que diz respeito ao trabalho com os operadores argumentativos. No entanto, foram feitos recortes de questões que contemplam os critérios a seguir.

Dessa forma, para efeito de análise consideramos os dados de 18 (dezoito) alunos. E organizamos nossa análise com base em quatro critérios que estão alinhados com nossos objetivos iniciais: **reconhecimento do sentido de oposição com operador argumentativo explícito nos enunciados, aplicação adequada do operador argumentativo de oposição nos enunciados, reescrita de enunciados coerentes com operadores argumentativos de oposição, compreensão das relações de oposição sem a presença de um operador discursivo presente na superfície textual.** Esses critérios de análise surgiram a partir do estudo de Guimarães (2007) que elenca como procedimentos de análise: a) possibilidade de inversão das orações; b) possibilidade de articulação; c) alcance da negação; d) alcance da pergunta; e) o modo de encadeamento no texto; f) divisão para dois

locutores numa conversa; g) divisão entonacional na frase; h) correlação dos modos verbais nas orações. Partindo dessa perspectiva, buscamos contemplar nossos resultados em quatro critérios, os quais distribuímos a análise no quadro seguinte:

Quadro 1 – Distribuição de atividades para análise dos resultados

CRITÉRIO	ATIVIDADE	QUESTÕES CONDUTIVAS
Reconhecimento refletido do sentido de oposição com operador argumentativo explícito nos enunciados	1	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9,
	2	2
	5	9
	6	6, 7, 8
	7	3, 4
Aplicação adequada do operador argumentativo de oposição nos enunciados	1	13 (a, b, c, d, e), 14 (a, b, c, d, e)
Reescrita de enunciados coerentes com operadores argumentativos de oposição	3	Seção 4 (a, b, c)
Compreensão das relações de oposição sem a presença de um operador discursivo presente na superfície textual	5	1, 2

Fonte: Elaborado pelo autor

5.10.1 Critério de análise 1: reconhecimento refletido do sentido de oposição com operador argumentativo explícito nos enunciados

Na **atividade um** com duração de duas horas aulas trabalhamos um editorial sobre educação inclusiva.

Editorial - Educação inclusiva 03/10/2019

1. **De um lado**, escolas com dificuldades, desde infraestrutura, passando por processos pedagógicos e questões relacionadas ao ensino. **Do outro lado**, escolas especializadas que possuem uma estrutura preparada, **mas** que enfrentam limitações de atendimento e de quantidade de profissionais para atender a demanda.
2. É de conhecimento geral que a educação brasileira possui desafios a serem superados, **mas** quando começamos a falar da educação de pessoas com deficiências, esses desafios tornam-se exponencialmente maiores e as soluções carecem de mais urgência, especialmente quando falamos da educação de uma pessoa com uma deficiência intelectual.

3. Foi essa urgência que fez com que pais se unissem e formassem a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes) em 1954. Os pais não tinham como esperar mais de 60 anos para que o Estado brasileiro finalmente pensasse em educação inclusiva de pessoas com deficiência. A partir de então as Apaes se espalharam no país e se tornaram referência de educação especial. **No entanto**, a realidade é que as Apaes prestaram – e ainda prestam - um serviço que seria do Estado, preenchendo um vazio educacional existente.
4. Desde 1960, houve leis que trataram de alguma forma sobre educação de pessoas com deficiência. **Mas** somente a partir de 1990 é que a legislação começou a encarar a educação de pessoas com deficiência em escolas regulares como um direito. **Porém**, somente em 2016 é que virou crime a recusa de matrículas nessas escolas.
5. Hoje em dia, há um debate entre especialistas que possuem divergências sobre a educação de uma pessoa com deficiência numa escola especializada, como as Apaes, e na educação inclusiva na escola regular.
6. **Entretanto**, essas divergências não podem ser usadas como desculpa para que os serviços não sejam ofertados. Os pais de crianças com alguma deficiência têm o direito de escolher qual a melhor modalidade para seu filho, sem ter prejuízos com a escolha.
7. Tanto as escolas especializadas, quanto a educação inclusiva nas escolas regulares, podem coexistir, **mas** são os pais que irão escolher qual o melhor método para seu filho. Essa escolha não pode ser direcionada devido à falta de infraestrutura e preparação, ou de limitações no atendimento.

Disponível em: <https://hojecentrosul.com.br/?id=5466>

A primeira atividade tinha como propósito a familiarização do aluno com o texto argumentativo propriamente dito e os operadores argumentativos de oposição que se encontram destacados no texto acima, mas na atividade dos alunos esses marcadores deveriam ser destacados por eles como demonstram as questões propostas a seguir:

Quadro 2 – Tabela de questões analisadas na atividade 01

(continua)

QUESTÃO 02	No 1º parágrafo ou introdução do editorial, podemos perceber duas informações contrárias. Que informações são essas?
QUESTÃO 03	Que palavras ou termos introduzem essas informações contrárias no contexto frasal do 1º parágrafo? Circule no texto.
QUESTÃO 04	Ainda no 1º parágrafo, há a presença de uma palavra de sentido tipicamente contrário, muito utilizada nos discursos. Que palavra seria essa? Sublinhe no texto.
QUESTÃO 05	No 2º parágrafo, quando começa o desenvolvimento do editorial, momento em que a argumentação sobre o assunto introduzido começa a se desenhar, que palavra específica é responsável por enfatizar que os desafios com a educação de pessoas com deficiência são maiores? Sublinhe no texto.

Quadro 2 – Tabela de questões analisadas na atividade 01

(conclusão)

QUESTÃO 06	No contexto do 3º parágrafo, há uma expressão de sentido contrário utilizada para enfatizar que as Apaes prestam(ram) um serviço que seria do Estado. Que expressão seria essa? Sublinhe no texto.
QUESTÃO 07	No parágrafo 4 há duas palavras de sentido contrário, utilizadas para opinar sobre a lentidão da legislação brasileira em reconhecer a educação inclusiva como direito e a recusa como crime. Localize-as e sublinhe no texto.
QUESTÃO 08	Para fazer a conexão entre os parágrafos 5 e 6, também foi utilizada uma palavra com sentido contrário. Que palavra seria essa? Sublinhe no texto.
QUESTÃO 09	No último parágrafo ou conclusão, momento em que o autor conclui sua opinião sobre o assunto, que palavra é responsável pelo sentido do contexto de que as escolas especializadas e as regulares podem coexistir cabendo aos pais a melhor escolha para o seu filho? Localize-a e sublinhe.

Fonte: Elaborado pelo autor

Observemos que para responder cada questão não importa que o leitor saiba classificações ou descrições gramaticais, mas que compreenda o sentido do contexto que o levará à identificação do operador.

Para responder ao questionamento dois, o leitor precisaria reler o 1º parágrafo e perceber as relações contrárias para então explicá-las. Não se trata apenas de uma superficialidade, mas antes de tudo de uma competência leitora, como podemos verificar nesse recorte:

Figura 14 – Resposta do A01 – 1ª atividade

2. No 1º parágrafo ou introdução do editorial, podemos perceber duas informações contrárias. Que informações são essas?

A diferença entre as escolas especializadas e as regulares

Fonte: Atividade 01 dos alunos

Figura 15 – Resposta do A02 – 1º atividade

2. No 1º parágrafo ou introdução do editorial, podemos perceber duas informações contrárias. Que informações são essas?

Duas informações opostas. De um lado escolas com dificuldades e do outro lado, escolas especializadas.

Fonte: Atividade 01 dos alunos

Percebe-se que o A1 usou da sua compreensão para elaborar sua resposta sem copiar os enunciados do texto, enquanto A2 usou os enunciados para comprovar as informações contrárias, estando a essência das duas respostas dentro da enunciação discursiva. Vale ressaltar que a atividade foi acontecendo com a orientação do professor para que o aluno se tornasse capaz de encontrar as pistas que o levaria às respostas.

O questionamento três era um complemento do item dois, visto que o aluno, tendo percebido o sentido contrário, seria agora capaz de localizar os termos (marcadores discursivos) que introduziam tal informação. Os operadores argumentativos “**de um lado**” e “**do outro lado**” além de estabelecerem conexões entre os enunciados para estruturar e ordenar a informação, tornam-se indispensáveis para sinalizar o contraste nesse discurso. Repare-se que uma análise atenta a este conector do discurso remete para o que se afirma. Ao se enunciar “do outro lado”, está-se a apresentar um “outro lado”, “uma outra via”, “um outro caminho” diferente do anterior. A ideia é de contrariar, opor, restringir. E ao ler e se tornar capaz de reconhecer esse marcador no texto, o aluno comprova sua compreensão leitora.

Na questão quatro, os alunos foram direcionados para o reconhecimento do “**mas**” como uma palavra de sentido tipicamente contrário. Aqui, o aluno precisou recorrer ao aparato sociocognitivo (o que aprendera e o uso efetivo que faz da língua no discurso) para uma compreensão extra e intratextual, já que necessitou dos seus conhecimentos prévios e a percepção da relação textual para ser capaz de identificar o “mas” como palavra orientada para conclusão contrária. Por excelência, segundo Ducrot (1989), o *mas* é o operador mais usado em textos para contrapor argumentos que levem à conclusões contrárias, como vamos concluir ao longo dessa pesquisa, inclusive no próprio texto em análise, o “mas” é o marcador com mais ocorrência, o que foi detectado pelos alunos na questão 12(doze) dessa mesma atividade.

Já no questionamento seguinte, tendo o aluno já identificado o “mas” na questão anterior, não foi difícil para ele reconhecê-lo como palavra específica responsável por enfatizar que os desafios com a educação de pessoas com deficiência são maiores. No entanto, necessitou de uma releitura com a ajuda do professor para que o aluno percebesse o conector, já que a indagação expressava um maior nível de complexidade.

Na sexta questão, o aluno foi levado ao reconhecimento do operador de sentido contrário utilizado para enfatizar que as Apaes prestam(ram) um serviço que

seria do Estado. É importante ressaltar que, numa atividade discursiva, nenhum elemento é analisado de maneira isolada do contexto. Faz-se necessário articular a conexão de sentido entre o que vem antes e o que vem depois em um texto. Foi essa perspectiva que permitiu aos alunos localizarem no enunciado essa relação contrária, já que o próprio questionamento trazia pistas do que estava posto antes e depois do conector “**no entanto**”, que relaciona informações já apresentadas com outras ainda a se apresentarem.

A questão sete seguiu na mesma perspectiva, propondo ao aluno o reconhecimento de duas palavras de sentido contrário, utilizadas para opinar sobre a lentidão da legislação brasileira em reconhecer a educação inclusiva como direito e a recusa como crime. Rapidamente, o “**mas**” foi localizado e devido ao andaime dado no enunciado, não houve dificuldade para o reconhecimento do “**porém**”. Nele, o sentido conclusivo explicativo serviu bem para destacar que a relação entre as novas informações do texto era de tudo que se disse antes. Dessa forma, se as partes do texto já se encontram claramente interligadas por outras partículas o “porém” funciona para apontar que, para além de uma mera ligação sintática entre as partes, há uma coesa relação de sentido e constatação do contrário.

Podemos observar no questionamento oito que a pista dada “Para fazer a conexão entre os parágrafos 5 e 6, também foi utilizada uma palavra com sentido contrário” foi de suma importância para a compreensão e localização do operador argumentativo. Há um choque entre expectativas criadas pelo bloco de informações anterior a “**entretanto**” e o bloco seguinte. O primeiro criava a expectativa de que as divergências entre educação em escola especializada e escola regular fossem esclarecidas. No entanto, isso não acontece, conforme informa o bloco em que “entretanto” se encontra, o que gera o choque de sentido sinalizado pelo conector, choque que se sustenta graças a relações de sentido opositivo.

Na nona questão, o operador “mas” foi rapidamente localizado pela familiaridade com a palavra e sua função semântica. Ao passo em que cada questão ia sendo trabalhada, os sentidos do texto iam sendo discutidos com os alunos e todos respondiam. Ao final dessas questões, os alunos fizeram uma relação dos termos destacados no texto e fomos debater sobre o que eles entendiam por oposição até concluírem que aquelas palavras utilizadas no texto tinham sentido opositivo e que podiam ser substituídas no contexto e manteriam o mesmo sentido.

A proposta, como tão bem ressalta Antunes (2007, 138),

é que o texto seja analisado no seu gênero, na sua função, nas suas estratégias de composição, na sua distribuição de informações, no seu grau de informatividade, nas suas remissões intertextuais, nos seus recursos de coesão, no estabelecimento de sua coerência e, por causa disso tudo, só por causa disso, repito, os itens da gramática comparecem. Em última instância, a proposta é que o texto (não a gramática) seja o centro do programa. O eixo. Ele é que comanda. A gramática vem como mediação.

Evidentemente, trabalhamos o texto sem apenas mostrar as ocorrências dos operadores argumentativos de oposição e, nem tampouco com o intuito de classificá-los depois, o que observamos ainda ser uma realidade nas escolas o trabalho com a gramática normativa para que o aluno torne-se capaz de classificar orações coordenadas e subordinadas, culminando num aprendizado vazio de sentido, um ensino estéril.

Na **atividade dois**, selecionamos para comentar apenas a questão dois, que trata sobre a manchete do editorial: “Considerando a manchete do editorial, que relação de oposição ela traz? Explique.”

Figura 16 – Texto trabalhado na aula 02

Lei do feminicídio completa 4 anos, mas ainda enfrenta resistência no Brasil

Por Sara Baptista – iG São Paulo | 08/03/2019 05:00 - Atualizada às 18/03/2019 17:25

Fonte: Último Segundo - iG @ <https://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2019-03-08/lei-feminicidio-quatro-anos.html>

Fonte: Manual pedagógico (APÊNDICE D)

Figura 17 – Resposta do A1 – 2ª atividade

2. Considerando a manchete do editorial, que relação de oposição ela traz? Explique.

que a lei existe mas é insuficiente, porque não pune o indivíduo de forma justa, como a lei ordena.

Fonte: Atividade 02 dos alunos

Figura 18 – Resposta do A3 – 2ª atividade

2. Considerando a manchete do editorial, que relação de oposição ela traz? Explique.

Ela existe mas é insuficiente, pois muitas mulheres não querem ou tem medo de denunciarem, e dependendo do caso, a lei não tem "forças" o bastante para "segurar" o agressor.

Fonte: Atividade 02 dos alunos

Figura 19 – Resposta do A4 – 2ª atividade

2. Considerando a manchete do editorial, que relação de oposição ela traz? Explique.

Que mesmo com a lei, as mulheres tem medo de denunciar o agressor, e a lei não é tão eficaz, mesmo com a denúncia muita das vezes, o agressor não é punido.

Fonte: Atividade 02 dos alunos

Essa questão foi selecionada devido à larga compreensão dos alunos sobre a manchete em estudo. É claro que, antes da resposta, as informações do texto contribuíram fortemente para a elaboração de um raciocínio lógico bem como a interação que serviu para a ativação de significados e favoreceu a produção de sentidos. Assim, as respostas estão comprovadas acima, o que nos leva a crer que a compreensão sobre a manchete que traz em destaque o “mas” como decisivo para a construção de sentido, foi além das nossas expectativas. Se fizermos uma rápida análise semântica da manchete, podemos inferir que a primeira oração apresenta uma informação de algo concreto: “Lei do feminicídio completa 04 anos”. Pela logicidade da enunciação, se a lei existe há quatro anos, deveria funcionar, já está bastante sólida no Brasil e não sofrer resistências, todavia isso não ocorre; ocorre justamente o contrário: “enfrenta resistência no Brasil.” Dessa forma, é estabelecida entre as duas orações uma relação de adversidade, de oposição, de contraste, e o valor lógico-semântico do “mas” consiste em apresentar um contraste em relação à oração que o antecede. Isso não está posto nas respostas dos alunos, mas é perceptível que eles conseguiram compreender essa relação de oposição explicando seu sentido.

Aqui também fizemos simulações dos enunciados utilizando o quadro branco usando a mudança do “mas” pelo “embora” para que percebessem que o verbo seria modificado. No caso, o “mas” poderia ser substituído por qualquer outro operador argumentativo adversativo e manter o sentido do enunciado, o que não aconteceria se o trocássemos pelo operador argumentativo concessivo “embora” que exigiria o verbo no subjuntivo. Mesmo assim, a oposição permaneceria, embora com nuances semânticas consideráveis.

Na **quinta atividade**, selecionamos uma questão que aborda o sentido do operador argumentativo “e” como opositivo e não aditivo como de praxe. Vamos recortar apenas um trecho da letra da canção trabalhada, mas na atividade o texto encontra-se completo.

Figura 20 – Texto trabalhado na aula 05

#ENTNB Eu Não Tô Nada Bem

Matheus Estevão

Quero chorar mas não consigo
O olho enche e não deságua
Sentimento de vazio
Mas aqui não falta nada
Tenho tudo o que preciso
Do bom e do melhor
Era pra viver sorrindo
Já que nunca ando só.

Disponível em: <https://www.ouvirmusica.com.br/matheus-estevao/entnb-eu-nao-to-nada-bem/>

Vídeo clipe disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SMWz8mum1TM>

Fonte: Manual Pedagógico (APÊNDICE D)

Figura 21 – Resposta do A1 – 5ª Atividade

9. No texto II pode-se verificar o uso em mais de uma ocorrência de um conectivo que, devido o contexto, ganha a classificação de um operador argumentativo de oposição. Qual é esse conectivo? Por qual operador ele poderia ser substituído sem mudar o sentido do texto?

O conectivo e. Poderia ser substituído por mas.

Fonte: Atividade 05 dos alunos

Figura 22 – Resposta do A3 – 5ª atividade

9. No texto II pode-se verificar o uso em mais de uma ocorrência de um conectivo que, devido o contexto, ganha a classificação de um operador argumentativo de oposição. Qual é esse conectivo? Por qual operador ele poderia ser substituído sem mudar o sentido do texto?

O olho enche e não deságua. Poderia ser substituído por mas

Fonte: Atividade 05 dos alunos

Figura 23 – Resposta do A5 – 5ª atividade

9. No texto II pode-se verificar o uso em mais de uma ocorrência de um conectivo que, devido o contexto, ganha a classificação de um operador argumentativo de oposição. Qual é esse conectivo? Por qual operador ele poderia ser substituído sem mudar o sentido do texto?

O OLHO ENCHE E NÃO DESÁGUA. PORÉM

Fonte: Atividade 05 dos alunos

Aqui nossa intenção era que os alunos reconhecessem o sentido do “e” no contexto como oposição que pode ser substituído por outros conectores opositivos. Feita a leitura com os alunos, procedeu-se com a reflexão: – o olho enche e não deságua. Ora, mas se o olho estava cheio de lágrima, a lógica era chorar, no entanto, o olho não deságua. O que foi possível perceber? Os alunos, que já tinham um certo conhecimento sobre as relações de oposição, responderam exatamente que tratava-se de ideias opostas. Daí, questionou-se qual palavra era responsável por conectar essa ideia de oposição. Sem duvidar, afirmaram ser o “e”. – Então, em se tratando do “e”, por qual(is) palavra(s) ele poderia ser substituído? E lógico, responderam que era pelo mas. – Que outras palavras podemos utilizar? E eles responderam: porém, todavia, no entanto, entretanto. Daí, percebemos estar alcançando os objetivos a que nos propomos nesse trabalho: refletir sobre diferentes formas linguísticas de estabelecer relações de oposição em textos tendo por base a teoria da enunciação; descrever, a partir de exemplos observados nos textos, a compreensão dos termos semântico-discursivos de oposição. Isso está posto nas questões analisadas nesse primeiro critério.

Na aula seis, a partir dos poemas “Ou isto ou aquilo” de Cecília Meireles e “A porta” de Vinícius de Moraes, continuamos mediando a percepção dos alunos em relação ao sentido de contraste do operador “e” no texto. Para além disso, levamos os alunos a perceberem as relações contrárias do texto independente do conector. Apresentamos os textos trabalhados a seguir.

Figura 24 – Textos trabalhados na aula 06

TEXTO 1

OU ISTO OU AQUILO (Cecília Meireles)

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o
doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Disponível em
<https://www.pensador.com/cecilia_meireles-ou_isto_ou_aquilo/> Acesso em 11 jan. 2020

TEXTO 2

A PORTA (Vinícius de Moraes)

Eu sou feita de madeira
Madeira, matéria morta
Mas não há coisa no mundo
Mais viva do que uma porta.

Eu abro devagarinho
Pra passar o menininho
Eu abro bem com cuidado
Pra passar o namorado
Eu abro bem prazenteira
Pra passar a cozinheira
Eu abro de supetão
Pra passar o capitão.

Só não abro pra essa gente
Que diz (a mim bem me importa...)
Que se uma pessoa é burra
É burra como uma porta.

Eu sou muito inteligente!

Eu fecho a frente da casa
Fecho a frente do quartel
Fecho tudo nesse mundo
Só vivo aberta no céu!

Disponível em <<http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/porta>> Acesso em 11 jan. 2020

Fonte: Manual pedagógico (APÊNDICE D)

Inicialmente, instigamos os alunos para relacionarem os pares opositivos do poema, compreensão que todos tiveram satisfatoriamente. Em uma coluna, eles escreveram os enunciados referentes ao ISTO e em outra, os enunciados referentes ao AQUILO, deixando clara a oposição entre chuva x sol, calça luva x põe o anel, sobe nos ares x fica no chão, compro doce x não gasto o dinheiro, saio correndo x fico tranquilo.

Partindo dessa questão, os alunos criaram seus próprios pares de oposição, que ilustramos através da resposta de um aluno, não para análise, mas como início de um processo de compreensão autônoma que levou a apropriação de um conceito mais complexo.

Figura 25 – Resposta do A1 – 6ª atividade

Seção 3 – Compreensão leitora

1. Você percebeu as situações opostas que aparecem no POEMA 1? Vamos então relacionar os pares opostos do poema. Para isso, releia o texto 1 e anote os pares à medida que eles aparecem.

OU ISTO	OU AQUILO
se tem chuva	se tem sol
se calça a luva	se põe o anel
se sobe nos ares	se fica no chão
se compro o doce	se gasto o dinheiro
se saio correndo	fico tranquilo

2. Percebam que o poema 01 fala de escolhas. E em nosso cotidiano, vivemos escolhendo. Pense em outros pares opostos que façam parte das escolhas do nosso dia a dia e os relacione abaixo.

se vou a escola	ou se fico em casa
se fico deitado	ou se levanto
se como	ou fico com fome
se pratico exercícios	ou ficar parado
se bebo	ou não bebo
se fecho a porta	ou deixo aberta
se como muito	ou se como pouco
se bagunço	ou fico quieto

Fonte: Atividade 06 dos alunos

Posteriormente, chegamos ao que nos permitiu analisar a questão estudada dentro desse critério: a percepção do operador “e” como oposição. Os alunos foram instigados a perceberem que as ocorrências do “e” não somavam duas ideias (ou se tem sol e não se tem chuva [...], ou se calça a luva e não se põe o anel [...] ou guardo o dinheiro e não compro o doce), mas ao contrário, carregavam um aspecto de contraste entre as partes. A relação que e estabelece é de exclusão, sentido este já tão bem exposto no título do poema “Ou isto ou aquilo”. A função do e nos versos assume o papel de elemento coesivo adversativo. A conjunção aí pode, facilmente, ser substituída por outra de mesmo valor, como o mas ou porém, funcionando como uma conjunção discursiva argumentativa por contrajunção. Os alunos perceberam através da leitura a oposição e as possíveis substituições, e fizeram os registros em suas atividades como podemos comprovar.

Figura 26 – Resposta do A1 – 6ª atividade

6. Observe que na maioria dos versos do poema 1 o “e” tem uma função preponderante para o sentido discursivo do texto. Que função é essa?

Oposição.

7. Qual(is) palavra(s) poderia substituir o “e” sem prejudicar o sentido dos versos?

Mas, porém, entre outros.

Fonte: Atividade 06 dos alunos

Figura 27 – Resposta do A3 – 6ª atividade

6. Observe que na maioria dos versos do poema 1 o “e” tem uma função preponderante para o sentido discursivo do texto. Que função é essa?

Função de oposição

7. Qual(is) palavra(s) poderia substituir o “e” sem prejudicar o sentido dos versos?

mas e porém

Fonte: Atividade 06 dos alunos

Figura 28 – Resposta do A11 – 6ª atividade

6. Observe que na maioria dos versos do poema 1 o “e” tem uma função preponderante para o sentido discursivo do texto. Que função é essa?

Oposição

7. Qual(is) palavra(s) poderia substituir o “e” sem prejudicar o sentido dos versos?

Mas, porém

Fonte: Atividade 06 dos alunos

Já no poema “A porta”, de Vinícius de Moraes, realizamos na aula uma análise idêntica ao que foi feito com o poema de Cecília Meireles. Só que o operador argumentativo agora em questão era o “mas”, o operador argumentativo por excelência, conforme Ducrot (1989). Os alunos realizaram, primeiramente, o reconhecimento das ideias opositivas presentes no poema (madeira, matéria morta x mas não há coisa no mundo mais viva do que uma porta [...], é burra como uma porta x eu sou muito inteligente! [...], fecho tudo nesse mundo x só vivo aberta no céu!), detalhe importante para a percepção do “mas” como conectivo de oposição e até o melhor entendimento dos versos em que não estava explicitamente presente o conectivo, mas o contexto trazia implícito o sentido como: [...] é burra como uma porta

(mas) eu sou muito inteligente!, [...] fecho tudo nesse mundo (mas) vivo aberta no céu!. Foi importante também aguçar o conhecimento prévio dos alunos: - se a madeira era matéria morta, porque a porta seria viva? Ao que alguns alunos responderam prontamente que era porque a porta se movimentava, uma inferência de ordem conotativa. Outra ocorrência interessante desse conhecimento prévio foi de ordem cultural. Quando questionamos aos alunos: - Se a porta fecha tudo nesse mundo, por que vive aberta no céu? Os educandos fizeram uma conexão com as suas verdades, com as suas crenças, fazendo referência à vida após a morte, pois acreditam que no suposto “céu” há uma porta sempre aberta para receber os espíritos. Para ilustrarmos essa análise, selecionamos apenas a resposta de uma questão que demonstra a compreensão dos alunos sobre a oposição argumentativa em relação a matéria morta da porta, com a presença explícita do operador argumentativo “mas”.

Figura 29 – Resposta do A1 – 6ª atividade

8. No poema 2 A PORTA, Vinicius se utiliza de um verso para determinar a oposição argumentativa em relação a matéria morta da porta. Transcreva-o.

Mas não há coisa no mundo, mais viva que uma porta.

Fonte: Atividade 06 dos alunos

Na atividade sete, trabalhamos as relações de oposição na canção “Eduardo e Mônica” da banda Legião Urbana. Inicialmente, motivamos os alunos a encontrarem no texto as características de Eduardo e Mônica, para que percebessem que eram pessoas com características opostas. Em seguida, fomos discutir cada estrofe para localizarmos as oposições e os operadores opositivos. Demonstramos a seguir uma das respostas referente às questões três e quatro, em que pedíamos para que os alunos identificassem as afirmações opostas na primeira estrofe e, em seguida, a identificação do conector que estabelecia essa relação de sentido. Além disso, o aluno deveria indicar qual (is) conector(es) poderiam substituir sem alterar o sentido de oposição.

Figura 30 – Resposta do A6 – 7ª Atividade

3. Na 1ª estrofe, quais as duas afirmações que se opõem? Explique.

~~Existe razão, não existe razão.~~
~~De que em relação a opiniões diferentes de duas~~
~~pessoas.~~

4. Para marcar essa relação de oposição entre os termos há um conector capaz de estabelecer diferentes relações de sentido. Que conector é esse? Por qual conectores ele pode ser substituído sem alterar o sentido da oposição?

