



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

PATRÍCIA DA SILVA LIMA

**ABORDAGEM DIDÁTICA E USO DOS CONECTORES CONTRASTIVOS EM
ARTIGOS DE OPINIÃO DE ALUNOS DO 9º ANO: PROPOSTA DE
INTERVENÇÃO**

FORTALEZA

2021

PATRÍCIA DA SILVA LIMA

ABORDAGEM DIDÁTICA E USO DOS CONECTORES DE OPOSIÇÃO E
CONTRASTE EM ARTIGOS DE OPINIÃO DE ALUNOS DO 9º ANO: PROPOSTA
DE INTERVENÇÃO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e letramentos. Linha de pesquisa: Teorias da linguagem e ensino.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- L71a Lima, Patrícia da Silva.
Abordagem didática e uso dos conectores contrastivos em artigos de opinião de alunos do 9º ano: : proposta de intervenção / Patrícia da Silva Lima. – 2021.
142 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza, 2021.
Orientação: Profa. Dra. Maria Claudete Lima.
1. Argumentação. 2. Ensino de gramática. 3. Intervenção pedagógica. 4. Conectores contrastados. I. Título.

CDD 400

PATRÍCIA DA SILVA LIMA

ABORDAGEM DIDÁTICA E USO DOS CONECTORES DE OPOSIÇÃO E
CONTRASTE EM ARTIGOS DE OPINIÃO DE ALUNOS DO 9º ANO: PROPOSTA
DE INTERVENÇÃO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e letramentos. Linha de pesquisa: Teorias da linguagem e ensino.

Aprovada em: 16/06/2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Claudete Lima (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Sávio André de Souza Cavalcante
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por ser a minha razão de viver e estar sempre comigo realizando meus sonhos.

Aos meus pais, d. Raimunda e sr. João, pelos ensinamentos que me proporcionaram e o apoio em todos os momentos de minha vida.

Aos meus irmãos, Jane e Júnior, pelo apoio e compreensão em todas as horas.

Ao meu noivo, Cristiano Couto, por sua compreensão, apoio, incentivo durante essa difícil e valiosa jornada.

Aos meus queridos familiares e amigos que me apoiaram, incentivaram e torceram por minha vitória.

Aos meus amigos guerreiros da Turma VI do Profletras- UFC, pela união, incentivo, apoio, e amizade sincera, em especial, ao José Rogério Viana, meu grande parceiro no Mestrado. Passamos por grandes momentos de angústia e vitórias sempre juntos e unidos com nossa orientadora.

Aos meus gestores das escolas nas quais trabalho, Escola Municipal José de Alencar e EEFM Dom Helder Câmara, pelo total apoio e compreensão durante essa jornada de estudo e trabalho.

Aos meus admiráveis professores do Profletras, Turma VI - UFC, pelos valiosos ensinamentos.

À coordenação do Profletras- UFC juntamente com a secretaria por sua atenção e disponibilidade sempre em nos atender prontamente em todos os momentos e situações durante o curso.

E, finalmente, à minha maravilhosa orientadora, Maria Claudete Lima, pelo incansável esforço, dedicação e apoio nessa jornada tão importante da minha vida. Uma verdadeira heroína, guerreira, mãe exemplar, profissional competente, sábia e apaixonada por sua profissão. Minha eterna gratidão pelo seu imenso carinho, atenção, incentivo e amizade.

RESUMO

A necessidade de um ensino de gramática contextualizado já é consenso na literatura e nos documentos oficiais. Todavia, a prática de ensino de gramática nas escolas ainda não atingiu o ideal preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela recente Base Nacional Comum Curricular. O ensino dos conectores, por exemplo, a despeito do seu papel na produção de texto, costuma se limitar à identificação das conjunções e à classificação das orações conforme a tradição gramatical (LIMA, 2011; BECHARA, 2009). No âmbito da Linguística, especialmente, no Funcionalismo e na Linguística Textual, o valor argumentativo e coesivo dos conectores é largamente reconhecido (KOCH, 2011; NEVES, 2011b). Os conectores contrastivos, em especial, servem para estruturar a argumentação, introduzindo argumentos e contra-argumentos. Segundo Neves (2011a), os conectores de oposição e de concessão podem expressar diversas relações semânticas, vistas em um *continuum* de oposição e admissão, que vai de um grau mínimo de oposição, quando há apenas uma desigualdade entre os termos, a um grau máximo de oposição, quando a segunda oração anula a primeira. Parte ainda de um grau mínimo de admissão, que é o reconhecimento de existência do argumento da primeira oração a um grau máximo que constitui a concessão. Com o fim de diagnosticar o ensino/aprendizagem dos conectivos nos anos finais do ensino fundamental, realizou-se uma pesquisa exploratória que avaliou o emprego dos conectivos em 27 artigos de opinião produzidos por alunos do 9º ano de uma escola pública municipal de Fortaleza e 381 atividades sobre conectores retiradas de livros didáticos de língua portuguesa do 8º e 9º ano de duas coleções didáticas. Na análise das atividades, levou-se em consideração o tipo de questão (metalinguística, epilinguística, produtiva e normativa); os eixos de ensino de gramática (VIEIRA, 2017); e o tipo de conector. Os resultados mostraram que (1) os alunos raramente empregam conectores para explicitar as relações de sentido; (2) o único conector de oposição utilizado nas produções dos alunos foi o *mas*, o que demonstra o baixo repertório de conectores por parte do alunado e, ao mesmo tempo, reafirma o caráter prototípico do *mas*; (3) os conectores contrastivos são explorados em 11,5% do total de atividades sobre conectores o que reforça seu grau de importância; (4) a maioria das questões pauta-se no uso dos

conectores contrastivos em dado contexto; (5) a heterogeneidade linguística praticamente não é explorada nas atividades referentes aos conectores de modo geral e, em especial, aos conectores contrastivos. Esses dados justificam uma intervenção pedagógica que objetive ampliar o repertório dos conectores contrastivos e a adequação do seu uso, especialmente, em artigos de opinião. Para tanto, apresenta-se uma proposta pedagógica constituída de sete oficinas que tratam do reconhecimento e uso adequado dos conectores de oposição e contraste em artigos de opinião. Trata-se de um Caderno Pedagógico adaptável à realidade do professor que possibilita a exploração dos conectores contrastivos nos três eixos de ensino da gramática: (1) sistematicidade; (2) interatividade e (3) heterogeneidade. Assim, este trabalho representa uma contribuição para o ensino de gramática calcado no desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Palavras-chave: argumentação; ensino de gramática; intervenção pedagógica; conectores contrastivos.

ABSTRACT

The need for a contextualized teaching of grammar is already a consensus in the literature and in official documents. Nevertheless, the practice of grammar instruction in schools has not yet reached the ideal recommended by the National Curricular Parameters and by the recent Common National Curricular Base. The teaching of connectives, for instance, despite their role in text production, is usually limited to the identification of conjunctions and the classification of clauses in accordance with the grammatical tradition (LIMA, 2011; BECHARA, 2009). In the field of Linguistics, especially in Functionalism and Textual Linguistics, the argumentative and cohesive value of connectors is widely recognized (KOCH, 2011; NEVES, 2011b). Contrastive connectors, in particular, have the function to structure the argumentation, introducing arguments and counter-arguments. According Neves (2011a), connectors of opposition and concession can express various semantic relations, such as opposition, restriction, inference negation, contrast, compensation. Such relations can be seen in a continuum of opposition and admission, which goes from a minimum degree of opposition, when there is only an inequality between the terms, to a maximum degree of opposition, when the second clause cancels the first. It also starts from a minimum degree of admission, which is the recognition of the existence of the argument of the first sentence to a maximum degree that constitutes the concession. In order to diagnose the teaching/learning of connectives in the final years of Elementary School, we conducted an exploratory research that evaluated the use of connectives in 27 opinion articles produced by 9th grade students from a public school in Fortaleza and 381 activities about connectives taken from 8th and 9th grade Portuguese language textbooks from two collections of PNLD-2020. In the analysis of the activities, the type of question (metalinguistic, epilinguistic, productive, and normative); the axes of grammar teaching (VIEIRA, 2017); and the type of connective were taken into consideration. The results showed that (1) students rarely use connectives to explain meaning relations; (2) the only connector of opposition used in the students' productions was *but*, which demonstrates the students' low repertoire of connectors and, at the same time, reaffirms the prototypical character of the conjunction *but*; (3) contrastive connectors are explored in 11.5% of the total activities on connectives, which reinforces their degree of importance; (4) most of the questions focus on the use

of contrastive connectors in a given context; (5) linguistic heterogeneity is hardly explored in the activities concerning connectors in general and contrastive connectors in particular. These data justify a pedagogical intervention that aims to expand the repertoire of contrastive connectors and the appropriateness of their use, especially in opinion articles. To this end, we present a pedagogical proposal consisting of seven workshops that deal with the recognition and appropriate use of opposition and contrast connectors in opinion articles. It is a pedagogical manual that can be adapted to teacher's reality, and that allows the exploration of contrastive connectors in the three axes of grammar teaching: (1) systematicity; (2) interactivity and (3) heterogeneity. Thus, this work represents a contribution to the teaching of the grammar teaching based on the development of communicative competence.

Keywords: argumentation; grammar teaching; pedagogical intervention; contrastive connectors.

LISTA DE TABELAS E GRÁFICO

Tabela 1 – Relação entre eixos e séries na coleção Tecendo Linguagens....	55
Tabela 2 – Relação entre eixos e séries na coleção Geração Alpha.....	61
Tabela 3 – Tipos de atividades referentes aos conectores contrastivos nas duas coleções analisadas.....	67
Gráfico 1 – Frequência das atividades referentes aos conectores contrastivos na coleção Geração Alpha.....	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Habilidades da BNCC relacionadas aos conectores na produção de textos argumentativos.....	25
Quadro 2 – Campo de atuação Jornalístico-Midiático x habilidades referentes ao Artigo de Opinião.....	42
Quadro 3 – Redação 1.....	51
Quadro 4 – Redação 2.....	51
Quadro 5 – Redação 3.....	52
Quadro 6 – Atividades referentes ao eixo 2 do livro <i>Tecendo Linguagens...</i>	55
Quadro 7 – Atividades epilinguísticas sobre conector contrastivo do livro <i>Tecendo Linguagens – 9º ano</i>	56
Quadro 8 – Atividades do Eixo 2, do livro <i>Tecendo Linguagens, 9º ano</i>	57
Quadro 9 – Atividades do eixo 3 do <i>Tecendo Linguagens</i>	58
Quadro 10 – Habilidades da BNCC referentes às conjunções e orações coordenadas e subordinada no livro do 8º ano.....	60
Quadro 11 – Atividades do eixo 1 – Geração Alpha – 8º ano.....	61
Quadro 12 – Atividades funcionais – Eixo 2 – Geração Alpha – 8º ano.....	62
Quadro 13 – Habilidades da BNCC referentes às conjunções e orações coordenadas e subordinada no livro do 8º ano.....	63
Quadro 14 – Atividades do Eixo 1 do Geração Alpha.....	64
Quadro 15 – Eixo 2 – valores semânticos da conjunção <i>mas</i> – Geração Alpha.....	64
Quadro 16 – Eixo 2, referente ao uso da conjunção concessiva.....	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EF	Ensino Fundamental
LP	Língua Portuguesa
NGB	Nomenclatura Gramatical Brasileira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional Livro Didático

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	17
2.1	Funcionalismo linguístico e ensino de gramática.....	17
2.2	Análise linguística nos documentos oficiais	21
2.2.1	<i>Análise linguística nos PCN</i>	21
2.2.2	<i>Análise linguística na BNCC</i>	23
2.3	Os conectores contrastivos.....	26
2.3.1	<i>Os conectores contrastivos na gramática tradicional</i>	26
2.3.2	<i>Os conectores contrastivos na linguística</i>	30
2.3.3	<i>Conectores contrastivos na argumentação dos textos</i>	37
2.3.4	<i>O gênero artigo de opinião</i>	41
3	METODOLOGIA.....	46
3.1	Método de abordagem.....	46
3.2	Procedimentos	46
3.2.1	<i>Procedimentos para análise das produções textuais</i>	47
3.2.2	<i>Procedimentos de análise dos livros didáticos</i>	48
4	ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	50
4.1	Os conectores na produção de texto.....	50
4.2	Os conectores contrastivos no livro didático.....	53
4.2.1	<i>A coleção Tecendo Linguagens</i>	54
4.2.2	<i>A coleção Geração Alpha</i>	59
4.2.3	<i>Síntese dos resultados da análise dos livros didáticos</i>	67
5	CONCLUSÃO	69
	REFERÊNCIAS	71
	APÊNDICE A – PROPOSTA DE REDAÇÃO APLICADA.....	74
	APÊNDICE B – CADERNO PEDAGÓGICO.....	76
	APÊNDICE C – QUESTÕES PARA DISCUSSÃO DA MÚSICA.....	102
	APÊNDICE D – QUESTÕES PARA DINÂMICA COMPETITIVA	103
	APÊNDICE E – EXERCÍCIO DE FIXAÇÃO – OFICINA 4	111
	APÊNDICE F – PROPOSTA E FOLHA DE REDAÇÃO	116
	APÊNDICE G – FOLHA DE REVISÃO DAS REDAÇÕES	120

APÊNDICE H – QUESTÕES PARA A DINÂMICA DA OFICINA 7	121
ANEXO A – TEXTOS REFERENTES ÀS OFICINAS 1 E 2.....	124
ANEXO B – TEXTOS PARA A OFICINA 3.....	132
ANEXO C - LETRA DA MÚSICA “SUPERTRABALHADOR”	140

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada tem por tema: a abordagem didática e uso dos conectores contrastivos em artigos de opinião alunos do 9º ano. Vários estudos tratam do emprego dos conectores como um valioso recurso argumentativo e sugerem que deve ser objeto de ensino da língua portuguesa. Destaca-se, em especial, o emprego dos conectores contrastivos que servem de introdução a argumentos e contra-argumentos, razão pela qual deve figurar entre os objetivos de um ensino de gramática voltado à produção e compreensão de textos.

A despeito de sua importância, a análise de produções de artigos de opinião por alunos do 9º ano mostra que um dos desvios mais comuns se refere justamente à dificuldade de empregar, de maneira diversificada, os conectores, fazendo com que o texto apresente um repertório reduzido de mecanismos coesivos.

No que diz respeito especificamente aos conectores de valor contrastivo, os alunos utilizam, basicamente, a conjunção “mas” em diversas situações de produção, o que mostra a dificuldade dos discentes de diferenciarem os usos adequados a cada situação comunicativa e aponta para a necessidade de uma intervenção pedagógica que leve os alunos a empregarem esses elementos linguísticos de maneira adequada e de forma variada.

Este trabalho, seguindo a perspectiva funcionalista, em especial, as orientações de Neves (2018) e os eixos de ensino de gramática de Vieira (2017), tem como objetivo oferecer a professores do Ensino Fundamental sugestões de atividades, em formato de oficinas pedagógicas, que deem condições para que seus alunos reconheçam os conectores contrastivos e suas funções em textos argumentativos empregando-os de maneira adequada e variada na produção de artigos de opinião.

Muitos estudos sobre a importância do uso dos conectores na produção de textos argumentativos já foram realizados. Andrade (2011) estudou o emprego adequado dos conectores em artigos de opinião em função do princípio de marcação linguística ligado à complexidade cognitiva, frequência e complexidade estrutural.

A autora demonstrou que os conectores sequenciadores mais marcados como *e, portanto, por isso, assim, então, dessa forma, logo, desse modo, sendo*

assim, deste modo, conseqüentemente são mais frequentes em contextos sintático-semânticos e semântico-pragmáticos mais complexos e funcionam como articuladores textuais entre parágrafos. Além disso, ela percebeu que houve uma maior adequação entre o grau de marcação dos conectores e dos contextos predominantes na produção do gênero estudado.

Batista (2019) destaca a relevância de os alunos terem acesso ao conhecimento das relações semântico-discursivas das conjunções e perceberem o quanto são necessárias para o bom uso comunicativo da língua. O autor critica algumas decisões metodológicas, as quais ele considera extremistas, de alguns profissionais nas aulas de Língua Portuguesa, que, na maioria das vezes, agem de forma totalmente tradicional fazendo com que o estudo de gramática seja apenas a memorização de regras em uso meramente prescritivo ou assumem uma postura de que o aluno apenas estude textos desvinculando-os do estudo dos elementos linguísticos imprescindíveis para o bom funcionamento da língua.

Especificamente sobre conectores, a pesquisa de Correa (2018) ressaltou a importância desses elementos para a habilidade escrita dos alunos. A autora mostrou a importância de os alunos conhecerem e utilizarem adequadamente esses mecanismos que proporcionam ao texto maior legibilidade, ao explicitar os tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos o que permite a progressão das ideias de forma clara.

Figuerêdo (2016) também realizou uma pesquisa sobre o uso dos conectores argumentativos na escrita de um artigo de opinião escrito por alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública. A autora enfatizou a importância do ensino dos conectores adversativos, conclusivos e explicativos por serem utilizados de maneira muito limitada por seus alunos, que não apresentavam conhecimento básico sobre o uso funcional desses elementos linguísticos, o que resultava em uma dificuldade de manifestarem, com clareza, suas opiniões em temas relativos à realidade social.

Tais pesquisas representam inegável contribuição ao estudo e à prática de ensino dos conectores e evidenciam a validade de uma proposta pedagógica que tenha por foco o emprego dos conectores, como se propõe neste trabalho, cujo objetivo é apresentar um Caderno Pedagógico voltado ao professor, em efetivo exercício em sala de aula, com sugestões de atividades para o reconhecimento e o

emprego adequado de conectores contrastivos em artigo de opinião seguindo a perspectiva funcionalista.

Neste trabalho, guiaram-nos as seguintes questões de pesquisa:

a) Qual nível de domínio dos conectores contrastivos têm os alunos do final do ensino fundamental?

b) Partindo da premissa de que o livro didático é o principal instrumento do professor e do aluno, em que medida a abordagem dos conectores contrastivos nos livros didáticos auxilia o alcance do emprego adequado desses elementos linguísticos?

c) Que intervenção pedagógica seria eficaz para desenvolver a competência escrita dos alunos do final do fundamental de modo a utilizarem adequada e variadamente os conectores contrastivos em gêneros que assim o exigem?

Pressupomos, com base em nossa experiência como docente, que os alunos do final do ensino fundamental ainda não apresentam um bom domínio na utilização dos conectores em textos argumentativos, porque não têm clareza sobre a relação semântico-discursiva entre as orações utilizadas por eles nos textos argumentativos.

Nossa hipótese é que atividades de leitura, análise linguística, produção textual constituem intervenções pedagógicas capazes de levar os alunos dos anos finais do ensino fundamental a reconhecerem a relevância de empregarem variados conectores contrastivos em seus textos argumentativos. Portanto, na intervenção proposta, adotamos a perspectiva funcionalista que prioriza a linguagem em funcionamento nas práticas discursivas (as relações de atividades de falar, de ler e de escrever), considerando todos os usos da língua sem distinção de maior importância entre uma e outra. (NEVES, 2019, p.89).

Adotar a perspectiva funcionalista no ensino dos conectores é atender ao que preconizam os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), segundo os quais a avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental deve levar em conta que “o aluno produza textos, procurando garantir: [...] a explicitação de relação entre expressões pela utilização de recursos linguísticos apropriados (retomadas, anáfora, conectivos)” (BRASIL, 1998, p.51), e ainda a BNCC, que, em suas orientações para o ensino de

língua portuguesa nos anos finais, apresenta como habilidade do campo de atuação jornalístico/midiático (EF69LP18) a de:

utilizar, 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 a forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos. (BRASIL,2017, p.145)

Partindo dessas recomendações oficiais, desenvolvemos sete oficinas pedagógicas com atividades aplicáveis a qualquer série do ensino fundamental, em especial, aos anos finais, que despertem nos alunos o interesse para reflexão sobre a língua e a percepção de que ela é algo mutável e adaptável aos variados contextos de interação comunicativa,

Para encerrarmos esta breve introdução, apresentamos a organização estrutural e temática deste trabalho, dividido em cinco capítulos, além desse primeiro introdutório. O segundo capítulo apresenta os pressupostos teóricos da proposta didática e traça uma breve revisão de literatura sobre os conectores. Acha-se subdividido em três seções. Na primeira, aborda-se o funcionalismo linguístico e o ensino de gramática nessa perspectiva, relacionando-o ao proposto pelos documentos oficiais. Na segunda, apresentamos a fundamentação teórica para caracterização dos conectores contrastivos. Para isso, partimos da visão da Gramática Tradicional para, em seguida, tratarmos da descrição linguística. Na terceira seção, baseados em pesquisas anteriores, apresentamos o ensino dos conectores relacionando-o ao gênero artigo de opinião.

No terceiro capítulo, descrevemos o percurso metodológico da pesquisa e no quarto, apresentamos os resultados da análise dos conectores em produções dos alunos e em duas coleções de livros didáticos adotadas nas escolas públicas municipais de Fortaleza a fim de observar a abordagem o assunto nas atividades propostas nesse recurso didático.

No quinto capítulo, apresentaremos as conclusões e por fim, apresentamos um Caderno Pedagógico com sugestões de sete oficinas com atividades interventivas de língua portuguesa a serem aplicadas a alunos dos anos finais do ensino fundamental.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Apresentamos neste capítulo, os pressupostos teóricos que embasam a proposta de ensino referente ao uso dos conectores contrastivos em textos argumentativos de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Iniciaremos fazendo uma breve apresentação dos princípios do funcionalismo linguístico com base em Neves (1997, 2011a, 2011b, 2018a, 2018b, 2019) e Furtado da Cunha (2008; 2015). Em seguida, abordaremos o ensino da gramática nas aulas de Língua Portuguesa, a partir das considerações de Travaglia (2009) e dos eixos do ensino de gramática de Vieira (2017) relacionando-as às concepções do ensino da análise linguística subjacentes aos documentos norteadores da Educação Básica como os PCN (1998) e a BNCC (2017).

2.1 Funcionalismo linguístico e ensino de gramática

Este trabalho baseia-se no Funcionalismo Linguístico, que concebe a língua como um instrumento de interação social e se caracteriza segundo, Furtado da Cunha (2008, p.158) “por duas premissas básicas: a língua desempenha funções que são externas ao sistema linguístico em si: as funções externas influenciam a organização interna do sistema linguístico”. Ou seja, o funcionalismo estabelece que há uma relação indissociável entre o uso e a estrutura da língua: as expressões linguísticas são modeladas por sua multiplicidade de uso e pelas funções exercidas nos variados contextos de comunicação. Trata-se, em suma, como afirma Neves (2018a, p.15) “de uma teoria [...] que entende a gramática como suscetível às pressões de uso”.

Desse modo, interessa ao Funcionalismo Linguístico “explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua, analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso” (FURTADO DA CUNHA, 2008, p. 158).

Nessa concepção de linguagem, em que se destaca a competência comunicativa, a capacidade do indivíduo de usar e interpretar a linguagem, não cabe um ensino de língua calcado apenas no normativismo ou na nomenclatura gramatical, como ressalta Antunes (2007):

a língua não pode ser vista tão simplesmente, como uma questão, apenas de certo e errado, ou como um conjunto de palavras que pertencem a

determinada classe e que se juntam para formar frases, à volta de um sujeito e de um predicado. (ANTUNES, 2007, p.22)

Ao contrário, a língua deve ser considerada nas práticas sociais, nos variados contextos de interação verbal que determinarão os usos mais ou menos adequados. A gramática, entendida como mecanismo de estruturação de significados, deve ser vista em sua relação com o texto. Afinal, “a língua funciona em textos que estão presentes nas situações específicas comunicativas” (TRAVAGLIA, 2009, p.138). A proposta de ensino de gramática numa dimensão funcional textual-discursiva, segundo Travaglia (2009):

tem a possibilidade de fazer com que a gramática seja flagrada em seu funcionamento, evidenciando que a gramática é a própria língua em uso. Isto muda também o conceito de gramática que será usado no ensino de língua materna, pois passa-se a ver como integrando a gramática tudo que é utilizado e/ou interfere na construção e uso dos textos em situações de interação comunicativa e não só o conhecimento de alguns tipos de unidades e regras da língua restritas aos níveis morfológico e sintático (TRAVAGLIA, 2009, p. 109).

Em consonância com a ideia de que o ensino da gramática na escola deve permitir a reflexão do aluno sobre o uso da língua e sua estrutura, Vieira (2017, p.69) defende que “não se pode negar que os elementos de natureza formal — relativos aos diferentes níveis de gramática — são essenciais para a construção do sentido, em nível micro ou macroestrutural”. A pesquisadora defende a relevância do ensino da gramática na escola sob algumas condições:

- (i) Considerando o funcionamento de recursos linguísticos em diferentes níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-discursivo);
- (ii) Permitindo o acesso às práticas de leitura e produção de textos orais e escritos, de modo a fazer o aluno reconhecer e utilizar os recursos linguísticos como elementos fundamentais à produção de sentidos; e, ainda,
- (iii) Propiciando condições para que o aluno tenha acesso a variedades de prestígio na sociedade, segundo os contínuos de variação (Cf. BORTONIRICARDO, 2005), que configuram uma pluralidade de normas de uso, sem desmerecer outras variedades apresentadas pelo aluno e/ou nos diversos materiais usados. (VIEIRA, 2017, p. 70)

A autora organiza essas condições em três eixos, que são relevantes para o ensino da gramática: “(i) - elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática; (ii)- recursos expressivos na construção do sentido do texto; (iii) – instâncias de manifestação de normas/variedades.” (VIEIRA, 2017, p.71).

O eixo 1 trata de uma abordagem da gramática reflexiva, compreendendo atividades de três naturezas: linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. As primeiras referentes aos recursos expressivos em que o aluno fala e escreve na sua própria linguagem e a última, à sistematização gramatical permitindo a observação do caráter sistemático das construções. Sobre esse eixo, Vieira acrescenta que:

[...] o trabalho com as estruturas gramaticais – por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas- decorre naturalmente do reconhecimento das construções linguísticas como matéria produtora de sentido, elementos que permitem significar e fazem a tessitura textual acontecer[...] (VIEIRA, 2017 p.74).

O eixo 2 trata do ensino da gramática e produção de textos e baseia-se em Neves (2011b), segundo a qual, os textos devem ser vistos como unidades de uso – portanto, discursivo-interativas. Nessa perspectiva, os tópicos linguísticos, os quais permitem a interpretação dos elementos que compõem as estruturas da língua, devem ser estudados em sua funcionalidade. Há quatro áreas que confirmam, segundo Neves (2011b), a relação gramática e texto: a predicação; a criação do referencial; a modalização e a conexão de significados.

Levando isto em conta, Vieira afirma que os elementos gramaticais, desde a constituição morfofonológica até a construção e relação dos períodos, permitem a “articulação entre o ensino de gramática e as atividades de leitura e produção de textos” (2017, p.76).

O eixo 3, por fim, compreende o ensino da gramática, variação e normas. Essa relação entre ensino de gramática e ensino da norma-padrão, comum na prática escolar, é proposta nesse eixo para que o aluno conheça as variedades que não fazem parte de seu domínio linguístico, sem as quais muitas vezes não compreende o conteúdo que lhe é apresentado nos materiais veiculados em meios escolares.

A propósito desse eixo, Vieira destaca que:

devem-se conhecer as estruturas que pertencem às normas/variedades efetivamente praticadas por indivíduos escolarizados, chamadas aqui cultas, na fala e na escrita brasileiras, de modo a permitir que se avalie a proximidade ou a distância dessas normas em relação: (i) a outras normas já dominadas pelos estudantes quando chegam à escola; (ii) a outras normas que se apresentam nos diversos gêneros textuais trabalhados nas aulas de Português, que lidam com materiais brasileiros e às vezes estrangeiros, da sincronia atual e até de outras sincronias; e (iii) normas tão idealizadas que acabam por registrar formas arcaizantes e até extintas da fala e da escrita

contemporâneas, resultando em certo purismo linguístico.” (VIEIRA, 2017, p.78).

Tais eixos não devem ser isolados. A abordagem reflexiva da gramática (Eixo 1) deve, conforme Vieira (2017), perpassar os eixos referentes à competência textual (Eixo 2) e à variação linguística (Eixo 3) para que haja letramento em seus níveis básicos de leitura e produção textual. A autora defende ainda que o ensino de gramática ocorra de maneira interativa para proporcionar “a ampliação do repertório linguístico dos alunos que usem e reconheçam formas alternantes diversificadas em gêneros textuais igualmente variados” (VIEIRA, 2017, p.81).

Do exposto, emerge uma proposta de ensino de língua materna calcado nos usos, sem desprezar a reflexão e a sistematicidade. Trata-se de levar em conta, nas escolas, a ponderação de Neves:

O estudo da língua materna representa, acima de tudo, a explicitação reflexiva do uso de uma língua particular historicamente inserida, via pela qual se chega à explicação do próprio funcionamento da linguagem. (NEVES, 2019, p.19).

E continua a autora:

A disciplina escolar gramatical não pode reduzir-se a uma atividade de encaixamento em moldes que dispensem as ocorrências naturais e ignorem zonas de imprecisão ou de oscilação, inerentes à natureza viva da língua (NEVES, 2019, p.19).

À vista disso, conclui-se que o ensino da gramática deva acontecer em consonância com a leitura e produção de textos, tendo como orientação a abordagem funcionalista que percebe a língua em seu uso e suas variedades, possibilitando ao aluno refletir sobre sua funcionalidade, além de saber utilizá-la de maneira adequada às diversas situações

Assim considerado, o ensino de língua materna atende ao que recomendam os documentos oficiais que oferecem orientações sobre o ensino básico: os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) e a recente Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017). Sobre isso, falaremos na próxima seção.

2.2 Análise linguística nos documentos oficiais

Nos documentos oficiais referentes ao ensino de língua portuguesa, ao invés de ensino de gramática, como temos usado até então, adota-se o termo “análise linguística”, proposto inicialmente por Geraldini ainda na década de 80 (GERALDI, 2012), para reforçar que as estruturas linguísticas serão estudadas em função do texto. É o próprio autor que se manifesta a respeito:

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto [...] Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (GERALDI, 2012, p. 74).

Feita essa breve consideração, passemos a apresentar como os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa - PCN (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Curricular Comum - BNCC (BRASIL, 2017) tratam a análise linguística no ensino fundamental.

2.2.1 Análise linguística nos PCN

Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) consideram que ensinar Língua Portuguesa é proporcionar o desenvolvimento de competências que são importantes nas situações de comunicação, possibilitando ao aluno condições de plena participação na sociedade. Para isso, o estudo da língua não deve ser desagregado do ato de comunicação entre os falantes. Do mesmo modo, “não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem.” (PCN 1998, p.28).

Na prática de análise linguística, os PCN (BRASIL, 1998) defendem que, vinculadas às atividades de leitura e produção textual, sejam realizadas atividades epilinguísticas e metalinguísticas:

não se permitem desprezar as possibilidades que a reflexão linguística apresenta para o desenvolvimento dos processos mentais do sujeito, por meio da capacidade de formular explicações para explicitar as regularidades dos dados que se observam a partir do conhecimento implícito. (PCN, 1998, p.78).

Tais atividades, organizadas de modo a refletir uma interação entre o aluno, os conhecimentos discursivos-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem e o professor, devem ser sistematizadas do seguinte modo:

- [...] o ensino deve centrar-se na tarefa de instrumentalizar o aluno para o domínio cada vez maior da linguagem;
- Construção de um corpus que leve em conta a relevância, a simplicidade, bem como a quantidade dos dados, para que o aluno possa perceber o que é regular;
- Análise do corpus, promovendo o agrupamento dos dados a partir dos critérios construídos para apontar as regularidades observadas;
- Organização e registro das conclusões a que os alunos tenham chegado;
- Apresentação da metalinguagem, após diversas experiências de manipulação e exploração do aspecto selecionado [...]
- Exercitação sobre os conteúdos estudados, de modo a permitir que o aluno se aproprie efetivamente das descobertas realizadas;
- Reinvestimento dos diferentes conteúdos exercitados em atividades mais complexas, na prática de escuta e de leitura ou na prática de produção de textos orais e escritos. (BRASIL, 1998, p.79)

Ao focar o ensino de língua na competência comunicativa, os PCN se coadunam com a concepção de linguagem do Funcionalismo linguístico e com a proposta de ensino de gramática sobre que falamos na seção anterior. Destaca-se ainda que os eixos de ensino de gramática apresentados por Vieira (2017) representam, de certo modo, uma sistematização das recomendações dos PCN. O eixo 1 reflete a proposta dos PCN de realização de atividades metalinguísticas e epilinguísticas no ensino de análise linguística. O eixo 2 é compatível com a necessidade de um ensino de língua voltado para as práticas de leitura e produção de textos. Por fim, o eixo 3 se conforma à necessidade, apontada pelos PCN, de que os alunos conheçam, dominem e valorizem as variedades da língua e saibam utilizá-las de maneira conveniente a suas práticas sociais.

2.2.2 Análise linguística na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) é um documento oficial mais recente voltado à Educação Básica e que visa à reflexão sobre o ensino da Língua Portuguesa. O documento sugere orientações para uniformizar o Ensino Fundamental, cujo objetivo deve ser proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competências e habilidades, assegurando-lhes a formação humana integral de maneira a contribuir para “o desenvolvimento de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (BRASIL, 2017, p.7).

Para esse desenvolvimento integral do aluno, a BNCC apresenta competências (conceitos e procedimentos) e habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais) que resultarão no “pleno exercício da cidadania e do mundo de trabalho.” (BRASIL, 2017, p.8).

Cabe à Língua Portuguesa, segundo a BNCC:

[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017, p.67-68)

Percebe-se desse excerto que a BNCC mantém muitos dos princípios adotados nos PCN, em especial, o de que o ensino de português deve ser contextualizado e articulado ao uso social da língua.

A proposta de um ensino contextualizado da língua se apresenta, inicialmente, na divisão dos eixos: Leitura, Produção de textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica que visam proporcionar aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades de uso da língua em prática de interação verbal.

Cada um dos quatro eixos apresentados pela BNCC apresenta definição e objetivos específicos que retratam as práticas pedagógicas voltadas ao ensino da Língua Portuguesa. Pela relação com nosso trabalho, enfatizaremos o que a BNCC diz a respeito do eixo da Análise Linguística/Semiótica, o qual:

envolve os procedimentos e estratégias (meta) cognitiva de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos

estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BRASIL, 2017, p.80)

Dentre as 10 competências específicas da Língua Portuguesa, quatro delas se referem à análise linguística em sua relação com a leitura e a produção de textos nos variados campos de atuação:

C1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

C2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

C4. Compreender o fenômeno da variação linguística demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

C5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual. (BRASIL, 2017, p.87)

A BNCC oferece ainda orientações norteadoras às novas práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) no Ensino Fundamental. Essas práticas de linguagem são articuladas com outra categoria do currículo denominada “campos de atuação” que “derivam de situações da vida social e que ao mesmo tempo precisam ser situadas em contextos significantes para os estudantes” (BRASIL, 2017, p.84).

Os campos de atuação se subdividem em cinco áreas, a primeira destacada apenas nos primeiros anos do fundamental: campo da vida cotidiana; campo artístico-literário; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública.

O objetivo dos campos é oferecer condições para que haja a formação do aluno para atuar nas atividades cotidianas em todos os setores sociais de sua vida de modo a exercer a cidadania e receber uma formação estética relacionada à leitura, escrita e produção de textos multissemióticos.

No que concerne ao tema de nossa pesquisa, o campo de atuação envolvido é o jornalístico-midiático que se conecta diretamente com o de atuação na vida pública. Vale ressaltar a importância da interligação entre os campos que se unem em diferentes situações. Nesse campo, encontram-se os gêneros jornalísticos

e publicitários voltados para a argumentação e persuasão. Isso proporciona algumas práticas contemporâneas relacionadas a questões polêmicas que envolvem as dinâmicas das redes sociais e afetam drasticamente a vida das pessoas prevendo um trato ético com o debate de ideias.

Em especial, o Campo Jornalístico-midiático trata:

de ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escrita, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escrita, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa (BRASIL,2017, p.140).

É importante salientar que, para cada campo de atuação, existem objetos de conhecimento e habilidades que estão organizados de acordo com as práticas de linguagem e as especificidades dos segmentos do Ensino Fundamental.

No que diz respeito especificamente ao tema desta pesquisa, o uso dos conectores contrastivos em textos argumentativos, a BNCC apresenta habilidades específicas, apresentadas no quadro 1.

Quadro 1 – Habilidades da BNCC relacionadas aos conectores na produção de textos argumentativos

EF89LP14	Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.
EF09LP04	Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.

EF09LP08	Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.
EF09LP11	Inferir efeitos de sentidos decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).

Fonte: BRASIL, 2017

Diante do exposto, evidencia-se a relevância de organizar atividades contextualizadas envolvendo os eixos apresentados na BNCC sem apresentar, apenas, meros conceitos e nomenclaturas isoladas do contexto, de modo a proporcionar ao aluno a compreensão do uso dos recursos gramaticais de acordo com a situação comunicativa proposta.

Nessa perspectiva, as orientações propostas pela BNCC permitem que o aluno tenha acesso ao conteúdo gramatical e conheça a estrutura de sua língua, sem que o ensino tenha como único objetivo prescrever as formas “certas” e abolir as “erradas” do uso da linguagem.

Em consonância com a BNCC, compreende-se que explorar os recursos linguísticos, a partir de situações de uso, resultará na reflexão dos alunos sobre sua língua e na ampliação de sua competência comunicativa. Assim, afasta-se de um ensino de gramática limitado a apenas classificar e nomear os elementos linguísticos sem compreender a sua função e seus efeitos na interação verbal.

2.3 Os conectores contrastivos

Esta seção objetiva apresentar os conectores contrastivos sob a ótica da Gramática Tradicional e da Linguística, além de expor a sua importância na escrita de textos argumentativos.

2.3.1 Os conectores contrastivos na gramática tradicional

As Gramáticas Tradicionais, de modo geral, apresentam as conjunções como uma classe de palavras invariáveis que tem como função ligar termos e orações coordenadas ou orações subordinadas.

as conjunções são palavras que relacionam entre si: dois elementos da mesma natureza (substantivo + substantivo, adjetivo + adjetivo, advérbio + advérbio, oração + oração, etc); duas orações de natureza diversa, das quais a que começa pela conjunção completa a outra ou lhe junta uma determinação (LIMA, 2011. p.234).

As conjunções coordenativas são, como afirmam Cunha e Cintra (2017), as que relacionam termos ou orações de mesma natureza. Já as conjunções que relacionam orações de natureza diversa são chamadas de subordinativas.

Em conformidade com a Nomenclatura Gramatical Brasileira - NGB, a grande maioria dos autores, como Lima (2011), Cunha e Cintra (2017) e Cegalla (1995), classificam as coordenativas em cinco tipos: aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e explicativas. Bechara (2009), todavia, diverge da NGB, ao considerar três tipos de conjunções coordenativas, que denomina *conectores*: aditivas, adversativas e alternativas. O autor inclui as conjunções conclusivas, explicativas e algumas consideradas adversativas por outros autores, entre os advérbios que “[...] estabelecem relações interacionais ou intertextuais” (BECHARA, 2009, p.270). Bechara (2009) explica que tais vocábulos marcam relações textuais e não desempenham o papel conector típico das conjunções coordenativas¹.

Dentre as conjunções coordenativas da NGB, interessam-nos as adversativas, que relacionam, de modo geral, segundo Lima (2011), pensamentos contrastantes e cujo representante por excelência é a conjunção *mas*:

A conjunção adversativa por excelência é MAS. Há outras palavras com força adversativa, tais como: *porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto*, que acentuam, não propriamente um contraste de ideias, mas uma espécie de concessão atenuada. (LIMA, 2011, p.235).

A conjunção *mas* diverge ainda das demais conjunções adversativas pelo fato de só aparecer em início de oração, enquanto as outras adversativas podem figurar no início da oração ou vir após outro termo, como ilustram exemplos retirados de Cunha e Cintra (2017, p.595-596).

¹ Como discutiremos adiante, há um contínuo entre conjunção e advérbio, a ponto de Neves (1998, p. 50) afirmar que “Em português, também, as partículas adverbiais são fontes de elementos coordenativos, e também são fluidos os limites entre um papel semântico-discursivo e um papel basicamente relacional de tais partículas. Fluida é a própria classificação atribuída a elementos ou sintagmas como *porém, entretanto, contudo, no entanto, portanto, por conseguinte*. As gramáticas mais recentes arrolam todas essas formas entre as conjunções, embora elas não passem nos testes que lhe poderiam dar esse estatuto”.

(01) *É noite, **mas** toda a noite se pesca.* (R. Brandão, p.139)

(02) *A igreja também era velha, **porém** não tinha o mesmo prestígio.* (C. Drummond de Andrade, CA,200)

(03) *A igreja também era velha; não tinha, **porém**, o mesmo prestígio.*

(04) *A igreja também era velha; não tinha o mesmo prestígio, **porém**.*

Diferentemente de Rocha Lima (2011) que considera apenas uma conjunção adversativa como melhor representante da classe, Bechara (2009) arrola três: *mas*, *porém* e *senão*, considerando que “MAS e PORÉM acentuam a oposição; SENÃO marca a incompatibilidade” (BECHARA, 2009, p.270). Já os itens *contudo*, *entretanto* e *todavia* são considerados unidades adverbiais que desempenham funções diversas.

Cabe ressaltar que a liberdade posicional de alguns elementos arrolados como conjunções adversativas, como ocorre com *porém*, destacado por Cunha e Cintra (2017), e com *contudo*, *todavia*, *entretanto*, *no entanto*, pode se dever ao fato de ainda estarem em processo de gramaticalização (NEVES, 1998), comportando-se mais como advérbios que propriamente conjunções, o que reconhece Bechara (2009) ao classificar esses itens como advérbios.

Os valores semânticos das conjunções adversativas são alargados em Cunha e Cintra (2017) e Cegalla (1995). Cunha e Cintra (2017, p. 598-599) consideram que a conjunção *mas*, além do valor adversativo, pode expressar:

a) restrição:

(05)- *Vai, se quiseres, disse-me este, **mas** temporariamente!* (Machado de Assis, OC,1,547)

b) retificação:

(06) *Eram mãos nuas, quietas, essas mãos; serenas, modestas e avessas a qualquer exibicionismo. **Mas** não acanhadas, isso nunca.* (M.J.de Carvalho, PSB,138)

c) atenuação ou compensação:

(07) -Vinha um pouco transtornado, **mas** dissimulava, afetando sossego e até alegria.

d) adição:

(08) Era bela, **mas**, principalmente rara. (Machado de Assis, OC,I,639)

e) mudança de tópico

(09) **Mas** os dias foram passando. (J.Lins do Rego)

Para Cegalla (1995), as adversativas podem expressar

(10) Oposição: Querem ter dinheiro, **mas** não trabalham

(11) Contraste: Ela não era bonita, **contudo** cativava pela simpatia.

(12) Ressalva: A culpa, não atribuo a vós, **senão** a ele.

(13) Compensação: O professor não proíbe, **antes** estimula as perguntas em aula.

Destas, têm afinidade semântica com as adversativas, as conjunções concessivas, definidas por Bechara (2009, p.274), como as que “iniciam oração que exprime que um obstáculo real ou suposto não impedirá ou modificará a declaração da oração principal”: *embora, conquanto, ainda que, mesmo que, se bem que, nem que, dado que, sem que(= embora não)*, como mostram os exemplos de Cegalla (1995, p. 290).

(14) *Célia vestia-se bem, **embora** fosse pobre.*

(15) *A vida tem um sentido, **por mais** absurda que possa aparecer.*

(16) *Beba **nem que** seja um pouco.*

(17) *Fez tudo direito, **sem que** eu lhe ensinasse.*

Em suma, a maioria das gramáticas segue a NGB na classificação das conjunções coordenativas e subordinativas. Cunha e Cintra (2017) reconhecem o

comportamento e o valor semântico diferenciado de conjunções arroladas como adversativas, como *porém*, *todavia*, *entretanto*. No entanto, Bechara (2009), dentre os gramáticos consultados, é o único que arrisca um tratamento diferenciado para os itens que, segundo ele, comportam-se como advérbios, como *todavia*, *entretanto*, *contudo*, devendo portanto, situarem-se na classe adverbial.

Ressalta-se ainda que *porém* é agrupado, por Cunha e Cintra (2017), com itens que Bechara (2009) considera advérbios, pelo valor semântico diferenciado e pela liberdade posicional. Apesar do comportamento divergente, Bechara (2009) opta por agrupá-lo ao lado do que ele chamou de adversativas por excelência: *mas* e *senão*. Essa divergência no tratamento do *porém* pelas duas gramáticas talvez reflita a posição do termo na escala de gramaticalização proposta por Neves (1998, p. 54)

ENTRETANTO, CONTUDO, TODAVIA => PORÉM => MAS => E, OU

Quanto mais à esquerda, menos gramaticalizados e menos conjunção. Note-se que *porém* situa-se no meio da escala, embora tendendo à direita. Certamente isso justifica sua diferente posição em Bechara (2009) e em Cunha e Cintra (2017). Na seção a seguir, aprofundaremos o tratamento linguístico desses itens.