~~conectivo~~
~~e, mas (pode substituir)~~

Fonte: Atividade 06 dos alunos

Podemos perceber que o aluno conseguiu compreender que havia oposição entre os versos: “quem um dia irá dizer que existe razão nas coisas feitas pelo coração? E quem irá dizer que não existe razão?” Importante ressaltar a justificativa do aluno quando menciona que a oposição se dá em relação a opiniões diferentes de duas pessoas. É perceptível que as duas asserções se opõem de maneira explícita e a oposição é estabelecida entre as pessoas que acreditam que há uma razão para o amor e as pessoas que acham que ele é apenas uma coincidência. Para marcar essa relação de oposição com efeito contextual de ação, o autor faz uso do paralelismo de termos “quem irá dizer...que existe razão” e “quem irá dizer ...que não existe razão”. Essa oposição de termos é introduzida pelo operador **e**, considerado por Monnerat (2003) como um “conector coringa”, já que ele pode estabelecer diferentes ligações de sentido, entre elas, a de oposição. É válido ressaltar que o uso do **e** (em vez de **mas**) neutraliza um pouco a adversidade e assume valor eufêmico. Acrescentamos ainda que o conector “**e**” pode assumir valores de sentido diversos no discurso, a partir do momento em que conecta proposições que estabelecem entre si relações semânticas marcadas. Caracteriza-se, assim, por apresentar um “caráter mais neutro” (NEVES, 2000, p. 739) do que os outros conectivos coordenativos, deixando-se determinar pela natureza da relação dos conteúdos argumentativos envolvidos. Podemos concluir que os alunos, aqui representados pelo A6 conseguiram perceber esse caráter polissêmico do operador **e**, bem como fazer a correlação com seus possíveis substitutos.

Para além da atividade escrita, foram promovidas reflexões considerando os versos da canção que apresentavam operadores argumentativos explícitos a saber:

- a) *Eduardo abriu os olhos, **mas** não quis se levantar*
- b) *O Eduardo sugeriu uma lanchonete, **mas** a Mônica queria ver o filme do Godard*
- c) *A Mônica de moto **e** o Eduardo de camelo*
- d) *O Eduardo achou estranho, é melhor não comentar, **mas** a menina tinha tinta no cabelo*
- e) *Ela era de leão **e** ele tinha dezesseis*
- f) *Ela fazia medicina e falava alemão **e** ele ainda nas aulinhas de inglês*
- g) *Ela gostava do Bandeira e do Bauhaus/ De Van Gogh e dos Mutantes, de Caetano e de Rimbaud/ **E** o Eduardo gostava de novela/ E jogava futebol-de-botão com seu avô*
- h) *Ela falava coisas sobre o Planalto Central/ Também magia e meditação/ **E** o Eduardo ainda tava no esquema escola, cinema/ clube, televisão”*
- i) ***E mesmo** com tudo diferente, veio mesmo, de repente uma vontade de se ver*
- j) *Eduardo e Mônica voltaram pra Brasília/ **E** a nossa amizade dá saudade no verão/ **Só que** nessas férias, não vão viajar/ Porque o filhinho do Eduardo tá de recuperação*

Considerando o excerto (1), comentamos com os alunos que a partir da afirmação de que “Eduardo abriu os olhos” era de se esperar que ele se levantasse, o que não aconteceu. O conector “mas” teve a função primordial de negar isso. Já na asserção (2) explicamos que o conector “mas” foi determinante para a oposição entre os interesses de Eduardo e Mônica: um queria ir a lanchonete, outro queria ir ao cinema. Na afirmação (3), conversamos sobre a oposição explícita entre os meios de transportes utilizados por Eduardo e Mônica: moto e camelo (bicicleta) costuradas pelo conectivo **e** (mas, porém). No fragmento (4) observamos novamente o operador “mas” explícito no enunciado sendo responsável pela quebra de uma expectativa gerada no enunciado “O Eduardo achou estranho, é melhor não comentar”. Tudo levava a crer que o Eduardo não ia falar sobre o assunto, quando, de repente, ele diz

o que chamou sua atenção: “mas a menina tinha tinta no cabelo”, deixando implícita a sua oposição a esse gosto “exótico” com o qual Eduardo não estava acostumado. Em (5) o conector coringa e explicita a oposição entre a idade de Eduardo (dezesesseis) e a de Mônica, que mesmo não sendo revelada, fica subentendido que ela é mais velha do que ele. Para essa compreensão, o contexto da história contribuiu muito. No excerto (6) a neutralidade do operador e poderia passar despercebida pelos alunos, o que foi necessário deixar clara a relação de oposição carregada de sentido pelo “e [...] ainda” comprovando a diferença de idade e vivência entre os dois. Em (7) o marcador e novamente rouba a cena para contrapor as diferenças culturais entre o casal. Também em (8) o conector e marca a relação de oposição entre o grau de maturidade e intelectualidade do casal. Já em (9) o operador discursivo “e mesmo” é concessivo, preparando o ouvinte para uma conclusão contrária à inicialmente esperada. Há uma antecipação de que “mesmo sendo tudo diferente [...] veio uma vontade de se ver”, contrariando as expectativas. E em (10) podemos perceber o conector adversativo e (mas) pressupondo que mesmo Eduardo e Mônica tendo ido embora pra Brasília, o compositor da canção se encontra com eles no verão; a ocorrência do operador “só que” é uma concessão que antecipa a conclusão de que Eduardo e Mônica não irão viajar nas férias porque o filho estava doente.

Esse processo de compreensão discutida é indispensável para o entendimento total do texto. De nada adiantaria solicitar aos alunos apenas que copiassem as frases do texto que apresentassem conectivos de oposição, ou apenas identificá-los, já que o texto é por inteiro constituído de sentidos que articulam vários processos do pensamento. Koch (2018, p. 53-4) enfatiza a importância dos conhecimentos partilhados para a compreensão textual.

Não só os conhecimentos prévios são de extrema importância no processamento textual e, portanto, para o estabelecimento da coerência como também os conhecimentos partilhados ou pressupostos como partilhados – entre os interlocutores, que vão determinar, por exemplo, o balanceamento entre o que precisa ser explicitado e o que pode ficar implícito no texto.

5.10.2 Critério de análise 2: aplicação adequada do operador argumentativo de oposição nos enunciados

Todas as questões aqui selecionadas priorizam a aplicação adequada do operador argumentativo de oposição no enunciado, sendo em atividades de cloze e/ou de produção de enunciados escritos pesquisados ou autorais.

Quadro 3 – Fragmento do quadro 1

Aplicação adequada do operador argumentativo de oposição nos enunciados	1	13 (a, b, c, d, e), 14 (a, b, c, d, e)
--	---	--

Fonte: Quadro 01 constante nesse trabalho elaborado pelo autor (p. 102)

Para entendermos melhor a atividade de cloze, sentimos a necessidade de acrescentarmos informações sobre esse teste ao nosso trabalho, de modo que fique claro a importância de sua usabilidade para a compreensão leitora.

O teste de Cloze, em seu formato original, prevê a seleção de um texto com cerca de 250 palavras. A cada cinco palavras suprime-se a quinta sistematicamente. No lugar dessas palavras são colocados espaços em branco de mesmo tamanho. Um grande número de estudos, porém, tem utilizado formas metodológicas variadas de construção do teste de Cloze. Uma das propostas de modificação da versão original e que já conseguiu formar um grupo significativo de pesquisadores que lhe são favoráveis está baseada no pressuposto de que, para se testar aspectos específicos da compreensão textual, elementos precisos devem ser suprimidos. Essa proposta, segundo Sadeghi (2014, p. 1 *apud* ABREU et al., 2017), já promoveu a variedade de Cloze chamada de “Cloze racional” que se contrapõe a “Cloze randômico” (tradução nossa). No teste de Cloze racional, as omissões são feitas com base em critérios determinados (não mecânicos) enquanto no de Cloze randômico essas são feitas aleatoriamente (mecânicos).

Assim, dependendo do propósito da aplicação do teste de Cloze, tipos diferentes de Cloze racionais podem ser construídos, como, por exemplo, o Cloze lexical – em que se omitem os itens lexicais como substantivos, adjetivos, verbos e advérbios – e o Cloze gramatical – em que se omitem os itens funcionais como preposições, artigos, conjunções (SANTOS et al., 2009 *apud* ABREU et al., 2017).

Outra proposta de modificação do Cloze está relacionada ao tipo de resposta. Na versão clássica, as respostas são abertas, ou seja, o participante pode escolher qual a palavra que preenche a lacuna corretamente. Em versões

modificadas, as respostas são fechadas, ou seja, o participante terá de escolher, entre as alternativas oferecidas, a que preenche a lacuna corretamente.

Nesse sentido, nosso teste de cloze seguiu a proposta de cloze racional modificado, visto que omitimos os operadores argumentativos de oposição e propomos respostas fechadas, já oferecendo alternativas para a escolha do enunciador.

A questão 13 (treze) selecionada para análise foi a seguinte:

Figura 31 – Resposta do A7 – 1ª atividade

13. Vamos tentar substituir as palavras utilizadas destacadas no texto por outras de forma que o sentido das frases não sejam alterados. Utilize a relação a seguir sem repetir e verificando a que melhor se adequa ao contexto.

todavia	no entanto	entretanto	porém	mas	contudo
---------	------------	------------	-------	-----	---------

- a) Escolas especializadas que possuem uma estrutura preparada, no entanto enfrentam limitações de atendimento e de quantidade de profissionais para atender a demanda.
- b) A educação brasileira possui desafios a serem superados, mas quando começamos a falar da educação de pessoas com deficiências, esses desafios tornam-se exponencialmente maiores e as soluções carecem de mais urgência.
- c) A partir de então as Apaes se espalharam no país e se tornaram referência de educação especial. contudo, a realidade é que as Apaes prestaram – e ainda prestam – um serviço que seria do Estado, preenchendo um vazio educacional existente.
- d) A partir de 1990 é que a legislação começou a encarar a educação de pessoas com deficiência em escolas regulares como um direito. porém, somente em 2016 é que virou crime a recusa de matrículas nessas escolas.
- e) Tanto as escolas especializadas, quanto a educação inclusiva nas escolas regulares, podem coexistir, então são os pais que irão escolher qual o melhor método para seu filho.

Fonte: Atividade 01 dos alunos

O bloco de enunciados lacunados trabalha com a testagem dos operadores argumentativos de oposição ou operadores adversativos para validar o sentido no contexto. Isso quer dizer que o grupo de operadores adversativos pode ser substituído um pelo outro sem haver prejuízo de sentido no texto, ainda que estudos semânticos atestem que há maior ou menor valor opositivo entre os termos que compõem o grupo dos operadores opositivos. E os alunos foram conduzidos a perceberem isso, que há um grupo de operadores que mantem a correlação semântica no enunciado.

Todos os alunos fizeram uso dos operadores ao seu gosto, para então pesquisarem e/ou elaborarem enunciados com palavras opositivas, dos quais relacionamos algumas respostas para discussão.

Quadro 4 – Amostra dos operadores argumentativos utilizados pelos alunos na construção de enunciados opositivos na atividade 01

A1	Gostaria de viajar este ano, mas não tenho dinheiro Todos podem consultar o livro, no entanto a prova é individual. Tentei chegar cedo, porém não consegui. Não obstante os argumentos, nada foi realizado Ganharam o prêmio, apesar disso estavam descontentes.
A2	Tentei ficar em primeiro lugar no concurso, porém não consegui. Ela disse que viria cedo, contudo não conseguiu. Eu acreditei na sua história, mas era tudo mentira. Não vemos a planta crescer, no entanto ela cresce.
A3	Você pagou as contas, mas esqueceu de pagar a hipoteca. Todavia ela estava cansada de esperar, por isso foi embora. Não comi muito, porém fiquei satisfeita. Ficarei triste, contudo ficarei bem. Carla deseja tantas coisas, no entanto precisa de tão pouco.
A4	O mundo pode ser um lugar melhor, mas nem todos nós colaboramos. Minha amiga é inteligente, porém conversa demais. De um lado parece ser bom, de outro lado parece ser ruim.
A5	NÃO RESPONDEU
A6	Ele estudou muito para a prova, contudo não passou. Eu tentei, mas não consegui. João tentou fugir, porém o pegaram. Bebi água para matar a sede, no entanto o líquido era veneno. Marcelo queria o copo azul, entretanto o deram o verde
A7	NÃO RESPONDEU

Fonte: Elaborado pelo autor

Nos enunciados construídos pelo A1, observamos a adequada utilização dos operadores argumentativos de oposição ou contraste, com acréscimo de termos não abordados anteriormente, mas que a pesquisa permitiu essa ampliação. “**Não obstante**” com significado de “**apesar de**” sugere negação e oposição no enunciado, pois “**apesar dos** argumentos, nada foi realizado.” O uso da expressão “**apesar disso**” no enunciado leva-nos a compreender inicialmente que “ganharam o prêmio”

e a expectativa era que estivessem felizes, mesmo assim “estavam descontentes” concretizando o sentido de oposição no discurso.

Nos enunciados do A3, cabe-nos observar a oração “Todavia ela estava cansada de esperar, por isso foi embora”. Falta aí um referente, o que seria a oração principal, pois fica claro que algo acontecera antes. Pode-se inferir que o sujeito marcara um encontro com alguém, esse alguém não apareceu, ela já estava cansada de esperar e acabou indo embora. A ausência do referente deixou o enunciado com sentido incompleto, ainda que o leitor imagine o fato.

O A4 usou o operador argumentativo de oposição no enunciado “minha amiga é inteligente, porém conversa demais” como se inteligência e conversar demais fossem totalmente opostos. Ao lermos e compreendermos esse enunciado, percebemos que o enunciante quis dizer que quem é inteligente não deve conversar demais, talvez se reportando a um fato cotidiano de sala de aula. Em outro enunciado, “de um lado parece ser bom, de outro lado parece ser ruim”, os sentidos não sugerem contrários, mais parece alternância, apesar dos termos “de um lado” e “de outro lado” se oporem, o contexto não se opõe.

Enfim, cabe-nos concluir que, no geral dos enunciados elencados, percebe-se claramente que os alunos conseguiram fazer o uso dos conectivos orientando-os para conclusões contrárias, como defende Koch (2003) em seus estudos.

5.10.3 Critério de análise 3: Reescrita de enunciados coerentes com operadores argumentativos de oposição

As atividades que analisamos nesse critério abordaram a compreensão leitora do aluno para que ele percebesse qual conectivo deveria usar no enunciado.

Na aula três, em que os educandos já vinham tendo contato com os operadores argumentativos de oposição, os enunciados propostos não continham os conectivos, devendo os alunos inseri-los de modo que a oração ficasse coerente como demonstra a figura a seguir.

Figura 32 – Resposta do A10 – 3ª atividade

Seção 4 – Fim de papo

Através dessa atividade você observou que o texto é repleto de conexões? Essas palavras também são conhecidas como CONECTIVOS que são responsáveis pelo sentido da argumentação do texto.

Agora, reescreva as frases a seguir utilizando os operadores de oposição que você aprendeu de modo que a oração fique coerente.

- a) A Constituição garante a liberdade de culto. As manifestações de preconceito religioso continuam.

A constituição garante a liberdade de culto, no entanto as manifestações de preconceito religioso continuam.

- b) A intimidade entre a Casa Grande e a Senzala tenha resultado na união de religiões, a tendência a convivência pacífica tem sido cada vez mais posta em xeque.

A intimidade entre a Casa Grande e a Senzala tenha resultado na união de religiões, embora a tendência a convivência pacífica tem sido cada vez mais posta em xeque.

- c) Adeptos dos cultos afro-brasileiros denunciem a intolerância religiosa, a integridade física dos fiéis está em risco.

mesmo que adeptos dos cultos afro-brasileiros denunciem a intolerância religiosa, a integridade física dos fiéis está em risco.

Fonte: Atividade 03 dos alunos

Observamos que no primeiro enunciado os alunos reescreveram a oração sem dificuldade e inseriram o conector no local adequado. No entanto, nas outras duas orações, em que o operador devia iniciar o enunciado, a maioria dos alunos não conseguiu fazê-las sem a intervenção do professor através de pistas como: leiam novamente, percebam o sentido, vejam o verbo, em qual local vocês acham que deveriam colocar o conectivo? Isso porque dentre os operadores concessivos **embora, mesmo que, ainda que, conquanto, nem que, por mais que, por menos que, posto que**, todos exigem o modo subjuntivo. Então o aluno teria que perceber o verbo para utilizar o operador argumentativo. Os alunos foram orientados a essa percepção. Além disso, foram testadas possibilidades para colocar o conectivo concessivo no meio da oração, o que é passível de incoerência como apresentou o A10: “A intimidade entre a casa grande e a senzala tenha resultado na união de religiões, **embora** a tendência a convivência pacífica tem sido cada vez mais posta em xeque.” O aluno teria que perceber que a locução verbal subjuntiva da primeira oração pedia um referente, no caso o conectivo, já na segunda oração a locução verbal do indicativo não aceitava o operador concessivo. Temos, portanto, a ordem *Embora A, B* e não *A, embora B*. No caso do operador concessivo, o locutor utiliza a estratégia de antecipação, ou seja, anuncia, de antemão, que o argumento introduzido

pelo conectivo concessivo vai ser anulado. Em outra tentativa, o enunciado poderia seguir a ordem *A*, *embora B*, se houvesse a modificação das locuções verbais da seguinte forma: “A intimidade entre a casa grande e a senzala resultou na união de religiões, **embora** a tendência a convivência pacífica tenha sido cada vez mais posta em xeque”. Ainda foi feita outra simulação: caso a locução verbal “tenha resultado” fosse substituída por “resultou”, a primeira oração não necessitaria mais de um conectivo, mas sim a segunda oração. Nesse caso, o operador não seria mais concessivo, e sim adversativo, como podemos concluir a seguir: “A intimidade entre a casa grande e a senzala resultou na união de religiões, **porém** (no entanto, mas...) a tendência a convivência pacífica tem sido cada vez mais posta em xeque.” Nesse caso só seria possível a ordem *A*, *porém B* e nunca *porém A*, *B*. O locutor utiliza a estratégia de suspense, segundo a qual faz com que venha a mente do interlocutor a conclusão *C*, para depois introduzir o argumento que irá levar à conclusão (GUIMARÃES, 2007).

Conforme aponta Koch (2011), existe uma divisão em dois grupos dos operadores que tem em comum a função de contrapor argumentos orientados a uma conclusão contrária. O *porém*, assim como, *contudo*, *todavia*, *no entanto* etc., está no grupo do *mas* o “operador argumentativo por excelência”, segundo Ducrot (1989). Os operadores *ainda que*, *posto que*, *apesar de (que)*, etc. estão no grupo do *embora*. Segundo a autora, o funcionamento desses operadores é semelhante, ou seja, conduzem a conclusões contrárias.

A diferença está, contudo, na estratégia argumentativa usada pelo locutor. Ao utilizar o *mas* ou o *porém*, conforme o excerto do A10 acima, o locutor emprega a estratégia do suspense, isto é, orienta o interlocutor para uma conclusão *R*, em seguida introduz o argumento que o leva à conclusão *R'*.

Quando o locutor faz uso do *embora*, utiliza a estratégia da antecipação, ou seja, informa, adianta que o argumento introduzido será anulado. É o mesmo caso do último enunciado da questão analisada em que o A10 fez uso do *mesmo que* no início da oração, conectivo este que faz parte do grupo do *embora*.

Cada vez vai ficando mais clara a importância dos conectores interfrásticos como um dos elementos fundamentais para a construção da tessitura dos enunciados, conforme propôs Beaugrande e Dressler (1981 *apud* MONNERAT, 2001).

5.10.4 Critério 4: Compreensão das relações de oposição sem a presença de um operador discursivo presente na superfície textual

Para a análise do quarto critério, fizemos um recorte da atividade da oficina cinco, questões 01 e 02, conforme demonstramos no quadro a seguir.

Quadro 5 – Fragmento do quadro 1

Compreensão das relações de oposição sem a presença de um operador discursivo presente na superfície textual	5	1, 2
---	---	------

Fonte: Quadro 01 constante nesse trabalho elaborado pelo autor (p. 102)

Na atividade cinco, começamos abordando a oposição simples, ou seja, frases que carregam o sentido de oposição implicitamente, para que os alunos percebessem que por trás de uma argumentação há sempre uma contra argumentação, ainda que o enunciado não apresente um operador argumentativo.

A primeira questão propunha que os alunos inferissem por que a canção tinha como título “Eu não tô nada bem” para na questão dois indagar a que se opõe o título. A percepção da amostra de 10 (dez) alunos foi a seguinte

Quadro 6 – Respostas dos alunos da atividade 05, questões 01 e 02

Alunos	Na sua opinião, por que você acha que o compositor deu para a canção o título “Eu não tô nada bem”?	O título da canção é uma oposição a que?
A1	Ele não está em um bom estado.	A ele está bem
A2	Porque na música ele expressa seus sentimentos e o título sempre se relaciona com a música	O fato dele dizer que está bom, mas não está
A3	Pelo fato de não está se sentindo bem, talvez por não conseguir se expressar e conseguiu identificar isso no nome da música	Aos bons momentos e sentimentos
A4	Por não está se sentindo bem quando escreveu a música	Nos bons sentimentos. Naquele momento ele não estava bem.
A5	É feliz por fora e por dentro não.	Que ele não está se sentindo bem.
A6	Para mostrar a verdade de que ele não está nada bem e na música ele intensifica falando mais sobre.	Sobre ele está bem quando na verdade não está.
A7	A música fala de uma saúde mental destruída, o título complementa essa ideia.	Saúde mental
A8	Porque ele não está feliz, está se sentindo só (triste)	A não está bem
A9	Porque ele não está feliz	A não está bem
A10	Porque ele não está feliz, está se sentindo só (triste)	A não está bem

Fonte: Elaborado pelo autor

No quadro amostral, percebemos que o título da canção remonta a várias enunciações, ou seja, a fala dos alunos como o modo pelo qual ele se faz presente na língua. Com base no nosso referencial teórico, Benveniste concebe a língua enquanto exercício da linguagem centrado na tríade eu-aqui-agora. Então percebemos a irrepetibilidade da cena enunciativa na primeira questão, em que cada aluno entendeu o enunciado de uma forma, num dado lugar e momento, que provavelmente não se repetirá. Ao se expressar, o homem reinventa a cada instante a língua. Cada ato enunciativo é único.

Na segunda questão, quando se indaga a que o título “Eu não tô nada bem” faz oposição, pela lógica, a negativa se opõe a algo positivo, como percebemos nas respostas do A1, A2, A3, A4, A6 e A7. Portanto, 60% (sessenta por cento) dos alunos conseguiram compreender que por trás do enunciado argumentativo negativo, havia uma contra expectativa a estar saudável. Já 40% (quarenta por cento) não conseguiram compreender a contra argumentação por trás da negação.

5.10.5 Fim de papo

Na aula oito, trabalhamos a intertextualidade entre a canção de Milton Nascimento “*Maria, Maria*” e o curta metragem “*Vida Maria*”. O sujeito Maria é colocado como ser universal, representante das inúmeras Marias que habitam esse mundo, que sofrem, que não vivem, apenas aguentam, mas têm garra e força para sobreviverem. Que são mulheres de sonho, de fé, de luta. Foi trabalhado junto com os alunos a percepção do operador discursivo “mas”, que é determinante para a compreensão textual, visto que através dele é que o texto torna possível a reinvenção de Maria, como nos trechos “Mas é preciso ter força (...); Mas é preciso ter manha (...).” É como se Maria quisesse fraquejar, mas o articulador opositivo nega a condição de submissão das Marias, mulheres que reagem e não fraquejam jamais.

No curta metragem *Vida Maria*, os alunos foram conduzidos a perceberem isso na recategorização das personagens principais, que também se chamavam Maria, viviam, sofriam, mas não desistiam nunca.

Na aula nove, trabalhou-se com alguns poemas de modo que os alunos foram avaliados em todos os critérios e demonstraram segurança na percepção das ideias de oposição com e sem operadores argumentativos. Tornaram-se capazes de identificar nos textos o que era um enunciado opositivo, substituírem termos por outros

de mesmo sentido, completarem enunciados de modo coerente e escreverem utilizando os operadores argumentativos de oposição no texto.

O uso dos operadores, conforme nossa observação, foi ampliado em todas as oficinas através do trabalho de leitura e compreensão de textos, ainda que em alguns de forma mais acentuada e em outros de forma menos notável. Constatamos que não há necessariamente um uso inadequado dos operadores argumentativos por parte dos alunos, mas uma limitação desse uso.

A apresentação de novos termos, tidos como operadores argumentativos, possibilitou ao aluno diversificar o emprego desses vocábulos em diversos enunciados. Além disso, surgiu a oportunidade de, com o auxílio do professor, trazer aspectos sociais para serem discutidos em sala de aula.

Percorremos esse caminho para responder as nossas inquietações iniciais alinhando objetivos específicos e os critérios analisados:

Quadro 7 – Alinhamento de problemas, objetivos e critérios que embasam esta pesquisa

PROBLEMAS	OBJETIVOS	CRITÉRIOS
Como os alunos compreendem as relações de oposição nos textos estudados em sala de aula?	Refletir sobre diferentes formas linguísticas de estabelecer relações de oposição em textos tendo por base a teoria da enunciação.	Reconhecimento refletido do sentido de oposição com operador argumentativo explícito nos enunciados
Quais as correlações dos operadores argumentativos de oposição no estudo semântico-discursivo do texto?	Descrever, a partir de exemplos observados nos textos, a compreensão dos termos semântico-discursivos de oposição.	Aplicação adequada do operador argumentativo de oposição nos enunciados
Os alunos conseguem perceber as relações de oposição nos textos sem a presença de um operador discursivo explícito na superfície textual?	Registrar, como a relação de oposição pode ser construída nos textos sem a presença de um operador discursivo explícito na superfície textual a partir da compreensão dos participantes da pesquisa.	Compreensão das relações de oposição sem a presença de um operador discursivo presente na superfície textual
O fenômeno textual/ discursivo da oposição de ideias pode ser melhor compreendido dentro do contexto gramatical a partir do ensino baseado no estudo de textos?	Analisar de que modo a compreensão do fenômeno semântico-discursivo da oposição pode ser facilitada pelo ensino baseado no estudo de textos.	Reescrita de enunciados coerentes com operadores argumentativos de oposição

Fonte: Elaborado pelo autor

Percebemos que, inicialmente, os alunos sentiram dificuldades, o que nos pareceu natural devido à ausência do hábito de leitura e da prática de estudar

aspectos linguísticos recorrendo ao texto, já que para responder qualquer questão, eles precisavam do texto, da leitura e da compreensão. Por outro lado, temos a ciência de que as temáticas de cunho social abordadas, as considerações feitas a partir do conhecimento prévio dos alunos, as leituras realizadas e discutidas, tiveram uma contribuição preponderante no momento da realização das atividades, bem como a condução do professor para que os alunos se tornassem capazes de responder as questões propostas.

Nessa etapa final do trabalho, pudemos constatar que o uso diversificado dos operadores está relacionado ao conhecimento e utilização desses operadores no discurso, pois, a partir do momento em que os alunos têm acesso a operadores sinônimos, eles podem fazer as substituições em suas produções sem causar prejuízos ao sentido do texto.

Por fim, em relação às análises discutidas, inferimos que os participantes, a partir dos nossos encontros, passaram a ter uma visão diferente daquela a que estavam habituados sobre a análise textual. Ao ter consciência da relação intrínseca entre língua e uso efetivo dela com as peculiaridades do português, os alunos começaram a perceber que existe um processo de construção de sentido por meio de uma leitura atenta para se chegar a uma boa compreensão. Consideramos, portanto, termos alcançado os objetivos aos quais nos propusemos desde o início do nosso trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, buscamos apresentar uma proposta de intervenção que promovesse o estudo dos operadores argumentativos de oposição a partir da compreensão textual e que, conseqüentemente, auxiliasse os alunos na utilização correta desses termos nos enunciados, percebendo que eles estão carregados de sentidos. Para isso, contamos com a colaboração dos estudantes de uma turma de 1º ano do ensino médio de uma escola pública estadual do município de Madalena – CE.

Com os estudos realizados para a construção desse material, percebemos que o ensino-aprendizado de elementos gramaticais como as conjunções, aqui denominadas operadores argumentativos, torna-se viável se considerada, de fato, a natureza sociodiscursiva e dialógica da linguagem, possibilitada pela compreensão do contexto. Por sua vez, essa compreensão perpassa pela leitura e a produção em qualquer modalidade do discurso, em toda e qualquer atividade linguageira. São processos imbricados como um fio que vai tecendo o conhecimento.

Em nossos dias, não é mais concebível um ensino de elementos gramaticais isolados com a finalidade única de treinar o aluno para a análise linguística de elementos frasais – ainda que retirados de textos – sem estabelecer uma relação clara entre os aspectos gramaticais da língua e a compreensão dos aspectos discursivos do texto como resposta a uma demanda social.

Em nosso material, fizemos a tentativa de transpor, didaticamente, o viés tradicional do ensino de língua materna, desafio latente já que muitas teorias defendem essa iniciativa, mas ainda não dispomos de vasto material nessa perspectiva textual contextualizada, tendo sido uma das dificuldades encontradas para elaborar o nosso manual e aplicar essa pesquisa.

Outro aspecto que cabe ressaltar é a interação durante as aulas. Na maioria das vezes, observa-se que o professor, no seu cotidiano, costuma explicar, passar a atividade e deixar que os alunos respondam sozinhos. Em contraposição a isso, não concebemos esse ensino-aprendizagem solitário, mas construído na interação, na dialogicidade, em que o professor conduz o aluno para o aprendizado. O texto e as atividades vão sendo discutidos, refletidos até chegar-se a um senso comum. A enunciação, como defende Benveniste, é a língua posta em prática por um sujeito, num dado momento e lugar. Se essa língua não for posta em funcionamento, não terá sentido.

Nossa intervenção pedagógica constou de uma carga horária de vinte horas aulas em que desenvolvemos um teste diagnóstico e nove atividades de compreensão leitora com foco no estudo dos operadores argumentativos de oposição. Baseamo-nos nas etapas da pesquisa-ação em que o pesquisador também é participante.

Os dados fornecidos pelos alunos durante as interações em sala e nas respostas escritas das atividades nos indicam que, para que os alunos sejam capazes de compreender as relações de oposição nos textos, faz-se necessário que lidem com textos e que os leiam em sala de aula. Esse contato é de suma importância para que o aluno se torne eficiente na compreensão de sentidos, competência esta cobrada a eles nas mais diversas disciplinas e âmbitos sociais nos quais venham a atuar. Ademais, os textos precisam ser discutidos em sala de aula como um evento comunicativo em que os leitores e o contexto contribuam para a construção coerente dos sentidos do texto (BEAUGRANDE, 1997), buscando amparo na orientação sociocognitiva. Só assim os alunos se tornarão leitores proficientes capazes de compreenderem os múltiplos sentidos da linguagem.

Para que os alunos compreendessem as correlações de sentidos dos operadores argumentativos de oposição, foi necessário que fizéssemos simulações com diversos termos dentro de um mesmo enunciado para que eles percebessem que, apesar de palavras diferentes, o sentido permaneceria o mesmo. Como foi um critério muito trabalhado ao longo das aulas em que os alunos completaram enunciados, reescreveram, pesquisaram, transcreveram, de modo que atentamos para a transformação da linguagem em prática, como tão exaustivamente insistimos em nosso trabalho: práticas produtivas, práticas sociais, práticas discursivas, práticas reais, acreditamos que só haverá aprendizado se o aprendizado for posto em prática. Se o aluno não desenvolver essas práticas em sala de aula, seu domínio linguístico, certamente, será deficitário.

Para a compreensão das relações de oposição nos textos sem a presença de um operador argumentativo explícito na superfície textual e, daí, já abordar a compreensão implícita no viés da interpretação textual, foi necessário, mais uma vez, utilizar o texto como plano de fundo para alcançarmos o nosso objetivo. Considerando o texto e sua incompletude como uma abertura de possibilidades a se concretizarem no processo sociocognitivo de construção de sentidos, conforme Costa (2016), bem como unidade complexa de sentidos, e a leitura como construção de sentidos

(COSTA, 2002) é que apresentamos enunciados aos alunos e, através das interações condutivas, eles foram percebendo que por trás de uma argumentação há uma contraposição. Que há oposições simples e oposições compostas (subordinadas), sendo as simples sem a presença de um operador e as compostas com a presença de operador. Para isso, foi necessário utilizar-se da discursividade para que os alunos se tornassem capazes de compreender o sentido presente por trás de um enunciado, compondo a oposição argumentativa. Com isso registramos a percepção de alguns alunos a partir de um dado enunciado sem a presença do operador argumentativo, levando-nos ao alcance do nosso objetivo.

Enfim, ao analisarmos de que modo a compreensão do fenômeno semântico-discursivo da oposição pode ser facilitada pelo ensino baseado no estudo de texto, consideramos a reescrita de enunciados pelos alunos após o estudo do texto, o que nos levou a concluir que os alunos só conseguiram reescrever os enunciados porque houve antes uma interação discursiva textual para que eles conseguissem aplicar corretamente os operadores de oposição. Além do mais, eles estavam pondo em prática um conhecimento adquirido que para eles fazia sentido. Que era algo importante para eles, na fala, na escrita, no convívio social. Diferentemente de pegar uma frase sem contexto, mostrar que uma dada palavra tem sentido de oposição e mandar o aluno classificar em oração coordenada sindética adversativa ou oração subordinada adverbial concessiva.

Nossas observações ficaram claras quanto à importância do trabalho com textos como norteadores para o ensino de língua materna em sala de aula, corroborando o que afirmam os documentos oficiais e com o que os teóricos do ensino de língua aqui mencionados postulam, e que essa prática refletiu positivamente na maneira como os alunos manifestam o conhecimento através de uma atividade promovida com interação, condução e prática.

É importante propor uma mudança de postura quanto ao tratamento dispensado aos operadores nos livros didáticos e nas aulas de português, uma vez que, por pertencerem às classes gramaticais invariáveis, têm o seu valor semântico renegado.

Nosso trabalho não tem a pretensão de ensinar uma receita infalível para o tratamento desses recursos linguísticos, mas contribuir com novos conhecimentos a partir de uma experiência prática para somar às percepções no trabalho com os

operadores argumentativos, por isso buscamos apresentar várias análises acerca do mesmo tema, como forma de ampliar a discussão sobre esse assunto.

As propostas de atividades sugeridas não têm o objetivo de excluir a proposta do livro didático, mas de ser um material complementar sugestivo ao professor para que possa trilhar caminhos para além de algumas atividades consideradas não produtivas no livro didático.

Finalmente, concluímos na certeza de que conseguimos alcançar nossos objetivos e causar outras inquietações, já que esse estudo foi apenas a ponta de um iceberg que mexe com quebra de paradigmas, e mudar dar trabalho! Precisamos conceber o ensino de língua como algo vivo, vibrante, necessário à comunicação cotidiana. É necessário abraçarmos a língua como essencialmente argumentativa e que dispõe de recursos capazes de direcionar o nosso discurso nas mais variadas situações de comunicação. É tomando consciência do poder que o conhecimento da força argumentativa desses recursos da língua tem que conseguiremos ensiná-los e aprendê-los para melhor utilizá-los.

REFERÊNCIAS

ABREU, Kátia Nazareth Moura de; GARCIA, Daniela Cid de; HORA, Katharine da; SOUZA, Cristiane Ramos de. O teste de Cloze como instrumento de medida da proficiência em leitura: fatores linguísticos e não linguísticos. **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte (MG), v. 25, n. 3, p. 1767-1799, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/11366>. Acesso em: 14 mai. 2020.

AGUSTINI, Carmem; LEITE, João de Deus. Benveniste e a teoria saussuriana do signo linguístico: o binômio contingência-necessidade. **Língua e Instrumentos Linguísticos**. Campinas (SP), v. 1, p. 113-129, 2012. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao30/artigo7.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

ALMEIDA, Daniel Mazzaro Vilar de; MARINHO, Janice Helena Chaves. Dos marcadores discursivos e conectores: conceituação e teorias subjacentes. **Gláuks**, Viçosa (MG), v. 12, n. 1, p. 169-203, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/28190725/Dos_Marcadores_Discursivos_e_Conectores_Conceitua%C3%A7%C3%A3o_e_Teorias_Subjacentes_About_Discourse_Markers_and_Connectors_Concepts_and_Underlying_Theories. Acesso em: 05 dez. 2019.

ANTUNES, Irandé. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

ANTUNES, Irandé. **Gramática Contextualizada**: limpando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da Gramática**: por um ensino de língua sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/6479/bakhtin-mikhail-estetica-da-criacao-verbal-sao-paulo-martins-fontes-2003.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2019.

BALZAN, Carina Fior Postingher. Da noção de subjetividade de Benveniste à leitura como ato enunciativo. **Leitura: Teoria & Prática**. Campinas (SP), v. 35, n. 69, p.87-102, 2017. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/download/561/366>. Acesso em: 05 nov. 2019.

BARBOSA, Gisele de Oliveira. **O lugar da gramática no ensino de gêneros textuais**: o modelo didático aponta um caminho. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora (MG), 2015.

BARBISAN, Leci Borges. Uma proposta para o ensino da argumentação. **Letras de Hoje**. Porto Alegre (RS), v. 42, n. 2, p. 111-138, junho 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/2415/1889>. Acesso em: 08 nov. 2019.

BATISTA, Francisco Cleiton Cardoso. **O ensino das relações lógico-semânticas e discursivas**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/40722/3/2019_dis_fccbatista.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira (org.). **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

BEAUGRANDE, Robert de. **New foundations for a science of text and discourse. Freedom of access to knowledge and society through Discourse**. Norwood: Ablex, 1997.

BEAUGRANDE, Robert de; DRESSLER, Wolfgang U. **Introduction to Text Linguistics**. New York: Longman, 1990.

BEAUGRANDE, Robert de; DRESSLER, Wolfgang U. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1981.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes, 2006.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral**. Campinas: Pontes, 2005.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes, 1988.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental 3º e 4º ciclos: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1997.

CASTANHO, Joaquim Maria. **A essência natural do poema**. Disponível em: <http://escribalista.blogspot.com/2016/06/a-essencia-natural-do-poema.html>. Acesso em: 16 abr. 2010.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Resultados da 3ª Séries do Ensino Médio em Língua Portuguesa**: Ceará, Credes, Regionais de Fortaleza, Municípios e Escolas. Fortaleza – CE: Secretaria de Educação, 2020. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/ensino-medio/>. Acesso em: 04 abr. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado. **Primeiro, aprender!** Língua Portuguesa, História, Filosofia, Arte, Sociologia, Educação Física, Língua Espanhola, Língua Inglesa. Caderno do aluno, v. 3. Fortaleza: SEDUC, 2010.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado. **Lei 14.190 de 30 de julho de 2008**. Cria o Programa “Aprender pra Valer” que desenvolverá ações estratégicas complementares para o fortalecimento da aprendizagem dos alunos do ensino médio e sua articulação com a educação profissional e tecnológica. 2008. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/5255-lei-n-14-190-de-30-07-08-d-o-de-31-07-08>. Acesso em: 14 jun. 2020.

CLEMENTE, Thalita Fernandes. As concepções de Gramática e sua prática em sala de aula. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 16, Rio de Janeiro, 2012. **Anais [...]** Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/36094358/AS_CONCEP%C3%87%C3%95ES_DE_GRAM%C3%81TICA_E_SUA_PR%C3%81TICA_EM_SALA_DE_AULA. Acesso em 18 fev. 2020.

COSTA, Maria Helenice Araújo; MONTEIRO, Benedita Conceição Braga; ALVES, Luiz Eleildo Pereira. Ensino de leitura na perspectiva do texto como evento: o desafio de fazer emergir o sentido. **Diadorim**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 18, p. 42-66, jul-dez 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/5360/3931>. Acesso em: 04 jun. 2020.

COSTA, Maria Helenice Araújo. Linguagem como interlocução e aprendizagem como cognição situada. **Linguagem em Foco**. Fortaleza (CE), v. 2, n. 2, p. 151-167, 2010.

COSTA, Maria Helenice Araújo. **Formação Continuada de Professores da Rede Pública**. Fortaleza – CE: Fundação Demócrito Rocha, 2002. (Português – Fascículo 4)

DMITRUK, Hilda Beatriz (org.). **Diretrizes de Metodologia Científica**. 5. ed. Chapecó: Argos, 2001.

DUCROT, Oswald. Argumentação e “Topoi” argumentativos. In: GUIMARÃES, Eduardo (org.). **História e sentido na linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

DUCROT, Oswald. **Polifonía y argumentación**. Cali: Universidade del Valle, 1988.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1987.

DUCROT, Oswald. **Dizer-não dizer, princípios de semântica linguística**. São Paulo: Cultrix, 1977.

DRESCH, Aline; LACERDA, Daniel Pacheco; MIGUEL, Paulo Augusto Cauchick. Uma análise distintiva entre o estudo de caso, a pesquisa-ação e a design science research. **Revista brasileira de Gestão de Negócios**. São Paulo, v. 17, n. 56, p. 1116-1133, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbgn/v17n56/1806-4892-rbgn-17-56-01116.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística textual: uma introdução**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FÉLIX, Ana Maria Landim. **O problema da leitura e a leitura dos problemas: o processo de construção da leitura de enunciados de questões matemáticas**. 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2020/03/DISSERTA%C3%87%C3%83O_ANA-MARIA-LANDIM-FELIX.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020

FERRAZ, Mônica Mano Trindade; OLIVAN, Karen Neves. Gramática e formação do professor em língua materna: refletindo sobre o ensino e ensinando para a reflexão. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 7, 2011, Curitiba, PR. **Anais [...]** Curitiba, PR: 2011. p. 2234-2248. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6419/mod_folder/content/0/Gram%C3%A1tica%20Norma%20e%20Ensino/FERRAZ_OLIVAN_%20GramaticaEFormacaoDoProfessorDeLinguaMaterna.PDF?forcedownload=1. Acesso em 22 jan. 2020.

FERREIRA JÚNIOR, José Temístocles; FLORES, Valdir do Nascimento; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. A Teoria de Benveniste sobre a personalidade e seus desdobramentos na enunciação infantil. **Delta**, São Paulo, 2015, v. 31, n. 2, p. 527-558. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/delta/v31n2/1678-460X-delta-31-02-00527.pdf>. Acesso 08 dez. 2019.

FIORIN, José Luiz. Uma teoria da enunciação: Benveniste e Greimas. **Gragoatá**. Niterói (RJ), v. 22, n. 44, p. 970-985, set./dez. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323650548_Uma_teor_da_enunciacao_Benveniste_e_Greimas. Acesso em 24 abr. 2020.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo**. 3. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Introdução à Teoria Enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013.

FLORES, Valdir do Nascimento. Sujeito da enunciação: singularidade que advém da sintaxe da enunciação. **Delta**. São Paulo, v. 29, n. 01, p. 95-120, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/delta/v29n1/05.pdf>. Acesso em 18 jan. 2020.

FLORES, Valdir do Nascimento. O que seria uma gramática da enunciação? A proposta de uma análise transversal. **Letras & Letras**. Uberlândia (MG), v. 29, n. 1, 3 set. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25925>. Acesso em: 27 jul. 2019.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.

FRANCO, Cláudio de Paiva. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, Kátia; BECHER, Sílvia; FRANCO, Cláudio (orgs.). **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. p. 26-48. Disponível em: http://www.claudiofranco.com.br/textos/ebook_leitura.pdf. Acesso em: 04 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

FREIRE, Paulo. Aprenda com eles e ensine melhor. **Nova Escola**. São Paulo, n. 139, p. 19-25, jan/fev. 2001.

FREITAG, Raquel Meister Ko. et al. Como o brasileiro acha que fala? Desafios e propostas para a caracterização do “português brasileiro”. **Signo y Señá**. Buenos Aires, n. 28, p. 65-87, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327981657_COMO_O_BRASILEIRO_ACHA_A_QUE_FALA_COMO_O_BRASILEIRO_ACHA_QUE_FALA_DESAFIOS_E_PROPOSTAS_PARA_A_CHARACTERIZACAO_DO_PORTUGUES_BRASILEIRO. Acesso em: 08 jul. 2019.

GADOTTI, Moacir. O que é ler? **Leitura: teoria e prática**, Porto Alegre (RS), ano I, n. 0, p. 16-17, nov. 1982.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **Aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro e João editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz Helena Marão; CHIAPPINI, Lígia. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1998. P. 17-24.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica**: enunciação e sentido. Campinas, SP: Pontes, 2018.

GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e argumentação**: um estudo de conjunções do português. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MCINTOSH, Augus; STREVENS, Peter. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1974.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **As tramas do texto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LOVATO, Cristina dos Santos. Gêneros Textuais e Ensino: uma leitura dos PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. **Revista Travessias**. Paraná, n. 04. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/3172/2500>. Acesso em: 26 jan. 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos et. al. **Universidade**: uma proposta metodológica. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO, Júnia Focas Vieira. **Aspectos argumentativos da oposição e concessão em língua portuguesa**. 1987. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (MG), 1987. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9E5GG2/1/dissertacao_juniafocasvieiramachado.pdf. Acesso em 19 jan. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, Ângelo Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. Cap. 1, p. 19-36.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MASSI, Gisele et al. Envelhecimento ativo: um relato de pesquisa-intervenção. **Revista CEFAC**, Curitiba (PR), 2018, v. 20, n. 1, p. 5-12, jan./fev. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rcefac/v20n1/pt_1982-0216-rcefac-20-01-00005.pdf. Acesso em: 11 nov. 2019.

MAURÍCIO, Adauto Abel. **Operadores argumentativos na construção da autoria em artigos de opinião**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016. Disponível em: <http://bdtd.uftm.edu.br/bitstream/tede/420/5/Dissert%20Adauto%20A%20Mauricio.pdf>. Acesso em 05 ago. 2019.

MONNERAT, Rosane Santos Mauro. Possibilidade discursivas do e – um conector coringa. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão (SC), v. 4, n. 1, p. 185-203, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0401/040110.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

MONNERAT, Rosane Santos Mauro. A articulação de orações através de mecanismos de oposição. **Scripta**. Belo Horizonte, v. 5, n. 9, p. 77-91, 2 sem. 2001. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/11726/9359>. Acesso em: 03 mar. 2020.

MORAIS, Maria Eliane Gomes; FRANÇA, Maria da Guia Santos de; NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. Semânticas Argumentativa e Enunciativa: uma análise dos operadores argumentativos. **Revista do GELNE**. Natal/RN, v. 21, n. 1, p. 63-76, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/16044/11309>. Acesso em: 01 ago. 2019.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisa em administração**. São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem., 1996. Disponível em: https://www.academia.edu/8171621/PESQUISA_QUALITATIVA_CHARACTER%C3%84DSTICAS_USOS_E_POSSIBILIDADES. Acesso em: 02 fev. 2020.

NOVAES, Maria Helena. O valor diagnóstico na educação. **Boletim**. Rio de Janeiro, v. 5, p. 67-80, 1968.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas, SP: Pontes, 1996.

OLIVEIRA, Andréa Pinto de. **Paginário: uma ação cultural educativa através da literatura como expressão de arte**. In: SEMINÁRIO DE INFORMAÇÃO EM ARTE, 7, 2018, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: 2019. Disponível em <https://www.doity.com.br/anais/seminario-de-informacao-em-arte/trabalho/81868>. Acesso em: 26 fev. 2020.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. **Conectores de oposição: reflexões e propostas para o ensino**. **Gragoatá**. Niterói (RJ), n. 36, p. 28-42, 1. sem. 2014. Disponível em: <http://sintaxedotexto.pbworks.com/w/file/fetch/111745174/Conectores%20de%20oposi%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 28 mar. 2020.

PEREIRA, Hyló Leal. **O processo de coconstrução da cadeia referencial em questões do ENEM por estudantes do ensino médio**. 2017. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2019/11/Dissertac%C3%A7%C3%A3o-Hylo-Leal-Pereira.pdf>. Acesso em 25 mar. 2020.

PESSOA, Hertha Cristina Carneiro; OLIVEIRA, Suelene Silva (org). **Metodologia do ensino de Português**. Fortaleza, CE: CETREDE/IVA, 1999.

PINHEIRO, Claudênia da Costa e Silva. **O emprego de operadores argumentativos em textos escolares**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: http://www.uece.br/profletras/dmdocuments/Claudenia_da_Costa_e_Silva_Pinheiro_Disserta%C3%A7%C3%A3o_Mestrado_Profissional_em_Letras_2015_OK.pdf. Acesso em: 03 fev. 2020.

ROHLING, Nívea. **As bases epistêmicas da análise dialógica do discurso na pesquisa qualitativa em linguística aplicada**. **L&S Cadernos de Linguagem e Sociedade**. Brasília, v. 15, p. 44-60, 2014. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ/article/view/423/420>. Acesso em 03 mar. 2020.

SÁ, Alena Salgado de. **Relações lógicas: a oposição nas letras da Legião Urbana**. **Revista Prolíngua**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 179-194, jan/jun de 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/13564/7708>. Acesso em 05 jan. 2020.

SILVA, Adriana Pozzani de La Vielle e. Reler Benveniste, ensinar a língua: o que pode a Enunciação oferecer ao professor? **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 12, n. 2, p. 487-503, jul./dez. 2009. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15720/9905>. Acesso em: 09 jan. 2020.

SILVA, Bruna Costa; SILVA, Rodolfo Dantas. (Re)construindo a aula de língua portuguesa: que gramática devemos ensinar? **Entrepalavras**. Fortaleza (CE), v. 7, p. 121-136, jan./jun. 2017. Disponível em:

<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/648/397>. Acesso em: 04 abr. 2020.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e Leitura**: ensaios. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

SILVA, Maurício. Gramática da Língua Portuguesa no Brasil: um estudo da gramaticografia brasileira Pré-NGB (1930-1960). **Papéis**. Campo Grande (MS), v. 18, n. 35, p. 154-168, 2014. Disponível em:

<https://periodicos.ufms.br/index.php/papeis/article/view/3019/2447>. Acesso em 15 mar. 2020.

SILVA, Sidnei Celerino da; COLLE, Fatima Eduarda Schmitk; CAVICHOLI, Denize; SOUZA, Roberto Francisco de. Aprendizado e desenvolvimento de habilidades no curso de Contabilidade: uma pesquisa-ação com o método Team-Based Learning (TBL). **Enfoque**: reflexão contábil. Paraná, v. 37, n. 3, p. 1-19, set./dez. 2018.

Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Enfoque/article/view/39579/pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

SOUZA, Maria Lúcia Serrano de. **Por um ensino de gramática reflexiva e contextualizada**: uma proposta a partir da produção textual de cartas do leitor. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba (PB), 2019.

TEBEROSKY, Ana. Fala, mestre! **Nova Escola**, São Paulo, n. 187, p. 24-26, nov. 2005.

TEBEROSKY, Ana. et al. **Compreensão de leitura**: a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. Autoria e contenção da deriva. *In*: TFOUNI, Leda Verdiani. **Múltiplas faces da autoria**. Ijuí: UNIJUÍ, 2008. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/303818184_Autoria_e_contencao_da_deriva. Acesso em: 18 abr. 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa- Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto. Pesquisa-Ação e Educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas (SP), v. 34, n. 122, p. 155-173, jan./mar. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/es/v34n122/v34n122a09.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2020.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Guia de normalização de trabalhos acadêmicos**. 3 ed. Organizadores: Ana Neri Barreto de Amorim, Cicero Davi Rodrigues da Paixão, Tainá Oliveira Silva Santos e Thelma Marylandia Silva de Melo. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, CE, 2020. 3 v.; 150 p.

VELOSO, Danielle Maria Gomes. **Referenciação e ensino de leitura**: o foco na recategorização para compreensão do ponto de vista. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Estadual do Ceará, 2018. Disponível em: <http://www.uece.br/profletras/dmdocuments/Danielle%20Maria%20Gomes%20Velo%20o.pdf>. Acesso em 09 jan. 2020.

VOLTOLINI, Márcia Regina. Estratégias de aplicação da avaliação diagnóstica. **Cadernos PDE**, Paraná, 2014, v. 2, p. 1-110, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_edespecial_pdp_marcia_regina_voltolini.pdf. Acesso em 08 ago. 2019.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

WERNER, Kelly Cristini Granzotto. A intersubjetividade antes da subjetividade na Teoria da Enunciação de Benveniste. **Signótica**. Goiás, v. 18, n. 2, p. 397-411, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/2794/2785>. Acesso em 25 abr. 2020.

XAVIER, Francisca Rebeca de Lima. **Ensino de gramática contextualizada**: uso da modalização adverbial no gênero resenha crítica. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.uece.br/profletras/dmdocuments/Francisca%20Rebeca%20de%20Lima%20Xavier.pdf>. Acesso em 27 fev. 2020.

ZIRALDO. A escola não está preparada para a magia da leitura. **Nova Escola**. São Paulo, n. 25, p. 26-29, out. 1988.

APÊNDICE A - TESTE DIAGNÓSTICO 1º ANO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS) DEPARTAMENTO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Aluno(a) _____

1. (ENEM 2001)

O mundo é grande

O mundo é grande e cabe
Nesta janela sobre o mar.
O mar é grande e cabe
Na cama e no colchão de amar.
O amor é grande e cabe
No breve espaço de beijar.

(ANDRADE, Carlos Drummond de. Poesia e prosa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1983)

(Adaptada) Neste poema, o poeta realizou uma opção estilística: a reiteração de determinadas construções e expressões linguísticas, como o uso do mesmo marcador para estabelecer a relação entre as frases. Esse marcador discursivo estabelece, entre as ideias relacionadas, um sentido de:

- comparação
- conclusão.
- oposição.
- alternância.
- finalidade.

Disponível em
<<http://www.aprendebrasil.com.br/alunos13/enem/comentada2001/01.asp>>

2. No enunciado "Faço dieta, **mas** sou magra.", o conector discursivo destacado exprime ideia de:

- Escolha
- Oposição
- Finalidade
- Explicação
- Soma, adição

Disponível em
<<https://exercicios.brasilecola.uol.com.br/exercicios-redacao/exercicios-sobre-conectores-discursivos.htm>>

3. (PUC-SP) No período: "Da própria garganta saiu um grito de admiração, que Cirino acompanhou, **embora** com

menos entusiasmo", a palavra destacada expressa uma ideia de:

- explicação.
- concessão.
- comparação.
- modo.
- consequência.

Disponível em:
<<https://exercicios.mundoeducacao.bol.uol.com.br/exercicios-gramatica/exercicios-sobre-conjuncoes.htm#resposta-167>>



*A imagem que ilustra a questão é de autoria do cartunista Quino

4. (Adaptada) No quadrinho do cartunista Quino, encontramos o marcador **mas**, que traduz o seguinte sentido no discurso:

- consequência
- adição
- adversatividade
- alternância.
- conclusão

Disponível em
<<https://exercicios.mundoeducacao.bol.uol.com.br/exercicios-gramatica/exercicios-sobre-conjuncoes.htm#resposta-167>>

Texto para as questões 5 e 6

Onça-pintada

É o maior felino das Américas e habita florestas, cerrados, caatinga e o pantanal. Originalmente ocupava

também o Sul dos Estados Unidos, porém agora se restringe apenas à América Latina. Mas, existem relatos de avistamentos desses belos animais no estado americano do Arizona, numa região próxima à fronteira com o México.

Possuem hábito crepuscular e noturno, solitário e territorialista. São grandes nadadores, podendo atravessar sem problemas grandes extensões de água e escalar árvores. O pelo possui desenhos de rosetas, que formam círculos de pintas negras e no centro com uma cor mais clara, camuflando-se no ambiente. Podem viver até 12 anos na natureza, mas chegam a 20 em cativeiro.

Disponível em: <<http://www.bioventura.com.br/onca.html>>.

5. (Adaptada) Há um marcador de oposição na passagem:

- “É o maior felino das Américas e habita florestas, cerrados, caatinga e o pantanal.”
- “[...] ocupava também o Sul dos Estados Unidos, porém agora se restringe apenas [...]”
- “Possuem hábito crepuscular e noturno, solitário e territorialista.”
- “O pelo possui desenhos de rosetas, que formam círculos de pintas negras [...]”

6 (Adaptada) No trecho “Podem viver até 12 anos na natureza, mas chegam a 20 em cativeiro.”, o marcador adversativo em destaque poderia ser substituído sem prejuízo de sentido por:

- contudo
- pois
- e
- por isso

Disponível em
<<https://www.acessaber.com.br/atividades/atividade-de-portugues-conjuncoes-adversativas-9o-ano/>>

7. (IMA - Adaptada) Temos uma ideia de oposição em:

- Se eu tivesse dinheiro, compraria hoje um carro.

b) Fizemos a consulta, conforme a solicitação dos auditores.

c) Enquanto a mídia entrevistava o especialista, os telespectadores assistiam impávidos.

d) O especialista não concordará com sua opinião, por mais que você insista.

8. (Itame – Adaptada) Indique, entre as orações abaixo, qual delas expressa um sentido de concessão:

a) Venha agora ou perderá a vez de jogar.

b) Quero muito que você venha ao jantar, ainda que chegue tarde.

c) Marcelo prometeu chegar no horário combinado, porém chegou duas horas depois.

d) Viajaremos se não chover amanhã.