2.3.2 Os conectores contrastivos na linguística

Na Linguística, os conectores, de modo geral, são estudados da perspectiva das relações textuais, como elementos relevantes para a compreensão dos argumentos apresentados nos textos. Garcia (2010), por exemplo, apresenta os processos de coordenação e subordinação relacionados ao encadeamento textual.

Para o autor, a coordenação (conhecida também como parataxe) se caracteriza como um paralelismo de funções ou valores sintáticos idênticos que se interligam por meio de conectivos chamados de conjunções coordenativas: adição (*e*, *nem*); adversativas (*mas*, *porém*, *contudo*, *todavia*, *no entanto*, *entanto*); explicativas (*pois*, *porque*); conclusivas (*logo*, *pois*, *portanto*). O autor considera que os dois últimos tipos de conjunções coordenativas estabelecem relações de dependência entre as orações interligadas por elas, assumindo características subordinativas. Quanto à subordinação (conhecida como hipotaxe), o autor a define como um processo de hierarquização em que o enlace entre as orações é muito mais estreito do que na coordenação. Além de afirmar que “nenhuma oração subordinada subsiste

por si mesma, sem o apoio de sua principal” (GARCIA, 2010, p.45), o autor ainda afirma que:

Quando se diz que “aprender a escrever é aprender a pensar”, pressupõe-se que o aprendiz adquira também certos padrões de estruturas frasais de que a língua passa a dispor para expressar de várias maneiras a mesma ideia claramente concebida e suas relações com outras (GARCIA, 2010, p.77)

São diversas as circunstâncias que envolvem um propósito comunicativo, como causa, consequência, fim, conclusão, tempo e aspecto, condição, oposição e concessão, comparação e símile. Em nosso estudo, enfatizaremos a ideia de oposição, ou seja, os conectores contrastivos.

Sobre eles, Garcia (2010 p.102) afirma que existem várias formas de estabelecer contrastes e analogias como antítese e suas variantes (oxímoro e paradoxo), que opõem uma ideia a outra de sentido contrário. O autor também apresenta uma lista de elementos linguísticos que expressam contrastes nas construções sintáticas como:

- oração adversativa (*Esforçou-se mas nada conseguiu*);
- oração concessiva (*Embora, se tenha esforçado, nada conseguiu*);
- oração coordenada aditiva (*Esforçou-se e nada conseguiu*);
- oração concessiva intensiva (*Por mais que se tenha esforçado, nada conseguiu*);
- oração reduzida de gerúndio concessiva (*Mesmo esforçando-se, nada conseguiu*);
- oração reduzida de infinitivo concessiva (*Apesar de ter se esforçado, nada conseguiu*);
- adjunto adverbial de concessão (*Apesar do esforço, nada conseguiu*);
- oração justaposta (*Esforçou-se em vão: nada conseguiu*).

Além de todas essas formas de construção, Garcia (2010, p.104) afirma que há outras palavras ou expressões que também podem apresentar ideia de oposição ou contraste como: substantivos; verbos; adjetivos; preposições; locuções prepositivas e adverbiais; conjunções adversativas; conjunções subordinativas; prefixos latinos (*contra; des-; in-*); prefixos gregos (*anti-, a- na-*).

Os conectores são elementos linguísticos importantes no encadeamento das ideias do texto. No entanto, apesar de os conectores argumentativos apresentarem as funções de segmentação de responsabilidade possibilitando a reutilização de um conteúdo como argumento capaz de sustentar ou reforçar um contra-argumento, é possível expressar oposição ou contraste de forma implícita como nas construções sintáticas com orações justapostas.

Entende-se, com o que já foi observado, que as relações de sentido não são únicas, exclusivas, mas dependem da situação comunicativa na qual o texto será produzido. Sob essa perspectiva, Neves (2011a) afirma que a língua apresenta algumas palavras que pertencem à esfera semântica das relações e processos e atuam especificamente na junção dos elementos do discurso conectado às orações. Esses elementos podem determinar o seu estatuto dentro do âmbito textual (caso das conjunções coordenativas).

A autora classifica as conjunções coordenativas em aditivas como as conjunções *E*, *NEM* que acrescentam um segundo elemento ao primeiro; em adversativas (*MAS*) que marcam uma desigualdade entre os segmentos coordenados; e alternativas (*OU*) que marcam a disjunção ou alternância entre o elemento coordenado no qual ocorre e o elemento anterior.

Considerando a conjunção *MAS* como uma marca de desigualdade entre os segmentos coordenados restritos a dois elementos, como em *Vocês servem mal, MAS a comida é ótima* (2011a, p.755), Neves (2011a, p.756) revela que essa conjunção torna o segundo segmento diferente do primeiro e pode relacionar três tipos de segmentos:

- a) Sintagmas (*Angela riu, fraca MAS ostensivamente*). Nesse caso, dois sintagmas nominais só podem ser coordenados, se um deles estiver negado ou minimizado;
- b) Orações (*O garçom tem cara de mentecapto, MAS isto não me afeta grande coisa*);
- c) Enunciados (*Exatamente como uma semana antes em casa, MAS, já não sabia disso?*).

A autora considera MAS a conjunção adversativa prototípica, destacando que existem determinadas nuances de sentido expressas pelo seu uso. O MAS pode indicar apenas contraposição ou eliminação. A contraposição pode acontecer em direção oposta, na mesma direção ou em direção independente. Em direção oposta, a contraposição pode marcar:

a) **contraste**, o que pode ocorrer entre o positivo e negativo ou vice-versa (*Jesus, naquela ocasião não satisfez a curiosidade dos discípulos, MAS foi à prática: curou o cego*); entre expressões de significação oposta (*Vou bem, MAS você vai mal*); ou entre diferentes (*O baiano sorria sem arrogância, MAS sem o menor temor.*)

b) **compensação**, que resulta da diferente direção dos argumentos e pode envolver gradação (*E então, não me cansava de chutar o freguês. Malhar, malhava; MAS agora, com aquele bicho gordo eu não podia.*) ou não (*Longo, MAS lido com voz clara e sem hesitações, o discurso no Congresso arrancou aplausos em várias ocasiões.*);

c) **Restrição por acréscimo de informação**, que pode se por acréscimo de um termo (*Casou-se, mas não foi com a Luizinha*); de um circunstante limitador (*Escrevi, inclusive, poesias, mas apenas como dileitante*); ou de uma qualificação restritiva (*Queria que o filho fosse ministro sim, mas ministro protestante.*);

d) **Negação de inferência**, que pode acontecer de duas formas: pode contrariar a inferência de um argumento enunciado anteriormente ou do que vai ser anunciado a seguir. O primeiro caso ocorre quando, no primeiro segmento há asseveração, com a admissão de um fato, e, no segundo segmento, expressa-se a não aceitação da inferência daquilo que foi asseverado (*O Bar do Porco ere velho e fedia: era muquinfo de um português lá onde, por uns mangos fuleiros, a gente matava a fome, engulindo uma gororoba ruim, preta. MAS eu ia.*). O segundo acontece quando, na primeira oração vem enunciado o contrário do que se deduz da segunda oração; e é na segunda oração que há asseveração, com admissão de um fato (*O gado seria todo baio. MAS o gado baio não é bom de leite*).

A contraposição na mesma direção se manifesta quando o segundo argumento é superior e a valorização é comparativa ou superlativa (*O sertão, para*

ele, não é uma coisa, Mas principalmente uma ideia e um sentimento.). Por fim, a contraposição em direção independente acontece quando, no segundo membro coordenado, é enunciado um argumento ainda não considerado (*Gostaria de ver o Zico na Gávea até a morte, MAS reconheço que ele tem direito a este último contrato milionário*).

Outro caso a ser observado, segundo Neves (2011a), é quando a oração iniciada por MAS elimina o membro coordenado anterior (*Pensei em falar, em dizer mil coisas que me ocorrem, MAS não consegui sequer abrir a boca.*). Pode acontecer que na eliminação seja negado o que é enunciado no primeiro membro (*Você pensa que sabe, MAS não*).

Confirma-se no estudo de Neves (2011a) que o MAS apresenta empregos que apenas ocorrem em início de enunciado, obedecendo a determinações pragmáticas. Nessas condições, o MAS indica:

Contraposição: o enunciado que o MAS inicia não elimina o enunciado anterior, mas se contrapõe a ele. A restrição se faz por refutação a um pressuposto (*Os bichos comem a gente. MAS a gente não é só isso.*); a restrição se faz por meio de informação a propósito do enunciado anterior (*Ele já tem feito isso várias vezes. MAS foi mesmo o negócio?*); e direção independente: é sugerido um novo argumento para consideração (*Quando sentir que já pode fechar a igreja, é só fechá-la e ir embora. O senhor mora perto? – Moro ao lado. MAS se entrar um ladrão?*); o enunciado que o MAS inicia elimina, de certo modo, anterior (*-Terá sido mesmo?? Mas não, não pode ter sido.*); quando a eliminação implica recolocação, desconsidera-se o enunciado ante *-Era como as outras pessoas?- MAS ,pelo amor de DEUS, minha filhinha, não me faça mais perguntas.*) e, por último, rejeita-se algum elemento da situação de enunciação (*Na portaria do hotel, mal fechei a porta, a dona espantou-se:- MAS o senhor lá fora, com um tempo destes!*) (NEVES, 2011, p.767).

Ampliando o estudo sobre as conjunções adversativas, a autora complementa que outra expressão também pode apresentar a mesma função de contraste, que é o “*só que*”. Com isso, evidencia-se que diversos outros elementos podem exercer uma mesma função. Eles sempre articulam apenas dois elementos dando origem a uma construção considerada “binária”. Vale ressaltar que o efeito de oposição das conjunções adversativas “*mas*” e “*só que*” resulta de uma quebra de expectativas da mensagem do texto.

Em Neves (2019), tem-se uma divisão das conjunções adversativas: a) *adversativas “de conteúdo”*, que estabelecem de forma explícita uma relação de oposição entre dois elementos; b) *adversativas epistêmicas*, nesse caso, a relação de

contraste pode ser explicada como resultado de um cancelamento de pressuposições, podendo se concretizar de diversas maneiras, resultando nos seguintes valores: marcador de refutação; marcador da não satisfação de condições, marcador de contra-argumentação e marcador de diferença. Para definir melhor cada um desses valores, recorreremos à autora:

1-Marcador de refutação, a conjunção aparece em contextos em que o falante desmente, nega ou contesta uma informação explícita ou implícita fornecendo uma informação que julgar correta (... porque eles são...são cultos... eles não são incultos não...eles cantam os repentes deles fazendo referências culturais/CLARO --que eles não têm uma cultura filtrada nem cristalizada...mas tem um bom verniz de cultura é uma coisa curiosa...)

2-Marcador da não satisfação de condições, a conjunção adversativa cancela a expectativa de que os eventos sigam um curso esperado ([...]quer dizer não é só não vive em função deles mas de manhã... a única função dela é me ajudar com eles...).

3-Marcador de contra-argumentação, o contraste sinalizado pela conjunção emerge do fato de se tomar os membros como argumentos em favor de conclusões opostas ([...] Muito distraído e... não gosta de estudar... ele é capaz mas não gosta de estudar...[...]).

4-Marcador de diferença, o contraste é fundamentado em uma comparação de igualdade entre dois elementos (É. Você pode pensar numa assim, e tentar descrever uma bicicleta? – Bom, a bicicleta é muito semelhante à motocicleta, inclusive na maneira de andar, só que o meio de... vamos dizer, a unidade motriz dela é o próprio passageiro.) (NEVES, 2019, p.58-59).

Para além do *mas* e da expressão *só que*, outros mecanismos linguísticos, como “contudo”, “todavia”, “no entanto”, “entretanto”, também podem ser usados como partículas adversativas. Quanto a isso, Neves (2019) afirma que:

A dificuldade de enquadrar esses elementos encontra justificativa no processo de derivação histórica que os originou. Em português, assim como em muitas outras línguas, os advérbios constituem fontes para as conjunções, principalmente para as coordenativas. Assim, os advérbios sofrem processos de mudança de categoria e de sentido — a saber, processos de gramaticalização — passando a funcionar como conjunções (NEVES, 2019, p.66).

As orações concessivas também apresentam valor contrastivo, mas mesclado a outros valores: “as construções concessivas incluem também componentes causais e condicionais” (NEVES, 2019, p.154). Segundo a autora, nas

construções concessivas “o que ocorre mais evidentemente é a negação explícita de uma relação usualmente reconhecida entre as duas orações” (NEVES, 2019, p.154).

A grande característica da construção concessiva é que ela não apresenta um total impedimento no acontecimento expresso na oração principal. Como as adversativas, as construções concessivas também são divididas pela autora em subtipos:

- a) **Construção concessiva em perspectiva lógico-semântica:** quando não há um impedimento total do acontecimento expresso na oração principal (NEVES, 2019, p.154)².

Exemplo: *...eu só como queijos brancos... eu evito comer os outros queijos...embora goste muito* [DID RJ328]

- b) **Construção concessiva em perspectiva pragmática:** quando os diferentes usos sugeridos numa ideia de concessão exigem uma análise do contexto no qual está sendo utilizado (NEVES, 2019, p. 156).

Exemplo: *...normalmente eu não estou assim muito por dentro dos preços dos alimentos embora eu ouça minha tia às vezes falar que está tudo muito caro...* [DID RJ 328]

Segundo a autora

Parece evidente um forte componente argumentativo na construção concessiva, pois nela se pode entender que o falante pressupõe uma objeção por parte do ouvinte e assevera que tal objeção não impedirá nem modificará o que se pretende com a oração núcleo (elemento opositivo). Existiriam, portanto, duas etapas no pensamento concessivo: a elaboração de uma hipótese de objeção por parte do ouvinte e a refutação dessa objeção.(NEVES, 2019, p.159)

Neves (2019, p.159-160) também esclarece que a semelhança entre as construções concessivas e adversativas está presente na base argumentativa: “nas construções adversativas, o falante admite uma proposição, enquanto nas concessivas, o falante refuta uma objeção”. Isso fica evidente quando se observa um

² Os exemplos foram retirados de NEVES (2019).

paralelo entre as duas construções: “Embora queria fugir da regra, a pessoa não consegue. (construção concessiva) / (a pessoa) quer fugir da regra, mas não consegue. (construção adversativa).

Conforme Neves (2019, p.160), as construções concessivas podem ser factuais/reais, como no exemplo da autora, reproduzido em (18); eventuais/potenciais, como em (19); ou contrafactuais/irreais, como no exemplo transcrito em (20).

(18) Factuais/reais: (...) *contei também o número de estudantes...quarenta e um... e; eu tenho quase certeza embora não tenhamos lista* [ER REC 337]

(19) eventuais / potenciais: (...) *Agora, o bom é sair antes das seis, porque mesmo que você não pegue o congestionamento urbano, não pega a Heitor Dias...*[D2 SSA98)

(20) Contrafactuais / irreais: (...) *Você teria encontrado um congestionamento na Heitor Dias mesmo que tivesse saído antes das seis.*

Diante do exposto, percebemos que a ideia de contraste nas produções textuais é representada frequentemente com os conectores de valor adversativo e concessivo. Além disso, esses elementos linguísticos apresentam papel relevante na escrita dos textos argumentativos. É o que discutiremos na próxima seção.

2.3.3 Conectores contrastivos na argumentação dos textos

A partir das considerações sobre o uso dos conectivos, podemos constatar que o texto não deve ser visto apenas como um aglomerado de frases, orações e períodos interligados por diversos conectores, nem muito menos como um pretexto para estudar gramática, mas deve “ser abordado no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção.” (KOCH, 2018, p. 26).

Na mesma linha de pensamento, Marcuschi (2008, p.75) afirma que “o texto não é simplesmente um artefato linguístico, mas um evento que ocorre na forma de linguagem em contextos comunicativos.”

Diante disso, constatamos que se tratando especificamente dos conectores, estes desempenham função fundamental na construção do sentido do texto, estabelecendo uma relação semântica na articulação dos elementos textuais. O leitor compreende o real sentido de um texto quando esse apresenta uma

organização lógica de ideias que se complementam e se interligam, o que pode ser facilitado pelo uso de conectores explícitos. Sobre essa importância, Koch (2011) afirma que

Torna-se, pois, necessário pôr em evidência, na descrição gramatical da língua, os paradigmas constituídos de elementos de valor essencialmente argumentativo, elementos esses que, ao selecionar enunciados capazes de constituírem a sequência do discurso, são responsáveis pela sua orientação argumentativa global, no sentido de levarem o interlocutor a um determinado tipo de conclusões, em detrimento de outras. Relevante, é, também, especificar as conclusões a favor das quais os enunciados que os contêm podem servir de argumentos, ou seja, as possibilidades discursivas que, a partir deles, se abrem. (KOCH, 2011, p.106).

Os conectores contrastivos, em especial, são considerados operadores argumentativos por Koch (2011, p.101), que afirma que “na gramática de cada língua existe uma série de morfemas que funcionam como operadores argumentativos responsáveis pela interligação dos argumentos” e inclui como paradigma de marcadores de oposição tanto entre elementos semânticos explícitos como implícitos os conectores: *mas, porém, contudo, embora* (KOCH, 2011, p.104).

Com efeito, os conectores de oposição são marcadores de fortes argumentos, pois não apenas marcam oposição, mas apresentam uma organização de sentido textual acrescentando um novo argumento. Por esta razão, são tão utilizados em textos argumentativos, tornando-os bem articulados e coesos. O uso do MAS nas relações de desigualdade, por exemplo, como enfatiza Neves (2011a), ilustra como esse conector organiza a informação e estrutura a argumentação. A autora afirma que “Isso implica a manutenção (em graus diversos) de um dos membros coordenados (em geral, o primeiro) e (também em graus diversos) a sua negação (NEVES, 2011a, p.757).

Na argumentação, o MAS apresenta usos diversos, como a compensação resultante da diferente direção de argumentos, na ordem do argumento mais fraco para o mais forte e vice-versa; a compensação que apresenta um certo sentido de reparação em que o argumento desfavorável vem em segundo plano; a negação da inferência de um argumento que foi enunciado anteriormente; a sugestão de um novo argumento por um enunciado interrogativo (NEVES, 2011a, p.759-767).

Neves (2011a) e Cunha e Cintra (2017) apontam a diversidade de valores semânticos que a conjunção MAS pode apresentar, no entanto, podemos perceber

que o valor adversativo se sobressai nas argumentações. Assim, ela é considerada, por excelência como adversativa, sendo de perceptível relevância a sua função no processo argumentativo, pois se apresenta como um conector contrastivo na contraposição dos argumentos. Sob essa visão, Koch (1997, p.35) afirma que “o locutor contrapõe enunciados de orientações diferentes, devendo prevalecer a do enunciado introduzido pelo operador MAS e equivalentes”.

Estas considerações sobre o valor argumentativo deixam evidente a necessidade de apresentar aos alunos não só o MAS, mas também outros conectores contrastivos para que haja um enriquecimento dos textos, pois o uso adequado e variado das conjunções proporciona a interligação das informações levando o leitor à identificação da tese e dos argumentos propostos pelo autor de maneira clara e objetiva.

Sobre essa questão, cumpre lembrar que o texto é a unidade central do funcionamento da língua e deve ter uma organização clara para que seja compreendido por todos, pois opera em contextos puramente comunicativos: “o texto é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona” (MARCUSCHI, 2008, p.72). O texto está inserido nos contextos comunicativos e por isso deve-se levar em consideração a situação na qual será utilizado, pois sua variada produção representa a vida diária do locutor e, conseqüentemente, do leitor.

Ainda segundo o autor, o texto não é um produto acabado, ele é um processo que deve ter dois critérios a se observar: o de cotextualidade (elementos linguísticos) e o de contextualidade (conhecimentos do mundo). Pela relação com o tema deste trabalho, detalharemos o primeiro critério que constitui um dos elementos básicos relevantes para o entendimento do texto: a coesão. Para o Marcuschi:

os fatores que regem a conexão referencial (realizada por aspectos mais especificamente semânticos) e a conexão sequencial (realizada mais por elementos conectivos), em especial, no nível da cotextualidade, geralmente conhecidos como coesão, formam parte dos critérios tidos como constitutivos da textualidade (MARCUSCHI, 2008, p. 99).

A coesão não tem como função apenas interligar sintaticamente os termos constitutivos do texto. Sua função vai além disso, os elementos coesivos apresentam formalidade, objetivando transmitir conhecimentos e sentidos fazendo o encadeamento das orações, períodos e parágrafos. Diante disso, Halliday e Hansan

(*apud* KOCH, 2018, p.14) definem os seguintes mecanismos de coesão: referência, substituição; elipse; conjunção; coesão lexical. A partir dessa classificação, os autores conceituam esses mecanismos da seguinte maneira:

1- A referência pessoal é feita por meio de pronomes pessoais e possessivos; demonstrativos e advérbios indicativos de lugar e a comparativa é efetuada por indireta, por meio de identidades e similaridades.

2- A substituição consiste na colocação de um item em lugar de outro(s) elemento(s) do texto, ou até mesmo de uma oração inteira.

3- A elipse seria uma substituição por zero: omite-se um item lexical, um sintagma, uma oração ou todo um enunciado, facilmente recuperáveis pelo contexto.

4- A conjunção (ou conexão) permite estabelecer relações significativas específicas entre elementos ou orações do texto. Trata-se dos diversos tipos de conectores e partículas como **e**, **mas**, **depois**, **assim**, etc. Halliday e Hasan apresentam, como principais tipos de conjunção: a aditiva, a adversativa, a causal, a temporal e a continuativa.

5- A coesão lexical é obtida por meio de dois mecanismos: a reiteração e a colocação. A reiteração se faz por repetição do mesmo item lexical. A colocação, por sua vez, consiste no uso de termos pertencentes a um mesmo campo significativo. (Koch, 2018b, p.19-22)

Ainda sobre esse assunto, Koch (2018b) afirma que os tipos de coesividade classificam-se em: coesão remissiva ou referencial e coesão sequencial, que são os mecanismos que interligam ideias formando sentido lógico. Para a autora, na coesão referencial, os elementos do texto fazem referência a outros presentes no texto de duas formas: a anáfora e a catáfora. A autora ainda diferencia as formas remissivas ou referenciais em: formas remissivas livres (pronomes pessoais e os pronomes substantivos e advérbios de tempo) e as formas remissivas lexicais que seriam aquelas que designam referentes extralinguísticos.

Segundo Koch (2018b, p.53), a outra grande modalidade de coesão textual é denominada de coesão sequencial ou sequenciação e diz respeito “aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto, diversos tipos de relações semânticas e / ou pragmáticas”, as quais podem ser de dois tipos: sequenciação frástica e sequenciação parafrástica. A primeira diz respeito à presença de marcas linguísticas que estabelecem entre os enunciados determinados tipos de relação. E a segunda, apresenta procedimentos de recorrência,

como: recorrência de termos; recorrência de estruturas; recorrência de conteúdos semânticos; recorrência de recursos fonológicos segmentais; recorrência de tempo.

Nota-se que o estudo dos conectores é de suma importância para a compreensão dos textos, pois a função desses elementos linguísticos é promover o sentido do texto, facilitando o seu entendimento. Em relação a esse assunto, Neves fazendo referência a Givón (1984) afirma:

[...] o homem se expressa por discursos multiproposicionais, e a gramática busca observar a concatenação das proposições, mas o que se põe sob observação é “não apenas o modo como se dá a concatenação das proposições, mas também as regras textuais a que as proposições devem ser submetidas para que não haja quebra da estrutura temática e para que haja coesão e coerência na composição linguística.” (NEVES, 2011b, p.25)

Por fim, há vários elementos linguísticos que estabelecem relações de sentido em um texto argumentativo. Isso nos comprova que a argumentatividade fundamenta a interação social e confirma o fato de que o aluno forma juízo de valor. Assim, os conectores contrastivos exercem um papel expressivo na articulação desse tipo de texto, conforme já discutimos.

Nesse contexto, vale ressaltar a importância de, no ensino de gramática, apresentar os valores semânticos dos conectores contrastivos, especificamente do MAS, e suas diversas formas de uso com valor de oposição e contraste. Isso proporcionará a ampliação do conhecimento dos alunos, em relação a esse tema, e, conseqüentemente, o enriquecimento em suas produções de textos argumentativos, como o artigo de opinião, sobre que trataremos brevemente na próxima seção.

2.3.4 O gênero artigo de opinião

Dentre os textos argumentativos, o artigo de opinião apresenta relevância no estudo dos anos finais do fundamental e vem sendo discutido nos livros didáticos das referidas séries. Tal fato acontece porque pretendemos formar cidadãos críticos e democráticos capazes de argumentarem e emitirem suas opiniões coerentes e convincentes nas situações rotineiras no seu meio social e formarem opiniões para resolverem qualquer discussão sobre os temas discutidos.

Referente a isso, os PCN, já defendiam que:

A busca de reinterpretação das experiências já vividas e das que passa a viver a partir da ampliação dos espaços de convivência e socialização possibilita ao adolescente a ampliação de sua visão de mundo, na qual se incluem questões de gênero, etnia, origem e possibilidades sociais e a rediscussão de valores que, reinterpretados, passam a constituir sua nova identidade. Desse ponto de vista, a formação do adolescente implica maior autonomia nas tomadas de decisão e no desempenho de suas atividades, Implica, ainda – a partir da nova percepção da realidade, dos direitos e deveres sociais e da responsabilidade crescente por seus atos-, a constituição ou reformulação de valores e novos desdobramentos para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p.46)

Além disso, é um dos gêneros citados no Campo de atuação Midiático - Jornalístico, um dos elementos sugeridos na BNCC (BRASIL, 2017), figurando nas dez habilidades apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Campo de atuação Jornalístico-Midiático x Habilidades referentes ao Artigo de Opinião

EF69LP06	Produzir e publicar notícia, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural-resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcats culturais, gameplay, detonado etc. - a cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentarista, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger(vlogueiro) etc.. como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0 que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.
EF69LP08	Revisar/editar o texto produzido - notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros – tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, à relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.
EF69LP11	Identificar e analisar posicionamento defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros e se posicionar frente a eles.
EF69LP16	Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar: tais como notícias(pirâmide invertida no impresso x blocos noticiosos hipertextuais e hipermidiáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc), da ordem do argumentar como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.

EF69LP18	Utilizar, 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.)
EF89LP03	Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.
EF89LP04	Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.
EF89LP10	Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos – dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores.
EF08LP03	Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase.
EF09LP03	Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação princípio etc.

Fonte: Brasil (2017)

O artigo de opinião é um gênero da ordem do argumentar usado para analisar, avaliar e discutir um tema polêmico. Geralmente é publicado em veículos de comunicação, como jornais, revistas, internet e livros didáticos. Seu objetivo principal é expor a opinião de um autor que discute um tema atual de ordem política, cultural, social ou econômica de grande importância aos leitores. Segundo Koche, Boff, Marinello (2014, p.33), “esse gênero pertence à ordem de argumentar, uma vez que o sujeito enunciativo assume uma posição a respeito de um assunto polêmico e a defende”.

As autoras expõem, como características inerentes ao gênero, a linguagem formal e informal de acordo com o público a que se destina o texto; a presença de

operadores argumentativos e dêiticos para a manutenção da coerência temática e da coesão; a predominância do tempo verbal presente do indicativo (KOCHE, BOFF; MARINELLO, 2014, p.34). Segundo elas, o artigo de opinião apresenta a seguinte estrutura ideal:

- a) situação-problema: coloca a questão a ser desenvolvida para guiar o leitor ao que virá nas demais partes do texto. Busca contextualizar o assunto a ser abordado por meio de afirmações gerais e/ou específicas. É comum, nesse momento, evidenciar o objetivo da argumentação que será sustentada ao longo do artigo, bem como a importância de discutir o tema.
- b) discussão: expõe os argumentos e constrói a opinião a respeito da questão examinada. [...] Para evitar abstrações, faz-se uso da exposição de atos concretos, dados e exemplos, com o emprego de sequências narrativas, descritivas e explicativas, dentre outras.
- c) solução-avaliação. Evidencia a resposta à questão apresentada, podendo haver a reafirmação da posição assumida ou a apreciação do assunto abordado. (KOCHE, BOFF; MARINELLO, 2014, p.34)

Quanto às estratégias argumentativas, as autoras consideram as principais:

o argumento de autoridade que consiste na citação de autores renomados ou de autoridades no assunto para comprovar uma ideia, uma tese ou um ponto de vista; argumento de consenso consiste no uso proposições evidentes por si mesmas ou universalmente aceitas como verdade; o argumento de provas concretas apoia-se em fatos, dados estatísticos, exemplos e ilustrações para comprovar a veracidade do que se diz; argumento de competência linguística consiste no emprego da linguagem adequada à situação de interlocução. A escolha dos vocábulos, locuções e formas verbais, entre outros aspectos linguísticos, é essencial para que ocorra a interação entre o autor e o leitor. (KOCHE, BOFF; MARINELLO, 2014, p.35-36)

Diante da percepção da importância de discutir assuntos referentes aos contextos sociais, refletimos sobre a necessidade de explorar esse tipo de gênero, tornando-o objeto de ensino/aprendizagem como afirma Rodrigues :

A entrada do artigo como objeto de aprendizagem justifica-se, por essas razões, para além do ensino/aprendizagem do modo de construção do — discurso argumentativo nos diferentes gêneros, pela sua relevância social. A consideração do artigo como gênero pertinente para o ensino da produção escrita adquire uma dimensão pedagógica especial para as classes excluídas. (RODRIGUES, 2005, p.145)

Complementando essa ideia sobre a relevância do estudo do texto argumentativo, Koch (2011, p.17) afirma que “o ato de argumentar constitui o ato linguístico fundamental, pois todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo.”

Com isso, concluímos que conhecer e produzir artigo de opinião como gênero da esfera argumentativa no Ensino Fundamental são habilidades que proporcionarão aos alunos o exercício da cidadania.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentaremos o contexto, os materiais e os procedimentos da pesquisa que precederam a construção da proposta didática.

3.1 Método de abordagem

Esta pesquisa classifica-se, quanto à abordagem, como qualitativa, uma vez que não lida com um fenômeno quantificável e que busca compreender um problema de forma mais aprofundada em busca de uma solução, dando maior relevância ao contexto e à interpretação dos fatos observados, no caso, o contexto educacional e a interpretação dos trabalhos dos alunos e obras analisadas. Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada, pois se volta à busca de solução de um problema específico: o emprego dos conectores contrastivos por alunos do 9º ano do fundamental. Quanto aos objetivos, constitui uma pesquisa exploratória que visa diagnosticar o problema, observando dados prévios e material didático.

3.2 Procedimentos

Para atingir o objetivo de construir uma proposta didática com atividades sobre os conectivos para alunos do 9º ano, apoiada teoricamente no funcionalismo linguístico, seguimos as seguintes etapas:

Etapa 1: Pesquisa bibliográfica: leituras e fichamentos sobre o tema na literatura científica, com o fim de verificar o estado da arte sobre os conectivos contrastivos, em especial, sobre o ensino dos conectores contrastivos; leitura e fichamento sobre os pressupostos teóricos funcionalistas, com o fim de aprofundamento e sistematização; e leitura e fichamento do tema nos PCN e BNCC, para conhecer as recomendações dos documentos oficiais sobre ensino de conectores.

Etapa 2: Pesquisa exploratória 1: análise de produções textuais de alunos do 9º ano, a fim de observar o emprego dos conectores contrastivos.

Etapa 3: Pesquisa exploratória 2: análise da abordagem dos conectores em geral, e em especial, dos contrastivos em atividades dos livros didáticos do PNLD

2020, com o fim de verificar até que ponto as atividades propostas atendem às recomendações da BNCC de um ensino de língua produtivo e contextualizado.

Etapa 4: Proposta didática: construção de uma proposta didática composta de 7 oficinas sobre o ensino dos conectores contrastivos em artigos de opinião, que busca atender aos três eixos do ensino de gramática (VIEIRA, 2017), mesclando atividades metalinguísticas, epilinguísticas, produtivas e normativas, como recomenda a BNCC.

Passaremos a detalhar a seguir os procedimentos das duas pesquisas exploratórias.

3.2.1 Procedimentos para análise das produções textuais

A pesquisa exploratória 1 aconteceu em uma turma de 9º ano de uma escola pública municipal de Fortaleza. Dela participaram 27 alunos, com idades entre 14 e 16 anos, que produziram um artigo de opinião em sala de aula, no contexto de uma aula regular de língua portuguesa.

Como os alunos vivenciavam uma situação que estava trazendo transtornos sérios e danosos para alguns estudantes da escola, optou-se por discutir o tema *bullying*, causas e consequências para os protagonistas da situação, tanto vítimas como agressores. Como atividade motivadora, apresentou-se o filme sobre o tema intitulado como “Um grito de socorro” disponível no canal Youtube³.

Logo em seguida, discutimos a respeito das ideias apresentadas na história e foi realizada a leitura de pequenos informativos sobre o conteúdo proposto. Somente após esse momento, foi solicitada a escrita de um texto argumentativo sobre o tema explorado. Os alunos tiveram 1 hora e 40 minutos para a escrita. O instrumento utilizado para esta coleta de dados está disponível no apêndice A.

Após o prazo concedido, os trabalhos foram recolhidos e analisados quanto ao uso dos conectores. Observou-se o emprego de conectores em geral e, em especial, dos conectores contrastivos: se o aluno usou conectores para explicitar relações lógico-semânticas; se usou adequadamente os conectores; se demonstrou

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5pkhKiAYfUk>. Acesso em 20 fev. 2020

ter repertório variado de conectores. Os trabalhos foram codificados para preservar o anonimato dos autores em respeito ao sigilo e a confidencialidade, do seguinte modo: letra A de aluno, F ou M, referente ao sexo, e um número sequencial aleatório: AF01 (aluno feminino 1), AM10 (aluno masculino 10).

3.2.2 Procedimentos de análise dos livros didáticos

A análise documental tomou como objeto livros didáticos do 8º e 9º ano de língua portuguesa de duas coleções do último PNLD:

- a) Coleção Tecendo linguagens - Língua Portuguesa (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018);
- b) Geração Alpha - Língua Portuguesa (NOGUEIRA; MARCHETTI; SCOPASSA, 2018).

Inicialmente, as obras foram analisadas quanto à macroestrutura: número de unidades, estrutura e organização dos capítulos. Em seguida, foram analisadas todas as atividades didáticas propostas nos livros que exploram conectivos, quanto às seguintes variáveis:

- a) Série: 8º ou 9º;
- b) Assunto geral da questão: coesão, coordenação, subordinação, conectivos adverbiais, oração adverbial, período composto, pontuação, oposição, concessiva, etc.
- c) Tema da questão: identificação, sintaxe, conjunção, posição, formação de período composto, número de orações, dependência, classificação de oração ou período, etc.
- d) Eixos de ensino (VIEIRA, 2017): eixo 1, eixo 2 ou eixo 3.
- e) Tipo de atividade:
 - i Metalinguística: atividades que solicitam apenas identificar e classificar entidades;
 - ii. Epilinguística: atividades que levam o aluno à reflexão sobre as entidades linguísticas;
 - iii. Funcional: atividades que relacionam forma e sentido;
 - iv. Normativa: atividades que testam conhecimento/uso da norma escrita.

Após a categorização dos dados em uma planilha Google, fizeram-se a análise da frequência e cruzamento das variáveis. No próximo capítulo, apresentaremos os resultados.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos os resultados das pesquisas diagnósticas realizadas com base nas produções dos alunos e nos livros didáticos que nos levaram a propor uma intervenção⁴, apresentada como apêndice a esta dissertação.

Iniciamos com a apresentação dos problemas encontrados em algumas produções textuais de alunos do nono ano do ensino fundamental no que concerne ao uso dos conectores em textos argumentativos.

Em seguida, apresentamos uma análise de duas coleções de livros didáticos no que se refere ao aspecto gramatical estudado. Por ser o livro ainda um dos recursos mais utilizados nas salas de aula, quando não o único, espera-se que suas atividades proporcionem ao aluno a reflexão e o uso funcional da língua. Ou seja, o ideal seria que as atividades propostas nos livros seguissem as orientações da BNCC (BRASIL, 2017) e dos PCN (BRASIL, 1998), resumidas nos eixos de ensino da gramática de Vieira (2017), apresentados no capítulo 2.

4.1 Os conectores na produção de texto

A atividade de produção textual aplicada na turma de 9º ano, conforme detalhada na metodologia, foi realizada com grande interesse pelos alunos, tanto na fase motivadora, quando exibimos o filme, como na fase de escrita. Foram produzidos 27 textos que revelaram certa dificuldade no emprego dos conectores, como passaremos a detalhar.

A análise demonstrou que os alunos raramente usam conectores para explicitar as relações de sentido entre as orações. Quando usam, fazem-no sem muita variabilidade, algumas vezes encadeando o mesmo conectivo.

No que concerne aos contrastivos, na maioria das vezes, o único conector utilizado foi o *mas*, o que condiz com sua posição como representante por excelência das adversativas (NEVES, 1998; CUNHA; CINTRA, 2017; LIMA, 2011), *mas*, mostra, por outro lado, que há baixo repertório, com a consequência de limitada expressão.

⁴ Ressaltamos que, inicialmente, a proposta didática seria aplicada em duas turmas de 9º ano acompanhadas por nós. O contexto pandêmico exigiu novo rumo da pesquisa.

Com o fim de ilustrar essas observações, tomemos alguns exemplos de trechos das produções. No quadro 3, observamos a pouca variabilidade dos conectores contrastivos. Em todo o texto, de que recortamos apenas esse breve trecho, foi empregada apenas a conjunção adversativa *mas* em um único momento: quando é feita uma relação opositiva entre o *bullying* ser uma “*brincadeira boba*” e se tornar uma “*situação ruim*”⁵.

Quadro 3 – Redação 1

O Bullying no mundo

Na minha infância e pré-adolescência sofri bullying. Confesso que uma das coisas mais ruins da vida é sofrer esse tipo de agressão. No começo achamos uma brincadeira boba, **mas quando isso começa a se estender por muito tempo, se torna uma situação muito ruim.** [...]

AF01

Fonte: corpus da pesquisa

No próximo exemplo, apresentado no Quadro 4, percebemos desvios de ortografia quando o aluno confunde a escrita da conjunção *mas* com a do advérbio de intensidade *mais*. Não há inadequação lógico-semântica no emprego do conector em duas das ocorrências, mas a repetição do mesmo elemento em sequência torna o texto menos expressivo.

Quadro 4 – Redação 2

Bullying

[...] O bullying é muito serio você ficar fazendo bullying com as pessoas ela pode ate não tá gostando (1) **mais fica rindo**, (2) **mais por dentro dela ela tá muito triste, poucas da pessoa que sofrem bullying elas falam para alguém** (3) **mais outras não falam ficam guardando aquilo pra ela** [...]

AM10

Fonte: corpus da pesquisa

Um repertório mais amplo dos conectores contrastivos permitiria, por exemplo, a marcação da ideia de concessão na ocorrência 2, tornando o texto mais explícito: *a pessoa pode até não está gostando, mas fica rindo, embora por dentro ela esteja muito triste*. Na ocorrência 3, o conector estabelece contraste entre o

⁵ Para preservar o anonimato do aluno-autor, usamos siglas.

comportamento de falar para alguém e não falar para alguém. Todavia, o contexto “poucas pessoas [...] falam para alguém” e “outras não falam” torna o emprego do conector inadequado, pois a predicação “poucas pessoas falam” não se opõe a “outras pessoas falam”. Há uma ideia de pressuposição expressa pelo quantificador *poucas* que, ao indicar um número reduzido de entidades naquele universo, deixa pressuposta a existência de outras entidades que não se comportam daquela maneira.

No exemplo 3, transcrito no quadro 5, também encontramos uma ideia implícita de oposição sem a utilização dos conectores contrastivos. O autor deixa claro, no trecho destacado, que, apesar de a maioria dos jovens que sofrem o bullying não se sentirem confortáveis com a situação, eles não expõem seus sentimentos por sentirem medo das consequências. Note-se que o autor usou o conector *e*, considerado o conector menos marcado, mais neutro e, por isso, capaz de veicular diversos sentidos (NEVES, 2011a). Embora não haja inadequação nesse uso, o emprego de elementos linguísticos que indicam contraste explicitamente, proporcionaria mais clareza ao texto apresentado, dando-lhe mais força argumentativa.

Quadro 5 – Redação 3

<p>Bullying</p> <p>O bullying é uma prática que a maioria dos jovens Estão sendo vítima muitas das vezes os jovens que estão sofrendo esse crime ou essa prática ficam com medo e muitas das vezes não falam pro seus pais é também não falam pros professores porque os agressores ameaça ou faz medo. E os causadores dessa prática a maioria já sofreu com essa atitude e esse é o único jeito deles se vingarem com pessoas que não tem have com o que eles sofreram e pelas dores [...]</p> <p style="text-align: right;">AF05</p>
--

Fonte: corpus da pesquisa

Concluimos que a ausência ou o emprego pouco variado dos conectores contrastivos nas produções escritas de textos argumentativos ainda é um grande desafio a ser enfrentado nas aulas de Português. O ensino da gramática sob esse aspecto é um caminho a ser percorrido de maneira que proporcione aos alunos a reflexão do uso da língua.

Dentre os diversos recursos pedagógicos que proporcionariam o estudo desses elementos linguísticos, o livro didático se apresenta como um instrumento que poderia ser um grande aliado. Na próxima seção, mostraremos como os conectores são abordados nos livros do 8º e 9º de duas coleções didáticas.

4.2 Os conectores contrastivos no livro didático

Neves (2018a, p.12), em uma pesquisa sobre o ensino da gramática na escola, percebeu que “aulas de gramática consistem numa simples transmissão de conteúdos expostos no livro didático em uso”, referindo-se ao livro didático como recurso pedagógico que apresenta conteúdos baseados na memorização de regras e normas as quais, na maioria das vezes, não permitem ao aluno a reflexão sobre o uso da língua. Em relação a essa realidade, a autora afirma que:

[...] À força deirmos repetindo lições de gramática em que apenas se busca que os alunos saibam os nomes das categorias e das funções, e a subclassificação delas, vamos tendo como certo que aprender tais noções é aprender gramática, o que leva à conclusão límpida e irrefutável, de toda a comunidade, de que estudar gramática é desnecessário, pois tal estudo não leva a nada, e, mais que isso, é prejudicial, já que cria falsas noções e falsos pressupostos. (NEVES, 2018a, p.81)

Deduz-se, portanto, dessa afirmação, o papel do livro didático na concepção de gramática e na abordagem dos conteúdos gramaticais que é levada para a sala de aula. Com o fim de verificar até que ponto os livros didáticos mais recentes de língua portuguesa incorporaram ou não as recomendações dos documentos oficiais quanto ao ensino de língua portuguesa, entre eles, a também recente BNCC, analisamos as atividades referentes aos conectores em quatro livros didáticos do último PNLD.

Percebemos que os autores das duas coleções tiveram a preocupação de referir-se às orientações da BNCC (2017), acrescentando inclusive as habilidades e competências referentes a cada eixo no Manual do Professor. Na coleção *Tecendo linguagens - Língua Portuguesa* (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018), por exemplo, as autoras defendem a ideia de que o aprendizado dos recursos linguísticos devem acontecer de modo contextualizado seguindo as orientações da BNCC. Elas afirmam que a análise linguística deve focalizar estratégias para produzirmos enunciados em situações comunicativas, mostrando que a língua está sempre em constante uso social. Para que isso ocorra, Oliveira e Araújo propõem:

atividades geralmente baseadas em textos e esporadicamente com abordagens estruturais[...] para observar as irregularidades e observar/analisar/refletir sobre [...] os recursos gramaticais e discursivos utilizados. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. XXIII, Manual do Professor).

Na seção a seguir, detalharemos a coleção *Tecendo Linguagens*, para, em seguida, apresentar a coleção *Geração Alpha*.

4.2.1 A coleção *Tecendo Linguagens*

Nessa coleção, os conteúdos são divididos em 4 unidades organizadas em torno de uma temática e subdivididas em 2 capítulos. Cada capítulo apresenta uma seção inicial denominada *Para começo de conversa*, propondo uma discussão sobre o assunto explorado posteriormente. Após esse momento inicial, seguem-se as seções na seguinte ordem: 1 - *Prática de leitura* (com textos de diferentes gêneros) com duas subseções intituladas *Por dentro do texto* e *Linguagem do texto*, além de boxes (*glossário* e *Conhecendo ao autor*); 2 - *Trocando ideias* (proposta de discussão oral sobre o assunto relacionado ao texto lido); 3 - *Conversa entre textos* (comparação entre textos estudados no capítulo); 4 - *Reflexão sobre o uso da língua* (aspectos gramaticais da língua oral e escrita) com uma subseção denominada *Aplicando conhecimentos* com atividades sobre o assunto explorado na seção; 5 - *De olho na escrita* (atividades sobre a ortografia da língua); 6 - *Hora da pesquisa* (propostas de pesquisas que desenvolvam a autonomia do aluno); 7- *Na trilha da oralidade* (questões sobre a língua oral); 8 - *Produção de texto* (proposta de produção de textos de diversos gêneros); 9 - *Ampliando horizontes* (sugestões de livros, slides, filmes); 10 - *Preparando-se para o próximo capítulo* (atividades que exploram o tema do capítulo posterior).