Disponível em <https://exercicios.brasilecola.uol.com.br/exercicios-gramatica/exercicios-sobre-as-oracoes-subordinadas-adverbiais.htm>

9. (UEL-PR) Não gostava muito de novelas policiais; admirava, porém, a técnica de seus autores. Comece com: Admirava a técnica...

- visto como
- enquanto
- conquanto
- porquanto
- à medida que

10. (Enem-2010)

Os filhos de Anna eram bons, uma coisa verdadeira e sumarenta. Cresciam, tomavam banho, exigiam para si, malcriados, instantes cada vez mais completos. A estouros. O calor era forte no apartamento que estavam aos poucos pagando. Mas o vento batendo nas cortinas que ela mesma cortara lembrava-lhe que se quisesse podia parar e enxugar a testa, olhando o calmo horizonte. Como um lavrador. Ela plantara as sementes que tinha na mão, não outras, mas essas apenas.

LISPECTOR, C. Laços de família. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

A autora emprega por duas vezes o conectivo **mas** no fragmento

apresentado. Observando aspectos da organização, estruturação e funcionalidade dos elementos que articulam o texto, o conectivo **mas**:

a) expressa o mesmo conteúdo nas duas situações em que aparece no texto.

b) quebra a fluidez do texto e prejudica a compreensão, se usado no início da frase.

c) ocupa posição fixa, sendo inadequado seu uso na abertura da frase.

d) contém uma ideia de sequência temporal que direciona a conclusão do leitor.

e) assume funções discursivas distintas nos dois contextos de uso.

Disponível em <<https://www.todamateria.com.br/exercicios-de-conjuncoes/>>

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO(TCLE) – PAIS OU RESPONSÁVEIS

Seu filho (a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa A COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES SEMÂNTICO-DISCURSIVAS DE OPOSIÇÃO NA LEITURA DE TEXTOS POR ALUNOS DO 1º DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA. O **objetivo** desse estudo consiste em investigar a efetividade do ensino linguístico-gramatical a partir do texto com foco no estudo semântico-discursivo dos marcadores de oposição tendo em vista a construção de sentido na leitura de alunos do 1º ano do ensino médio da escola de ensino médio Alfredo Machado, cidade de Madalena – CE. Caso você autorize, seu filho irá participar de oficinas de leitura, escrita e compreensão textual. Haverá a necessidade de gravação das aulas em áudio e vídeo para análise posterior da participação e das interações durante a realização de atividades. A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador/professor ou com a instituição em que ele/ela estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele(a), porém se ele(a) se sentir desconfortável ou constrangido(a) em qualquer atividade proposta, poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com o pesquisador sobre o assunto.

Não haverá custos nem remuneração pela participação. A participação dele(a) poderá **contribuir** efetivamente para ampliar a competência em compreensão dos aspectos linguísticos a partir do estudo do texto, habilidade necessária para diversas atividades cotidianas dentro e fora da escola, bem como a percepção do estudo da língua materna considerando seus aspectos discursivos e a ampliação da compreensão leitora. Poderá haver o **risco** dos alunos não alcançarem os resultados esperados pelo pesquisador no que diz respeito à compreensão dos estudos com o texto na resolução de atividades e participações em sala de aula, mas os nomes dos/as alunos não serão divulgados por nenhum meio, assim como será resguardado o direito de imagem, uma vez que, os vídeos serão utilizados apenas para análise do pesquisador, de forma a assegurar o sigilo e preservar a identidade dos/as participantes. Além disso, você receberá uma cópia deste termo onde consta o

telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Eu, _____
 (nome do pai/ mãe/ responsável) declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) _____ (nome do/a filho/a sendo que: () aceito que ele(a) participe () não aceito que ele(a) participe.

Madalena-CE, de

 Assinatura do responsável

 Assinatura do pesquisador

Pesquisador: Francisco Lucínio Barbosa de Sousa, email: luciniobarbosa@hotmail.com, cel: (88) 992668339, CH – Letras- Av. Luciano Carneiro, 345- Campos de Fátima, Fortaleza- CE Cep: 60410-690.

O Comitê de Ética em Pesquisa em seres Humanos da UECE funciona na Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza, Ceará, Telefone (85)31019890, email: cep@uece.br; (horário de funcionamento: 8:00 as 17:00 seg - sexta). Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa A COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES SEMÂNTICO-DISCURSIVAS DE OPOSIÇÃO NA LEITURA DE TEXTOS POR ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA.

Neste estudo pretendemos investigar a efetividade do ensino linguístico-gramatical a partir do texto numa turma de 1º ano da Escola de Ensino Médio Alfredo Machado da cidade de Madalena - CE. Caso você aceite, irá participar de oficinas de leitura, compreensão e produção textual. Haverá a necessidade de fotos e gravação de vídeos para análise posterior da participação e das interações durante a realização de atividades, bem como o registro em diário de bordo pelo professor.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador, que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Riscos da pesquisa: Tudo foi planejado para minimizar os riscos de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, porém há risco de você não alcançar os resultados esperados pelo pesquisador no que diz respeito à compreensão dos estudos. Mesmo assim, esse risco será minimizado com a manutenção da sua privacidade, o fornecimento de orientações individualizadas pelo pesquisador acerca da resolução de atividades e

produção textual, assim como o direito do participante de desistir a qualquer momento da pesquisa.

Benefícios da pesquisa: Sua participação poderá contribuir efetivamente na percepção que o estudo da língua materna, quando considerados seus aspectos discursivos, torna-se cada vez mais significativo bem como amplia a compreensão leitora e a competência em compreensão dos aspectos linguísticos a partir do estudo do texto, habilidade necessária para diversas atividades cotidianas dentro e fora da escola..

Eu, _____,
portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Madalena, de de 2020

Assinatura

Assinatura do pesquisador

Pesquisador: Francisco Lucínio Barbosa de Sousa, **Email:** luciniobarbosa@hotmail.com, **Celular:** (88) 992668339 **Endereço:** CH – Letras- Av. Luciano Carneiro, 345- Campos de Fátima, Fortaleza- CE, Cep:60410-690.

O Comitê de Ética em Pesquisa em seres Humanos da UECE funciona na Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza, Ceará, Telefone (85)31019890, email: cep@uece.br; (horário de funcionamento: 8:00 as 17:00 seg - sexta). Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

APÊNDICE D – MANUAL PEDAGÓGICO



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

Francisco Lucínio Barbosa de Sousa

**COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES DE OPOSIÇÃO
NA LEITURA DE TEXTOS:**

**Um estudo dos operadores argumentativos de oposição a partir das
bases da enunciação**

Manual do(a) Professor(a)



Fortaleza – CE

2020

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**A COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES SEMÂNTICO-DISCURSIVAS DE
OPOSIÇÃO NA LEITURA DE TEXTOS:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA**

FRANCISCO LUCÍNIO BARBOSA DE SOUSA

**Fortaleza – CE
2020**

CONVITE

Caro(a) professor(a),

Inicialmente, quero externar a alegria de poder compartilhar com você uma experiência pedagógica que me fez crescer como professor e que, com certeza, será semente para o surgimento de estratégias pedagógicas cada vez mais férteis e produtivas para você também.

O material ora disponibilizado é uma parte das atividades realizadas durante o projeto de intervenção desenvolvido no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – e aplicado em uma escola pública estadual de Madalena – CE, em uma turma do 1º ano do ensino médio. Ele é o resultado de uma pesquisa realizada com a orientação da Profa. Dra. Maria Helenice Araújo Costa, da Universidade Estadual do Ceará, com o intuito de colaborar para o ensino de operadores argumentativos de oposição (conjunções adversativas e concessivas) numa perspectiva enunciativa e contextualizada.

Agora, você terá contato com a nossa proposta e com as ideias que desenvolvemos ao longo da experiência vivida em minha instituição escolar como pesquisador e professor do “chão da escola”. Tenho certeza de que estas ideias fornecerão suporte para que você consiga elaborar e desenvolver atividades que valorizem também a leitura como compreensão e os estudos de aspectos gramaticais a partir da análise textual em seus variados gêneros discursivos, considerando aspectos sócio-histórico-culturais na percepção dos estudantes, estimulando seus conhecimentos prévios, desafiando-os a construir inferências e ampliar suas visões críticas para atuarem na sociedade.

Finalmente, deixamos aqui as nossas sinceras congratulações e o desejo de que sua prática seja cada vez mais fecunda.

Forte abraço!

Lucínio Barbosa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	04
<i>A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DE TEXTOS</i>	07
<i>A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA A COMPREENSÃO TEXTUAL</i>	09
<i>O ESTUDO CONTEXTUALIZADO DOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS DE OPOSIÇÃO.....</i>	11
<i>AS ATIVIDADES</i>	15
<i>OFICINA 01</i>	16
<i>OFICINA 02</i>	21
<i>OFICINA 03</i>	25
<i>OFICINA 04</i>	30
<i>OFICINA 05</i>	33
<i>OFICINA 06</i>	38
<i>OFICINA 07</i>	42
<i>OFICINA 08</i>	47
<i>OFICINA 09</i>	51
<i>ALGUMAS PALAVRAS FINAIS</i>	56
<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	57

INTRODUÇÃO

Professor (a),

Como está a formação de leitores em sua escola? Como você vê o ensino dos aspectos gramaticais para a plena aplicabilidade pelos alunos dos conceitos apreendidos no seu cotidiano? Qual espaço o estudo de textos ocupa em sua prática pedagógica?

Antes de conhecer e analisar este manual, gostaríamos de tecer algumas reflexões acerca do ensino da língua portuguesa e da proposta que elaboramos aqui.

O estudo da língua materna no ensino médio é complexo. Por um lado, devemos considerar que os alunos que atingem essa etapa da escolaridade já passaram pelos anos do ensino fundamental, ao longo dos quais foram desafiados no que concerne à aprendizagem da língua portuguesa: tiveram contato com inúmeras situações comunicativas nas quais foi preciso valer-se de conhecimentos linguísticos e discursivos aprendidos na escola, foram iniciados nos estudos de linguagem, tiveram contato com a metalinguagem gramatical, aprenderam noções e conceitos decorrentes de todos esses estudos. Portanto, espera-se que esses estudantes, ao chegarem ao ensino médio, tragam um conjunto de noções decorrentes de tais estudos. Por outro lado, muitas dessas noções e conceitos aos quais tiveram acesso anteriormente podem ainda não estar bem compreendidos, sendo necessário retomá-los e aprofundá-los.

Essa realidade gera, muitas vezes, um dilema para o (a) professor(a) do ensino médio, pois ao mesmo tempo em que espera que os alunos tenham apreendido certas noções e conceitos, também supõe que deva começar tudo de novo, geralmente insistindo em aspectos do ensino da língua e das práticas de linguagem que os estudantes dominam, a fim de assegurar essa aprendizagem para os jovens.

Os livros didáticos de língua portuguesa costumam repetir esses conceitos e noções de linguagem insistindo em “começar pelo começo” e “tudo de novo”, dando a falsa impressão de que se assim não for feito, a aprendizagem não se efetivará.

Outro aspecto sobre o qual cabe refletirmos e que tem chamado bastante a nossa atenção é a desarticulação entre os estudos de linguagem, especialmente as propostas de análise e reflexão linguísticas. Observamos os estudos de gramática

estruturais e classificatórios tendo como pano de fundo trechos textuais, a literatura sendo dissociada desse estudo e a produção de textos num compartimento independente que prioriza a estrutura textual e não sua leitura, compreensão e apropriação dos gêneros. Seriam essas dimensões do ensino e da aprendizagem da língua e das práticas de linguagem independentes ou desarticuladas, ou constituem disciplinas autônomas em si mesmas?

Com efeito, quando atentamos para certas propostas de atividades que nos chegam via livro didático, material que, diga-se de passagem, constitui uma das principais fontes de informação e orientação para o professor e o aluno, percebemos que há um grande distanciamento entre o que se diz teoricamente e o que se propõe como pretensa objetivação dessa teoria. São muitos os casos em que, por exemplo, o texto é usado apenas como pretexto para que se identifiquem os elementos gramaticais (suas estruturas), sem que se reflita sobre como funcionam esses elementos na construção dialógica do sentido, ou seja, no evento textual (BEAUGRANDE, 1997).

Casos dessa natureza dão razão a Antunes (2014, p. 12), quando, ao reconhecer que o ensino da gramática na escola tem sido o vetor da atividade pedagógica, observa que quase sempre, a maior dificuldade está em não se levar em conta a linguagem como dialógica. A autora esclarece ainda que “a linguagem é dialógica porque cada um interpreta o que ouve a partir de seus referenciais, de suas crenças e suposições” (2014, p. 22). Sendo assim, ensino contextualizado de gramática não se reduz a identificação e classificação de elementos estruturais, mesmo que estes sejam provenientes de textos.

Na concepção da linguagem como interação, a gramática não se constitui sozinha, ou separadamente das atividades verbais realizadas por seus falantes. São todos os usuários – em suas trocas linguísticas cotidianas – que vão criando e consolidando o que, nos diferentes grupos, vai funcionando como “norma”, quer dizer, como uso regular, habitual, costumeiro (ANTUNES, 2014, p. 25).

Partindo dessa premissa de que a linguagem é dialógica, nossa proposta visa abordar um ensino que vai ao encontro da ideia tão difundida e aceita de que é nas relações entre locutor e interlocutor que a compreensão do discurso em suas diversas interpretações semânticas se faz realmente importante, pois o que dá sentido à linguagem é a interação social.

O presente trabalho parte, portanto, do princípio de se ensinar os aspectos linguístico-discursivos em consonância com a realidade dos indivíduos, buscando, na associação com a práxis, melhor interação dos ensinamentos gramaticais, que neste estudo

será demonstrado através do ensino das relações de oposição. Nossa intervenção se deu com alunos do 1º ano do ensino médio, pois, em nossa experiência pessoal, foi possível constatar que os adolescentes vão crescendo com aversão ao estudo da gramática por considerarem ser uma aprendizagem complexa e terem a falsa percepção de que tal estudo não lhes servirá para aplicação prática. No entanto, as teorias e discussões atuais argumentam que, abordar temas próprios da realidade dos alunos na sala de aula pode gerar novas perspectivas no processo de ensino e aprendizagem da gramática.

Considerando tais reflexões, elaboramos e desenvolvemos nove atividades em oficinas visando o ensino dos operadores argumentativos de oposição (conjunções adversativas e concessivas) a partir da leitura e compreensão textual, sem pensar em classificações, mas priorizando as contextualizações, os sentidos, já que se trata de uma competência indispensável nos dias atuais. Exemplo disso tem sido o fato de que as instituições de ensino superior e as bancas de concursos, vestibulares e provas externas cada vez mais se distanciam da gramática normativa e elaboram exames a partir de situações textual-discursivas, que levam em consideração o sentido de referentes no texto, sua carga semântica, sua reconstrução de sentido e sua interpretação holística. Para tanto, o leitor necessita compreender o que está sendo posto, interpretar a partir de outras leituras já realizadas, criar novas possibilidades de sentido para os enunciados.

Nosso trabalho nos desafia a atuar numa perspectiva contrária ao modelo tradicional. Devemos pois, buscar uma postura de interação diante das situações de abordagem do texto, sem ignorar o entrelaçamento dos possíveis componentes constitutivos do evento comunicativo de forma a aprofundá-lo e a ampliá-lo.

Após as oficinas, os alunos relataram o quanto foi motivador e significativo participar de aulas “diferentes” e o que é melhor, de verem no final o resultado positivo de seus trabalhos. Contudo, o que mais nos salta aos olhos é a certeza de que essas oficinas despertaram e potencializaram habilidades no trabalho em equipe e colocaram em movimento estratégias de leitura e compreensão de que os alunos já dispunham, mas que foram mobilizadas para um propósito direcionado. Isso só nos leva a crer que lançamos uma boa semente e que novos frutos virão!

O manual que apresentamos aqui traz a experiência e a possibilidade para o trabalho com aspectos gramaticais de forma contextualizada, (re)significando o

ensino-aprendizagem de língua portuguesa, sendo que “o texto é o centro das práticas de linguagem” (BNCC, 2018).

Primeiramente, teceremos alguns comentários a respeito do fenômeno linguístico no intuito de embasar a abordagem de texto, leitura e estudo dos operadores argumentativos de oposição. Depois, passaremos à apresentação das atividades ressaltando os objetivos de cada bloco de questões. Dividimos o conteúdo em nove aulas de duas horas cada que podem/devem ser adaptadas à realidade de cada turma/escola que queira seguir a proposta de maneira satisfatória, pois temos consciência da dinamicidade do processo pedagógico para ser desenvolvido a contento. Assim, sintam-se livre e autônomo para realizar as adaptações pertinentes, principalmente quanto ao tempo utilizado para o desenvolvimento das aulas.

Assim, esperamos professor(a), que tanto você quanto seus alunos possam tirar o melhor proveito desse material que ora disponibilizamos.

A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DE TEXTOS

Na perspectiva dialógica da linguagem, a partir das reflexões de Bakhtin e seus discípulos, de base filosófico-discursiva, o texto é entendido sobretudo como atividade interacional, que vai muito além das relações linguísticas que estabelecem a unidade textual enquanto materialidade, pois conforme os estudos do filósofo, o texto evoca duas dimensões como condição de existência: um sistema de natureza semiótica e outra singular, que considera a sua inserção, participação ativa e efetiva na cadeia da comunicação discursiva da vida em sociedade.

Para Koch e Elias (2006) que estudam o texto como objeto de análise de uma proposta teórica que começou a se organizar na década de 1960 na Alemanha, elas defendem que é o texto para a linguística textual, um objeto multifacetado, construído nas dinâmicas interativas em que sujeitos constroem sentidos em meio a materialidades linguísticas, elaborações cognitivas do conhecimento e práticas sociais de uso da língua. No Brasil, as autoras são estudiosas da trajetória da Linguística Textual, tendo um olhar para o texto como forma de cognição social, concepção que na atualidade orienta as investigações dos estudos linguísticos do texto.

Na base sociocognitiva, o texto se realiza com o envolvimento dos sujeitos, seus objetivos e conhecimentos com propósito interacional. Assim, metaforicamente,

a parte material do texto pode ser entendida como “a ponta de um iceberg – uma pequena porção da matéria e da energia dentro da qual uma enorme quantidade de informação foi ‘condensada’ por um falante ou escritor e está pronta para ser ‘amplificada’ por um ouvinte ou leitor”. (BEAUGRANDE, 1997, p. 16). Compreende-se, portanto, que o linguístico é condição necessária, mas não suficiente para o processamento textual numa visão interacionista da língua.

O texto, à medida que o vemos como tal, estabelece conexões entre textos, sujeitos e sociedade, não resultando apenas do conhecimento da língua ou somente das intenções de quem o produz ou das interpretações de quem o lê (ouve), mas da complexidade do conjunto de aspectos envolvidos nele.

Nessa perspectiva, cabe-se levar em conta os sentidos e o contexto que põe em voga o que os sujeitos possuem como modelos mentais ativados na interação, na capacidade de construção dos modelos mentais dos eventos ou fatos sobre os quais estão falando ou ouvindo, se forem capazes de relacionar entre si os eventos ou fatos presentes nesses modelos.

Para Beaugrande (1997, p. 11) “é essencial ver o texto como um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais, e não apenas como a sequência de palavras que foram ditas ou escritas”. Não diferentemente dos outros pensadores, o estudioso concebe o texto numa perspectiva dialógica, social e cognitiva, um produto repleto de sentidos, conexões e contextos, uma unidade multissistêmica.

Se nos convencêssemos de que usar uma língua – falando, ouvindo, lendo, escrevendo – é alguma coisa que se faz apenas sob a forma de textos, nenhum outro item poderia ser objeto de estudos, de análise, de avaliação, de prática senão o texto, senão concretamente todo gênero de texto com que a gente se depara no dia a dia (ANTUNES, 2017, p. 31).

Nos estudos de Costa (2016) sobre texto como evento e a teoria da complexidade, a pesquisadora ressalta que assumir essa noção de texto é admitir o não aprisionamento aos limites da materialidade, concebendo sua incompletude como uma abertura de possibilidades a se concretizarem no processo sociocognitivo de construção de sentidos.

Não estamos aqui querendo dizer com isso que não se deve ensinar as unidades linguísticas menores, mas que isso seja textualmente, possibilitando uma visão mais ampla de interpretação, de construção de sentidos e não apenas de frases soltas. Um texto é uma unidade complexa visto que ele envolve as relações sintáticas, semânticas e pragmáticas da língua. Portanto, deve ser estudado em sua totalidade.

A recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe em suas orientações a transformação das linguagens em práticas produtivas tendo o texto como foco no ensino da língua, em sua significação mais abrangente: “Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção” (BNCC, 2018, p. 67).

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA A COMPREENSÃO TEXTUAL

Pesquisas recentes concebem o ato de ler como um processo complexo, por meio do qual o leitor construirá significados. Na década de 1990 os PCN's (1997, p. 53) já traziam orientações a respeito da importância do trabalho com textos e leitura para os sistemas de ensino:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significados do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe, sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc.

Aprender a ler, desse modo, significa dominar progressivamente textos, cada vez mais complexos (re)construindo e ampliando seu sentido a partir do acréscimo de elementos novos. A leitura, então, deve ser vista como um processo: interativo, no qual atuam o conhecimento prévio e as informações do texto; analítico, procedendo do todo para as partes, do significado para as formas; estratégico, em que o leitor usa estratégias de antecipação do que vai acontecer e busca confirmação, integrando o que é relevante e compatível com a sua visão de mundo. A interação do leitor com o texto pode ocorrer em níveis mais superficiais ou mais profundos, dependendo de alguns fatores, entre eles o propósito com que se lê.

Os PCNs (1997, p. 58), numa linha interacionista, comentam sobre a importância da metodologia aplicada em sala de aula para que os alunos aprendam a gostar de ler:

Para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura – a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e

desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisarão torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente.

Assim, ensinar a ler é o grande desafio da escola para formar o indivíduo intelectual, pessoal e social. Mas, para isso, o ambiente escolar deve ser um lugar que favoreça a circulação de informações, que permita viver e criar situações de enriquecimento linguístico, como também, deve oferecer ao aluno a oportunidade de utilizar a linguagem para experimentar o direito de expressar-se com autonomia, porém com respeito aos demais. Daí, a importância de se organizarem contextos que induzam à discussão e ao confronto de diferentes pontos de vista.

Para trabalhar a leitura com nossos alunos, precisamos entendê-la como produção de sentidos, como um produto que chega ao leitor desafiando-o, para transformar aquilo que já aparece pelo autor anterior.

Partindo dessa perspectiva, a leitura apresenta-se como um processo de ordem complexa que considera um aglomerado de sistemas distintos que convergem para a produção de significados contextuais. De acordo com Costa, Monteiro e Alves (2016), o texto é um fenômeno provisório, circunstancial e incompleto, que se abre através da leitura para diversas possibilidades no processo sociocognitivo de produção de sentidos. Assim, conforme afirmam os autores “é esse funcionamento movente e complexo do texto que dá conta do entremear de múltiplos dizeres que compõem o sentido” (COSTA; MONTEIRO; ALVES, 2016, p. 10-11).

Nesse contexto de leitores e leituras, a escola necessita se emancipar o mais rápido possível, para acompanhar o processo de desenvolvimento e processamento da informação. A escola precisa caminhar em direção ao diálogo, à diversidade de vozes. Só assim poderá acontecer o tão almejado estímulo para a leitura como evento complexo carregado de significados.

O ESTUDO CONTEXTUALIZADO DOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS DE OPOSIÇÃO

Segundo Almeida e Marinho (2012), alguns nomes diversificados podem ser encontrados quando se estudam os operadores, tais como marcadores de relação textual, operadores discursivos, enlaces extra-oracionais, conectores discursivos, conectores pragmáticos, partículas pragmáticas, partículas discursivas, dentre outros.

Foi através dos estudos de Ducrot e Anscombre (1988) que a noção de operadores argumentativos foi evidenciada, considerando três possibilidades de funcionamento desses operadores: a) indicam o princípio argumentativo e a força desse princípio; b) articulam textos maiores; c) modificam os predicados. Essa noção se afasta da concepção de que os conectivos assumem apenas uma relação lógica no enunciado, como o conceito apresentado pela gramática normativa de que esses operadores servem para interligar frases, orações e texto.

Ducrot (1977) considera que há dois tipos básicos de estabelecer uma conexão entre enunciados: **os conectores lógicos**, que marcam o tipo de relação lógica pretendida pelo falante/escritor entre duas proposições e os **encadeadores discursivos**, que introduzem enunciados unidos por coordenação semântica. **Os conectores lógicos estão para a subordinação semântica**, pois ligam um único enunciado, resultante de um só ato de fala e as proposições unidas são dependentes umas das outras. Já os encadeadores discursivos estruturam os enunciados em textos, sendo cada um dos enunciados provenientes de um ato de fala diferente. Portanto, são enunciados independentes, provenientes de falas distintas, que podem vir sob a forma de dois períodos ou até emitidos por falantes/escritores diferentes, podendo unir orações de um mesmo período, quanto parágrafos em um texto. Assim sendo, **os encadeadores discursivos estão para a coordenação**.

Koch (2003, p. 30) define os operadores argumentativos como elementos da gramática que têm por função indicar a força argumentativa dos enunciados, a direção para a qual apontam. Isso nos permite afirmar que tais articuladores são de grande relevância para a produção textual e sua plena compreensão, escrita ou oral. A autora ainda destaca os principais tipos de operadores, entre os quais importam ao nosso estudo os **operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias**: *mas (porém, contudo, todavia, no entanto, etc.), embora*

(*ainda que, posto que, apesar de (que)*, etc.) (KOCH, 2003, p. 35). Cabe-nos ressaltar que *não é feita a separação dos marcadores em adversativos ou concessivos*, mas como operadores orientados para conclusões contrárias.

Beaugrande e Dressler (1981) ao tratarem sobre os processos de sequencialização que mostram os tipos de interdependência semântica existente entre os enunciados, chamam de junção os conectores interfrásticos e as pausas. Para eles, quatro grandes classes de junção podem ser estabelecidas: a *conjunção* (liga elementos com o mesmo *status*, ambos verdadeiros no mundo textual), a *disjunção* (liga dois elementos dos quais só um pode ser verdadeiro no mundo textual), a *subordinação* (liga elementos em que o *status* de um depende do *status* do outro: condição/acontecimento, causa/efeito etc.) e a *contrajunção* (liga elementos que, tendo o mesmo *status*, parecem incompatíveis no mundo textual). Os autores não se referem explicitamente a relação de *oposição*, assim, a *contrajunção* é a relação que engloba as relações de *contra-expectativa*.

Especificamente sobre os **operadores opositivos**, Pauliukonis (2014) afirma que a **sua noção basilar é a ideia de contraste**. Assim, é correto entender que este grupo, **sempre indicará restrição a uma dada proposição**. Este processo ocorre tanto na estrutura da coordenação, por meio da sua construção adversativa, como na sua subordinação, representado pela sua construção concessiva. Para demonstrar essas duas perspectivas, a autora apresenta dois exemplos para pensar nesta relação de oposição. No enunciado “ela é bonita, mas é antipática”, enfatiza-se a ideia de que embora seja bonita, é antipática. Nessa sentença, antipática é um argumento de caráter negativo que se mantém mais forte, pois ele se opõe a primeira sentença (ela é bonita), restringindo a qualidade positiva da beleza que é expressa na outra parte da proposição. Há uma relação inseparável entre as duas sentenças – uma obedece a um caráter coordenado e a outra a uma subordinação, o que permite que haja a paráfrase de uma pela outra, pois, entre elas, acontecem fatos gramaticais e fatos discursivos que precisam ser analisados mais profundamente.

A autora frisa que a principal diferença entre as proposições diz respeito ao fato de que, **nas adversativas, é muito comum se adiar a negação de expectativas**, enquanto que, **nas concessivas, essa negação é antecipada na maioria das vezes**, alterando-se, dessa forma, o “eixo argumentativo” do enunciado, assim como os seus efeitos de sentido. A pesquisadora descreve que, gramaticalmente, dentre os principais conectivos que introduzem o conceito de

oposição sobre os quais se fala neste trabalho, destacam-se aqueles classificados como **coordenativos adversativos** (*mas, porém, todavia, contudo e no entanto*) **quando esses acompanham um verbo no modo indicativo**. O mesmo não se repete **quando os conectivos acompanham um verbo no modo subjuntivo, pois, nesse caso, precisa-se acionar os conectivos subordinativos concessivos** (*ainda que, posto que, se bem que, mesmo que, apesar de*). Nesse sentido, o papel do professor é fundamental, pois os conectivos precisam ser analisados nos enunciados, visto que são muitas as suas especificidades.