Os conectores, em geral, são introduzidos no livro didático do 8º ano, relacionados às orações coordenadas e subordinadas, e detalhados no livro do 9º ano. Foram identificadas 183 atividades envolvendo conectores: 55 no livro do 8º ano e 128 no livro do 9º ano. Destas, 32,8% (60/183) caracterizam-se como atividades epilinguísticas; 27,3% (50/183), como funcionais; 36% (66/183), como metalinguísticas e apenas 3,8% (7/183), como normativas. Apesar de haver predominância de atividades metalinguísticas, a diferença não chega a ser tão significativa, uma vez que a predominância fica em menos de 50% do total. De todo modo, observa-se, no geral, clara maioria de atividades do eixo 1, que engloba atividades epilinguísticas e metalinguísticas: 68,8% (126/183) e uma minoria de atividades que exploram variação linguística, correspondentes ao eixo 3.

No que respeita aos conectores de oposição, encontramos 22 atividades no total, distribuídas conforme o eixo e a série conforme ilustra a tabela 1.

Tabela 1 – Relação entre Eixos e séries na coleção *Tecendo Linguagens*

Séries	8º Ano		9º Ano		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Eixo 1	0	0%	4	61,5%	4	36,4%
Eixo 2	9	100%	4	30,8%	13	59%
Eixo 3	0	%	1	7,7%	1	4,5%
Total	9	41%	13	59%	22	100%

Fonte: elaborada pela autora

A tabela 1 mostra que os conectores contrastivos são estudados de forma mais variada, abrangendo os três eixos de Vieira (2017), apenas no 9º ano. No 8º ano, todas as atividades situam-se no eixo 2, o que condiz com a proposta de se apresentar primeiramente os elementos linguísticos em uso, para depois mostrar sua sistematização. O Quadro 6 ilustra algumas questões presentes no livro do 8º ano da coleção *Tecendo Linguagens*.

Quadro 6 – Atividades referentes ao eixo 2 do livro *Tecendo linguagens*

<p>1. A tecnologia tem seus benefícios. Entretanto, o uso excessivo, em uma idade em que o indivíduo ainda está em formação, pode acarretar em problemas na interação social, aumentar a solidão, o risco de desenvolver depressão, além de outras condições, como a dependência da internet, reconhecida com um Transtorno do Controle de Impulsos”.</p> <p>a) A frase que antecede o termo destacado indica uma avaliação que a especialista em Terapia Cognitivo Comportamental (TCC) faz da internet. O termo em destaque foi usado para introduzir:</p> <p>I. Uma avaliação que reforça os benefícios trazidos pela tecnologia.</p> <p>II. Uma avaliação que põe em contraste a afirmação anterior, de que a tecnologia tem seus benefícios.</p> <p>III. Uma avaliação que tra pró e contras do uso das tecnologias.</p> <p>b) Se substituíssemos a palavra “entretanto” pela expressão <i>entre os quais</i>, nesse trecho, haverá necessidade de alterar as outras frases? Justifique.</p> <p>c) Qual é a importância do emprego da palavra “entretanto” na construção da ideia que a autora quer transmitir?</p>

Fonte: Livro *Tecendo linguagens- Língua portuguesa, 8ºano p.52*

As questões do quadro 6 levam à observação do uso da conjunção *entretanto* dentro de um contexto, permitindo que o aluno perceba sua função discursiva no texto, o que contribui para desenvolver a competência comunicativa. Observe-se que as questões não usam a nomenclatura conector ou conjunção,

focando especificamente na função do termo. Essa abordagem é adotada em outras questões do livro do 8º ano, mas percebe-se que, paulatinamente, os termos técnicos são introduzidos. Mais adiante, na página 197, por exemplo, as autoras apresentam uma questão que usa a nomenclatura gramatical:

Volte ao texto e releia os depoimentos dos alunos e coordenadora. [...] O que o uso de conjunções ou locuções conjuntivas (*mas, no entanto e apesar de*) nas falas da aluna Sara e da coordenadora revela sobre o enfoque dado na notícia? (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p.197).

Essa questão também se situa no eixo 2, pois, mais que a simples reflexão sobre o elemento linguístico, considera a função discursiva do termo, relacionando seu emprego ao sentido do texto. Noutras palavras, trata-se de uma atividade que aborda a gramática a serviço da leitura.

No 9º ano, há predominância do eixo 1, especialmente, de atividades epilinguísticas. Das 8 atividades do eixo 1 encontradas no livro do 9º desta coleção, 87,5% (7/8) classificam-se como atividades que levam o aluno a refletir sobre a língua, a exemplo das apresentadas a seguir, no Quadro 7.

Quadro 7 – Atividades epilinguísticas sobre conector contrastivo do livro Tecendo Linguagens – 9º ano

2- Nos trechos indicados como resposta à questão anterior, qual palavra foi empregada para introduzir a relação de oposição entre as ideias que os constituem? (p.32)

3- Copie as conjunções coordenativas que nos trechos a seguir introduzem orações e indique a relação que estabelecem entre as orações. (p.141)

b) Psicólogos e psiquiatras explicam que a constante preocupação com a sobrevivência, evidenciada pelo medo, não é peculiar à atualidade, mas há pelo menos uma característica que diferencia a sociedade contemporânea de outras: esse sentimento está sempre presente, já condicionado em hábitos destinados a proteger os pequenos e evitar a exposição ao perigo.

c) Passando por terapia, ela prefere não comentar o caso com pessoas de fora de seu convívio social, mas conta que teve a rotina alterada na tentativa de se expor menos à violência.

Fonte: Livro Tecendo linguagens- Língua portuguesa,9ºano, p.32/p.141

A questão 2 exige que o aluno perceba no contexto a palavra que traz o sentido de oposição. Distingue-se das que incluímos como pertencendo ao eixo 2, que

se relacionam diretamente à compreensão leitora, por focar os elementos linguísticos, levando à reflexão sobre eles.

A questão 3 apresenta uma primeira parte metalinguística, quando solicita que o aluno identifique conjunções coordenativas, ou seja, exige conhecimento da classificação gramatical, e uma segunda parte epilinguística a levar o aluno a refletir sobre a relação semântica que as conjunções identificadas estabelecem.

Em segundo lugar, em termos de frequência, há, no livro do 9º ano da Coleção *Tecendo Linguagens*, atividades de base produtiva, do eixo 2, as quais contribuem para o desenvolvimento da competência linguística do aluno. Foram encontradas quatro questões desse tipo, a exemplo das transcritas no Quadro 8 a seguir.

Quadro 8 – Atividades do Eixo 2, do livro *Tecendo Linguagens*, 9º ano

4. A seguir, foram colocados alguns pares de orações. Reescreva essas orações formando um único período e estabelecendo entre elas a relação de sentido indicada nos parênteses. Na reescrita, empregue a conjunção e a pontuação adequadas.

b) Desde as eras antigas, o ser humano vive em estado de medo. /Na modernidade, o medo se tornou totalitário. (*Relação de adversidade*)

5. Releia o trecho:

*“Buscamos proteções para nos sentirmos mais seguros, para vivermos com mais qualidade de vida. O risco, **porém**, é que elas tenham um efeito oposto, de nos enjaular[...]”*

- Tanto as conjunções coordenativas quanto as subordinativas contribuem para que as partes e as informações do texto possam ser articuladas e relacionadas, além de permitir que o texto avance a novas informações sobre o tema sejam acrescentadas. De que forma a conjunção, **porém** contribui para a coesão sequencial no trecho acima?

Fonte: Livro *Tecendo linguagens- Língua portuguesa,9ºano*, 2018, p.142.

Na questão 4, tem-se uma atividade de produção de período que permite que o aluno empregue qualquer conector que permita estabelecer relação de adversidade. Trata-se de atividade que, embora restrita ao nível do período, auxilia o desenvolvimento da competência comunicativa por deixar a cargo do aluno a escolha de qual elemento linguístico empregar. Note-se que o comando final da questão faz menção à norma, ao solicitar que o aluno empregue pontuação adequada. Teria sido mais interessante, porém, deixar a reescrita ainda mais livre, não limitando ao

emprego de conjunção adversativa, mas de qualquer conector com ideia de oposição e contraste. Desse modo, caberiam ajustes na forma verbal, para além do emprego de pontuação adequada.

A questão 5, do Quadro 8, ao relacionar diretamente o emprego de conjunções à coesão sequencial, contribui para ampliar a competência comunicativa porque exige que o aluno explique como isso ocorre. Naturalmente, leva também à reflexão sobre o elemento linguístico, o que mostra que, por vezes, é difícil separar os eixos.

Quanto ao Eixo 3, como afirmamos, há em toda a obra escassa abordagem. Das 7 questões que abordam questões de norma isoladamente, apenas uma, transcrita no Quadro 9, se refere aos conectores contrastivos, focalizando o uso da pontuação e o sentido nas orações concessivas no volume do 9º ano.

Quadro 9 – Atividade do eixo 3 do Tecendo linguagens

Transcreva o período do segundo quadrinho. Reescreva-o começando com a oração subordinada.

“Vamos casar mesmo você sendo branco de listras pretas e eu preta de listras brancas.”

Você precisou fazer alguma mudança na pontuação? Por quê?

Fonte: Livro didático Tecendo Linguagens-Língua Portuguesa, 9ºano, 2018, p.167.

O foco desta questão é o emprego de pontuação nos períodos compostos por subordinação, quando a oração subordinada é anteposta: “Mesmo você sendo branco de listras pretas e eu preta de listras brancas, vamos casar”. Nota-se que a abordagem do eixo 3, além de escassa, limita-se à mera convenção da escrita. Não se viu, em nenhuma atividade, da coleção, menção a usos não canônicos dos conectivos, por exemplo. Tampouco atividade que explorasse o uso da forma verbal no subjuntivo, exigida em orações concessivas, mas substituída pelo indicativo na fala informal e mesmo na escrita, como mostra Farias (2017), que encontrou, em redações de estudantes do ensino médio, várias ocorrências de orações concessivas formadas com *embora* e verbo no indicativo: “Estou falando a verdade, embora você não acredita”.

Na subseção a seguir, apresentamos os resultados gerais da Coleção Geração Alpha.

4.2.2 A coleção Geração Alpha

A outra coleção analisada nesta pesquisa foi a *Geração Alpha-Língua Portuguesa* (NOGUEIRA; MARCHETTI; SCOPASSA, 2018). A referida coleção divide-se em 8 unidades que são compostas por dois a três capítulos. Cada um deles traz um texto de leitura referente ao gênero que será explorado em boxe (*O que vem a seguir*) com algumas informações sobre o texto sugerindo um levantamento de hipóteses antecedendo cada leitura.

Os capítulos são subdivididos em seções com a seguinte sequência: 1- *Texto em estudo*, que, segundo a BNCC, desenvolve a leitura e o conhecimento das características do gênero estudado; 2- *Língua em estudo* onde são apresentados conteúdos gramaticais da Língua Portuguesa; 3- *A escrita na real*, que leva o estudo da língua para as diferentes situações de uso; 4- *A escrita em pauta* com atividades sobre ortografia, acentuação e pontuação; 5- *Agora é com você, seção* onde é explorada a produção textual de acordo com o gênero estudado.

Ao final de cada unidade são apresentadas seções extras que tentam fazer uma avaliação sobre os assuntos estudados nos capítulos sob os títulos: *Ideias em construção* e *Atividades integradas*. O assunto referente ao uso dos conectores é explorado no livro do 8º ano na seção *Língua em estudo* dos capítulos 1 e 2 nas unidades 7 e 8. Já no livro do 9º ano encontramos o tema na seção de mesmo nome, nos capítulos 1 e 2 na unidade 1; no capítulo 1 da unidade 3 e nos capítulos 1 e 2 da unidade 4.

Em relação ao estudo dos conectores referente ao Eixo Análise linguística/Semiótica foram identificadas três habilidades exploradas nos exercícios propostos no volume destinado ao 8º ano do Ensino Fundamental, indicadas no quadro 10, a seguir.

Quadro 10 – Habilidades da BNCC referentes às conjunções e orações coordenadas e subordinadas no livro do 8º ano.

	HABILIDADES
EF08LP11	Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação.
EF08LP12	Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções.
EF08LP13	Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.

Fonte: Brasil, 2017, p. 189

Nessa coleção, o estudo sobre os conectores em geral também é iniciado no livro didático do 8º ano com a definição e classificação das conjunções, e dada continuidade no livro do 9º ano, a partir do estudo do período composto por coordenação e subordinação. Identificamos 198 atividades envolvendo os conectores, sendo 112 no livro do 8º ano e 86 no livro do 9º ano. Destas, 21,7% (43/198) são atividades epilinguísticas; 63,6% (126/198), metalinguísticas; 16,6% (29/198), funcionais. Não encontramos nesse material nenhum tipo de atividade normativa.

Percebemos que há uma predominância de atividades metalinguísticas com a presença de mais 60% do total de questões propostas. Dessa maneira, observa-se, no geral, uma perceptível maioria de atividades do eixo 1, englobando atividades epilinguísticas e metalinguísticas: 83,3% (169/198) e uma minoria de atividades correspondentes ao eixo 2: 16,6% (29/198).

No que diz respeito aos conectivos de oposição, foram identificadas 22 atividades no total, sendo 54,4% (12/22) referentes ao eixo 1, e 45,5% (10/22) referentes ao eixo 2, distribuídas de acordo com o eixo e a série como ilustra a tabela 2. No 9º ano, há predominância do eixo 1: 58,3% (7/12). No 8º ano, há um equilíbrio entre os eixos 1 e 2 com 50% (5/10). Em relação ao eixo 3, não foram encontradas atividades que tratam da variação.

Tabela 2 – Relação entre eixos e séries na coleção *Geração Alpha*

Séries	8º Ano		9º Ano		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Eixo 1	5	50	7	58,50	12	54,5
Eixo 2	5	50	5	41,70	10	45,5
Eixo 3	-	-	-	-	-	-
Total	10	45,5	12	54,5	22	100

Fonte: elaborada pela autora.

O Quadro 11 ilustra questões do eixo 1 presentes no livro do 8º ano da coleção *Geração Alpha*.

Quadro 11 – Atividades do eixo 1- Geração Alpha- 8º ano

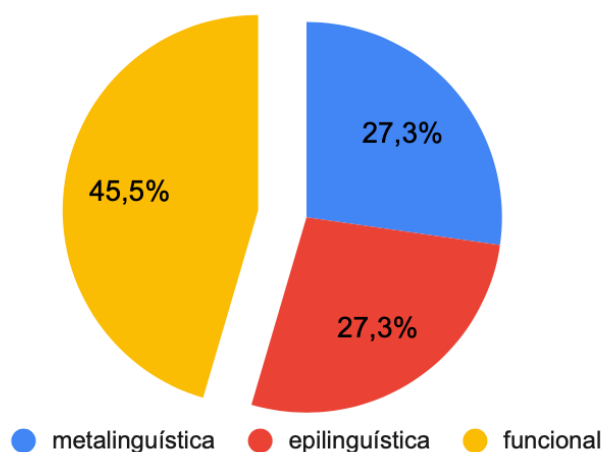
<p>2- A seguir, leia o trecho de uma reportagem: “O Brasil é considerado acolhedor, mas a prática desfaz parte dessa imagem. Ao chegar aqui, o refugiado [...] Porém, o emprego e abrigo são difíceis.”</p> <p>b) No interior de qual período há uma oposição entre as ideias apresentadas? Que palavra indica essa relação? Qual é a classificação desse período?</p> <p>d) Uma das orações é introduzida pela conjunção porém. Entre quais ideias ela estabelece uma relação? Que tipo de relação é essa?</p>
--

FONTE: Livro *Geração Alpha- Língua Portuguesa-8ºano*, p.235

No item (b), tem-se uma questão metalinguística que exige a classificação do período, demonstrando um conhecimento memorizado sem proporcionar a reflexão sobre o uso funcional da língua. Já no item (d), ao explorar a relação semântica da conjunção no período proposto, exige reflexão, classificando-se como epilinguística.

Como vimos, 45,5% (10/22) das atividades dos dois livros, ou seja, praticamente a metade, inserem-se no eixo 2, como atividades funcionais, pois a gramática é vista interligada ao sentido do texto. O gráfico 1 a seguir evidencia isso.

Gráfico 1 – Frequência das atividades referentes aos conectores contrastivos na coleção Geração Alpha

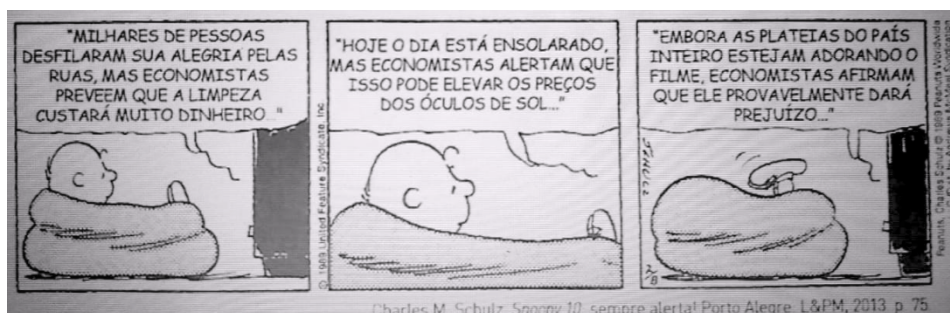


Fonte: elaborado pela autora.

Um exemplo de atividade funcional, presente na obra, encontra-se no Quadro 12. Nessa atividade, é apresentado um dos valores semânticos do *mas*, a ressalva, proporcionando ao aluno a compreensão desse elemento linguístico de acordo com seu uso funcional no texto, pois há uma quebra de expectativa de notícias e isso decepciona o personagem da tirinha. Apresenta ainda no último quadrinho uma ideia de concessão com a conjunção *embora*. Esse conector não é explorado na questão, mas pelo contexto o aluno poderá observar a similaridade semântica da ideia de ressalva que há no emprego do *mas* e do *embora*.

Quadro 12 – Atividades funcionais- Eixo 2- Geração Alpha- 8º ano

1. Leia a tira a seguir:



- Na tira, Charlie Brown assiste a um noticiário. As notícias são introduzidas por uma afirmação positiva e, ao mesmo tempo, são seguidas de uma ressalva. De acordo com o jornalista, quem indica essas ressalvas?
- Como essas ressalvas contribuem para o acontecimento na última cena?

- c) Explique de que forma o emprego do *mas*, nos dois primeiros quadrinhos, contribui para os sentimentos de Charlie Brown sobre o noticiário.

Fonte: Livro Geração Alpha- Língua Portuguesa-8ºano, p.259.

No volume referente ao 9º ano da mesma coleção, o assunto orações coordenadas é apresentado através de uma revisão geral, por ter sido explorado na série anterior. As atividades correspondem aos eixos 1 e 2 do ensino da gramática defendidos por Vieira (2017), ou seja, abrangem atividade metalinguísticas e epilinguísticas e atividades funcionais, que veem a gramática relacionada aos efeitos de sentido. As atividades propostas correspondem às habilidades específicas da BNCC referentes ao uso das conjunções e orações coordenadas e subordinadas, listadas no quadro 13.

Quadro 13 – Habilidades da BNCC referentes às conjunções e orações coordenadas e subordinadas no livro do 9º ano.

EF09LP08	Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções e locuções conjuntivas coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.
EF09LP11	Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).
EF69LP05	Inferir e justificar em textos multissemióticos - tirinhas, charges, memes, gifs etc- o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

Fonte: BRASIL, 2017

No livro do 9º ano, observamos a predominância do eixo 1, e nas questões ilustradas no quadro 14, percebemos que é exigido do aluno o conhecimento gramatical relacionado às orações coordenadas e a seus efeitos de sentido nos períodos, configurando-se, portanto, como referentes às atividades epilinguísticas do eixo 1.

Quadro 14 – Atividades do Eixo 1 do Geração Alpha- 9ºAno

1- Junte as duas orações de cada quadro em um período composto por coordenação. Para articulá-las, empregue uma conjunção coerente e elimine repetições desnecessárias.

I. O urso-polar é um exemplo de adaptação ao meio / O corpo do urso-polar é protegido por uma camada de gordura sob a pele e por duas espessas camadas de pelos brancos.

II. Os ursos-polares são solitários. / Na época do acasalamento, nos meses de abril e maio, machos e fêmeas são vistos juntos.

3- Relacione as colunas indicando a ideia expressa por cada conjunção.

a) Ela fala muito e não diz nada.

b) Fique quieto, que eu estou falando.

c) A água potável é escassa; devemos, pois, usá-la com parcimônia.

d) Essa substância não só alivia os sintomas, mas também auxilia em sua prevenção.

I. Adição

II. Contraste

III. Conclusão

IV. Explicação

Fonte: Livro Geração Alpha- Língua Portuguesa-9ºano, 2018, p.20

No quadro 14, as questões exigem que os alunos conheçam a classificação das conjunções e em quais situações podem ser utilizadas para contemplar a coerência nos períodos com a sua utilização adequada. Observamos que, na questão 1, solicita-se apenas que os alunos utilizem conjunções adequadas na junção dos períodos e na questão 3 que seja feita a classificação das conjunções através de uma associação entre colunas.

No que diz respeito aos conectores contrastivos, a atividade ilustrada no Quadro 15 retrata os valores do *mas*, abordando o eixo 2, em especial, a relação da gramática com os efeitos de sentido demonstrando a variação semântica que a conjunção adversativa pode apresentar de acordo com o contexto. Infelizmente, a atividade resume-se a apenas duas questões para explorar algo tão relevante para o estudo dos conectores contrastivos.

Quadro 15 – Eixo 2: Valores semânticos da conjunção *Mas* - Geração Alpha- 9ºano

1- Leia esta notícia extraída de uma revista sobre meio ambiente e sustentabilidade.

Tóquio terá medalhas feitas de lixo eletrônico

As próximas Olimpíadas serão só daqui a quatro anos, mas já prometem deixar um exemplo ambiental significativo. O comitê organizador de Tóquio anunciou que pretende produzir as medalhas da competição a partir de lixo eletrônico. Isso porque o Japão quase não produz metais preciosos, mas descarta cerca de 650 mil toneladas

de resíduos eletrônicos todos os anos e recicla apenas 15% desse montante. E nesse lixo é possível encontrar e extrair os metais necessários para as medalhas.[...]

Revista Horizonte Geográfico. Disponível em<http://www.edhorizonte.com.br/grátis/revista_hg_160.pdf. Acesso em:2.out.2018.

- a) Leia as duas ideias articuladas pela segunda ocorrência da conjunção **mas**.
- I. O Japão não produz metais preciosos em grande quantidade.
 - II. O Japão produz resíduos eletrônicos em grande quantidade.
 - Que relação entre as orações justifica o emprego desse conectivo.

2- Leia o primeiro parágrafo de uma resenha publicada na mesma revista.

A cidade dos rios invisíveis

[...] Ao andar pelas cidades estamos acostumados com aquela infinidade de concreto, que se estende além do que os olhos podem ver. Mas já parou para pensar o que existia por ali, a princípio? Quem anda por São Paulo, por exemplo, comenta sempre sobre a falta de natureza da cidade, mas se esquece que, bem abaixo dos pés, passam rios que foram tão importantes para nossa história.[...]

Ana Claudia Marioto. Revista Horizonte Geográfico. Disponível em: /<http://horizontegeografico.com.br/exibir/Materia/2515/a-cidade-dos-rios-invisiveis>>. Acesso em:5abr.2017.

- a) O primeiro período destaca o fato de estarmos habituados à quantidade de concreto das cidades, e o segundo questiona o que havia ali antes. Há uma oposição entre esses dois conteúdos, como há em “grande quantidade de concreto” e “grande quantidade de área verde”? Por quê?
- b) Que tipo de relação é expressa pela conjunção *mas* no terceiro período?

Fonte: Livro Geração Alpha- Língua Portuguesa-9ºano, 2018, p.21.

No item (a) da questão 1, os autores levam o aluno a refletir sobre a justificativa do emprego da conjunção *mas* em um contexto em que as duas ideias são claramente não opostas: *O Japão não produz metais preciosos em grande quantidade e o Japão produz resíduos eletrônicos em grande quantidade*.

Na segunda questão, os autores exploram empregos da conjunção *mas* que fogem ao comum, como o que é destacado no item (a), em que a conjunção introduz um período, opondo-se a algo pressuposto: *Mas já parou para pensar o que existia ali, a princípio?* E o destacado no item (b), em que a conjunção assume valor de marcador de contra-argumentação: *Quem anda por São Paulo, por exemplo, comenta sempre sobre a falta de natureza da cidade, mas se esquece que, bem abaixo dos pés, passam rios que foram tão importantes para nossa história*.

Nota-se uma atenção especial ao estudo da concessão em uma sessão específica em que os autores explicam que “Fazer concessões é um mecanismo utilizado para atenuar afirmações que poderiam ter um impacto negativo sobre

nosso(s) interlocutor(es)”. (2018, p.145), o que mostra uma preocupação com a produção de sentidos relacionada ao emprego da conjunção. O quadro 16 ilustra uma atividade que se refere ao uso da conjunção concessiva.

Quadro 16 – Eixo 2 referente ao uso da conjunção concessiva

- As publicações em blogs costumam ser abertas para comentários. Veja a seguir alguns comentários de leitores que o texto da atividade 1 recebeu. Os autores foram identificados como Leitor 1 e Leitor 2.

Leitor I no dia 6 de março de 2016 às 19:36 disse:

Cássio, se foi duvidoso o pênalti a favor do Náutico, o que dizer da “falta” que originou o gol contra de Niel? Vale a pontuação, não acha?

Comentário do autor do blog

Falta. Confesso que nem vi a contestação no lance, tirando o seu comentário. Mas está aí o registro do blog então.

Leitor I no dia 6 de março de 2016 às 20:23 disse:

Tranquilo, mas não fui o único. Diretores e jogadores se manifestaram pelo rádio, bem como Dal Pozzo. Também alguns radialistas. Obrigado.

Leitor II no dia 7 de março de 2016 às 21:05 disse:

Engraçado que o Diário de Pernambuco foi o único meio de comunicação que não citou a contestação da “falta” que originou o gol do Sport! Além de dizer, na capa, que o “leão” é líder.

- a) O Leitor I esperava uma concessão do blogueiro. Ela foi feita? Justifique.
- b) Que dados os leitores I e II citam para justificar a concessão esperada?

- Releia um trecho do último parágrafo do texto da atividade 1:

“Apesar da intensidade, faltava espaço, com faltas, cartões e reclamações em interpretações distintas.”

- a) Nessa passagem (que usa um conectivo que expressa concessão, *apesar de*), qual situação poderia impedir outra, mas não impede?
- b) A intensidade é vista como algo positivo ou negativo? E a falta de espaço e as de interpretações discutíveis acerca de faltas, cartões e reclamações?
- c) Essa frase revela superação ou limitação? Para expressar o inverso, como a frase poderia ser reelaborada?

- Considerando o sentido global do trecho abaixo, reescreva -o no caderno empregando uma conjunção subordinativa concessiva.

“Se o Náutico não chegou ao gol, ao menos mereceu os aplausos de sua torcida.”

Fonte: Livro Geração Alpha- Língua Portuguesa-9ºano, 2018, p.144

Com efeito, a atividade do livro atende às habilidades da BNCC EF09LP08, que consiste em identificar a relação que conjunções e locuções conjuntivas coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam e

EF09LP11 que possibilita o aluno a inferir os efeitos de sentido do uso das conjunções para expressar concessão. Além disso, atende ao eixo 2 proposto por Vieira (2017) pois explicita a gramática com uma abordagem produtiva permitindo aos alunos perceberem que os elementos linguísticos fazem parte do uso da língua de acordo com seu propósito comunicativo.

Na seguinte subseção, apresentamos a síntese dos resultados encontrados na análise dos livros didáticos.

4.2.3 Síntese dos resultados da análise dos livros didáticos

A análise demonstrou que, apesar de os livros didáticos apresentados sugerirem orientações aos professores para que sigam uma metodologia fundamentada na linguística contemporânea, permanece firme uma abordagem teórica dos conectores pautada na apresentação de definições e classificações de categorias. Quanto às atividades, embora ainda haja questões que exigem meramente a classificação ou a identificação das conjunções em períodos apresentados isoladamente ou em trechos retirados de textos como suporte para o estudo da gramática, nota-se uma surpreendente tendência a explorar os conectores em questões funcionais, o Eixo 2, de Vieira (2017).

Como ilustra a tabela 3, em que se faz um paralelo entre as atividades referentes aos conectores contrastivos nas duas coleções, boa parte dos exercícios, 52,3% (22/44), tenciona conduzir os alunos a perceberem os valores semânticos e o emprego de algumas conjunções no contexto, seguindo, assim, as orientações da BNCC. No entanto, o reconhecimento da variação linguística como forma de alcançar o domínio da norma culta, ou seja, o eixo 3 de Vieira (2017), é escassamente abordado: apenas 2,3% (1/44).

Tabela 3 – Tipos de atividades referentes aos conectores contrastivos nas duas coleções analisadas

Tipo de atividade	Metalinguísticas		Epilinguísticas		Funcionais		Normativas		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Tecendo Linguagens	1	4,54%	7	31,8%	13	59,1%	1	4,54%	22	100%
Geração Alpha	6	27,3%	6	27,3%	10	45,5%	0	0%	22	100%
TOTAL	7	15,9%	13	29,5%	23	52,3%	1	2,3%	44	100%

Fonte: elaborada pela autora.

Quando se comparam os dados em termos dos Eixos de Vieira (2017), percebe-se certo equilíbrio entre os eixos 1 e 2 no geral: 45,5% (20/44) de atividades do Eixo 1, e 52,3% (23/44) de atividades do Eixo 2, o que parece atender, em parte, ao esperado para esse nível de ensino, com o problema, já apontado, de praticamente não se explorarem aspectos da heterogeneidade linguística.

Comparando-se o Eixo 1 das duas coleções entre si, nota-se maior tendência a exercícios de reflexão na coleção Tecendo Linguagens: apenas 4,54% (1/22) de atividades metalinguísticas contra 31,8% (7/22) de epilinguísticas. Já a coleção Geração Alpha apresenta equilíbrio entre questões metalinguísticas e epilinguísticas: 27,3% (6/22) de cada tipo. Em termos de variedade, a única que apresenta questões dos quatro tipos no tratamento dos conectores contrastivos é a Tecendo Linguagens.

Como se sabe, o livro ainda é um dos principais recursos pedagógicos utilizados na sala de aula, e em muitas situações, o único instrumento. Por tudo que foi analisado até aqui, evidencia-se que os livros didáticos, a julgar pelas coleções analisadas, já incorporam muitas das habilidades previstas na BNCC e buscam variar os tipos de atividades para desenvolver a competência comunicativa do aluno. Ainda se observa aqui e ali resquício das práticas de ensino de gramática descontextualizada, mas, no geral, percebe-se uma clara tentativa de tratar dos conectivos contrastivos em seus contextos de uso. Exceção é feita, como já dissemos, à consideração da heterogeneidade linguística. Para além de haver uma única questão que aborda o Eixo 3, esta trata exclusivamente de convenção de escrita, ignorando os variados usos presentes na fala.

Considerando os resultados da análise das redações produzidas pelos alunos e da análise dos livros didáticos, apresentamos uma proposta de intervenção com atividades práticas a serem realizadas em oficinas pedagógicas por professores de Língua Portuguesa. São atividades sobre o uso dos conectores em textos argumentativos que poderão ser desenvolvidas nas séries finais do ensino fundamental. Nosso objetivo é oferecer recursos pedagógicos para o ensino dos conectores contrastivos que se aliem ao material já usado pelo professor, de modo a ampliar as possibilidades de abordagem do tema. Antes, porém, de expor nossa proposta pedagógica, apresentaremos a seguir nossas considerações finais.

5 CONCLUSÃO

O valor argumentativo dos conectores, apontado em diversas pesquisas, conforme discutimos neste trabalho, justifica seu tratamento como objeto de ensino da língua portuguesa. Os conectores contrastivos, em especial, como mostrou Neves (2019), ao servirem de introdução a argumentos e a contra-argumentos, desempenham papel preponderante na produção de sentido de textos argumentativos, como o artigo de opinião, gênero estudado nas séries finais do ensino fundamental.

Com o fim de avaliar o emprego dos conectores contrastivos por alunos do 9º ano do ensino fundamental e investigar a abordagem dos conectores contrastivos nos livros didáticos, procedeu-se a uma pesquisa de caráter exploratório, para, ao final, propor-se uma intervenção pedagógica⁶.

A análise de 27 artigos de opinião mostrou que: (1) os alunos raramente empregam conectivos para explicitar as relações de sentido no texto escrito; (2) o único conector de oposição utilizado foi o *mas*, o que demonstra o baixo repertório de conectores por parte do alunado e, ao mesmo tempo, reafirma o caráter prototípico da conjunção *mas*.

O exame de 381 atividades dos livros do 8º e 9º ano de duas coleções de língua portuguesa evidenciou que: (1) do total de atividades que exploram conectores nos quatro livros, 11,5% (44/381) tomam por objeto os conectores contrastivos, o que indica o grau de importância atribuído a esse tipo de relação, considerando-se a diversidade de subtópicos que abrangem esse tema nas obras analisadas; (2) a maioria das questões, 52,3% (23/44), classificam-se como funcionais, ou seja, pautam-se no uso dos conectores contrastivos em um dado contexto, explorando seus valores semântico-discursivos; (3) as questões praticamente não exploram a heterogeneidade linguística, o Eixo 3 de Vieira (2017): apenas uma questão no total de 44 explorou a norma escrita no emprego de oração concessiva anteposta.

Face a esses resultados, apresenta-se um caderno pedagógico com sugestões de atividades práticas que proporcionem ao aluno a ampliação do

⁶ Cumpre destacar que, no projeto original, a intervenção pedagógica seria aplicada em duas turmas de 9º ano. A pandemia que assolou o mundo em março de 2020 forçou novo rumo.

conhecimento relacionado aos conectores contrastivos e seu uso adequado e variado na produção de textos argumentativos, em especial, o artigo de opinião.

O Caderno Pedagógico que acompanha essa dissertação adota abordagem funcionalista, discutida no capítulo 2, e objetiva servir ao professor como recurso didático adaptável à sua realidade de modo a complementar as atividades propostas no livro didático, explorando os conectores contrastivos em sua sistematicidade, interatividade e heterogeneidade, conforme propõe Vieira (2017), e atendendo às habilidades previstas na BNCC para o tratamento dos conectivos nesse nível de ensino.

Este material pedagógico é constituído de breve apresentação das bases teóricas e sete oficinas, que envolvem atividades de leitura, análise linguística/semiótica e produção textual, relacionadas ao reconhecimento e ao uso adequado e variados dos conectores contrastivos em artigo de opinião.

Em cada oficina, apresentam-se os objetivos; as habilidades e competências relacionadas e as orientações ao professor. Além do detalhamento das oficinas, o Caderno oferece os textos, as atividades sugeridas e, em alguns casos, o gabarito das atividades, de modo a facilitar o trabalho do professor.

Pretendemos que este instrumento pedagógico possa ser aplicado de acordo com as diferentes realidades pedagógicas de cada professor. Por esta razão, optamos por apresentar um material ajustável às diversas situações do processo ensino-aprendizagem que possa contribuir com a excelência do trabalho realizado por todos.

Esperamos, por fim, contribuir de algum modo para facilitar o trabalho do professor que pretenda proporcionar um enriquecimento significativo nas produções de textos argumentativos, enfatizando o uso de determinados elementos linguísticos, no caso, os conectores de oposição e contraste de maneira adequada e variada.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Flávia Angélica de Amorim. **Conectores sequenciadores em artigos de opinião escritos por vestibulandos**: uma questão de marcação linguística com implicação para o ensino. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.
- ANTUNES, Irlandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BATISTA, Francisco Cleiton Cardoso. **O ensino das relações lógico-semânticas e discursivas**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional e Letras) – Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação infantil e ensino fundamental. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 38. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1995.
- CORREA, Karen Fabiane Leonel. **Os conectivos e sua importância para o desenvolvimento da habilidade escrita**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2018.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.
- FARIAS, R.L. da S. O uso das conjunções ‘mas’ e ‘embora’ em textos de alunos da educação básica. **Revista da ABRALIN**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 299-321, jul./dez. 2008. Disponível em <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1000>. Acesso em: 23 mai. 2021.
- FIGUERÊDO, Márcia Fernanda Silva. **Conectores argumentativos utilizados por alunos do 8º ano do ensino fundamental na escrita de um artigo de opinião**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica. Funcionalismo. *In*: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008, p.157- 176.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; OLIVEIRA, Mariângela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Linguística funcional: teoria e prática**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em Prosa Moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. 27. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

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

KOCHE, Vanilda Salton, BOFF, Odete Maria Benetti, MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

KOCH, Ingedore Grunfield Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1997

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

KOCH, Ingedore Grunfield Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2018a.

KOCH, Ingedore Grunfield Villaça. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2018b.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. **Nova gramática da língua portuguesa**. São Paulo: José Olympio, 2011.

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

NEVES, Maria Helena de Moura. Uma visão geral da gramática funcional: relações semântico-discursivas presentes nas orações subordinadas e coordenadas. **ALFA**, São Paulo, v.38, p.109-127, 1994.

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

NEVES, Maria Helena de Moura; BRAGA, Maria Luísa. Hipotaxe e gramaticalização: uma análise das construções de tempo e condição. **D.E.L.T.A**, São Paulo, v. 14, n. esp., p.191-208, 1998.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos de português**. 2 ed. São Paulo: Edusp, 2011a.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2011b.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática funcional**: interação, discurso e texto. São Paulo: Contexto, 2018a.

NEVES, Maria Helena de Moura. A **Gramática do Português revelada em textos**. São Paulo: Edusp, 2018b.

NEVES, Maria Helena de Moura; BRAGA, Maria Luíza. As construções hipotáticas / adverbias. *In*: NEVES, Maria Helena de Moura (org.). **A construção das orações complexas**. São Paulo: Contexto, 2019, p.123 -166.

NOGUEIRA, Everaldo, MARCHETTI, Greta, SCOPASSA, Maria Virgínia. **Geração Alpha Língua Portuguesa**: ensino fundamental, anos finais: 8º ano. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

NOGUEIRA, Everaldo, MARCHETTI, Greta, SCOPASSA, Maria Virgínia. **Geração Alpha Língua Portuguesa**: ensino fundamental, anos finais: 9º ano. 2 ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

OLIVEIRA, Tania Amaral, ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens**: língua portuguesa: 8º ano. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018.

OLIVEIRA, Tania Amaral, ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens**: língua portuguesa: 9º ano. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTAROTH, D. (org.). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola, 2005, p.152-183.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Três eixos para o ensino da gramática. *In*: VIEIRA, Silvia Rodrigues (org.). **Gramática, variação e ensino**: diagnose e propostas pedagógicas. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017, p. 64-82.

APÊNDICE A – PROPOSTA DE REDAÇÃO APLICADA

ESCOLA MUNICIPAL XXXXX XXXXXXXXX

ALUNO: _____ N.: _____

DATA: _____ SÉRIE: 9º TURMA: _____ TURNO: _____

PROFª: PATRÍCIA LIMA

PRODUÇÃO TEXTUAL

Com base nas informações apresentadas na coletânea que segue, faça uma dissertação em que você fale sobre bullying. Apresente sua opinião sobre o que, a seu ver, motiva aqueles que o praticam - isto é, os agressores – e sobre o comportamento das vítimas. Apresente uma proposta para solucionar esse grave problema.

TEXTO 1**O que é bullying**

O termo bullying compreende todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder. Portanto, os atos repetidos entre iguais (estudantes) e o desequilíbrio de poder são as características essenciais, que tornam possível a intimidação da vítima. Por não existir uma palavra na língua portuguesa capaz de expressar todas as situações de bullying possíveis, relacionam-se a seguir algumas ações que podem caracterizá-lo: Colocar apelidos, ofender, zoar, gozar, encarnar, sacanear, humilhar, fazer sofrer, discriminar, excluir, isolar, ignorar, perseguir, assediar, aterrorizar, amedrontar, tiranizar, dominar, agredir, bater, chutar, empurrar, ferir, roubar, quebrar pertences. [ABRAPIA - Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência]

TEXTO 2

Papel da escola

"A escola que afirma não ter bullying ou não sabe o que é ou está negando sua existência", diz o médico pediatra Lauro Monteiro Filho, fundador da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (Abrapia), que estuda o problema há nove anos. Segundo o médico, o papel da escola começa em admitir que é um local passível de bullying, informar professores e alunos sobre o que é e deixar claro que o estabelecimento não admitirá a prática - prevenir é o melhor remédio. O papel dos professores também é fundamental. "Há uma série de atividades que podem ser feitas em sala de aula para falar desse problema com os alunos. Pode ser tema de redação, de pesquisa, teatro etc. É só usar a criatividade para tratar do assunto", diz. [Revista Nova escola]

TEXTO 3

Baixa autoestima

"O bullying está relacionado ao desenvolvimento de baixa autoestima, ao isolamento social e à depressão. Influencia a capacidade produtiva do adolescente-vítima, enquanto o agressor pode ser levado a adotar comportamentos de risco durante a fase adulta, como alcoolismo, dependência de drogas e até mesmo o uso da violência explícita." [Aramis Lopes, coordenador do Programa Anti-Bullying da ABRAPIA, in Universia]

APÊNDICE B – CADERNO PEDAGÓGICO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
CENTRO DE HUMANIDADES DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

CADERNO PEDAGÓGICO

**USO DE CONECTORES CONTRASTIVOS EM ARTIGOS DE
OPINIÃO DE ALUNOS DO 9º ANO: PROPOSTA DE
INTERVENÇÃO**

PATRÍCIA DA SILVA LIMA

2021

Caro professor,

O presente caderno pedagógico tem como principal objetivo ofertar a você, um recurso didático adaptável a sua realidade e que possibilite a exploração dos conectores contrastivos. Sabendo-se da relevância dos conectivos como valioso recurso argumentativo, optou-se por explorá-los baseados segundo a abordagem funcionalista de Neves (2011a, 2011b, 2018, 2019), os eixos de ensino de gramática de Vieira (2017) e as orientações preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular (2017).

Esse material é resultado de uma pesquisa do Mestrado Profissional em Letras - Profletras, desenvolvido na Universidade Federal do Ceará e apresenta uma metodologia com 7 oficinas a serem aplicadas no 9º ano do Ensino Fundamental. A ideia dessa intervenção nasceu a partir de observações realizadas com alunos da referida série quando se percebeu o uso pouco variado dos conectores contrastivos em suas produções escritas de textos argumentativos, em especial, no gênero artigo de opinião, e da análise detalhada da abordagem desse tema em alguns livros didáticos.

Ao apresentar este Caderno Pedagógico aos caros colegas professores de Língua Portuguesa, pretendemos auxiliá-los a enriquecer o ensino do conteúdo proposto com atividades que poderão ser um recurso a mais no processo ensino e aprendizagem, pois o livro didático ainda é o principal recurso pedagógico utilizado pelos docentes da escola pública, e muitas vezes, o único. No entanto, na maioria das vezes, esse instrumento pedagógico não é suficiente para atender à necessidade de um ensino de gramática que amplie a competência comunicativa dos alunos.

No que diz respeito à estrutura desse material, o caderno possui uma primeira parte em que se apresenta a fundamentação do trabalho proposto e uma parte prática com sete oficinas que propõem atividades de leitura, análise linguística/semiótica e produção textual relacionados ao reconhecimento e uso adequado dos conectores contrastivos em textos argumentativos.

Concluindo, esperamos que esse instrumento pedagógico possa ser aplicado de acordo com as diferentes realidades pedagógicas de cada professor. Por esta razão, optamos por apresentar um material ajustável às diversas situações do

processo ensino-aprendizagem que possa contribuir com a excelência do trabalho realizado por todos.

Boa leitura e mãos à obra.

Uma conversa sobre os conectores

O emprego dos conectores é valioso recurso argumentativo que deve ser objeto de ensino da língua portuguesa. Em especial, o emprego adequado e variado dos conectores que expressam ideias de contraste e oposição, por servir de introdução a argumentos e contra-argumentos, deve figurar entre os objetivos de um ensino de gramática voltado à produção e compreensão de textos.

Por essa razão, esse caderno pedagógico tem como objetivo apresentar sugestões de atividades que proporcionem aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental condições para que reconheçam os conectores de oposição e contraste e suas funções empregando-os de maneira adequada e variada na produção de textos argumentativos, através de atividades em formato de oficinas pedagógicas.

Segundo os PCN, a avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental deve levar em consideração que “o aluno produza textos, procurando garantir: [...] a explicitação de relação entre expressões pela utilização dos recursos linguísticos apropriados (retomadas, anáfora, conectivos)” (1998, p. 51) e a Base Nacional Comum Curricular, que, em suas orientações para o ensino de língua portuguesa nos anos finais, apresenta como habilidade do campo de atuação jornalístico/midiático (EF69LP18), a de:

Utilizar, 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 (BRASIL, 2017, p. 145).

Cumprido salientar que adotamos a perspectiva funcionalista que prioriza a linguagem em funcionamento ressaltando a avaliação coerente entre todas as práticas discursivas (as relações de atividades de falar, de ler e de escrever), considerando todos os usos da língua sem distinção de maior importância entre uma e outra. (NEVES, 2019, p.89).

Os conectores contrastivos sob a visão de Neves

Sabendo que as relações de sentido dependem da situação comunicativa na qual o texto será produzido, Neves (2011) afirma que a língua apresenta algumas

palavras que pertencem à esfera semântica das relações e processos e atuam especificamente na junção dos elementos do discurso conectado às orações.