É importante, ainda, refletir sobre os conectivos contrastivos: *enquanto que* e *ao passo que*, quando empregados com verbos, também, no indicativo. Segundo Pauliukonis (2014), por meio deles, são introduzidas construções a meio caminho entre a coordenação e a subordinação, mas com mobilidade maior da posição da adverbial. Como exemplo, a autora apresenta a frase “Gosto de português, ao passo que ela prefere matemática” (ou “Ao passo que ela prefere matemática, eu gosto de português”). Refletindo sobre o conector “se bem que”, ela frisa que, em seu contexto usual, ele é acionado, frequentemente, quando há a presença de um verbo no modo subjuntivo. Como exemplo, ela apresenta a sentença “Ele me pediu auxílio, se bem que nem precisasse tanto”. Sobre o modo indicativo, ela reitera que ele pode ser ativado quando a oração vier posta depois da oração base. Como exemplo, ela ilustra com a frase “Ele estudou com afinco, se bem que a prova estava difícil”.

Além dos conectivos já citados, Pauliukonis (2014) lembra que existem várias expressões que podem assumir um **valor concessivo**, como, por exemplo, **é claro que; é óbvio que; de fato; sob esse ponto de vista; evidentemente que**, dentre muitas outras possibilidades. Este fenômeno levou os estudiosos a escolherem por denominações que englobassem todos os marcadores de oposição. Para ilustrar este pensamento, ela propõe a frase que se segue: “De fato ele é seu amigo, receio, porém, que não o ajudará dessa vez, pois está muito mal de finanças”. Analisando essa sentença, a autora aponta que, entre as variáveis para se obter um matiz semântico de cunho enfático, no uso das proposições de caráter concessivo, podem ser observadas algumas construções. Imagine-se a seguinte situação de sala de aula, em que um professor rigoroso diz a um aluno: - Embora seu trabalho esteja muito bom, não vou lhe dar conceito excelente, para não ficar convencido. (ou: - Seu trabalho está muito bom, mas não vou lhe dar conceito excelente para não ficar convencido.) Segundo o princípio de que o uso de todo enunciado é parte de um “texto

em situação”, ou seja, faz parte de uma interação discursiva, dado o seu caráter dialógico e polifônico, 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.

O raciocínio concessivo deve ser entendido como uma importante técnica argumentativa, pois, em sua essência, incorpora pontos de vista contrários. Usualmente, o locutor se revela como uma pessoa de espírito aberto, ou como possuidora de um comportamento liberal. Segundo Pauliukonis (2014), essa condição é bastante positiva para a execução da própria argumentação; mesmo que este sujeito não considere o peso desse argumento em sua avaliação final, ele irá instaurar o seu ponto de vista na cláusula principal. Assim, é correto entender que, no jogo da concessão, há uma trégua ilusória entre os locutores, isto porque um relega o raciocínio do outro a uma posição secundária, superando-o a partir do uso de um argumento considerado como mais forte. Nesse sentido, a autora conclui que a noção de conceder remete à ideia de defender uma certa tese, por meio da oposição a outras teses, e esse exercício deve ser feito de forma peculiar. É uma forma de responder ao discurso de um outro, ouvindo-o e considerando a sua voz, assim como é possível, por meio da escolha de argumentos, contestar este valor argumentativo, sem anular o que é chamado de “valor de verdade” presente neste ato enunciativo. Dessa forma, a concessão está situada em uma espécie de meio caminho entre a aprovação e a contestação, criando-se, assim, uma relação de oposição. Nesse jogo, o locutor faz ouvir a voz do outro argumentador, mas se distancia dele, levando em consideração outro ponto de vista (PAULIUKONIS, 2014). O ato de integrar um outro enunciador em seu discurso, usualmente, visa enfraquecê-lo. Pode parecer uma estratégia de trégua, porém, ela é ilusória, pois, na verdade, apresenta-se como um argumento combativo. Esta é uma fase bastante importante no processo argumentativo. Destarte, para concluir, é possível afirmar que a concessão pode ser entendida como um ambiente de tensão porque sempre haverá duas vozes opostas que, como tal, não se combinam, enfatizando, assim, ideias diferentes, nas mais diversas situações.

Enfim, acredito que o professor poderá desenvolver um excelente trabalho de compreensão de sentidos dos operadores argumentativos se fizer uso da Semântica Enunciativa. De acordo com Guimarães (2007), os marcadores argumentativos são evidenciados através dos conceitos de polifonia e de orientação argumentativa, considerando-se a semantização conjuntiva. O professor poderá

utilizar-se das orientações de Guimarães (2007) que destaca alguns procedimentos de análise: a) possibilidade de inversão das orações; b) possibilidade de articulação; c) alcance da negação; d) alcance da pergunta; e) o modo de encadeamento no texto; f) divisão para dois locutores numa conversa; g) divisão entonacional na frase; h) correlação dos modos verbais nas orações. Isto posto, fica claro, que do ponto de vista enunciativo, não se pode pensar numa independência absoluta entre as orações. É de suma importância que o professor articule essa simulação de inversão de orações, substituições de operadores por outro de mesmo sentido/valor, reescrita de enunciados para manter o mesmo sentido, observação do tempo verbal quando o operador é adversativo ou concessivo, de modo que o estudo conduzido à reflexão terá muito mais proveito do que aquele em que são apresentados apenas conceitos e classificações, sem uma significação para o projeto de dizer.

AS ATIVIDADES

Todas as oficinas (atividades) foram estruturadas levando em consideração quatro seções: **1 – Pegando o fio da meada**, momento de motivação em que é de suma importância que o professor verifique os conhecimentos prévios dos alunos através de questionamentos, fazendo uma predição, analisando gravura(s) para que os alunos se preparem para o momento da leitura; **2 – Hora da leitura**, em que os alunos têm a oportunidade de se deleitarem com o texto, ora em silêncio, ora oralmente em leitura individual, compartilhada, coletiva, utilizando as mais diversas maneiras para que o ato de ler não se torne cansativo; **3 – Compreensão leitora**, momento de realização das atividades discursivas em que antes das questões o professor deverá instigar a compreensão dos alunos sobre os entendimentos a partir do texto, para só então irem à atividade escrita. Ao passo que as questões vão sendo respondidas, o professor deverá realizar a verificação e tirar as possíveis dúvidas, jamais deixando que o aluno realize a atividade de maneira solitária; **4 – Fim de papo**, uma espécie de avaliação do que foi apreendido na aula sendo verificado numa pesquisa, numa intertextualidade, para aplicabilidade do conhecimento adquirido pelo aluno. O nome das seções foram escolhidos de maneira proposital para aproximar-se mais da linguagem informal utilizada pelos educandos no dia-a-dia.

Outrossim, é que os gêneros textuais escolhidos também foram direcionados (o que você, professor, também poderá fazer para alcançar objetivos específicos, sempre pensando no assunto que será importante para discutir com os alunos). Nas cinco primeiras aulas fazemos uso do gênero editorial por se tratar de textos com abordagem de temáticas de impacto social. Inclusive, as temáticas foram pensadas para mobilizar a participação dos alunos. Além disso, levamos em consideração que o trabalho inicial com os operadores argumentativos se tornará de melhor compreensão a partir da abordagem desse gênero. É importante ressaltar que é nosso objetivo trabalhar a estrutura de um gênero específico (o que não impede de você, professor, fazê-lo, caso julgue importante). Já nas outras aulas, utilizamos músicas e poesias para mostrar que o fenômeno abordado está presente em diferentes gêneros, em diversas situações de produção ou formas de viver pela linguagem. Além disso, também pensamos na sensibilização dos educandos em seus pontos de vista e em levá-los a uma melhor compreensão e capacidade para produzirem as suas poesias ao final das oficinas.

OFICINA 01

🚩 Objetivos específicos:

Espera-se que, ao resolver a atividade, o aluno se torne capaz de:

1. atentar para o significado das palavras e expressões, considerando os efeitos de sentido pretendidos no texto;
2. acionar conhecimentos diversos para construir o sentido do texto;
3. relacionar ideias do texto a conteúdos de outras disciplinas;
4. descobrir o significado de expressões considerando as relações de sentido do texto;
5. usar uma imagem como recurso auxiliar na compreensão do texto;
6. refletir sobre as opiniões do texto para inferir e construir seus próprios argumentos;
7. posicionar-se criticamente em relação ao assunto principal do texto.
8. Tornar-se capaz de pesquisar, reconhecer e transcrever frases utilizando novas palavras para manter o sentido do discurso.

Seção 1 – Pegando o fio da meada

8. Você costuma ter contato com jornais, revistas, textos jornalísticos em internet?
9. Você já leu alguma vez um texto jornalístico do gênero editorial?
10. O que é a educação inclusiva para você? Observe a gravura.

Professor(a), essas questões assumem o papel de motivação para a leitura do texto, por isso a sugestão é que elas sejam apresentadas à turma em um tom de diálogo. Não precisa pedir que os alunos anotem as respostas, mas é muito importante que, a cada pergunta lançada, dê-se um tempo para que os alunos expressem suas opiniões. É relevante também que você escute as respostas dos alunos, interaja com eles. Além disso, é importante incentivar a participação deles.



Disponível em: <https://institutoitard.com.br/o-que-e-educacao-inclusiva-um-passo-a-passo-para-a-inclusao-escolar/> Acesso em: 28 dez 2019

11. A imagem é representativa da educação inclusiva. Quais as suas percepções a partir dela?
e) Você conhece alguma ação desenvolvida em prol da educação inclusiva? Qual (is)?

Agora que iniciamos com nossa leitura de mundo, vamos para a leitura do texto. O texto que vamos ler foi retirado do site do Jornal Centro Sul. É um texto jornalístico do gênero editorial publicado no dia 03 de outubro de 2019 e aborda o assunto da educação inclusiva. Vamos ler?

Seção 2 – Hora da leitura

Professor, o texto está numerado por parágrafo para melhor organização. A leitura poderá ser realizada conforme o seu planejamento. Os operadores argumentativos encontram-se destacados por se tratar da versão-gabarito.

Editorial - Educação inclusiva 03/10/2019

1. **De um lado**, escolas com dificuldades, desde infraestrutura, passando por processos pedagógicos e questões relacionadas ao ensino. **Do outro lado**, escolas especializadas que possuem uma estrutura preparada, **mas** que enfrentam limitações de atendimento e de quantidade de profissionais para atender a demanda.
2. É de conhecimento geral que a educação brasileira possui desafios a serem superados, **mas** quando começamos a falar da educação de pessoas com deficiências, esses desafios tornam-se exponencialmente maiores e as soluções carecem de mais urgência, especialmente quando falamos da educação de uma pessoa com uma deficiência intelectual.
3. Foi essa urgência que fez com que pais se unissem e formassem a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes) em 1954. Os pais não tinham como esperar mais de 60 anos para que o Estado brasileiro finalmente pensasse em educação inclusiva de pessoas com deficiência. A partir de então as Apaes se espalharam no país e se tornaram referência de educação especial. **No entanto**, a realidade é que as Apaes prestaram – e ainda prestam - um serviço que seria do Estado, preenchendo um vazio educacional existente.
4. Desde 1960, houve leis que trataram de alguma forma sobre educação de pessoas com deficiência. **Mas** somente a partir de 1990 é que a legislação começou a encarar a educação de pessoas com deficiência em escolas regulares como um direito. **Porém**, somente em 2016 é que virou crime a recusa

de matrículas nessas escolas.

5. Hoje em dia, há um debate entre especialistas que possuem divergências sobre a educação de uma pessoa com deficiência numa escola especializada, como as Apaes, e na educação inclusiva na escola regular.
6. **Entretanto**, essas divergências não podem ser usadas como desculpa para que os serviços não sejam ofertados. Os pais de crianças com alguma deficiência têm o direito de escolher qual a melhor modalidade para seu filho, sem ter prejuízos com a escolha.
7. Tanto as escolas especializadas, quanto a educação inclusiva nas escolas regulares, podem coexistir, **mas** são os pais que irão escolher qual o melhor método para seu filho. Essa escolha não pode ser direcionada devido à falta de infraestrutura e preparação, ou de limitações no atendimento.

Disponível em: <https://hojecentrosul.com.br/?id=5466>

Seção 3 – Compreensão leitora

1. Observando o texto que você acabou de ler, é característica dele narrar um fato, descrever uma situação ou opinar sobre um determinado assunto? Justifique. *Espera-se que o aluno perceba que o gênero editorial caracteriza uma opinião – opinar sobre um determinado assunto.*
2. No 1º parágrafo ou introdução do editorial, podemos perceber duas informações contrárias. Que informações são essas? **De um lado**, escolas com dificuldades, [...] **Do outro lado**, escolas especializadas que possuem uma estrutura preparada. *(Professor, em todas as questões é indispensável que sejam feitos questionamentos para verificação da compreensão leitora. Não se trata apenas de localizar trechos textuais, mas saber por que são informações contrárias. Aqui também poderá chamar a atenção para como deve ser a introdução de um editorial, nesse caso foram utilizados dois argumentos opostos para dar continuidade no desenvolvimento)*
3. Que palavras ou termos introduzem essas informações contrárias no contexto frasal do 1º parágrafo? Circule no texto. *Operadores destacados no texto - de um lado, do outro lado.*
4. Ainda no 1º parágrafo, há a presença de uma palavra de sentido tipicamente contrário, muito utilizada nos discursos. Que palavra seria essa? Sublinhe no texto. *Mas (destacado no texto) (Professor, questione os alunos sobre o que o mas está se opondo no contexto; por que essa palavra é tão importante para o sentido do enunciado? Sem ela haveria algum prejuízo? Poderia ser substituída por outra palavra? Qual? O sentido permaneceria o mesmo?)*
5. No 2º parágrafo, quando começa o desenvolvimento do editorial, momento em que a argumentação sobre o assunto introduzido começa a se desenhar, que palavra específica é responsável por enfatizar que os desafios com a educação de pessoas com deficiência são maiores? Sublinhe no texto. *Mas (destacado no 2º parágrafo do texto) (Professor, não esqueça de sempre questionar sobre a importância da presença do operador argumentativo para o sentido do texto fazendo simulações com e sem a presença dele no enunciado)*
6. No contexto do 3º parágrafo, há uma expressão de sentido contrário utilizada para enfatizar que as Apaes prestam(ram) um serviço que seria do Estado. Que expressão seria essa? Sublinhe no texto. *No entanto (destacado no 3º parágrafo do texto) (Professor, questione os alunos por que essa expressão é utilizada como ênfase de sentido contrário; sem ela, o sentido da oração continuaria o mesmo?)*
7. No parágrafo 4 há duas palavras de sentido contrário, utilizadas para opinar sobre a lentidão da legislação brasileira em reconhecer a educação inclusiva como direito e a recusa como crime. Localize-as e sublinhe no texto. *Mas, porém (destacadas no 4º parágrafo do texto) (Professor, é importante que as pistas sejam confirmadas na releitura por ocasião da resolução da questão)*

8. Para fazer a conexão entre os parágrafos 5 e 6, também foi utilizada uma palavra com sentido contrário. Que palavra seria essa? Sublinhe no texto. *Entretanto (destacado no início do 6º parágrafo) (Professor, discuta com os alunos a importância desse operador para a conexão e sentido entre um parágrafo e outro)*
9. No último parágrafo ou conclusão, momento em que o autor conclui sua opinião sobre o assunto, que palavra é responsável pelo sentido do contexto de que as escolas especializadas e as regulares podem coexistir cabendo aos pais a melhor escolha para o seu filho? Localize-a e sublinhe. *Mas (destacado no 7º parágrafo) (Professor, não perca a oportunidade de discutir sobre a conclusão do editorial – qual foi a conclusão? Por que o mas foi determinante para essa conclusão?)*
10. Sabendo agora que o editorial é um texto jornalístico de caráter opinativo em que são feitas várias considerações argumentativas enfatizando os prós e os contras em relação a um determinado assunto e considerando as palavras que você sublinhou ao longo do texto, façamos agora uma relação dessas palavras. Escreva-as. *De um lado, do outro lado, mas, no entanto, porém, entretanto*
11. Essas palavras foram importantes para a construção de sentido do texto? Por quê?

Espera-se que após toda a apreciação discursiva do texto e dos elementos coesivos, os alunos sejam capazes de concluir que os operadores argumentativos são indispensáveis para a construção do sentido do texto e de sua argumentatividade, pois encadeiam as ideias, dão coerência ao texto e deixam claros os sentidos dos enunciados.

12. Qual a palavra mais utilizada? *Mas*

☞ PARA APROPRIAÇÃO DO PROFESSOR

Aqui nós utilizamos uma atividade modelo cloze. É importante esclarecer que o teste cloze original prevê a seleção de um texto com cerca de 250 palavras e a cada cinco, uma palavra é suprimida, sistematicamente.

Assim, dependendo do propósito da aplicação do teste de Cloze, tipos diferentes de Cloze racionais podem ser construídos, como, por exemplo, o Cloze lexical – em que se omitem os itens lexicais como substantivos, adjetivos, verbos e advérbios – e o Cloze gramatical – em que se omitem os itens funcionais como preposições, artigos, conjunções (SANTOS et al., 2009 apud ABREU et al., 2017).

Outra proposta de modificação do Cloze está relacionada ao tipo de resposta. Na versão clássica, as respostas são abertas, ou seja, o participante pode escolher qual a palavra que preenche a lacuna corretamente. Em versões modificadas, as respostas são fechadas, ou seja, o participante terá de escolher, entre as alternativas oferecidas, a que preenche a lacuna corretamente.

Nesse sentido, nosso teste de cloze seguiu a proposta de cloze racional modificado, visto que omitimos os operadores argumentativos de oposição e propomos respostas fechadas, já oferecendo alternativas para a escolha do enunciador.

13. Vamos tentar substituir as palavras utilizadas destacadas no texto por outras de forma que o sentido das frases não sejam alterados. Utilize a relação a seguir **sem repetir** e verificando a que melhor se adequa ao contexto.

todavia	no entanto	entretanto	porém	mas	contudo
---------	------------	------------	-------	-----	---------

- a) Escolas especializadas que possuem uma estrutura preparada, _____ enfrentam limitações de atendimento e de quantidade de profissionais para atender a demanda.
- b) A educação brasileira possui desafios a serem superados, _____ quando começamos a falar da educação de pessoas com deficiências, esses desafios tornam-se exponencialmente maiores e as soluções carecem de mais urgência.

- c) A partir de então as Apaes se espalharam no país e se tornaram referência de educação especial. _____, a realidade é que as Apaes prestaram – e ainda prestam - um serviço que seria do Estado, preenchendo um vazio educacional existente.
- d) A partir de 1990 é que a legislação começou a encarar a educação de pessoas com deficiência em escolas regulares como um direito. _____, somente em 2016 é que virou crime a recusa de matrículas nessas escolas.
- e) Tanto as escolas especializadas, quanto a educação inclusiva nas escolas regulares, podem coexistir, _____ são os pais que irão escolher qual o melhor método para seu filho.

Professor, a partir da socialização das respostas pelos alunos, faça-os perceber que esses operadores fazem parte de um mesmo grupo, podendo um ser substituído pelo outro na maioria dos enunciados. Poderá inclusive ressaltar que são conhecidos como operadores argumentativos de oposição ou adversativos. Que dependendo do livro ou do autor, eles poderão aparecer com outras nomenclaturas como marcadores discursivos, conectivos, enlaces extra-oracionais, partículas discursivas etc.

Seção 4 – Fim de papo

Observe que as palavras estudadas nesta aula estão bastante presentes no nosso cotidiano através das nossas falas e são constantemente utilizadas. São palavras que expressam um sentido de oposição ou contraste dentro do contexto. Agora, pesquise outras frases, com as palavras estudadas hoje, transcreva-as abaixo e explique para o professor e colegas o que você compreendeu sobre o sentido delas.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Por ocasião da socialização das respostas dessa questão, é importante que o professor verifique a apropriação dos alunos em relação ao uso dos operadores argumentativos trabalhados, bem como sua compreensão. Por isso a importância dos alunos, além de pesquisarem e escreverem os enunciados, explicarem seus sentidos.

OFICINA 02

Objetivos específicos:

Espera-se que, ao resolver a atividade, o aluno se torne capaz de:

1. elaborar o significado de palavras e expressões;
2. acionar conhecimentos diversos para construir o sentido do texto;
3. relacionar ideias do texto com as problemáticas sociais e refletir acerca delas;
4. perceber os efeitos de sentido causados em um dado contexto;
5. relacionar imagem e argumento como recurso auxiliar na compreensão do texto;
6. refletir sobre as opiniões do texto para inferir e construir seus próprios argumentos;
7. posicionar-se criticamente em relação ao assunto principal do texto;
8. identificar as relações de oposição dentro do texto;
9. Conhecer o conceito de operadores argumentativos e tornar-se capaz de aplicá-los na frase considerando os efeitos de sentido de modo que o discurso fique coerente.

IMAGEM 1



IMAGEM 2



1. Disponível em: <http://site.serjussmig.org.br/noticia/4337/dia-de-combate-ao-feminicidio-entenda-por-que-minas-tem-tao-pouco-a-celebrar> Acesso em: 28 dez 2019.
2. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/10/06/feminicidio-e-violencia-domestica-entenda-interpretacao-da-lei-quando-agressora-e-mulher.ghtml> Acesso em: 28 dez 2019

Professor, essa conversa inicial é de suma importância para o processo de compreensão textual e contextualização do assunto a ser abordado.

Seção 1 – Pegando o fio da meada

1. O que você observa nas imagens acima? O que elas sugerem?

2. Você já ouviu falar em FEMINICÍDIO? O que significa essa palavra no seu entendimento?

3. Agora pesquise o significado no celular para confirmar a sua compreensão. Você estava certo? *(Professor, o celular poderá contribuir bastante como ferramenta pedagógica para a pesquisa em sala de aula)*

4. Conhece algum caso na sua comunidade ou já leu/ assistiu alguma notícia sobre esse assunto?

5. O que esse tema tem a ver com o nosso estudo sobre OPOSIÇÃO? O feminicídio é uma ação contrária a quê?

6. Que problemas sociais podem desencadear num feminicídio?

Agora, continuando nosso estudo, vamos fazer a leitura de outro editorial abordando esse assunto.

Professor, lembre-se que estamos trabalhando numa perspectiva enunciativa em que o discurso ganha uma proporção ímpar para a compreensão textual. Então, a leitura deve ser um momento de compartilhamento, de debates. Jamais deve se reduzir a um ato solitário e rotineiro. Para tanto, é necessário sempre criar um clima diferenciado para o momento da leitura.

Antunes (2003, p. 67) nos afirma que “muito, mas muito mesmo, do que se consegue apreender do texto faz parte do nosso conhecimento prévio, ou seja, é anterior ao que lá está”. E continua: “nada poderá justificar uma leitura que não seja a leitura de textos autênticos, de textos em que há claramente uma função comunicativa, um objetivo interativo qualquer. Textos que têm autor(es), que têm data de publicação, que apareceram em algum suporte da comunicação social (jornal, revista, livro, panfleto, outdoor, cartaz, etc.). Textos reais, enfim” (ANTUNES, 2003, p. 79).

Seção 2 – Hora da leitura

Professor, os operadores encontram-se destacados apenas para facilitar a localização e por se tratar da versão-gabarito. No material do aluno essas palavras não devem estar destacadas.

Lei do feminicídio completa 4 anos, **mas** ainda enfrenta resistência no Brasil

Por Sara Baptista – iG São Paulo | 08/03/2019 05:00 - Atualizada às 18/03/2019 17:25

Fonte: Último Segundo - iG @ <https://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2019-03-08/lei-femicidio-quatro-anos.html>

Lei do feminicídio foi sancionada pela presidente Dilma Rousseff no dia 9 de março de 2015; quatro anos mais tarde, País ainda é o quinto com piores taxas de assassinatos de mulheres no mundo, de acordo com a OMS

1. Há pouco mais de duas semanas, a paisagista Elaine Caparroz foi agredida ao longo de quatro horas por Vinícius Serra, um homem com quem ela havia marcado um encontro amoroso. A delegada do caso, Adriana Belém, da 16ª Delegacia de Polícia do Rio de Janeiro, foi enfática em determinar que tratava-se de uma tentativa de feminicídio.
2. Pela brutalidade, o caso ganhou grande atenção da mídia, **mas** ele está longe de ser um fato novo ou incomum. O Brasil figura entre os países que apresentam os piores índices de **femicídio** do mundo. Uma mulher é assassinada a cada duas horas no país, que é o quinto no ranking dos com mais homicídios de mulheres. À frente estão apenas El

- Salvador, Colômbia, Guatemala, e Rússia, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS).
3. De acordo com dados do Fórum Brasileira de Segurança Pública, uma mulher é assassinada a cada duas horas no País.
 4. Em 2019, já são 332 vítimas, sendo que ao menos 187 assassinatos foram consumados e 130 mulheres foram alvo de tentativas, de acordo com levantamento informal realizado pelo advogado e doutor em direito internacional pela USP Jefferson Nascimento.
 5. A lei do feminicídio foi sancionada pela presidente Dilma Rousseff (PT) no dia 9 de março de 2015 e define um novo tipo penal, segundo o qual o fato de um homicídio ter sido cometido “contra a mulher por razões da condição de sexo feminino” faz dele um crime hediondo, com pena de 12 a 30 anos de prisão.
 6. A criação de uma lei específica no Brasil seguiu recomendações de organizações internacionais como a Comissão sobre a Situação da Mulher (CSW) e o Comitê sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW), ambos da ONU. Além disso, a tipificação deste crime era uma reivindicação de movimentos de mulheres.
 7. Nos quatro anos em que esteve em vigor, os casos vêm aumentando. O crescimento, **no entanto**, é esperado, uma vez que não necessariamente representa um aumento na quantidade de mortes de mulheres em função de seu gênero, **mas** sim uma conscientização acerca do que é o assassinato com viés de gênero e maior número de crimes enquadrados neste tipo penal.
 8. **Apesar do** aumento, especialistas ainda suspeitam que casos de feminicídio podem acabar sendo enquadrados em tipos criminais diferentes. Elaine Silva, jurista e professora da PUC-SP, lembrou o caso de Mayara Amaral, violinista de Campo Grande que, **apesar de** ter sido morta em uma situação com todos os indícios de feminicídio, teve o caso registrado como latrocínio pelo delegado responsável pelo caso.
 9. Firmiane Venâncio, defensora pública do Estado da Bahia e doutoranda pelo Programa de Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo da Universidade Federal da Bahia (UFBA), concorda. “Muitas vezes, chega na unidade de saúde, **mas** isso não é notificado para os serviços de segurança pública. Às vezes, a mulher nem diz o que aconteceu ou não quer denunciar o agressor.”
 10. Todas as entrevistadas concordam que a lei não é suficiente para prevenir o assassinato de mulheres. “Na época em que a lei entrou em vigor, eu mencionei por várias vezes que eu não via com muito otimismo uma redução do número de feminicídios em razão de a gente dar um nome para um crime de homicídio com essa rubrica”, afirma a doutora em Direitos Humanos pela USP Maíra Zapater, professora de Direito Penal e Processo Penal. “Em termos penais, não faz tanta diferença, até porque quando a gente aplica a lei de feminicídio é porque uma mulher morreu”, completa.
 11. Elaine afirma que trata-se de um passo necessário, **mas** não suficiente para o combate à violência contra a mulher. “O feminicídio é apenas a forma mais aguda entre tantas manifestações da violência contra a mulher que se dão tanto de forma direta (pessoal) quanto estrutural (decorrente das regras de organização da sociedade)”. “Por ser apenas uma proteção negativa e não tratar de maneira global das causas do problema, a violência contra a mulher deve continuar um problema da nossa sociedade”, completa.
 12. As especialistas defendem que é necessária uma ação em rede, com criação de políticas públicas de acolhimento da mulher que é vítima de violência doméstica e educação de gênero para conscientização acerca da questão, o que está previsto na **Lei Maria da Penha**.
 13. Da mesma forma, está na conscientização a maior vantagem da lei. É consenso entre especialistas e ativistas que a principal vantagem da lei do feminicídio é a maior visibilização deste problema que passou a acontecer desde 2015.
 14. Para Firmiane, “nada é mais importante do que nomear os fenômenos sociais e a lei foi muito importante para dar visibilidade a esse fenômeno”. “A partir da identificação desse fenômeno ele ganha um nome e, mais do que isso, ele ganha uma linha de investigação,

uma linha de atuação para as instituições do sistema de Justiça”, explica. “Isso nos dá uma noção do tamanho do fenômeno e de como poder evitá-lo.”

15. Maíra faz coro: “Ela é importante nesse sentido de trazer a ideia de que você tem que dar o nome, e dar o nome é importante porque quando você tem um registro adequado na delegacia, você consegue levantar dados de como esse crime acontece e pensar em políticas públicas para evitar a sua ocorrência.”
16. A professora destaca também o fato de, quase concomitantemente a aprovação da lei, o Brasil ter adotado o protocolo “Diretrizes nacionais do feminicídio: Investigar, processar e julgar com perspectiva de gênero as mortes violentas de mulheres”, elaborado pela **ONU Mulheres**. O protocolo fornece indicações de como devem se dar as investigações deste tipo de crime, por exemplo.

Seção 3 – Compreensão leitora

1. Segundo o texto a Lei do Feminicídio ainda enfrenta resistências no Brasil. Que resistências são essas? *A tipificação do crime, a falta de notificações para os serviços de segurança pública, a omissão da agressão por parte da vítima.*
2. Considerando a manchete do editorial, que relação de oposição ela traz? Explique.

Espera-se que o aluno seja capaz de responder que mesmo a lei existindo há 04 anos, a sua eficácia ainda é questionável e o operado mas é responsável pela oposição em relação a primeira afirmação.

3. Tendo se apropriado na aula passada de algumas palavras que expressam oposição no contexto frasal, localize e transcreva as frases que contém essas relações no texto.

(Professor, para além da identificação, faz-se necessário que cada enunciado seja explicado oralmente pelos alunos com a mediação do professor)

Mas ainda enfrenta resistência no Brasil. *Mas* ele está longe de ser um fato novo ou incomum. O crescimento, *no entanto*, é esperado. *Mas* sim uma conscientização acerca do que é o assassinato. *Apesar do* aumento. *Apesar de* ter sido morta. *Mas* isso não é notificado para os serviços de segurança pública. *Mas* não suficiente para o combate à violência contra a mulher.

4. Agora, elabore 04 frases sobre feminicídio, utilizando em cada uma delas os seguintes OPOSITORES: MAS, NO ENTANTO, APESAR DE, PORÉM. *(Professor, a elaboração de frases não é foco do nosso trabalho, no entanto, para verificar se o aluno foi capaz de compreender o sentido de oposição nos enunciados e a aplicabilidade correta dos operadores argumentativos, é importante essa atividade de produção autônoma neste momento)*

Seção 4 – Fim de papo

As palavras que estamos estudando são chamadas de OPERADORES ARGUMENTATIVOS, fundamentais para o sentido do texto, pois ligam diversas orações, períodos e parágrafos. Eles são responsáveis por articular as partes do texto conferindo a elas a intenção do autor.

No nosso caso, estamos estudando apenas os operadores argumentativos de oposição **que são aqueles que interligam ideias que se contrapõem.**

São eles: mas, porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto, senão, embora, conquanto, ainda que, mesmo que, mesmo quando, apesar de que, se bem que, malgrado, não obstante, inobstante, em que pese etc.

Sabendo disso, utilize os operadores argumentativos de oposição adequados para completar as frases e deixá-las com sentido coerente. Não utilize os mesmos operadores do texto e não os repita nas frases.

1. A Lei do Femicídio foi sancionada há 04 anos, _____ ainda enfrenta resistência no Brasil.
2. A Lei do Femicídio foi um passo importante, _____ não suficiente para o combate à violência contra a mulher.
3. A Lei existe, _____ na maioria das vezes, a mulher nem diz o que aconteceu ou não quer denunciar o agressor.
4. _____ com o aumento dos crimes, especialistas ainda suspeitam que casos de feminicídio podem acabar sendo enquadrados em tipos criminais diferentes.
5. Os casos de feminicídio vem aumentando, _____ haja uma conscientização acerca da questão.

Professor, agora que os alunos já tiveram bastante contato com o fenômeno linguístico em estudo, é chegado o momento de conceituar e verificar a sua aplicação nos enunciados. É importante que durante as explicações sejam feitas simulações com inversão das orações para testar o sentido e coerência, bem como a substituição dos operadores no contexto.

OFICINA 03

Objetivos específicos:

Espera-se que, ao resolver a atividade, o aluno se torne capaz de:

1. acionar conhecimentos diversos para construir o sentido do texto;
2. relacionar ideias do texto com as problemáticas sociais e refletir acerca delas;
3. perceber os efeitos de sentido causados em um dado contexto;
4. posicionar-se criticamente em relação ao assunto principal do texto;
5. identificar as relações de oposição dentro do texto;
6. reconhecer (localizar), na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.);
7. reescrever frases adequando operadores argumentativos ao sentido coerente do discurso.

Seção 1 – Pegando o fio da meada

Professor, considerando que fazemos parte de uma sociedade laica, esta temática precisa ser trabalhada com muito cuidado e discernimento para não causar constrangimentos em sala de aula, exclusão ou polêmicas.

- a) Religião é a crença na existência de um poder ou princípio superior, sobrenatural, do qual depende o destino do ser humano e ao qual se deve respeito e obediência. Qual sua religião?
- b) Que outras religiões você conhece?
- c) Já ouviu falar em intolerância religiosa? E o que seria isso?
- d) Qual sua opinião em relação a pessoas que discriminam os outros por religião, raça, cor, sexo, cultura ou classe social?

Curiosidade: São muitas as religiões pelo mundo. As mais populares de acordo com a Revista Superinteressante são:

1. ESPIRITISMO: acreditam na reencarnação (13 milhões de adeptos)
2. JUDAÍSMO: acreditam em Deus, não em Cristo (15 milhões de adeptos)
3. SIKHISMO: religião indiana (20 milhões de adeptos)
4. BUDISMO: religião oriental (376 milhões de adeptos)
5. RELIGIÃO CHINESA: Confucionismo, Taoísmo, Budismo e outras (400 milhões de adeptos)
6. HINDUÍSMO: predominante na Índia e Nepal (900 milhões de adeptos)
7. ISLAMISMO: religião dos muçulmanos (1,6 bilhões de adeptos)
8. CRISTIANISMO: acreditam em Cristo (2.2 bilhões de adeptos)

Procure pesquisar e conhecer mais sobre as religiões ao redor do mundo.

Nosso editorial de hoje vai falar sobre INTOLERÂNCIA RELIGIOSA. Vamos ler?

Seção 2 – Hora da leitura

O perigo da intolerância religiosa

Tendência à convivência pacífica entre credos diferentes no Brasil tem sido cada vez mais posta em xeque, de uma forma que as autoridades não podem ignorar

EDITORIAL 17/08/2014 - 00:00

1. A tolerância religiosa no Brasil nunca foi pura e simplesmente uma medida imposta por decreto. É, antes disso, um aspecto cultural. Por um lado, foi preciso incluir na Constituição artigo resguardando a liberdade de culto e proteção contra a discriminação, porque tais garantias não seriam naturais; por outro, a convivência entre credos distintos foi facilitada pela formação do povo. A miscigenação e a intimidade entre a casa-grande e a senzala resultaram em mecanismos de acomodação, como o **sincretismo (fusão de diferentes cultos ou doutrinas religiosas)** que uniu religiões aparentemente tão diferentes quanto o catolicismo e o candomblé. Na Bahia, por exemplo, eles se misturaram.
2. No entanto, a tendência à convivência pacífica tem sido cada vez mais posta em xeque, e de uma forma que as autoridades não podem fazer vista grossa. A série de reportagens publicada pelo GLOBO semana passada mostra que os fiéis da umbanda e do candomblé — 600 mil pelo Censo 2010 — foram vítimas de 22 das 53 denúncias de intolerância

religiosa recebidas pelo Disque 100, da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência, de janeiro a 11 de julho deste ano. Além disso, um estudo da PUC-Rio registrou que, num grupo de 840 terreiros, 430 foram alvo de discriminação, sendo 57% dos casos em locais públicos.

3. Os ataques vão de manifestações de preconceito na escola e no trabalho a ofensas pessoais, ameaças, danificação de imagens e até a destruição de terreiros. A mãe de santo Conceição de Lissá, em Duque de Caxias, viu seu terreiro ser atacado oito vezes nos últimos oito anos. Em pelo menos um episódio, fanáticos usaram gasolina para atear fogo no quarto dos artigos usados nas cerimônias. Ou seja, além da humilhação e do dano moral, a integridade física dos fiéis está em risco.
4. A intolerância, por si só, já é inaceitável. Seja contra orientação sexual, etnia ou crença. Trata-se de um comportamento criminoso que deve ser punido como manda a lei.
5. Felizmente, não chegamos aqui ao ponto de outros países em que grupos se organizam para manifestar publicamente o ódio a homossexuais, negros ou estrangeiros. Mas é melhor não pagar para ver. Adeptos dos cultos afro-brasileiros não só denunciam como organizam sua legítima reação em passeatas contra a intolerância religiosa. Contam com o apoio na sociedade e de representantes de outros credos, com quem têm em comum a convicção de que o respeito à fé alheia é sagrado.
6. Se a sociedade se mobiliza, mais obrigações ainda tem o poder público, que deve ficar atento e ser ágil nas investigações. Caso a intolerância não seja punida exemplarmente, fiéis movidos pela absurda presunção de superioridade poderão se sentir encorajados a prosseguir, porque, afinal, estariam agindo “em nome de Deus”. E é justamente assim que pensam radicais responsáveis por guerras milenares e terrorismo pelo mundo afora.

Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniao/o-perigo-da-intolerancia-religiosa-13622751> Acesso em: 28 dez 2019.

Seção 3 – Compreensão leitora

Professor, aqui sugerimos que divida a turma em duplas ou equipe e gere um clima de competição para motivar a turma.

Continuando nosso estudo sobre os OPERADORES ARGUMENTATIVOS, hoje vamos realizar uma caça aos articuladores textuais. Nossa atividade será caçar (e localizar!) os tesouros linguísticos presentes no texto. Palavras que orientam o sentido que o autor espera que o leitor tome para chegar às conclusões pretendidas: defender uma opinião. É, portanto, um caminho de interpretação a ser percorrido pelo leitor. Nesse caminho, encontramos algumas palavras que surgem como bússolas, indicando as rotas, as “dobras”, as curvas do texto. Para ajudá-los a encontrá-las, vocês seguirão algumas pistas. Quando achar o “tesouro linguístico”, anote-o.

Professor, nessa atividade é importante que você vá lendo as pistas e que todos os alunos estejam respondendo ao mesmo tempo a partir do seu comando. Trata-se de uma atividade de amplo sentido. Você poderá está trabalhando com os alunos posteriormente os sentidos dos outros operadores argumentativos, já que a atividade não trata apenas dos positivos.

PISTAS 1º PARÁGRAFO	PALAVRA (S)
1. Indica negação de afirmação sobre o fato de a tolerância religiosa ser resultado de um decreto.	<i>NUNCA</i>

2. Indica prioridade de aspecto cultural em relação ao aspecto legal sobre tolerância religiosa.	<i>ANTES DISSO</i>
3. Aponta a causa da inclusão, na Constituição Federal, do direito à liberdade de culto.	<i>PORQUE</i>
4. Introduzem duas ideias que se opõem entre si: necessidade de leis para resguardar a liberdade de culto e o sincretismo facilitado pela formação do povo brasileiro.	<i>POR UM LADO, POR OUTRO LADO</i>
5. Apontam exemplos que sustentam o argumento da miscigenação.	<i>POR EXEMPLO</i>
6. Estabelecem uma relação de comparação entre religiões distintas.	<i>TÃO... QUANTO</i>
PISTAS 2º PARÁGRAFO	PALAVRA
1. Introduz informação que confronta a convivência pacífica entre as religiões diversas.	<i>NO ENTANTO</i>
2. Acrescenta um argumento decisivo sobre a discriminação do Candomblé e da Umbanda enquanto religiões.	<i>CADA VEZ MAIS</i>
PISTAS 3º PARÁGRAFO	PALAVRA
1. Coloca um argumento mais forte em relação aos ataques preconceituosos desferidos contra os terreiros de Candomblé e de Umbanda.	<i>ATÉ</i>
2. Insere um argumento mais fraco, sugerindo que há outros mais fortes em relação aos ataques violentos que destroem elementos religiosos.	<i>PELO MENOS</i>
3. Introduz uma informação que visa desenvolver a informação sobre violência contra as religiões conduzindo à possibilidade de risco à vida dos fiéis.	<i>OU SEJA</i>
PISTAS 5º PARÁGRAFO	PALAVRA
1. Modaliza o discurso orientando para o fato de que em outros países a situação é pior.	<i>FELIZMENTE</i>
2. Indica que o argumento apresentado se contrapõe ao fato de que em outros países a situação é pior.	<i>MAS</i>
3. Acrescenta informação nova e informação de que os fiéis denunciam os atos de preconceito.	<i>NÃO SÓ... COMO</i>
PISTAS 6º PARÁGRAFO	PALAVRA
1. Insere a condição para que o poder público assuma suas obrigações.	<i>SE</i>
2. Introduz a condição para que pessoas sintam-se encorajados a agredir fiéis de religiões que diferem da sua.	<i>CASO</i>

3. Indica causa dos agressores se sentirem encorajados a agredir.	PORQUE
4. Insere a confirmação de que “em nome de Deus” atos cruéis são cometidos.	ASSIM

Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/4036/a-funcao-dos-operadores-argumentativos#atividade> Acesso em: 28 dez 2019.

Seção 4 – Fim de papo

Através dessa atividade você observou que o texto é repleto de conexões? Essas palavras também são conhecidas como CONECTIVOS que são responsáveis pelo sentido da argumentação do texto.

Professor, faz-se necessário mediar a resolução desses itens com indagações do tipo: leiam novamente, percebam o sentido, vejam o verbo, em qual local vocês acham que deveriam colocar o conectivo?

Agora, reescreva as frases a seguir utilizando os operadores de oposição que você aprendeu de modo que a oração fique coerente.

Professor, desenvolver essa habilidade nos alunos para que se tornem capazes de reescrever enunciados utilizando adequadamente os conectivos apropriados é, sem dúvidas, muito relevante tanto para a compreensão leitora quanto para a produção escrita.

- a) A Constituição garante a liberdade de culto. As manifestações de preconceito religioso continuam. **Sugestão de resposta:** A Constituição garante a liberdade de culto, **porém** as manifestações de preconceito religioso continuam.
- b) A intimidade entre a Casa Grande e a Senzala tenha resultado na união de religiões, a tendência a convivência pacífica tem sido cada vez mais posta em xeque. **Sugestão de resposta: Mesmo que** a intimidade entre a Casa Grande e a Senzala tenha resultado na união de religiões, a tendência a convivência pacífica tem sido cada vez mais posta em xeque.

*Professor, por ocasião da verificação desse item, faça simulações como nos exemplos sugeridos: - A intimidade entre a casa grande e a senzala tenha resultado na união de religiões, **embora** a tendência a convivência pacífica tem sido cada vez mais posta em xeque. (INCOERENTE) - A intimidade entre a casa grande e a senzala resultou na união de religiões, **embora** a tendência a convivência pacífica tenha sido cada vez mais posta em xeque. - A intimidade entre a casa grande e a senzala resultou na união de religiões, **porém** (no entanto, mas...) a tendência a convivência pacífica tem sido cada vez mais posta em xeque.*

PARA SABER MAIS

Os operadores concessivos **embora, mesmo que, ainda que, conquanto, nem que, por mais que, por menos que, posto que**, todos exigem o modo subjuntivo. Então o aluno terá que perceber o verbo para utilizar o operador argumentativo. O aluno precisa perceber que a locução verbal subjuntiva da primeira oração pede um referente, no caso o conectivo, já na segunda oração a locução verbal do indicativo não aceita o operador concessivo. Nesse caso, se a opção for utilizar o operador concessivo no meio do enunciado, a locução verbal da 1ª oração deverá ser modificada para o verbo correlato no modo indicativo como no exemplo 2(dois) e a locução verbal do indicativo da 2ª oração deverá ser transformada para o subjuntivo. Já no exemplo 3 (três), se a opção for utilizar o operador argumentativo adversativo no meio da oração, modifica-se apenas a locução verbal da 1ª oração e mantém a segunda oração.

- c) Adeptos dos cultos afro-brasileiros denunciem a intolerância religiosa, a integridade física dos fieis está em risco. **Sugestão de resposta: Embora** adeptos dos cultos afro-brasileiros denunciem a intolerância religiosa, a integridade física dos fieis está em risco.

OFICINA 04

✚ Objetivos específicos:

Espera-se que, ao resolver a atividade, o aluno se torne capaz de:

1. acionar conhecimentos diversos para construir o sentido do texto;
2. relacionar ideias do texto com as problemáticas sociais e refletir acerca delas;
3. comparar imagem e texto percebendo os efeitos de sentido causados em um dado contexto;
4. posicionar-se criticamente em relação ao assunto principal do texto;
5. identificar as relações de oposição dentro do texto;
6. reescrever frases adequando operadores argumentativos ao sentido coerente do discurso.

Seção 1 – Pegando o fio da meada



1. O que a imagem sugere? Por quê?
2. Você conhece alguém que sofra de depressão? O que você acha que leva uma pessoa a ficar depressiva?
3. Quais as características da depressão na sua opinião?
4. Você sabe o porquê do SETEMBRO AMARELO?
5. A frase “Depressão não existe só em setembro” traz uma mensagem de contraposição implícita. Explique.

Curiosidade:

Setembro Amarelo é uma campanha brasileira de prevenção ao suicídio, iniciada em 2015. É uma iniciativa do Centro de Valorização da Vida (CVV), do Conselho Federal de Medicina (CFM) e da Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP). O mês de setembro foi escolhido para

a campanha porque, desde 2003, o dia 10 de setembro é o Dia Mundial de Prevenção do Suicídio. A ideia é promover eventos que abram espaço para debates sobre suicídio e divulgar o tema alertando a população sobre a importância de sua discussão.

Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Setembro_Amarelo Acesso em: 28 dez 2019.

Hoje iremos fazer a leitura de um editorial sobre o SETEMBRO AMARELO.

Seção 2 – Hora da leitura

Setembro Amarelo: depressão e ansiedade não existem só em setembro

04/09/2019

Disponível em: <https://maisminas.org/setembro-amarelo-depressao-e-ansiedade-nao-existem-so-em-setembro/>

1. O Setembro Amarelo é uma campanha de prevenção ao suicídio que acontece todos os anos em setembro, desde que foi criada, em 2015, por uma iniciativa do Centro de Valorização da Vida, do Conselho Federal de Medicina e da Associação Brasileira de Psiquiatria. Nesse mês, várias ações são criadas e diversas pessoas se mobilizam para falar sobre a depressão, a ansiedade e o suicídio. Durante o mês de setembro, vemos nas redes sociais, imagens e frases de apoio a pessoas que sofrem dessas condições. Porém, durante o resto do ano, pouco é falado sobre o assunto, principalmente entre pessoas de mesmo convívio. E o quanto isso é perigoso? O que podemos fazer, de fato, quanto a isso?
2. Temos a tendência a imaginar que esse tipo de situação nunca acontece ou acontecerá perto de nós, até que seja tarde demais. Os sintomas são ignorados, algumas vezes por falta de conhecimento, e outras, por não acreditarem na seriedade do problema. Existem pessoas que afirmam que depressão e suicídio são causados por fatores que estão “no controle” da vítima (como falta de força de vontade ou falta de Deus), ignorando o fato de ser uma doença como outra qualquer. Inclusive, podendo ser até mais grave que muitas.
3. Essas pessoas que sofrem estão ao nosso lado no dia a dia. E, mesmo que sutis, elas dão sinais. A questão é que, uma pessoa com depressão, muitas vezes, não consegue pedir ajuda por mil motivos. Ou, ainda, há aquelas que conseguem pedir, mas que não são ouvidas. Por isso, é muito importante conhecer mais sobre a depressão e a ansiedade para você conseguir ajudar.

Ansiedade

4. A ansiedade, em determinado nível, é um sentimento normal do ser humano. É o que nos protege de situações de perigo e o que nos alerta que algo está errado, entre outros. O problema começa quando esse nível de ansiedade ultrapassa o normal, fazendo que com vários sintomas ocorram no nosso corpo sem motivo aparente.
5. Por exemplo, quando temos uma reunião importante, ou quando passamos por alguma situação de medo, é normal que nosso coração acelere, ou que nossa respiração fique ofegante. E esses sintomas passam junto com a situação que o está causando. Já a ansiedade não-saudável, é aquela que causa esses mesmos sintomas, entretanto, sem motivos. Nada está acontecendo, mas mesmo assim, seu coração acelera, você sua, sua respiração fica descompassada. E a única coisa que seu cérebro consegue fazer, é de avisar que algo está errado. Porém, você olha para os lados, e não há nada de errado. Mas, mesmo assim, começa a criar milhões de mecanismos de defesa para lidar com esse problema, que muitas das vezes, nem existe. “Quando nos preocupamos com algo que pode vir a acontecer, tomamos uma série de medidas para resolver previamente aquela situação”, diz o psiquiatra Antonio Egídio Nardi, professor titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

- f) Com o tempo, essa situação vai ficando incontrolável e começa a afetar todos os aspectos da sua vida. Sair de casa começa a ser difícil. Fazer tarefas diárias, por mais simples que sejam, viram um sofrimento. A pessoa não consegue se concentrar, já que fica muito mais focada em problemas do futuro ou em seus pensamentos. Parece muito mais fácil ficar em casa e não ter que lidar com tudo o que pode causar as crises de ansiedade. Com isso, a qualidade de vida cai drasticamente, fazendo com que a pessoa com ansiedade se isole, se sinta culpada por não conseguir fazer coisas simples, entre outros sentimentos.

Professor, como insistimos, é importante que cada questão seja devidamente discutida com os alunos.

Seção 3 – Compreensão leitora

1. De acordo com o texto, o que costuma ser feito durante o setembro amarelo?

Nesse mês, várias ações são criadas e diversas pessoas se mobilizam para falar sobre a depressão, a ansiedade e o suicídio. Durante o mês de setembro, vemos nas redes sociais, imagens e frases de apoio a pessoas que sofrem dessas condições

2. E depois do setembro amarelo? *Pouco é falado sobre o assunto, principalmente entre pessoas de mesmo convívio.*
3. Pegando essas duas informações das questões anteriores, escreva uma frase com sentido de oposição, considerando os operadores argumentativos apreendidos até o momento.
Sugestão de resposta: *Durante o mês de setembro várias ações são criadas e diversas pessoas se mobilizam para falar sobre a depressão, a ansiedade e o suicídio. **No entanto**, durante o restante do ano pouco é falado sobre o assunto.*
4. Localize e transcreva a palavra que tem sentido de oposição no 1º parágrafo do texto.
Porém
5. Localize e transcreva o argumento que se contrapõe ao fato de que há pessoas depressivas que conseguem pedir ajuda. *Mas que não são ouvidas.*
6. No 3º parágrafo há um conectivo que poderia dar ideia de alternância, no entanto, devido ao contexto, tem sentido de oposição. Transcreva o respectivo trecho destacando o operador argumentativo. *Ou, ainda, há aquelas que conseguem pedir.*
7. No 5º parágrafo há quatro orações com sentido de oposição. Transcreva-as. *Entretanto, sem motivos (...) mas mesmo assim (...) Porém, você olha para os lados (...) mas, mesmo assim*

Seção 4 – Fim de papo

Leia e observe o cartaz da campanha publicitária do SETEMBRO AMARELO



ATENÇÃO!

Professor, aqui inserimos um novo gênero: o texto publicitário. Você poderá utilizá-lo para analisar juntamente com os alunos a linguagem verbal, não verbal e a mista. É importante chamar a atenção para o uso do verbo no modo imperativo. De modo que o texto seja explorado e contextualizado, não sendo apenas uma mera ilustração para obtenção de uma resposta.

- a) A campanha publicitária chama a atenção para se importar com quem necessita de ajuda. Que trecho deixa claro essa intenção? *Dê atenção a quem realmente importa*
- b) Pode-se verificar a presença de um operador argumentativo. Transcreva a oração na qual ele está presente. *Mas, o mais assustador é não se importar. (Professor, aqui você pode e deve inclusive chamar a atenção para o uso do mas/mais, pois ainda há muitos alunos que se confundem)*
- c) Agora reescreva essa oração utilizando outros conectivos de oposição de modo que o sentido seja mantido. *Sugestão de resposta: Todavia (porém, no entanto, entretanto), o mais assustador é não se importar.*

OFICINA 05

🚩 Objetivos específicos:

Espera-se que, ao resolver a atividade, o aluno se torne capaz de:

1. acionar conhecimentos diversos para construir o sentido do texto;
2. relacionar ideias do texto com as problemáticas sociais e refletir acerca delas;
3. perceber os efeitos de sentido causados em um dado contexto;
4. posicionar-se criticamente em relação ao assunto principal do texto;
5. identificar as relações de oposição dentro do texto **com** e **sem** a presença de conectivo;
6. perceber a polissemia dos operadores argumentativos dependendo do contexto;
7. reescrever frases adequando operadores argumentativos ao sentido coerente do discurso.

Seção 1 – Pegando o fio da meada

Vocês lembram sobre qual assunto estávamos falando na aula passada? Pois hoje nós vamos continuar conversando sobre ele.

Então, como de costume, vamos começar pela leitura.

Seção 2 – Hora da leitura

- O que sugere a manchete da notícia?
- O que você observa na imagem? O que ela sugere?
- Por que o jovem aparece na imagem sentado “sozinho” no meio da rua de uma grande cidade?

TEXTO 1

No setembro amarelo, joseense lança música sobre importância da saúde mental
2019-09-28 02:00:00



Matheus Estevão

Foto: /Divulgação

Thais Perez @_thaisperez | @_thaisperez

- Na vida, assim como em uma conversa conturbada, em algumas situações a nossa vontade é de encerrá-la. Somente quem escreve uma história é capaz de escolher se uma frase vai terminar com um ponto final ou com uma vírgula.
- O Setembro Amarelo é uma campanha que levanta a discussão sobre o suicídio e ajuda pessoas que estão com o lápis na mão a continuarem escrevendo suas histórias.
- O cantor e compositor joseense Matheus Estevão lançou na última semana do setembro amarelo a música "Eu Não Tô Nada Bem", baseado na sua experiência e de sua namorada com a ansiedade e depressão.
- "Quando lancei a música, muitas pessoas me perguntaram se tinha sido eu que havia escrito a letra. Sempre tento passar a mensagem de um cara positivo", explica o músico.
- Estevão escreveu a música em um momento conturbado de sua vida. Enquanto vivia esse drama, o músico também enfrentou o problema de perto com sua namorada, que também teve problemas com a ansiedade.
- "Nunca pensei que fosse ouvir essa música com ela. Cada pessoa tem um jeito de lidar com as doenças da mente, mas o silêncio nunca é a saída", completa o cantor.

7. Depois do lançamento da música e do clipe, que foi dirigido por Dessana Andrade, namorada de Matheus, o músico recebeu diversos relatos de pessoas que, através da música e do vídeo, acharam um meio de "desengasgar" e falar sobre sua saúde mental. Afinal, o primeiro passo é admitir o problema.
8. "Quando você coloca um sentimento para fora, você consegue saber qual é o tamanho dele para enfrentá-lo", diz Estevão.
9. O vídeo clipe de "Eu não Estou Nada Bem" utiliza letras da música a mão. Ao mesmo tempo, Matheus é visto em uma cadeira em uma avenida movimentada, sem ser percebido pelas pessoas. "Quisemos mostrar o descaso e a falta de empatia da sociedade ao falar sobre temas como a depressão e o suicídio".
10. Também participaram da produção do vídeo Daniel Mendes e Ana Paula Reis. Ao final do vídeo, o número do CVV (Centro de Valorização à Vida) é mostrado).

Disponível em: <https://www.ovale.com.br/conteudo/viver/2019/09/88511-musica-para-a-saude-da-mente.html>

Agora, que tal assistirmos o videoclipe da música? A letra segue logo abaixo para que vocês possam acompanhar.