A autora mostra, com dados de fala e escrita, que os conectores de oposição e de concessão podem expressar diversas relações semânticas, como *contraposição*, *restrição*, *negação de inferência*, *contraste*, *compensação* e que tais relações podem ser vistas em um *continuum* de oposição e admissão, que vai de um grau mínimo de oposição, quando há apenas uma desigualdade entre os termos, a um grau máximo de oposição, quando a segunda oração anula a primeira. Parte ainda de um grau mínimo de admissão, que é reconhecimento de existência do argumento da primeira oração a um grau máximo que constitui a concessão.

A autora classifica as conjunções coordenativas em aditivas como as conjunções *E*, *NEM* que acrescentam um segundo elemento ao primeiro; em adversativas (*MAS*) que marcam uma desigualdade entre os segmentos coordenados; e alternativas (*OU*) que marcam a disjunção ou alternância entre o elemento coordenado no qual ocorre e o elemento anterior.

Referindo-se ao assunto sobre os conectores contrastivos, Neves dedica uma atenção especial ao uso do *MAS* como protótipo das conjunções adversativas afirmando que existem aspectos marcados pelo seu uso e seus valores semânticos através de especificações como: a *contraposição*; a *compensação*; a *restrição* e a *negação de inferência*.

A autora apresenta também a expressão “só que”, que pode apresentar função de contraste como o “*mas*”. A partir disso, percebe-se que diversos outros elementos podem exercer uma mesma função e que o efeito de oposição das conjunções adversativas resulta de uma quebra de expectativas da mensagem do texto. Vale ressaltar que outros mecanismos linguísticos como “contudo”, “todavia”, “entretanto”, também podem ser usados como conectores adversativos.

A autora (2019, p.58-59) ainda apresenta uma divisão de vários usos das conjunções adversativas: a) adversativas de “conteúdo”: estabelecem de forma explícita uma relação de oposição entre dois elementos; b) adversativas “epistêmicas”: nesse caso, a relação de contraste pode ser explicada como resultado de um cancelamento de pressuposições.

O ensino de gramática sob a visão de Vieira

Vieira (2017) defende o ensino da gramática nas aulas de Língua Portuguesa reconhecendo os elementos linguísticos e discursivos como integrantes do conteúdo do texto. Sendo assim, afirma a relevância do ensino da gramática na escola sob a presença de alguns aspectos: a) o funcionamento de recursos linguísticos em diversos níveis; b) o acesso às práticas de leitura e produção de textos orais e escritos; c) acesso a variedades de prestígio na sociedade, segundo os contínuos de variação.

Para isso, faz-se necessário perceber esses elementos linguísticos em três eixos que são relevantes para o ensino da gramática: (1) sistematicidade (atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas); (2) interatividade (atividade produtiva) e (3) heterogeneidade (atividade normativa) (VIEIRA, 2017)

Sob essa visão, a autora defende que a abordagem reflexiva da gramática (Eixo 1) perpassa os eixos referentes à competência textual (Eixo 2) e à variação linguística (Eixo 3). Vieira esclarece que as aulas não devem ser descontextualizadas da metalinguagem e acrescenta que:

[...] o trabalho com as estruturas gramaticais – por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas- decorre naturalmente do reconhecimento das construções linguísticas como matéria produtora de sentido, elementos que permitem significar e fazem a tessitura textual acontecer[...] (VIEIRA, 2017 p.74)

Nesse contexto, Vieira afirma que o estudo da gramática necessita ser explorado na escola e defende que o estudo dos três eixos deva ser associado entre si para que haja letramento em seus níveis básicos de leitura e produção textual e que o trabalho com a gramática ocorra de maneira interativa “proporcione a ampliação do repertório linguístico dos alunos que usem e reconheçam formas alternantes diversificadas em gêneros textuais igualmente variados” (2017, p, 81).

INICIANDO NOSSAS OFICINAS

Caro professor,

Nosso objetivo geral é sugerir atividades que proporcionem ao aluno o reconhecimento dos conectores de oposição e contraste e seu uso de forma adequada e variada nos textos argumentativos, além de oferecer a você estratégias práticas através de oficinas pedagógicas para o ensino desse conteúdo. Nossos objetivos específicos são apresentados em cada oficina e correspondem às habilidades a serem adquiridas pelos alunos e propostas pela BNCC.

A divisão das aulas atende à necessidade didática de explorar cada momento por sua vez, para que os alunos tenham condições de acompanhar todo o processo educativo. A partir da segunda, cada oficina se realiza retomando o que foi assimilado ou não na anterior.

Serão necessários como recursos didáticos: quadro-branco, pincel, notebook, Datashow, xerox, papel ofício, cartolinas, bombons. Fica claro que essa lista de recursos é adaptável de acordo com a realidade do professor e da turma para que não haja impedimento para a realização das oficinas.

Para o desenvolvimento das atividades didáticas, é importante levar em consideração:

- O conhecimento prévio dos textos que serão trabalhados durante a aula a fim de que você demonstre segurança no momento da interação com os alunos.
- Antes do início de cada oficina, é aconselhável fazer um momento de acolhida para retomar o assunto do encontro anterior. Isso o ajudará a se organizar melhor com a turma para o que será apresentado na aula.
- Para que haja constante interação verbal com os alunos, você deverá fazer perguntas à turma para despertar a atenção deles para as estratégias propostas em cada oficina.
- Após cada aula, recomendamos que o aluno receba um resumo escrito da aula proposta para fixação do conteúdo apresentado.

Professor, você precisará esclarecer aos alunos sobre cada oficina e no final deverá proporcionar um momento avaliativo de cada encontro. Isso é relevante para observar se os objetivos de cada oficina foram atingidos e dar condições para que sejam feitas as alterações necessárias para a atividade seguinte.

Apresentamos o programa a seguir com o número da oficina, a oficina e os objetivos almejados:

OFICINA	TEMA	OBJETIVOS
01	O texto argumentativo- Artigo de opinião	1.1 Ler e interpretar, em equipes, artigos de opinião publicados em meios de comunicação. 1.2 Identificar o tema discutido nos artigos de opinião, observando a estrutura e conteúdo. 1.3 Discutir sobre o tema apresentado nos artigos de opinião lidos em grupo.
02	O Artigo de opinião e os conectores	2.1 Conhecer as características inerentes ao Artigo de opinião. 2.2 Perceber a importância dos elementos linguísticos que articulam os argumentos apresentados nos textos. 2.3 Refletir sobre o propósito comunicativo do artigo de opinião. 2.4 Identificar os principais conectores dos textos lidos e sua importância para a coesão e coerência dos argumentos.
03	As relações de sentido dos conectores de oposição e contraste	3.1 Ler e conhecer as relações de sentido dos conectores de oposição e contraste presentes nos textos. 3.2 Interpretar o sentido dos textos e relacioná-los, usando os conectores. 3.3 Identificar os conectores contrastivos utilizados nos textos. 3.4 Empregar adequadamente os conectores de oposição e contraste na produção de períodos compostos.
04	Os conectores contrastivos em uso.	4.1 Identificar a função dos diversos conectores contrastivos. 4.2 Usar adequadamente os conectores de oposição e contraste na produção períodos compostos. 4.3 Conhecer a variação do uso das diversas situações de uso dos conectores. 4.4 Resolver questões escritas que envolvam o uso dos conectores de oposição e contraste.
05	Hoje eu sou o autor	5.1 Produzir um texto argumentativo coeso e coerente a partir de textos motivadores. 5.2 Utilizar adequadamente e de forma variada os conectores contrastivos na produção textual.

06	Hoje sou o revisor	6.1 Revisar o texto produzido pelo colega, analisando os elementos linguísticos relacionados à coerência e coesão, assim como outros aspectos referentes ao artigo de opinião. 6.2 Reescrever o texto corrigido pelo colega, considerando as revisões realizadas e o uso adequado dos conectores de oposição e contraste.
07	Sistematizando o uso funcional dos conectores contrastivos.	7.1 Sistematizar as relações semânticas dos conectores no texto. 7.2 Reconhecer a importância do uso dos conectores contrastivos na produção dos textos argumentativos. 7.3 Utilizar adequadamente os conectores de oposição e contraste nas orações e períodos. 7.4 Refletir sobre o uso dos conectores de oposição e contraste de forma adequada e variada para o enriquecimento dos textos escritos.

OFICINA 1: O texto argumentativo - Artigo de opinião

OBJETIVOS:

- 1.1 Ler e interpretar, em equipes, artigos de opinião publicados em meios de comunicação.
- 1.2 Identificar o tema discutido nos artigos de opinião, observando a estrutura e conteúdo.
- 1.3 Discutir sobre o tema apresentado nos artigos de opinião lidos em grupo.

Caro professor, a oficina 1 apresenta o momento motivacional no qual os alunos terão o primeiro contato com as atividades que proporcionarão o reconhecimento dos conectores de oposição e contraste em textos argumentativos, além de terem contato inicial com diversos tipos de artigos de opinião sobre um determinado assunto, como sugestão, apresentamos o *Bullying*. Esclarecemos que o tema a ser discutido pode ser escolhido de acordo com a realidade da turma. Como seguimos as orientações da BNCC (2017), apresentamos as habilidades que serão exploradas:

- EF69LP13 – Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.
- EF69LP15 – Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.
- EF89LP14 – Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.

E quanto as competências, serão determinadas:

- C1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
- C2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Essa oficina é destinada ao 9º ano, podendo ser aplicada também ao 8º ano que já inicia os estudos referentes ao artigo de opinião e os conectivos. O tempo indicado será de duas aulas resultando em 100 minutos de encontro.

1. Professor, inicie sua aula dedicando cinco minutos para a acolhida, explicando a atividade que será desenvolvida.
2. Após a acolhida, reserve 10 minutos e faça a divisão da turma em seis equipes com 5 integrantes, no máximo, ou de acordo com o número de alunos em sala.
3. Cada equipe receberá um artigo de opinião sobre um mesmo tema e questões a serem respondidas. Deverão ser destinados 20 minutos para a leitura e interpretação dos textos.

Questões a serem respondidas sobre os textos:

1. Qual o assunto discutido no artigo de opinião?
2. Qual a finalidade do texto?
3. Qual a opinião do autor sobre o tema discutido?
4. O tema apresentado no texto apresenta alguma relação na sociedade atual?
5. Qual a opinião do grupo sobre o tema explorado texto?

4. Após o tempo determinado para leitura e interpretação dos textos pelas equipes, você organizará a apresentação deles para a turma toda. Deve ser reservado 5 minutos para cada equipe, resultando em 30 minutos de apresentação.
5. Professor, após as apresentações de todas as equipes, você iniciará uma discussão com toda a turma em que os alunos emitirão sua opinião envolvendo o tema discutido.
6. Professor, conclua, juntamente com os alunos, sua aula com uma avaliação em que cada equipe apresentará uma palavra que represente seu sentimento em relação à atividade realizada.

Caro professor, vale ressaltar que o tema “Bullying” foi apenas uma sugestão, por ser um assunto polêmico que atinge a maioria das escolas. No entanto, essa oficina é adaptável a qualquer tipo de tema que poderá ser escolhido de acordo com a realidade de sua turma. Seria interessante uma escolha de temas a partir das sugestões dos próprios alunos através enquetes para a escolha dos mesmos. E quanto ao tempo determinado, você também poderá fazer suas adaptações. Os textos estudados pelas equipes estão disponíveis no apêndice deste caderno.

OFICINA 2: O Artigo de opinião e os conectores

1. OBJETIVOS:

- 1.1 Conhecer as características inerentes ao Artigo de opinião.
- 1.2 Perceber a importância dos elementos linguísticos que articulam os argumentos apresentados nos textos.
- 1.3 Refletir sobre o propósito comunicativo do artigo de opinião.
- 1.4 Identificar os principais conectores dos textos lidos e sua importância para a coesão e coerência dos argumentos.

A oficina 2 apresenta o momento em que os alunos conhecerão as características inerentes ao artigo de opinião e a importância dos conectores na articulação dos argumentos. As habilidades exploradas serão:

- EF89LP14: Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força / tipo dos argumentos utilizados.
- EF09LP11: Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).

Professor, nessa oficina, deverão ser utilizados como recursos pedagógicos, um notebook, um projetor para a apresentação dos slides explicativos sobre o conteúdo, os textos lidos e interpretados pelas equipes na oficina anterior. No entanto, caso não seja possível utilizar esses instrumentos, poderá apresentar o conteúdo através de cartazes ilustrativos ou resumo no próprio quadro. O importante é que os alunos conheçam os conectores e sua funcionalidade na língua.

1. Sempre é aconselhável, iniciar qualquer aula com um momento motivacional. Por isso sempre faça uma acolhida explicando aos seus alunos a atividade que será realizada no dia, incentivando-os a

participarem ativamente do processo educativo. Serão suficientes apenas cinco minutos.

2. Após o momento de acolhida, retome, durante dez minutos, o assunto da aula anterior conversando informalmente com os estudantes e apresentando um pequeno vídeo sobre o tema explorado. No caso, o *bullying*, assunto sugerido na oficina.
3. Em seguida, inicie uma exposição oral sobre as características do artigo de opinião através de slides no *Power Point*. (20 minutos)
4. Professor, divida novamente a turma em equipes, devolva os textos lidos na oficina anterior e peça para que eles identifiquem as características apresentadas do artigo de opinião de acordo com algumas questões propostas. (20 minutos)

Questões para o artigo de opinião

- 1- O artigo de opinião estrutura-se em situação-problema, discussão e solução-avaliação. Indique essas partes no texto lido por sua equipe com alguns exemplos.
- 2- Identifique os tipos de argumento que foram utilizados no seu texto para confirmar a opinião do autor diante do tema proposto.

5. Após essa atividade, novamente utilizando slides ou cartazes ilustrativos, apresente exemplos de conectores que têm a função de interligar os argumentos presentes nos textos priorizando as conjunções. (15 minutos)
6. Solicite aos alunos que identifiquem nos textos lidos, as conjunções responsáveis pela articulação dos argumentos e contra-argumentos. (15 minutos)
7. Após esse momento, apresente os textos no projetor e faça a correção coletiva da atividade realizada pelas equipes identificando as conjunções. (15 minutos)

8. Professor, disponha de dez minutos para concluir sua aula, fazendo uma avaliação em que cada equipe apresente a opinião sobre a aula através de uma frase usando uma das conjunções estudadas.
9. Vale lembrar a importância de que o conteúdo estudado nessa oficina seja entregue de forma resumida aos alunos por escrito ou em uma síntese no quadro como forma de sistematização do que foi discutido durante essa aula. Com certeza, você realizará um excelente trabalho.

Oficina 3: As relações de sentido dos conectores contrastivos

OBJETIVOS:

1. Ler e conhecer as relações de sentido dos conectores de oposição e contraste presentes nos textos.
2. Interpretar o sentido dos textos e relacioná-los, usando os conectores.
3. Conhecer os conectores contrastivos utilizados nos textos.
4. Empregar adequadamente os conectores de oposição e contraste na produção de períodos compostos.

Caro professor, a oficina 3 proporcionará o acesso direto dos alunos com o ensino da gramática, levando em consideração o eixo da análise sintática/semiótica sugerido pela BNCC (2017), os eixos do ensino de gramática de Vieira (2017) e o estudo dos conectores contrastivos por Neves (2011, 2018). As habilidades exploradas nessa oficina serão:

EF08LP11 - Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação.

EF08LP13 - Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.

EF09LP08 - Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.

EF09LP11 - Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).

Professor, para essa oficina serão necessários os seguintes recursos pedagógicos: notebook, projetor, caixinha ou saquinho decorados, plaquinhas com os conectores contrastivos, caderno, lápis, caneta, bombons. É bom lembrar que o tempo proposto e os textos, assim como a possibilidade da premiação com bombons são adaptáveis à turma e ao professor ficando a critério das condições da turma e da estrutura física da sala de aula. Caso não seja possível utilizar o notebook e o projetor, os textos poderão ser impressos em folha de papel ofício ou escrito em folhas grandes

de cartolina ou papel madeira. Os textos propostos para as atividades estão disponíveis no apêndice desse caderno.

1. O professor deverá fazer uma acolhida para explicar as atividades do dia e dar boas-vindas aos alunos para o momento inicial. (5 minutos).

2. Após o momento de acolhida, o professor apresentará em slides o assunto sobre os conectores de oposição e contraste, porém, será necessário que seja feita uma retomada da oficina anterior sobre as conjunções. (20 minutos)

3. Em seguida, o professor entregará a cada equipe o texto lacunado “**A vida e a economia em tempos de COVID 19**” para que os alunos tentem completá-lo, utilizando conectores de oposição e contraste. Vale ressaltar que o professor terá toda a liberdade para utilizar outro texto que apresente características semelhantes ao estudado nessa oficina. (10 minutos)

4. Após o tempo pré-determinado de 10 minutos, deverá ser feita a correção coletiva do texto para que os alunos percebam seus acertos. A correção poderá ser feita com a apresentação do texto no slide ou a leitura oral feita pelo professor.

5. Após a correção, será proposta a dinâmica “**Rapidez do pensamento**”, em que a turma será dividida em equipes (poderá ser a mesma divisão das oficinas anteriores, se todos estiverem de acordo). Cada grupo receberá em um sorteio, poderá ser retirado de dentro de uma caixinha ou saco decorados, uma placa contendo um conector de oposição e contraste: MAS, PORÉM, NO ENTANTO, CONTUDO, ENTRETANTO, EMBORA, MESMO QUE, AINDA QUE e deverá formular um período com o emprego deles. O tempo para cada equipe será cronometrado e vencerá o grupo que realizar a atividade em menor tempo (20 minutos).

6. Em seguida, cada aluno receberá uma cópia de outro texto lacunado “**E se fosse um branco?**” que deverá ser preenchido individualmente com conectores contrastivos. (15 minutos)

7. Após o tempo determinado, o professor fará a correção coletiva do texto lacunado comentando os valores semânticos dos conectores empregados (10 minutos).

8. Após as atividades realizadas, você deverá propor uma avaliação com os alunos sobre a oficina proposta e encerramento da aula (10 minutos)

Bom trabalho e mãos à obra

OFICINA 4: OS CONECTORES CONTRASTIVOS EM USO

OBJETIVOS:

1. Identificar a função dos diversos conectores de oposição e contraste contrastivos.
2. Usar adequadamente os conectores de oposição e contraste na produção períodos compostos.
3. Reconhecer a variação do uso das diversas situações de uso dos conectores.
4. Resolver questões escritas que envolvam o uso dos conectores de oposição e contraste.

Caro professor, a oficina 4 trará especificamente do ensino da gramática referindo -se ao conteúdo sobre conectores contrastivos. A ideia principal é apresentar aos alunos a variação e adequação do uso desses conectivos. Para isso, será necessário apresentar informações teóricas sobre o assunto e fortalecê-lo através de atividades escritas e impressas com sua devida correção para tirar as dúvidas remanescentes dos alunos.

Essa oficina é uma continuidade da anterior que leva em consideração o eixo da análise sintática/semiótica sugerido pela BNCC (2017), os eixos do ensino de gramática de Vieira (2017) e o estudo dos conectores contrastivos por Neves (2011, 2018). As habilidades exploradas nessa oficina também serão as mesmas da oficina 3:

EF08LP11- Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação.

EF09LP08- Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.

EF09LP11- Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).

Professor, para essa oficina serão necessários os seguintes recursos pedagógicos: notebook, projetor, plaquinhas com questões a serem respondidas pelas equipes, atividade impressa em folha de papel ofício, lápis, caneta, bombons. É bom lembrar que o tempo proposto, a dinâmica das perguntas e as questões escritas assim como a possibilidade da premiação com bombons continua sendo adaptável à

turma e ao professor, ficando a critério das condições da turma e da estrutura física da sala de aula. Caso não seja possível utilizar o notebook e o projetor, o conteúdo apresentado em slides também poderá ser impresso em folha de papel ofício ou escrito em folhas grandes de cartolina ou papel madeira. As atividades propostas assim como as questões para a dinâmica de competição estão disponíveis no apêndice desse caderno.

1. Como sempre orientamos que antes do início de qualquer atividade, seja feita uma acolhida com sua turma sobre os acontecimentos do dia.
2. Professor, apresente aos alunos o vídeo da música “Supertrabalhador” do Gabriel Pensador. Em seguida, poderá ser feita uma conversa informal sobre o tema da música. Os alunos poderão expressar suas opiniões e sentimentos.
3. Após esse momento, peça que os alunos identifiquem os valores semânticos do conector MAS em relação ao sentido do texto.
4. Em seguida, realize uma revisão oral sobre os conectores contrastivos e de oposição através de slides ou cartazes.
5. Professor, proponha aos alunos que formem equipes para uma atividade competitiva. Cada equipe retirará uma questão de dentro de uma caixa ou saquinho que também poderá ser apresentada no projetor e tentará respondê-la corretamente no tempo determinado. Caso não consiga, uma outra equipe terá o direito de resposta. É aconselhável número ímpar na quantidade de questões sendo no mínimo cinco. Vencerá a equipe que acertar o maior número de questões. Caso seja possível, seria interessante premiar o grupo vencedor com bombons ou outro mimo a critério do professor.
6. Após esse momento lúdico e de aprendizado, o professor entregará a cada aluno uma atividade escrita com algumas questões sobre o tema proposto a ser respondido individualmente e devolvida após resolução.
7. Professor, caso ainda tenha alguns minutos, faça um momento avaliativo da aula ou deixe-o para a acolhida da próxima oficina.

BOM TRABALHO E MÃOS À OBRA.

OFICINA 5: HOJE EU SOU O AUTOR

OBJETIVOS

1. Produzir um texto argumentativo coeso e coerente a partir de textos motivadores.
2. Utilizar adequadamente e de forma variada os conectores de oposição e contraste na produção textual.

Caro professor, a oficina 5 apresenta alta relevância, pois proporcionará ao aluno o momento de produção de um texto argumentativo, no nosso caso, o artigo de opinião, utilizando de maneira adequada os conectores contrastivos. Ele terá que demonstrar habilidade no uso correto e variado desses elementos linguísticos que apresentam ideia de contraste e são de extrema importância na apresentação dos argumentos e contra-argumentos.

As habilidades exploradas nessa oficina serão:

EF08LP03 - Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase.

EF89LP14- Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.

EF09LP03 - Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação princípio etc.

EF09LP04 - Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.

EF09LP11 - Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).

Professor, para essa oficina serão necessários os seguintes recursos pedagógicos: notebook, projetor, cópias dos textos motivadores, folha de redação,

lápiz, caneta. É bom lembrar que o tempo proposto, os textos motivadores e o modelo da folha de redação continuam sendo adaptáveis à turma e ao professor.

Caso não seja possível a utilização do notebook e o projetor, o conteúdo poderá ser no quadro ou escrito em folhas grandes de cartolina ou papel madeira. Também, se não for possível as cópias das folhas de redação, o aluno poderá escrever sua produção textual na própria folha do caderno e após a escrita, destacá-la para ser entregue ao professor.