TEXTO 2

#ENTNB Eu Não Tô Nada Bem

Matheus Estevão

Quero chorar mas não consigo
 O olho enche e não deságua
 Sentimento de vazio
 Mas aqui não falta nada
 Tenho tudo o que preciso
 Do bom e do melhor
 Era pra viver sorrindo
 Já que nunca ando só

Se eu te disser que sou feliz
 É da boca pra fora
 Aqui dentro a língua presa
 Salivando a derrota
 Se me diz que o amor é pouco
 Então me dê uma explicação
 Se não é suficiente
 Porque voltas então

Te deixei quando você mais precisava
 Se encontrar
 E sair em busca de você
 Pois é, eu não tô nada bem
 Desculpe se você também
 Egoísmo por pensar em alguém?
 Já não me sinto tão bem
 Raspo o fundo do tacho pra ver se me acho
 Pra entender de vez onde me encaixo
 O lado esquerdo corrói meu todo
 Supero tudo o que já pude escrever
 Manhãs frias como se tudo fosse verdade
 Abrir os olhos e não ver
 A certeza veio como cachoeira
 Que escorreu meus traços

Molhados de tantos laços mal atados
 Resolvi te dizer
 Não quero que vivas por mim
 Quero ver sorriso neste rosto
 Quero que o mundo inteiro inveje seu bom gosto
 O vento trouxe meu amor

Que como uma estaca se fincou
 Mas esqueceu de estancar, ah!
 Eu não, eu não
 Eu não tô nada bem

Disponível em: <https://www.ouvirmusica.com.br/matheus-estevao/entnb-eu-nao-to-nada-bem/>

Vídeo clipe disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SMWz8mum1TM>

Seção 3 – Compreensão leitora

1. Na sua opinião, por que você acha que o compositor deu para a música o seguinte título: “eu não tô nada bem”? *Resposta pessoal*
2. O título da música é uma oposição a que? *Espera-se que o aluno responda que “eu não tô nada bem” opõe-se ao fato de está bem, saudável, mentalmente são.*
3. Você percebeu que para se ter uma ideia de oposição, não necessariamente precisamos utilizar um operador argumentativo? Numa das falas do compositor no texto 1, esse aspecto fica muito claro através da ideia de oposição argumentativa. Localize e transcreva a fala. *Quisemos mostrar o descaso e a falta de empatia da sociedade ao falar sobre temas como a depressão e o suicídio. (está implícita a intenção dele de se opor a uma realidade existente)*
4. A imagem, por exemplo, também trata de uma contraposição. Tente elencar as oposições que você percebe na imagem, inclusive aquelas que estão implícitas. *Resposta pessoal.*
5. Numa das falas do compositor no texto 1, ele também se utiliza de um operador argumentativo para se opor a uma determinada situação e demonstrar sua discordância. Na verdade, através dessa fala, ele quer transmitir uma mensagem de uma nova postura àqueles que sofrem com doenças da mente. Transcreva o trecho e circule o operador argumentativo de oposição. *Cada pessoa tem um jeito de lidar com as doenças da mente, mas o silêncio nunca é a saída.*
6. Você sabia que letra de canção pode ser considerada poesia? Pelo menos é o que pensa o letrista e jornalista Carlos Rennó, que explica: “é muito claro que letra de música é uma modalidade de poesia, é poesia cantada”. E completa: “É poesia porque é palavra em forma poética e se dá num espaço de melodia, assim como a poesia literária se dá num espaço em branco da página”. (Disponível em: https://www.digestivocultural.com/blog/post.asp?codigo=1592&titulo=Letra_de_musica_e_poesia? Acesso em: 29 dez 2019)
 Considerando essas informações e analisando a letra da música “Eu não tô bem”, o que podemos elencar de comum entre a estrutura da música e a estrutura da poesia? *Espera-se que, instigados pelo professor, os alunos consigam citar como elementos comuns versos, estrofes, rimas, linguagem conotativa. (Professor, esse é um momento para que possa abordar alguns elementos dos gêneros canção e poema)*
7. Analisando a poesia cantada, que sentimentos você pode perceber que a música transmite? *Resposta pessoal.*
8. A música traz algumas situações contrárias. Localize-as e transcreva abaixo.

Quero chorar **mas** não consigo

O olho enche **e** não deságua

Sentimento de vazio

Mas aqui não falta nada.

Abrir os olhos **e** não ver

Que como uma estaca se fincou

Mas esqueceu de estancar

(Professor, há muitas passagens que expressam oposição sem a ocorrência de operador argumentativo. Recomenda-se que durante a leitura e análise da canção, possam ser discutidas essas ideias)

9. Pode-se verificar o uso em mais de uma ocorrência de um conectivo que, devido ao contexto, ganha a classificação de um operador argumentativo de oposição. Qual é esse conectivo? Por qual operador ele poderia ser substituído sem mudar o sentido do texto? *O olho enche e não deságua/ Abrir os olhos e não ver (mas, porém...)*
10. Agora que você já sabe qual conectivo que não é verdadeiramente opositivo, mas dependendo do contexto pode exercer essa função, pesquise três frases utilizando-o com sentido de oposição. *Resposta pessoal.*

Seção 4 – Fim de papo

Hoje você descobriu que dependendo da situação, o sentido do operador argumentativo “e” pode mudar. É importante você saber que o conectivo **E**, na maioria dos casos, tem sentido de adição, porém, quando puder ser substituído pelo **MAS** sem alterar o sentido da frase, ele terá valor de **OPOSIÇÃO**.

Ex: “É ferida que dói e não se sente.” (Camões)

Já o **MAS** que na maioria das vezes é **OPOSITIVO**, pode aparecer com sentido de **ADITIVO** em alguns casos. Veja:

Ex: Era um homem trabalhador, mas principalmente honesto.

Sabendo disso, responda corretamente a seguinte questão

1. (ENEM 2001)

O mundo é grande

O mundo é grande e cabe

Nesta janela sobre o mar.

O mar é grande e cabe

Na cama e no colchão de amar.

O amor é grande e cabe

No breve espaço de beijar.

(ANDRADE, Carlos Drummond de. Poesia e prosa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1983)

(Adaptada) Neste poema, o poeta realizou uma opção estilística: a reiteração de determinadas construções e expressões linguísticas, como o uso do mesmo marcador para estabelecer a relação entre as frases. Esse marcador discursivo estabelece, entre as ideias relacionadas, um sentido de:

- a) comparação
- b) conclusão.
- c) oposição.
- d) alternância.
- e) finalidade.

Disponível em: <http://www.aprendebrasil.com.br/alunos13/enem/comentada2001/01.asp>

OFICINA 06

Objetivos específicos:

Espera-se que, ao resolver a atividade, o aluno se torne capaz de:

1. acionar conhecimentos diversos para construir o sentido do texto;
2. ler, analisar e interpretar poemas;
3. reconhecer ideias opostas ou pares opositivos em um texto;
4. identificar as relações de oposição dentro do texto **com** e **sem** a presença de conectivo;
6. perceber a polissemia dos operadores argumentativos dependendo do contexto.

Seção 1 – Pegando o fio da meada

Você gosta de poesia? Lembra-se de algum poema que já leu ou que ouviu alguém recitar? Você acha que os poetas conseguem dizer as coisas que nós gostaríamos de dizer?

Os textos que você vai ler são poemas da autoria de Cecília Meireles e Vinícius de Moraes. Antes de iniciar a leitura, pense sobre as seguintes questões:

1. Você já ouviu falar nesses autores? Conhece algum texto escrito por eles? Se conhece, lembra alguma característica interessante na escrita deles que lhe chamou a atenção? Qual ou quais?
2. Atente para o título do poema – OU ISTO OU AQUILO. Por que você acha que Cecília escolheu esse título para o poema? De que falará o poema em sua opinião?
3. Já o texto 2 de Vinícius de Moraes tem com título A PORTA. O que sugere esse título?

Seção 2 – Hora da leitura

Leia agora os poemas e confirme se suas inferências corroboram com as ideias dos textos ou não.

TEXTO 1**OU ISTO OU AQUILO** (Cecília Meireles)

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Disponível em <http://www.pensador.com/cecilia_meireles-ou_isto_ou_aquilo/> Acesso em 11 jan. 2020

TEXTO 2**A PORTA** (Vinícius de Moraes)

Eu sou feita de madeira
Madeira, matéria morta
Mas não há coisa no mundo
Mais viva do que uma porta.

Eu abro devagarinho
Pra passar o menininho
Eu abro bem com cuidado
Pra passar o namorado
Eu abro bem prazenteira
Pra passar a cozinheira
Eu abro de supetão
Pra passar o capitão.

Só não abro pra essa gente
Que diz (a mim bem me importa...)
Que se uma pessoa é burra
É burra como uma porta.

Eu sou muito inteligente!

Eu fecho a frente da casa
Fecho a frente do quartel
Fecho tudo nesse mundo
Só vivo aberta no céu!

Disponível em <<http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/porta>> Acesso em 11 jan. 2020

Seção 3 – Compreensão leitora

1. Você percebeu as situações opostas que aparecem no POEMA 1? Vamos então relacionar os pares opositivos do poema. Para isso, releia o texto 1 e anote os pares à medida que eles aparecem.

OU ISTO	OU AQUILO
<i>Tem chuva</i>	<i>Tem sol</i>
<i>Calça a luva</i>	<i>Põe o anel</i>
<i>Sobe nos ares</i>	<i>Fica no chão</i>
<i>Guardo o dinheiro</i>	<i>Compro o doce</i>
<i>Brinco</i>	<i>Estudo</i>

2. Percebam que o poema 01 fala de escolhas. E em nosso cotidiano, vivemos escolhendo. Pense em outros pares opositivos que façam parte das escolhas do nosso dia a dia e os relacione abaixo. *Resposta pessoal (Seguem algumas sugestões)*

<i>Dormir cedo</i>	<i>Acordar tarde</i>
<i>Comer pouco</i>	<i>Comer muito</i>
<i>Divertir</i>	<i>Trabalhar</i>
<i>Subir</i>	<i>Descer</i>
<i>Gastar</i>	<i>Economizar</i>
<i>Ir</i>	<i>Voltar</i>
<i>Amar</i>	<i>Odiar</i>
<i>Praticar exercícios</i>	<i>Ficar parado</i>

3. Qual o principal sentimento que afeta o eu lírico na poesia 1? De que forma ele poderia lidar com esse sentimento sem gerar frustração ou sensação de perda?

Sugestão: Sentimentos de dúvida, do que fazer, de inconstância, de experimentar. (Espera-se que o aluno seja capaz de refletir que ele viverá de escolhas ao longo da vida)

4. Complete:

Cecília Meireles considera que é uma pena não poder estar “em _____ *dois lugares* ao mesmo tempo”. Você percebeu que sempre é preciso optar por isto ou aquilo? Escreva o que você entendeu nos seis primeiros versos. *Resposta pessoal*

5. Na frase: “Ou guardo o dinheiro e não compro o doce”. O que você faria? Justifique. *Resposta pessoal.*
6. Observe que na maioria dos versos do poema 1 o “e” tem uma função preponderante para o sentido discursivo do texto. Que função é essa? *Espera-se que o aluno responda que a função é de oposição.*
7. Qual(is) palavra(s) poderia substituir o “e” sem prejudicar o sentido dos versos? *Espera-se que o aluno seja capaz de indicar o **mas** ou **porém***
8. No poema 2 A PORTA, Vinícius se utiliza de um verso para determinar a oposição argumentativa em relação a matéria morta da porta. Transcreva-o. *Mas não há coisa no mundo mais viva do que uma porta.*
9. A exemplo do que foi feito com o POEMA 1, encontre no poema de Vinícius as ideias opostas, isto é, os pares opositivos. Relacione-os abaixo.

<i>Morta</i>	<i>Viva</i>
<i>Abrir devagarinho</i>	<i>Abrir de supetão</i>
<i>Burra</i>	<i>Inteligente</i>
<i>Fechar</i>	<i>Abrir</i>
<i>Mundo</i>	<i>Céu</i>

10. Considerando o poema 2, na sua opinião por que não há coisa no mundo mais viva do que uma porta? *Espera-se que o aluno faça relação com a porta está sempre em movimento*
11. Como você explica a seguinte afirmação da porta: “Fecho tudo nesse mundo/ só vivo aberta no céu!” *Resposta pessoal.*
12. Os dois poemas se opõem em relação aos sentimentos de DÚVIDA e AFIRMAÇÃO. Localize nos poemas os versos que deixam claro esses sentimentos e transcreva-os.

Mas não consegui entender ainda/ qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Mas não há coisa no mundo/ Mais viva do que uma porta.

Créditos:

CEARÁ. Secretaria da Educação. Revista Siaralendo. In: Preparação: rumo ao ensino médio - Caderno da Aluna e do Aluno. Fortaleza: SEDUC, 2009. v. 1.

Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/11/poema-ou-isto-ou-aquilo-cecilia.html> Acesso em: 11 jan. 2020.

Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unicentro_port_pdp_r_oze_mari_cordeiro.pdf> Acesso em: 11 jan. 2020.

Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=56670> Acesso em: 11 jan. 2020.

Seção 4 – Fim de papo

Leia a placa do anúncio abaixo e responda às questões seguintes



A placa faz parte de uma campanha agressiva e irônica que alerta sobre o perigo de dirigir após a ingestão de bebida alcoólica.

- a) A que perigo a campanha se refere? *Ao perigo de provocar acidentes e causar mortes*
- b) Qual é a intenção do anunciante ao publicar um anúncio como esse? *Sensibilizar as pessoas por meio de um apelo chocante*

Como já estudamos, o articulador argumentativo “e” normalmente apresenta o valor semântico de adição. Em alguns casos, entretanto, pode ter outros valores semânticos. Compare as duas situações em que o articulador foi empregado:

“Bebeu e está dirigindo?”
“Dirigir e beber é suicídio.”

- c) Em qual frase o “e” tem valor aditivo? *Na segunda*

- d) Que valor semântico o “e” tem na outra frase? Justifique. *Oposição, pois equivale a mas, porém*

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português:** Linguagens. 9º ano. 6. ed. reform. São Paulo: Atual, 2010. (p.110)

OFICINA 07

🔧 Objetivos específicos:

Espera-se que, ao resolver a atividade, o aluno se torne capaz de:

1. acionar conhecimentos diversos para construir o sentido do texto;
2. ler, analisar e interpretar poemas/canções;
3. reconhecer ideias opostas ou pares opositivos em um texto;
4. identificar as relações de oposição dentro do texto **com** e **sem** a presença de conectivo;
6. perceber a polissemia dos operadores argumentativos dependendo do contexto;
7. interpretar sentidos implícitos no texto;
8. reescrever orações com outros conectores de oposição;
9. Comparar assuntos entre textos torna-se capaz de relacioná-los.

Seção 1 – Pegando o fio da meada



Disponível em <https://www.metropoles.com/entretenimento/cinema/filme-de-rene-sampaio-eduardo-e-monica-ganha-primeiro-trailer>
Acesso em: 11 jan. 2020

1. Você gosta de ouvir música? Com que frequência?
2. Qual é o seu gênero musical favorito? (Pop, rock, sertanejo universitário...)
3. Na sua opinião, ouvir música é importante? Por quê?
4. Você já ouviu alguma música do Legião Urbana? Qual (is)?
5. Você sabe quem era o vocalista da Banda Legião Urbana? Que tal pesquisar um pouco sobre a história dele?
6. O texto de hoje é uma música da banda Legião Urbana intitulada Eduardo e Mônica. Vocês conhecem? Sobre o que ela fala?

Curiosidade: Filme inspirado na canção Eduardo e Mônica tem estreia prevista para abril de 2020.

Seção 2 – Hora da leitura

Agora leia a letra da música com bastante atenção para descobrir quem é Eduardo e Mônica. Depois, iremos ouvir a canção e assistir o videoclipe.

Videoclipe oficial disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-CEMNeF58JO> Acesso em: 11 jan. 2020.

EDUARDO E MÔNICA

Legião Urbana

Quem um dia irá dizer
Que existe razão
Nas coisas feitas pelo coração?
E quem irá dizer
Que não existe razão?

Eduardo abriu os olhos, mas não quis se levantar
Ficou deitado e viu que horas eram
Enquanto Mônica tomava um conhaque
No outro canto da cidade, como eles disseram

Eduardo e Mônica um dia se encontraram sem querer
E conversaram muito mesmo pra tentar se conhecer
Um carinha do cursinho do Eduardo que disse
"Tem uma festa legal, e a gente quer se divertir"

Festa estranha, com gente esquisita
"Eu não 'to legal, não aguento mais birita"
E a Mônica riu, e quis saber um pouco mais
Sobre o boyzinho que tentava impressionar
E o Eduardo, meio tonto, só pensava em ir pra casa
"É quase duas, eu vou me ferrar"

Eduardo e Mônica trocaram telefone
Depois telefonaram e decidiram se encontrar
O Eduardo sugeriu uma lanchonete
Mas a Mônica queria ver o filme do Godard

Se encontraram então no parque da cidade
A Mônica de moto e o Eduardo de camelo
O Eduardo achou estranho, e melhor não comentar
Mas a menina tinha tinta no cabelo

Eduardo e Mônica era nada parecidos
Ela era de Leão e ele tinha dezesseis
Ela fazia Medicina e falava alemão
E ele ainda nas aulinhas de inglês

Ela gostava do Bandeira e do Bauhaus
De Van Gogh e dos Mutantes, de Caetano e de Rimbaud
E o Eduardo gostava de novela
E jogava futebol de botão com seu avô

Ela falava coisas sobre o Planalto Central
Também magia e meditação

E o Eduardo ainda tava no esquema "escola, cinema
Clube, televisão"

E mesmo com tudo diferente, veio mesmo, de repente
Uma vontade de se ver
E os dois se encontravam todo dia
E a vontade crescia, como tinha de ser

Eduardo e Mônica fizeram natação, fotografia
Teatro, artesanato, e foram viajar
A Mônica explicava pro Eduardo
Coisas sobre o céu, a terra, a água e o ar

Ele aprendeu a beber, deixou o cabelo crescer
E decidiu trabalhar
E ela se formou no mesmo mês
Que ele passou no vestibular

E os dois comemoraram juntos
E também brigaram juntos, muitas vezes depois
E todo mundo diz que ele completa ela
E vice-versa, que nem feijão com arroz

Construíram uma casa há uns dois anos atrás
Mais ou menos quando os gêmeos vieram
Batalharam grana, seguraram legal
A barra mais pesada que tiveram

Eduardo e Mônica voltaram pra Brasília
E a nossa amizade dá saudade no verão
Só que nessas férias, não vão viajar
Porque o filhinho do Eduardo 'tá de recuperação
Ah! Ahaan!

E quem um dia irá dizer
Que existe razão
Nas coisas feitas pelo coração?
E quem irá dizer
Que não existe razão!

Seção 3 – Compreensão leitora

Estamos ficando experts na compreensão de oposições dentro do texto, não é mesmo?
Então, agora vamos compreender cada parte da história de Eduardo e Mônica.

1. Caracterize Eduardo e Mônica comparando com os jovens dos dias atuais, na tabela a seguir.

EDUARDO	MÔNICA
<i>Calmo</i>	<i>Agitada</i>
<i>Dependente dos pais</i>	<i>Independente</i>
<i>Estudante colegial</i>	<i>Universitária</i>
<i>Humilde</i>	<i>Sofisticada</i>
<i>Mediano</i>	<i>Intelectual</i>
<i>Caseiro</i>	<i>Farrista</i>

2. As diferenças de Eduardo e Mônica são apresentadas a partir da segunda estrofe. Complete o quadro, mostrando em que as personagens diferem uma da outra.

DIFERENÇAS	EDUARDO	MÔNICA
Comportamento quanto a bebidas	<i>Não tinha costume de beber bebidas alcóolicas</i>	<i>Gostava de beber bebidas alcóolicas</i>
Local de encontro preferido	<i>Lanchonete</i>	<i>Cinema</i>
Escola que frequenta	<i>Aulinhas de inglês</i>	<i>Faculdade de Medicina</i>
Lazer cultural	<i>Assistir novela e jogar futebol de botão</i>	<i>Curtir MPB, arte, poesia, cinema</i>
Assuntos preferidos	<i>Escola, cinema, clube e televisão</i>	<i>Política, magia, meditação</i>

3. Na 1ª estrofe, quais as duas afirmações que se opõem? Explique.

Quem um dia irá dizer que existe razão nas coisas feitas pelo coração? E quem irá dizer que não existe razão! A oposição é estabelecida entre as pessoas que acreditam que há uma razão para o amor e as pessoas que acham que ele é apenas uma coincidência

4. Para marcar essa relação de oposição entre os termos há um conector capaz de estabelecer diferentes relações de sentido. Que conector é esse? Por qual conectores ele pode ser substituído sem alterar o sentido da oposição? *O conector E que pode ser substituído por mas, porém, todavia, no entanto...*

5. Agora, localize e transcreva os versos relacionando com as inferências a seguir.

INFERÊNCIAS	VERSOS
Insinua que Eduardo seja preguiçoso	<i>Eduardo abriu os olhos mas não quis se levantar; ficou deitado e viu que horas eram.</i>
Ocasão na qual Mônica começa a impor suas preferências em oposição a uma humilde proposta de Eduardo	<i>O Eduardo sugeriu uma lanchonete; Mas a Mônica queria ver o filme do Godard</i>
O autor deixa Claro que Mônica estava em um patamar intelectual situado bem acima do que se encontrava Eduardo	<i>Ela fazia Medicina e falava alemão; E ele ainda nas aulinhas de inglês</i>
Pela primeira vez é mostrado o lado família de Eduardo	<i>E o Eduardo gostava de novela; E jogava futebol de botão com seu avô</i>
O autor se remete ao discurso de que os opostos se atraem	<i>E mesmo com tudo diferente, veio mesmo, de repente/ Uma vontade de se ver/ E os dois se encontravam todo dia/ E a vontade crescia, como tinha de ser</i>
Os dois estão muito envolvidos sentimentalmente e é nítida a influência de Mônica em Eduardo. Agora fazem as coisas juntos.	<i>Eduardo e Mônica fizeram natação, fotografia/ Teatro, artesanato, e foram viajar/ A Mônica explicava pro Eduardo/ Coisas sobre o céu, a terra, a água e o ar</i>

Nota-se um certo amadurecimento em Eduardo, pois agora ele tem atitudes de pessoa adulta da época.	<i>Ele aprendeu a beber, deixou o cabelo crescer E decidiu trabalhar</i>
A união do casal é reforçada pela palavra juntos	<i>E os dois comemoraram juntos/ E também brigaram juntos, muitas vezes depois</i>
Comparação que o autor faz da relação de Eduardo e Mônica	<i>E todo mundo diz que ele completa ela/ E vice-versa, que nem feijão com arroz</i>

6. Nos versos “Tem uma festa legal, e a gente quer se divertir/ Festa estranha, com gente esquisita” há uma oposição sem marcação de conector. Onde seria possível acrescentar o conector? Reescreva os versos fazendo as adaptações necessárias de modo que fique claro o sentido de oposição. *Tem uma festa legal, e a gente quer se divertir, mas a festa é estranha, com gente esquisita.*

7. Qual verso deixa explícito o sentido de oposição entre os meios de transportes utilizados pelas personagens? *A Mônica de moto e o Eduardo de camelo.*

8. Nos versos “E mesmo com tudo diferente, veio mesmo, de repente/ Uma vontade de se ver” qual o conector que prepara o ouvinte para uma conclusão contrária à inicialmente esperada? Explique o sentido dos versos de oposição. *O conector E mesmo. Sendo “tudo diferente” o esperado é que eles não começassem um relacionamento. Mas, contrariando as expectativas, “veio...uma vontade de se ver”.*

9. Observe o verso: “Batalharam grana e seguraram legal a barra mais pesada que tiveram”. Que barra foi essa? *O nascimento dos filhos gêmeos*

10. Na estrofe “Eduardo e Mônica voltaram pra Brasília/ E a nossa amizade dá saudade no verão/ Só que nessas férias, não vão viajar/ Porque o filhinho do Eduardo tá de recuperação” podemos entender que Eduardo e Mônica costumavam ir passar as férias no rio de Janeiro, mas com o filho em recuperação isso não será possível. Qual o verso que deixa essa informação clara? *Só que nessas férias não vão viajar.*

Créditos:

Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/resenhas/4250361> Acesso em: 11 jan. 2020.

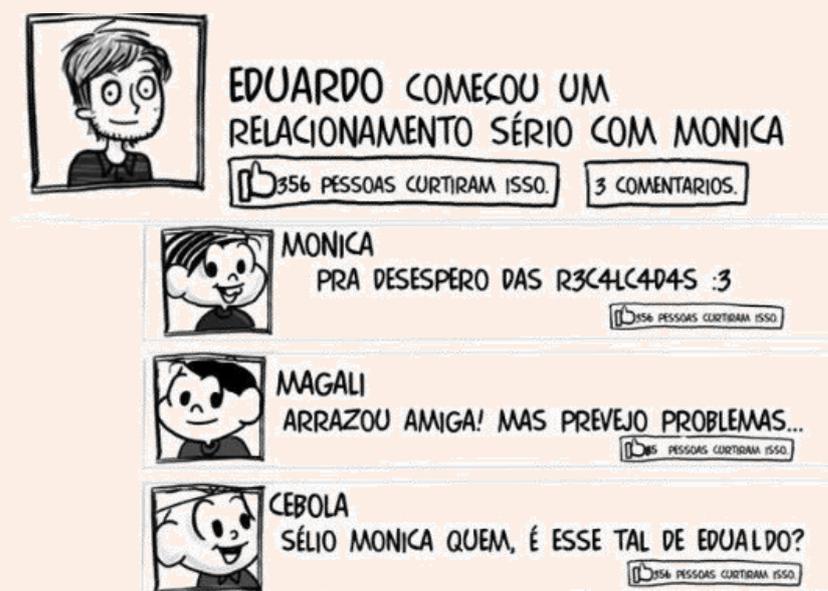
Disponível em: <http://atividadeslinguaportuguesa.blogspot.com/2015/03/eduardo-e-monica-atividade-de.html> Acesso em: 11 jan. 2020.

Disponível em: <http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicoes-antteriores/vol.-3-ed.-especial-2013/3.-esp.-a-musica-dos-anos-80-eduardo-e-monica-25-anos>

SÁ, Alena Salgado de. **Relações lógicas:** a oposição nas letras da Legião Urbana. Revista Prolíngua, v. 6, n. 1, jan/jun de 2011, RJ.

Seção 4 – Fim de papo

Observe a imagem abaixo e responda às questões



- Em que ambiente se passa esse diálogo? *Na rede social*
- O que a imagem tem em comum com a canção? *A história entre Eduardo e Mônica*
- Na conversa, qual a única afirmação que expressa um sentido de oposição? Transcreva.
Arrazou amiga! Mas prevejo problemas...

OFICINA 08

Objetivos específicos:

Espera-se que, ao resolver a atividade, o aluno se torne capaz de:

- acionar conhecimentos diversos para construir o sentido do texto;
- ler, analisar e interpretar poemas/canções;
- reconhecer ideias opostas ou pares opostos em um texto;
- identificar as relações de oposição dentro do texto **com** e **sem** a presença de conectivo;
- perceber a polissemia dos operadores argumentativos dependendo do contexto;
- interpretar sentidos implícitos no texto;
- Comparar assuntos entre textos tornando-se capaz de relacioná-los.

Seção 1 – Pegando o fio da meada

- A exemplo da outra aula, vamos trabalhar com uma canção, porque música é poesia. Lembram? Nosso texto de hoje é uma canção de Milton Nascimento. Vocês conhecem esse cantor? Já ouviram outras músicas dele?
- A canção tem o título Maria, Maria (1978). Do que você acha que trata a letra dessa melodia?

- Há um curta metragem intitulado Vida Maria, de Márcio Ramos (2006). Você já assistiu? Caso afirmativo, de que trata esse curta? Caso negativo, qual a história que você imagina que conta esse curta metragem?
- Você acha que é possível ter alguma ligação entre o que a canção traz e a história contada no curta metragem? Vamos conferir?

Seção 2 – Hora da leitura

Vamos, primeiramente, ler a letra da canção. Em seguida, escutaremos a música e depois assistiremos ao curta metragem Vida Maria.

MARIA, MARIA

(Milton Nascimento)

Maria, Maria

É um dom, uma certa magia

Uma força que nos alerta

Uma mulher que merece

Viver e amar

Como outra qualquer

Do planeta

Maria, Maria

É o som, é a cor, é o suor

É a dose mais forte e lenta

De uma gente que ri

Quando deve chorar

E não vive, apenas

aguenta

Mas é preciso ter força

É preciso ter raça

É preciso ter gana sempre

Quem traz no corpo a

marca

Maria, Maria

Mistura a dor e a alegria

Mas é preciso ter manha

É preciso ter graça

É preciso ter sonho

sempre

Quem traz na pele essa

marca

Possui a estranha mania

De ter fé na vida

Mas é preciso ter força

É preciso ter raça

É preciso ter gana sempre

Quem traz no corpo a

marca

Maria, Maria

Mistura a dor e a alegria

Mas é preciso ter manha

É preciso ter graça

É preciso ter sonho

sempre

Quem traz na pele essa

marca

Possui a estranha mania

De ter fé na vida

Ah! Hei! Ah! Hei! Ah! Hei!

Ah! Hei! Ah! Hei! Ah! Hei!!

Lá Lá Lá Lerererê Lerererê

Lá Lá Lá Lerererê Lerererê

Hei! Hei! Hei! Hei!

Ah! Hei! Ah! Hei! Ah! Hei!

Ah! Hei! Ah! Hei! Ah! Hei!

Lá Lá Lá Lerererê

Lerererê!

Lá Lá Lá Lerererê

Lerererê!

Mas é preciso ter força

É preciso ter raça

É preciso ter gana sempre

Quem traz no corpo a

marca

Maria, Maria

Mistura a dor e a alegria

Mas é preciso ter manha

É preciso ter graça

É preciso ter sonho,

sempre

Quem traz na pele essa

marca

Possui a estranha mania

De ter fé na vida

Ah! Hei! Ah! Hei! Ah! Hei!

Ah! Hei! Ah! Hei! Ah! Hei!!

Lá Lá Lá Lerererê Lerererê

Lá Lá Lá Lerererê Lerererê

Hei! Hei! Hei! Hei!

Ah! Hei! Ah! Hei! Ah! Hei!

Ah! Hei! Ah! Hei! Ah! Hei!

Lá Lá Lá Lerererê

Lerererê!

Lá Lá Lá Lerererê

Lerererê!

Videoclipe disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=r1bBD4f3MTc> Acesso em: 12 jan. 2020

Curta metragem disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_hum4 Acesso em: 12 jan. 2020

- Continuando nosso bate papo inicial, quem é a Maria da música?
- Com quais Marias podemos relacionar a Maria da música?
- Você conhece alguma Maria com as características da Maria da música?
- Qual relação essa Maria tem com as mulheres do nosso Brasil?
- E a Maria do curta metragem Vida Maria tinha as mesmas características da Maria da música? Por quê?
- Que contraposição podemos perceber entre a Maria da música e as Maria do curta metragem Vida Maria?

11. As dificuldades enfrentadas pelas Marias na canção e no curta metragem ainda existem?
12. Como está hoje em dia o posicionamento social da mulher?

Seção 3 – Compreensão leitora

1. A quem o cantor se refere quando diz “Maria, Maria”. Quem são essas Marias?

As Marias do mundo que são batalhadoras, guerreiras, nunca desistem e mesmo com todas as dificuldades nunca deixam de sorrir.

2. Quais as qualidades são atribuídas a mulher da música?

Forte e lenta, triste e alegre, sonhadora, graciosa, fervorosa, marcada

3. Nos versos “Maria.../ é a dose mais forte e lenta / de uma gente que ri quando deve chorar / E não vive, apenas aguenta”, revela que a mulher descrita na música não tem só motivos para sorrir. Como você explica tais versos?

Espera-se que o aluno reflita sobre as mazelas enfrentadas pelas mulheres, preconceitos, submissão, situação econômica, violência, injustiça, etc.

4. A música revela os segredos de “Maria” para conseguir seguir em frente. Liste 5 desses segredos que ela precisa seguir. *Força, alegria, sonho, gana, fé, raça...*

5. As palavras podem mudar de significado dependendo do contexto em que aparecem. Leia as frases abaixo e assinale o melhor significado para as palavras em negrito.

A) “Quem traz no corpo esta **marca**.” C) “É preciso ter **gana** sempre.”

a. () sinal aparente no corpo. a. (X) grande força de vontade.

b. () grife de roupa. b. () sede de vingança, ódio.

c. (X) sina, destino. c. () fome.

B) “Mas é preciso ter **manha**.” D) “É preciso ter **graça**.”

a. () comportamento infantil. a. () favor dispensado ou recebido.

b. (X) habilidade, astúcia. b. (X) beleza, elegância.

c. () jeito de ser dengoso c. () nome de mulher.

6. Leia atentamente o texto e enumere corretamente de acordo com o que e pede. Coloque nos parênteses (1) para as características de Maria apresentadas na primeira estrofe (2) para as características de Maria apresentadas na segunda e (3) para as características de Maria apresentadas na terceira.

- a. (1) Maria é definida mais detalhadamente como mulher.
b. (2) Maria é enaltecida como uma mulher que tem força diante das dificuldades.
c. (2) Maria é revelada como uma mulher que tem força, raça e gana.
d. (1) Maria é colocada em condição de igualdade com as outras mulheres.
e. (3) Maria é revelada como uma mulher que, além de forte, tem manha, graça e sonho que a levam a ter fé na vida.

7. Para entender melhor o texto, transcreva o verso correspondente a cada explicação.

CARACTERÍSTICA	VERSO (S)
a) Maria ganha uma forma universalizante, caracterizando várias mulheres.	<i>Como outra qualquer do planeta</i>
b) Maria mantém a postura de quem resiste à dificuldade e não desanima da vida	<i>Possui a estranha mania/ De ter fé na vida</i>
c) Consequência que Maria traz de uma situação desfavorável	<i>Quem traz na pele essa marca</i>
d) Maria mistura sentimentos contraditórios	<i>Mistura a dor e a alegria</i>

8. Na música podemos encontrar vários versos com ideias opostas. Localize e transcreva-os.

“É a dose mais forte e lenta”

“De uma gente que ri quando deve chorar”

“Mistura a dor e a alegria”

9. No desenrolar da canção, podemos observar um articulador contrapositivo que contribui, determinantemente, para a compreensão do leitor/ouvinte de que mesmo diante de uma situação inferior “Maria” apresentou coragem para mudar sua história. Além disso, percebe-se implicitamente uma injunção com sentido de aconselhamento por parte do autor. Localize e transcreva esses versos. Aproveite para circular o articulador de oposição.

Mas é preciso ter força

Mas é preciso ter manha

10. Em relação ao curta metragem Vida Maria, qual a marca que as Marias carregam ao longo da vida? *A reprodução dos costumes e posturas duros e cruéis, que passam de geração em geração*

11. Comparando a canção com o curta metragem, qual a principal contraposição encontrada?

Espera-se que o aluno perceba que a Maria da canção é uma mulher resistente, batalhadora, e que vai transformando a vida apesar das marcas do sofrimento enquanto as Marias do curta metragem vão reproduzindo ao longo da vida as mesmas posturas sociais e culturais injustas, castradoras num ciclo inquebrável de vida.

Créditos:

Disponível em: <http://diogoprofessor.blogspot.com/2014/05/atividade-com-musica-maria-maria-dia.html> Acesso em: 12 jan. 2020.

Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=24370> Acesso em: 12 jan. 2020.

Disponível em: <http://blogprouse.blogspot.com/2013/09/atividade-musica-maria-maria.html> Acesso em: 12 jan. 2020.

OLÍMPIO, Amanda Alves; PARNAÍBA, Maria Kaline Quaresma; BENEVIDES, Kerolayne Moraes. **A (re) categorização das Marias representada em diferentes discursos**. Curso de Graduação em Letras, Universidade Estadual do Ceará, 2019.

Seção 4 – Fim de papo

Escrever poesia não é difícil, basta apenas colocar suas ideias no papel, com sentimento que você consegue. Olhe só a poesia de Cecília Meireles

As Meninas

Arabela
abria a janela.

Carolina
erguia a cortina.

E Maria
olhava e sorria:
"Bom dia!"

Arabela
foi sempre a mais bela.

Carolina,
a mais sábia menina.

E Maria
apenas sorria:
"Bom dia!"

Pensaremos em cada menina
que vivia naquela janela;

uma que se chamava Arabela,

uma que se chamou Carolina.

Mas a profunda saudade
é Maria, Maria, Maria,

que dizia com voz de amizade:
"Bom dia!"

- a) Qual a menina mais marcante do poema? *Maria*
- b) Por que ela se destacava em relação às outras? *Porque era sorridente, acolhedora e sempre saudava com um bom dia*
- c) O que o poema de Cecília Meireles tem em comum com a canção de Milton Nascimento e o curta metragem Vida Maria? *A personagem em destaque Maria*
- d) Nos versos “E Maria olhava e sorria:” as ocorrências do conector “e” tem sentidos diferentes no discurso. Qual o sentido da primeira e segunda ocorrências? *1ª oposição, 2ª adição*
- e) Qual verso traz visivelmente marcado um articulador opositivo? *Mas a profunda saudade é Maria, Maria, Maria*

OFICINA 09

Seção 1 – Pegando o fio da meada

Querido (a) aluno (a), durante muitas aulas estivemos estudando sobre os operadores argumentativos de oposição em vários gêneros textuais: artigo de opinião, texto publicitário, canções, poemas, de modo a prepará-lo para a produção final de uma poesia feita por você. Essa é a nossa última aula antes da sua produção que será orientada, corrigida e reescrita para ser publicado num livro de poesias da turma.

Então, tente lembrar todos os conceitos para que ao produzir seu poema, não tenha dificuldades.

1. Hoje apresentamos alguns poemas para que você tome por base para a sua produção.

Seção 2 – Hora da leitura

TEXTO 1

O primeiro poema é de um poeta clássico português chamado Luiz Vaz de Camões, muito conhecido. O poema a seguir é um SONETO, devido a sua estrutura de dois quartetos e dois tercetos. Para ser uma poesia, não obrigatoriamente necessita de rimas, mas o SONETO, por ser um poema clássico, obrigatoriamente precisa rimar.

Você vai observar na leitura do texto.



- A) Podemos perceber que o Soneto de Camões é totalmente contraditório. Comprove isso transcrevendo algumas expressões do poema. *Ferida que dói/ não se sente, contentamento/ descontente, dor que desatina/ sem doer...*
- B) Transcreva do poema o único verso que traz um operador de oposição explícito. *Mas como causar pode seu favor*
- C) Substitua o conector “e” no verso “é ferida que dói e não se sente” por outro equivalente de modo que o sentido permaneça o mesmo. *É ferida que dói porém/mas não se sente*

TEXTO 2

O poema a seguir também é um SONETO escrito por Vinícius de Moraes, brasileiro modernista já conhecido por nós em outra aula.

Soneto da Fidelidade
Vinicius de Moraes

De tudo, ao meu amor serei atento
Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto
Que mesmo em face do maior encanto
Dele se encante mais meu pensamento.

Quero vivê-lo em cada vão momento
E em seu louvor hei de espalhar meu canto
E rir meu riso e derramar meu pranto
Ao seu pesar ou seu contentamento.

E assim, quando mais tarde me procure
Quem sabe a morte, angústia de quem vive
Quem sabe a solidão, fim de quem ama

Eu possa dizer do meu amor (que tive):
Que não seja imortal, posto que é chama
Mas que seja infinito enquanto dure.

14 DE MARÇO
DIA NACIONAL
DA POESIA

Mensagens
com Amor

- A) Nos dois primeiros quartetos do soneto de Vinicius de Moraes, delineia-se a ideia de que o poeta
- não acredita no amor como entrega total entre duas pessoas.
 - acredita que, mesmo amando muito uma pessoa, é possível apaixonar-se por outra e trocar de amor.
 - entende que somente a morte é capaz de findar com o amor de duas pessoas.
 - concebe o amor como um sentimento intenso a ser compartilhado, tanto na alegria quanto na tristeza.**
 - vê, na angústia causada pela ideia da morte, o impedimento para as pessoas se entregarem ao amor.

Disponível em: <https://exercicios.mundoeducacao.bol.uol.com.br/exercicios-literatura/exercicios-sobre-viniciusmoraes.htm#resposta-1432> Acesso em: 12 de janeiro de 2020

- B) No soneto, qual o único verso que traz um valor semântico discursivo de oposição?
Mas que seja infinito enquanto dure.

TEXTO 3

O poema seguinte é do escritor modernista brasileiro Carlos Drummond de Andrade. Observe que se tratam de versos brancos, sem rima. No entanto, continua sendo um poema.



Poesia

Gastei uma hora pensando um verso
que a pena não quer escrever.
No entanto ele está cá dentro
inquieta, vivo.
Esse está cá dentro e não quer
sair.
Mas a poesia deste momento
inunda minha vida inteira.

Carlos Drummond de Andrade - (1902 - 1987)

- a) Considerando que o autor pensou e não escreveu, o que ele criou? *Uma poesia*
- b) O poeta utiliza-se de um articulador opositivo para dizer que o verso está pronto na mente e não se revela. Escreva os versos que exprimem essa passagem e circule o articulador de oposição. *Gastei uma hora pensando um verso que a pena não quer escrever. NO ENTANTO, ele está cá dentro, inquieto, vivo.*
- c) Que outro verso indica ideia contrária no poema? *MAS a poesia deste momento inunda minha vida inteira.*

TEXTO 4

O poema a seguir também é de Carlos Drummond de Andrade. Observe o estilo utilizado por ele ao escrever os versos a partir de uma repetição.

Ainda Que Mal

Ainda que mal pergunte,
ainda que mal respondas;
ainda que mal repitas;
ainda que mal insista,
ainda que mal desculpes;
ainda que mal me exprima,
ainda que mal me julgues;
ainda que mal me mostre,
ainda que mal me vejas;
ainda que mal te encare,
ainda que mal te furtes;
ainda que mal te siga,
ainda que mal te volte;
ainda que mal te ame,
ainda que mal o saibas;
ainda que mal te agarre,
ainda que mal te mates;
ainda assim te pergunto
e me queimando em teu seio,
me salvo e me dano, amor.



a) O uso da expressão *ainda que* mal pode estar relacionado ao tipo de envolvimento que há entre as duas pessoas. Como parece ser o relacionamento entre elas: seguro e equilibrado ou difícil e oscilante? Explique com elementos do poema.

Difícil e oscilante como comprovam os trechos: mal respondas, mal te entenda, mal desculpes, mal me julgues, mal te encare, etc.

b) O poema inicia-se com o verso “*Ainda que mal pergunte*”, cuja estrutura sintática se repete por mais dezessete versos. O 19º verso (“*ainda assim te pergunto*”), porém, quebra essa estrutura e confirma uma pergunta que não chega a ser explicitada. Levante hipóteses: considerando-se o significado geral do texto, qual é a provável pergunta que o eu lírico faria a pessoa amada? *Sugestão: É provável que seja uma pergunta sobre o relacionamento entre eles, algo como “você me ama?”*

a) Sobre este poema, qual articulador introduz os versos? *Ainda que*

b) Quais palavras poderiam substituir esse articulador devidamente sem alterar o sentido dos versos? *Embora, mesmo que, por mais que*

c) Então, qual o sentido dos versos do poema? *Oposição*

CREDITOS:

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português:** Linguagens. 9º ano. 6. ed. reform. São Paulo: Atual, 2010. (p.91-92)

Seção 4 – Fim de papo

Agora, depois dessa experiência de leitura e compreensão de vários textos, considerando todos os assuntos que foram abordados durante essas aulas, chegou a hora de você produzir o seu poema. Inspire-se nos modelos trabalhados, nos assuntos debatidos para elaborar a sua ideia, não esquecendo de utilizar os operadores argumentativos de oposição devidamente. Conto com o seu empenho! Sucesso!

Professor, a produção orientada dos poemas, as correções e a reescrita são processos indispensáveis para o sucesso do trabalho com a produção escrita dos alunos.

ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

Esperamos que este manual possa contribuir efetivamente para um novo olhar sobre o ensino contextualizado de língua materna, especialmente aspectos gramaticais. Reconhecemos que, por se tratar de uma tentativa de mudança de paradigma, muitas outras experiências deverão ser desenvolvidas, socializadas e discutidas até que consigamos assumir esse outro ponto de vista: discursivo, contextualizado, enunciativo. Entendemos que a relevância deste trabalho reside no fato de constituir mais um exemplo das inúmeras possibilidades que os professores encontrarão no seu fazer didático ao tratar do tema por esse novo prisma.

Ainda há uma grande escassez de material didático-pedagógico que nos dê apoio na elaboração de atividades contextualizadas para o ensino de língua portuguesa e que ainda precisa de muito debate e pesquisas. Mas a vontade que nos motiva a querer um ensino mais significativo para o aluno funciona como mola propulsora para redimensionarmos as nossas reflexões e práticas para um novo contexto de ensino-aprendizagem.

Esperamos que a partir das atividades propostas, você possa reconstruir e construir outras com novas abordagens focando outros elementos linguísticos, sempre articulando texto, leitura e compreensão textual para alcançar os seus objetivos, de modo que o aluno tenha a oportunidade de estudar a língua a partir da sua vivência e usá-la na sociedade de forma consciente com os mais variados propósitos comunicativos.

Finalmente, concluímos na certeza de que conseguimos alcançar nossos objetivos e causar outras inquietações, já que esse trabalho foi apenas a ponta de um iceberg que mexe com quebra de paradigmas e, mudar dar trabalho! Precisamos conceber o ensino de língua como algo vivo, vibrante, necessário a comunicação cotidiana. É necessário abraçarmos a língua como essencialmente argumentativa e que dispõe de recursos capazes de direcionar o nosso discurso nas mais variadas situações de comunicação. É tomando consciência do poder que o conhecimento da força argumentativa desses recursos da língua tem que conseguiremos ensiná-los e aprendê-los para melhor utilizá-los.

Até logo!

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Daniel Mazzaro Vilar de; MARINHO, Janice Helena Chaves. Dos marcadores discursivos e conectores: conceituação e teorias subjacentes. **Gláuks**, Viçosa (MG), v. 12, n. 1, p. 169-203, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/28190725/Dos_Marcadores_Discursivos_e_Conectores_Conceitua%C3%A7%C3%A3o_e_Teorias_Subjacentes_About_Discourse_Markers_and_Connectors_Concepts_and_Underlying_Theories. Acesso em: 05 dez. 2019.
- ANTUNES, Irandé. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática Contextualizada**: limpando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da Gramática**: por um ensino de língua sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BEAUGRANDE, Robert de. **New foundations for a science of text and discourse. Freedom of access to knowledge and society through Discourse**. Norwood: Ablex, 1997.
- BEAUGRANDE, Robert de; DRESSLER, Wolfgang U. **Introduction to Text Linguistics**. New York: Longman, 1990.
- BEAUGRANDE, Robert de; DRESSLER, Wolfgang U. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1981.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf> Acesso em: 22 jun. 2019.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1997.
- COSTA, Maria Helenice Araújo; MONTEIRO, Benedita Conceição Braga; ALVES, Luiz Eleildo Pereira. Ensino de leitura na perspectiva do texto como evento: o desafio de fazer emergir o sentido. **Diadorim**, Rio de Janeiro, Revista 18, v. 2, p. 42-66, jul-dez 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/5360/3931> Acesso em: 04 jun. 2020.
- DUCROT, Oswald. **Polifonía y argumentación**. Cali: Universidade del Valle, 1988.
- DUCROT, Oswald. **Dizer-não dizer, princípios de semântica linguística**. São Paulo: Cultrix, 1977.
- GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e argumentação**: um estudo de conjunções do português. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

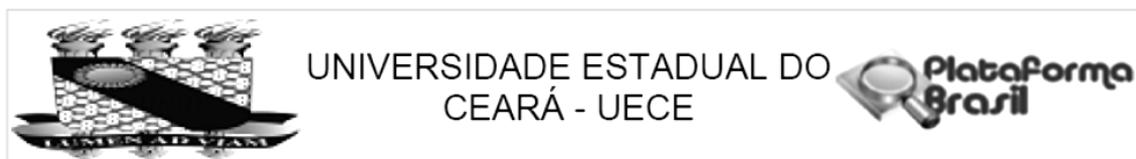
KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça. **A inter-ação pela linguagem**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LUCKESI, C. C. et. al. **Universidade**: uma proposta metodológica. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. Conectores de oposição: reflexões e propostas para o ensino. **Gragoatá**. Niterói (RJ), n. 36, p. 28-42, 1. sem. 2014. Disponível em: <http://sintaxedotexto.pbworks.com/w/file/fetch/111745174/Conectores%20de%20oposi%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 28 mar. 2020.

ANEXO A – PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES SEMÂNTICO-DISCURSIVAS DE OPOSIÇÃO NA LEITURA DE TEXTOS POR ALUNOS DO 9º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Pesquisador: FRANCISCO LUCINIO BARBOSA DE SOUSA

Área Temática:

Versão: 5

CAAE: 22785219.1.0000.5534

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Ceará

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.950.674

Apresentação do Projeto:

A pesquisa tem como propósito aplicar oficinas com o propósito de abordar a leitura, a escrita e a compreensão textual no contexto do ensino médio. Trata-se de uma pesquisa-ação a ser realizada com 22 alunos matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada no município de Madalena-CE. A coleta de dados ocorrerá através de oficinas de estudo de textos no turno manhã, com 04 (quatro) aulas semanais, perfazendo-se a carga horária de 24h/a. As oficinas serão divididas da seguinte forma: 1) Teste Diagnóstico (1h/a); 2) Apresentação do Projeto de Intervenção e aplicação de aulas para os alunos com textos fornecidos pelo professor, análise discursiva e resolução de atividades (16h/a); 3) Pesquisa desenvolvida pelos alunos de textos com opositores (03h/a); 4) Apresentação dos alunos por grupos (plenárias e mediações) (02h/a); 5) Teste final e avaliação discursiva dos estudos (02h/a). Será aplicado um teste diagnóstico e uma avaliação final para avaliar a efetividade das oficinas. Serão realizadas entrevistas iniciais e finais com os alunos, bem como gravações em vídeo das apresentações dos alunos. O pesquisador também irá utilizar um diário de campo para registro das informações. A análise das informações obtidas será feita de forma descritiva. O autor refere que ao final da pesquisa irá criar um manual didático com descrição das atividades aplicadas e orientações.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo primário da pesquisa é "Investigar a efetividade do ensino linguístico-gramatical a

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700

Bairro: Itaperi

CEP: 60.714-903

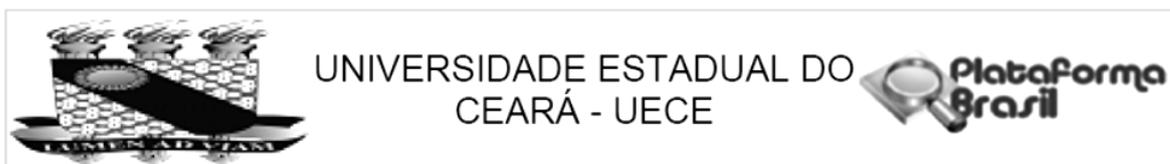
UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-9890

Fax: (85)3101-9906

E-mail: cep@uece.br



Continuação do Parecer: 3.950.674

partir do texto com foco no estudo semântico-discursivo dos marcadores de oposição tendo em vista a construção de sentido na leitura de alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Madalena – CE.” Os objetivos secundários são: a) Refletir sobre diferentes formas linguísticas de estabelecer relações de oposição em textos tendo por base a teoria da enunciação de Benveniste; b) Examinar, a partir de exemplos observados nos textos, a aproximação, em termos semântico-discursivos, entre conjunções coordenativas adversativas e subordinativas concessivas; c) Discutir, em interação com os participantes da pesquisa, como a relação de oposição pode ser construída nos textos sem a presença de um operador discursivo explícito na superfície textual; d) Analisar de que modo a compreensão do fenômeno semântico-discursivo da oposição pode ser facilitada pelo ensino baseado no estudo de textos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No termo de consentimento livre e esclarecido para pais e no termo de assentimento, o pesquisador informa que a pesquisa implicará poderá implicar como riscos “Há risco de os alunos não alcançarem os resultados esperados pelo pesquisador no que diz respeito à compreensão dos estudos. No entanto, se ele(a) se sentir desconfortável ou constrangido(a) em qualquer atividade proposta, poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com o pesquisador sobre o assunto.”

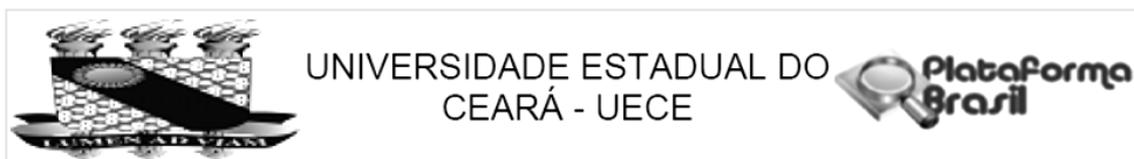
O autor destaca no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido os seguintes benefícios: “a) Os alunos perceberem que o estudo da língua materna, quando considerados seus aspectos discursivos, torna-se cada vez mais significativo; b) ampliação da compreensão leitora; c) ampliar a competência em compreensão dos aspectos linguísticos a partir do estudo do texto.” No termo de assentimento livre e esclarecido, menciona: “Sua participação poderá contribuir efetivamente na percepção que o estudo da língua materna, quando considerados seus aspectos discursivos, torna-se cada vez mais significativo bem como amplia a compreensão leitora e a competência em compreensão dos aspectos linguísticos a partir do estudo do texto, habilidade necessária para diversas atividades cotidianas dentro e fora da escola.”

No Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e no termo de assentimento, o pesquisador faz referência à garantia da confidencialidade e anonimização dos dados, liberdade de recusa e de retirada do consentimento caso o participante deseje.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta da pesquisa viabilizará a melhor compreensão sobre as dificuldades vivenciadas pelos alunos do 9º ano no que tange a aspectos gramaticais e à compreensão textual, oferecendo

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700	
Bairro: Itaperi	CEP: 60.714-903
UF: CE	Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890	Fax: (85)3101-9906 E-mail: cep@uece.br



Continuação do Parecer: 3.950.674

caminhos para a melhoria do ensino da língua portuguesa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisa respeita as recomendações da Resolução 466/2012, com menção a todos os documentos obrigatórios exigidos.

Recomendações:

É necessário o envio do relatório ao Comitê de Ética em Pesquisa após a finalização da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

APROVADO

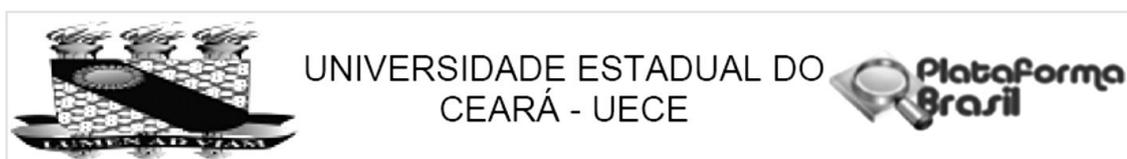
Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1437092.pdf	09/03/2020 16:05:52		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_Livre_e_Esclarecido_aluno.docx	09/03/2020 16:04:40	FRANCISCO LUCINIO BARBOSA DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CONSENTIMENTO_PAIS.pdf	09/03/2020 16:02:11	FRANCISCO LUCINIO BARBOSA DE SOUSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_ultima_versao.docx	10/12/2019 18:40:40	FRANCISCO LUCINIO BARBOSA DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CONSENTIMENTO.docx	02/10/2019 17:58:10	FRANCISCO LUCINIO BARBOSA DE SOUSA	Aceito
Folha de Rosto	img20191001_07311140.pdf	01/10/2019 07:34:11	FRANCISCO LUCINIO BARBOSA DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	img008.pdf	26/09/2019 15:27:44	FRANCISCO LUCINIO BARBOSA DE SOUSA	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
Bairro: Itaperi **CEP:** 60.714-903
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890 **Fax:** (85)3101-9906 **E-mail:** cep@uece.br



Continuação do Parecer: 3.950.674

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 02 de Abril de 2020

Assinado por:
ISAAC NETO GOES DA SILVA
(Coordenador(a))