Os textos motivadores e o modelo da folha de redação estão disponíveis no apêndice desse caderno.

1. Professor, no primeiro momento sugerimos uma acolhida de 5 minutos para explicar aos alunos a oficina do dia.
2. Após a acolhida, faça uma revisão sobre o uso dos conectores e sua relação semântica no texto utilizando slides ou próprio quadro branco. (15 minutos)
3. Em seguida, será entregue a cada aluno uma folha com textos motivadores sobre determinado assunto para discussão oral do tema proposto. (10 minutos)
4. Professor, você distribuirá as folhas de redação para os alunos, individualmente, e explicará sobre o que cada um deverá escrever. (5 minutos)
5. Após todo o detalhamento da atividade, será destinado um tempo para a produção textual. Cada aluno escreverá seu próprio texto.
6. Professor, ao concluir sua produção, cada aluno entregará sua folha de redação para ser corrigida.
7. Como cada aluno terá seu tempo, nesse dia não será possível fazer a avaliação da aula. Então, esse momento poderá ser adiado para o início da próxima oficina.

Bom trabalho e mãos à obra!!!!!!!

OFICINA 6: HOJE SOU O REVISOR

OBJETIVOS:

1. Corrigir o texto produzido pelo colega, analisando os elementos linguísticos relacionados à coerência e coesão, assim como outros aspectos referentes ao artigo de opinião.
2. Reescrever o texto corrigido pelo colega, considerando as correções realizadas e o uso adequado dos conectores contrastivos.

Caro professor, a oficina 6 tratará especificamente do ensino da gramática referindo-se ao conteúdo sobre conectores de oposição e contraste e seu uso em textos argumentativos. A ideia principal é analisar a variação e adequação do uso desses elementos linguísticos nas produções textuais. Para isso, será necessário revisar informações teóricas sobre o assunto para que os alunos revisores apresentem segurança ao revisar os textos dos colegas.

Essa oficina é uma continuidade da anterior que leva em consideração o eixo da análise sintática / semiótica sugerido pela BNCC (2017), os eixos do ensino de gramática de Vieira (2017) e o estudo dos conectores contrastivos por Neves (2011, 2018). As habilidades exploradas nessa oficina serão:

EF08LP11- Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação.

EF89LP14- Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.

EF09LP08- Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.

EF09LP11- Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).

Professor, para essa oficina serão necessários os seguintes recursos pedagógicos: notebook, projetor, instrumental com critérios de avaliação impresso em folha de papel ofício, lápis, caneta, bombons. É bom lembrar que o tempo proposto, continua sendo adaptável à turma e ao professor ficando a critério das condições da

turma. Caso não seja possível utilizar o notebook e o projetor, o conteúdo apresentado em slides também poderá ser impresso em folha de papel ofício ou escrito em folhas grandes de cartolina ou papel madeira ou apresentado mesmo no quadro branco com o auxílio do pincel. O instrumental com os critérios de avaliação está disponível no apêndice desse caderno.

1. Professor, como na oficina anterior não foi possível fazer a avaliação, você poderá determinar 5 minutos da acolhida para que os alunos apresentem seus sentimentos em relação à aula anterior sobre a produção textual.

2. Continuando a acolhida, deverão ser dadas as orientações sobre a oficina do dia em que eles serão os revisores e participarão da dinâmica: **HOJE SOU REVISOR**. (5 minutos)

3. Após esse momento, deverá ser entregue a cada aluno, o instrumental com os critérios de revisão e as orientações que deverão ser seguidas na revisão. (10 minutos)

4. Em seguida, professor, você poderá fazer o sorteio de fichas numeradas que podem ser os próprios números dos alunos da chamada para indicar quem será o revisor de cada texto. O único motivo para uma possível troca seria se o revisor sorteasse seu próprio número. Vale salientar que se sobrarem algumas redações, por motivo de faltas dos alunos, o professor fará a revisão ou se algum aluno solicitar uma segunda revisão, também poderá ser entregue outro texto a ele (15 minutos).

5. Quando todos receberem o texto a ser corrigido, o momento de correção poderá ser iniciado e o professor acompanhará cada detalhe, sendo possível tirar algumas dúvidas que aparecerem durante a revisão. (40 minutos)

6. Após o tempo de correção, os textos serão devolvidos aos seus respectivos autores acompanhados do instrumental e de um chocolate para que façam a reescrita com os devidos ajustes relacionados aos conectivos. (10 minutos)

7. Os alunos serão orientados a refazerem seus textos em casa e devolver no dia seguinte ao professor. Para isso, será necessário receberem outra folha de redação (5 minutos).

8. Para finalizar essa oficina, deverá ser feita uma avaliação sobre a dinâmica proposta e a sensação de cada aluno ser um revisor de texto.

Bom trabalho e mãos à obra.

OFICINA 7: Sistematizando o uso funcional dos conectores contrastivos.**OBJETIVOS:**

1. Reconhecer as relações semânticas dos conectores no texto.
2. Reconhecer a importância do uso dos conectores contrastivos na produção dos textos argumentativos.
3. Utilizar adequadamente os conectores contrastivos nas orações e períodos.
4. Refletir sobre o uso dos conectores contrastivos de forma adequada e variada para o enriquecimento dos textos escritos.

A oficina 7 é a última que será realizada no estudo dos conectores contrastivos. Em virtude da entrega das redações ao professor após a reescrita, essa oficina poderá ser realizada após uma semana da realização da produção textual para que o professor tenha tempo suficiente para as correções.

Como encerramento do trabalho, a oficina poderá ter um caráter mais lúdico com uma dinâmica com perguntas e respostas entre equipes e a premiação das duas melhores redações e das duas melhores correções. Para esse momento, sugerimos os seguintes recursos pedagógicos: notebook, projetor, plaquinhas com perguntas, balões, chocolates ou mimos, folhas de papel ofício, caneta.

As habilidades dessa aula serão:

EF08LP11- Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação.

EF08LP13- Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.

EF89LP14- Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.

EF09LP08- Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.

EF09LP11- Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).

1. Professor, inicie sua aula com a acolhida que poderá ser feita com um bate papo sobre o assunto estudado nas oficinas anteriores. As perguntas poderão ser as seguintes:
 - i) Vocês já conheciam o assunto que vimos nas aulas anteriores?
 - ii) Você considera relevante conhecer esse assunto? Justifique.
 - iii) As informações sobre os conectores de oposição e contraste eram do seu conhecimento?
 - iv) O que foi mais interessante para você conhecer sobre esse assunto?
2. Na sequência, divida a sala em duas equipes (a escolha fica a critério da turma) para a realização da dinâmica: **ESTOURE O BALÃO E RESPONDA**. A dinâmica consiste em cada equipe escolher um representante que receberá um balão e ao sinal do professor, correrá até o ponto determinado para estourar o balão. O aluno que conseguir primeiro, terá o direito de responder a pergunta ou repassá-la à equipe adversária. Serão seis perguntas. Vencerá a equipe que acertar mais respostas. Caso haja empate, poderá ser feito o desempate com a pergunta final. (30 minutos)
3. Dando continuidade à oficina 7, o professor comentará com os alunos sobre as redações produzidas e sobre as revisões realizadas pelos colegas. (20 minutos)
4. Para o encerramento, cada aluno receberá 2 cartelas, em que escreverá em uma os pontos positivos e na outra os negativos relacionados às oficinas realizadas.
5. Poderá ser sugerida a exposição dos textos produzidos em um varal ou mural no pátio da escola ou a divulgação em um jornalzinho escolar.

Esperamos que esse caderno seja um material útil à sua intervenção pedagógica no que diz respeito ao uso dos conectores contrastivos em textos argumentativos. Além disso, desejamos que seus alunos possam utilizar esses elementos linguísticos de maneira adequada e variada compreendendo sua relação semântica, e, principalmente, reflitam sobre o uso funcional da Língua Portuguesa.

Bom trabalho !!!!!!!!!!!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação e dos Desportos. Secretaria Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa**. Brasília, 1998.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos de português**. 2 ed.-São Paulo: Editor Unesp, 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A Gramática do Português revelada em textos**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

VIEIRA, Silvia Rodrigues (org.). **Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas** / Vários autores. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017. 202 p.

APÊNDICE C – QUESTÕES PARA DISCUSSÃO DA MÚSICA

1. Qual o tema apresentado na música?
2. Quem representa o Supertrabalhador citado na música?
3. Por que o conectivo destacado foi utilizado diversas vezes nos versos da música:
“**Mas** quem come e não trabalha tá comendo o pão de alguém.”
4. Em todas as situações nas quais aparece no texto, a palavra destacada “MAS” apresenta o mesmo valor semântico? Explique.
5. Como você analisa a vida desse “supertrabalhador” nos dias atuais?
6. Você conhece algum supertrabalhador?

GABARITO

- 1- Os desafios dos diversos profissionais que trabalham incansavelmente todos os dias na nossa sociedade.
- 2- Todos os trabalhadores da nossa sociedade.
- 3- Para criticar a atitude egoísta de poucas pessoas que têm melhores condições sociais e enfatizar a desigualdade social.
- 4- Sim. O valor da oposição entre as orações.
- 5- Resposta pessoal
- 6- Resposta pessoal

APÊNDICE D – QUESTÕES PARA DINÂMICA COMPETITIVA

- 1- Leia os *tweets* (postagens do Twitter) com atenção e responda às questões propostas.

Texto 1

“Não espere nenhuma ação de Paulo Guedes, visando recuperar a economia, apesar de suas promessas. Falta-lhe conhecimento mínimo sobre a estrutura de funcionamento da economia, assim como as relações de influência entre diversos fatores.” (Luis Nassif (@ luisnassif))

Texto 2

“Acabei de comprar meu segundo imóvel! Pense numa pessoa feliz!! Obrigada Deus, mais uma conquista!! Apesar de muitos torcerem contra mim, sempre fui muito abençoada! Blindada!Haha.” (clarentena@ SkullBlonde)

- a) Em ambos os textos, acontece um fato que se opõe ao da oração principal, mas não chega a impedi-lo de ocorrer. Que expressão representa essa ideia?
- b) O que podemos perceber de diferente no uso da expressão “apesar de” no texto 1 e no texto 2? Em que situações essa expressão foi empregada?

- 2 - Leia o texto:

“Louca, psicopata, transtornada mas **apesar de** tudo gostosa.” (Tereza Cristina@terezinhadGsus)

- a) Que relação de sentido é expressa pelos conectores “mas” e “apesar de” no texto acima?
- b) Por qual razão foram utilizados 2 conectores de oposição no mesmo período MAS e APESAR DE?
- c) A oposição de ideias ocorre entre nomes ou orações?
- d) A que se refere a palavra “Tudo” nesse período?

- e) Você conseguiria reescrever o mesmo período substituindo os conectores de oposição “mas e “apesar de” por outros ou outro com o mesmo valor semântico?

3 - Veja o texto:

“Sou professor do IFPI, preparei com muito zelo aulas remotas para alunos do ensino médio e superior. Pude perceber que vários conseguiram participar e fazer as tarefas. No entanto, existem alguns, inclusive bons alunos que não tiveram acesso aos conteúdos de forma organizada.” (Francisco de Assis Diniz Sobrinho) www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2020/05/leitores-da-folha-relatam-aprendizados-e-dissabores-do-ensino-a-distancia

a) O professor relata seu esforço para preparar suas aulas remotas, mas se preocupa porque nem todos os alunos têm acesso aos conteúdos. Que palavra expressa esse fato.

b) Você poderia substituir a palavra encontrada por outras com o mesmo valor semântico? Essa substituição alteraria o sentido do texto?

c) Observe a reescrita do trecho “Pude perceber que vários conseguiram participar e fazer as tarefas. No entanto, existem alguns, inclusive bons alunos que não tiveram acesso aos conteúdos de forma organizada” e em seguida responda aos itens.

REESCRITA: *Pude perceber que, embora vários alunos tenham conseguido participar e fazer as tarefas, alguns, inclusive bons alunos, não tiveram acesso aos conteúdos de forma organizada.*

I) Localize o conector e responda por que o conectivo foi empregado numa oração diferente daquela onde foi empregado o conectivo no trecho original.

II) Qual o efeito de sentido da frase original com NO ENTANTO e da frase reescrita com EMBORA?

III) Compare a forma do verbo CONSEGUIR empregada no original e na reescrita.

Consulte o quadro de conjugação verbal e responda:

- Qual o tempo e o modo verbal da forma empregada no original?
- Qual o tempo e o modo verbal da forma empregada na reescrita?
- Qual a razão do emprego da forma verbal *tenha conseguido* na reescrita?
- A diferença das formas verbais acarretou diferença semântica? Explique.

d) Reescreva o mesmo trecho usando APESAR DE e MESMO QUE.

I) Nas suas reescritas, os novos conectores foram utilizados na mesma oração do “no entanto”? Por que isso aconteceu?

II) As reescritas provocaram algum efeito de sentido diferente do original? Comente.

e) Compare as reescritas propostas com o texto original e as reescritas anteriores. Qual a diferença em termos argumentativos?

- Embora alguns alunos não tenham tido acesso aos conteúdos de forma organizada, vários alunos conseguiram participar e fazer as tarefas.

- Embora *vários alunos tenham conseguido participar e fazer as tarefas, alguns, inclusive bons alunos, não tiveram acesso aos conteúdos de forma organizada.*

- Apesar de alguns alunos não terem tido acesso aos conteúdos de forma organizadas, vários conseguiram participar e fazer as tarefas.

- Apesar de vários alunos terem conseguido participar e fazer as tarefas, alguns, inclusive bons alunos, não tiveram acesso aos conteúdos de forma organizada.

- Alguns alunos não tiveram acesso aos conteúdos de forma organizada, no entanto vários conseguiram participar e fazer as tarefas.

- “vários alunos conseguiram participar e fazer as tarefas, no entanto, alguns não tiveram acesso aos conteúdos de forma organizada”

4- No texto :

“O Vasco tem tomado medidas interessantes para organizar o clube financeiramente.

Contudo, entretanto, porém, todavia, mas...

Ou monta um time minimamente competitivo para a série B ou essas medidas não servirão pra nada. Mais um ano na Série B seria uma tragédia para o clube.” (Fabiano Artilles@ArtillesFabiano)

- a) O que o autor quis expressar ao escrever vários conectores que apresentam o mesmo valor semântico?
- b) A utilização de apenas um conectivo de oposição expressaria o mesmo sentido? Explique.

5- Leia o post abaixo:

“até queria beijar essa boquinha, mas, porém, contudo, todavia....”
(ivsou@ivison_almeida)

- a) Esse post foi retirado de um tweet. O que o autor quis expressar utilizando vários conectores de contraste simultaneamente?
- b) Reescreva o post utilizando apenas um dos conectores de oposição. A ideia teria a mesma ênfase? Explique.

6-Observe a letra da música “Saúde” da cantora Rita Lee:

Me cansei de lero-lero
Dá licença, mas eu vou sair do sério
Quero mais saúde
Me cansei de escutar opiniões
De como ter um mundo melhor

Mas ninguém sai de cima, nesse chove-não-molha
Eu sei que agora eu vou é cuidar mais de mim

Como vai? Tudo bem

Apesar, contudo, todavia, mas, porém

As águas vão rolar, não vou chorar
Se por acaso morrer do coração
É sinal que amei demais

Mas enquanto estou viva e cheia de graça

Talvez ainda faça um monte de gente feliz

a) Por que a cantora utilizou tantos conectores contrastivos ao mesmo tempo no trecho destacado da música?

b) Qual o valor semântico do MAS no verso destacado: contraposição ou eliminação? Justifique sua resposta.

7- No texto:

“Se eu dormi quase domingo inteiro? Certamente, e em minha defesa é por não conseguir dormir quase nada durante a semana. E ainda recebi a notícia de que terei ajudar na perícia de um corpo amanhã cedo, ainda que essa não seja, uma das minhas funções sociais.” (Dana Scully @ never mwre)

a) A expressão “ainda que”, demonstra que o fato de fazer a perícia não ser uma das funções sociais da autora não a impede de realizá-la. Que outra expressão poderia substituir “ainda que” mantendo o mesmo sentido do texto?

b) Que relação semântica a expressão “ainda que” apresenta entre o fato da personagem exercer uma função, mas o fato dessa função não ser obrigatória a ela?

8- Observe a charge.



Disponível em:

http://2.bp.blogspot.com/_OxZaap4NMxs/TOFrSZUXNPI/AAAAAAAAAR0/kLuXtRUhFK0/s1600/conjun%25C3%25A7%25C3%25A3o.jpg

a) Filipe, personagem criado por Quino, é um menino sonhador, que não gosta de estudar. Ele vive conversando com sua consciência e seu senso de responsabilidade. Houve uma quebra de expectativa no argumento de Filipe? Justifique.

b) Qual a relação de sentido estabelecida entre as duas orações?

GABARITO:

1 a – Apesar de

1 b – Uma ideia de oposição, mas que não impede a realização do fato proposto.

2a - Relação de contraposição

2b -Para enfatizar a ideia de que mesmo com alguns defeitos, a personagem apresenta uma qualidade positiva na visão dela.

2c – Entre nomes, no caso, adjetivos.

2d – Louca, psicopata, transtornada

2e – “ Louca, psicopata, transtornada, (porém, contudo,) gostosa.

3a – No entanto

3b - Porém, Mas, Contudo, Apesar de, Embora

3c.I) Espera-se que o aluno perceba que no original havia duas orações isoladas. A segunda iniciada por conector de valor adversativo *no entanto*. Já na reescrita foi empregado um conector de valor concessivo *embora* na primeira oração.

3c.II) A relação entre as duas afirmações é de contraste:

- 1) VÁRIOS ALUNOS CONSEGUIRAM PARTICIPAR E FAZER AS TAREFAS e
- 2) ALGUNS NÃO TIVERAM ACESSO AOS CONTEÚDOS DE FORMA ORGANIZADA

Há uma diferença nos efeitos de sentido. Quando se diz “vários alunos conseguiram participar e fazer as tarefas, no entanto, alguns não tiveram acesso aos conteúdos de forma organizada”, apresentam-se dois fatos contrastantes que não se anulam.

Quando se diz “Embora vários tenham conseguido participar e fazer as tarefas, alguns não tiveram acesso aos conteúdos de forma organizada”, admite-se o expresso na concessiva, mas se dá maior força argumentativa ao dito na oração principal. Ou seja, o fato positivo de vários terem conseguido participar e fazer as tarefas o que levaria a supor que as aulas remotas foram bem-sucedidas não impediu o fato negativo de alguns não terem tido acesso aos conteúdos e, portanto, pondo em dúvida o sucesso do ensino remoto.

3c.III) Espera-se que o aluno perceba que nos dois trechos o verbo está no pretérito perfeito, mas no original está no pretérito perfeito do modo indicativo e na reescrita no pretérito perfeito composto do modo subjuntivo.

O subjuntivo foi empregado na reescrita por exigência da conjunção EMBORA. Conforme a norma gramatical, orações introduzidas por EMBORA, AINDA QUE, MESMO QUE exigem subjuntivo.

A diferença das formas verbais não acarretou diferença semântica. O tempo verbal foi mantido e o modo gramatical foi trocado apenas por exigência sintática.

3 d) Espera-se que o aluno reconstrua o período de uma das formas a seguir:

- Apesar de vários alunos terem conseguido participar e fazer as tarefas, alguns, inclusive bons alunos, não tiveram acesso aos conteúdos de forma organizada.

- Apesar de alguns alunos terem conseguido participar e fazer as tarefas, existem alguns, inclusive bons alunos, que não tiveram acesso aos conteúdos de forma organizada.

- Mesmo que vários alunos tenha conseguido participar e fazer as tarefas, alguns, inclusive bons alunos, não tiveram acesso aos conteúdos de forma organizada.

3d.I) Não. Houve mudança na argumentação.

3d.II) A ideia de concessão.

3e) Com as concessivas não houve eliminação da ação principal.

4a) – Enfatizar a ideia do Vasco ter tomado medidas interessantes para organizar o clube financeiramente.

4b) – Apresentaria ideia de oposição, mas sem dar grande relevância ao fato.

5a) – Expressar a dificuldade de beijar a boquinha mesmo tendo vontade.

5b) – “Até queria beijar essa boquinha, mas (não teria a mesma ênfase de se utilizar vários conectores simultaneamente.)

6a) Para enfatizar a ideia de que mesmo com dificuldades, a autora vai continuar vivendo e tentando ser feliz.

6b) Contraposição.

7a) mesmo que / embora

7b) – de que o fato não impede a ação

8a) – Sim. Apesar de não ser tão aceitável para ele, teria que obedecer, pois a mãe tem autoridade.

8b) – Uma relação de restrição

APÊNDICE E – EXERCÍCIO DE FIXAÇÃO – OFICINA 4

Leia a tirinha e responda à questão 01



<https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/163405308014/tirinha-original>

01. No segundo quadrinho da tirinha encontramos a conjunção **MAS** que expressa
- I) a consequência de um fato expresso no primeiro quadrinho.
 - II) a negação de um fato inferido anteriormente no primeiro quadrinho.
 - III) o momento em que um fato declarado no primeiro quadrinho ocorreu.

02. Observe a tirinha da Mafalda



<https://accessaber.com.br/atividades/atividade-de-portugues-conjuncoes-na-tira-da-mafalda-9o-ano/>

Pressupõe-se que a tirinha é a continuação de um diálogo iniciado anteriormente. Por essa razão a conjunção **MAS** pode apresentar alguns valores semânticos. Indique qual dos valores abaixo é o que está sendo apresentado no primeiro quadrinho que inicia a fala da Mafalda.

- a) Pedido de informação
- b) Reclamação ou protesto
- c) Sugestão de um novo dado ou novo argumento
- d) Mudança de foco

TEXTO PARA AS QUESTÕES 03 a 05

Leia esta anedota:

- O senhor admite que levou o carro e nega que o tenha roubado. Pode me explicar isto?

- Eu não roubei, senhor juiz. O carro estava parado na porta do cemitério, e eu, naturalmente, pensei que o dono tivesse morrido...

(Donaldo Buchweitz,org.*Piadas para você morrer de rir*. Belo Horizonte: Leitura, 2001, P.101.)

03. No primeiro parágrafo existe uma contradição entre as orações. Identifique-a.

04. Qual a palavra que expressa a ideia de contradição? Qual o seu valor semântico nessa relação de ideias entre as orações?

05. A palavra que indica essa contradição poderia ser substituída por outra que apresente o mesmo sentido? Exemplifique.

06. Leia o post a seguir.

“É bom demais fazer o que gosta, ainda que, seja trabalhoso...”

(Pabloectomy@plaboruan)

a) Nesse post, o autor apresenta um argumento que não o impede de realizar sua ação principal utilizando a ideia de oposição. Que expressão indica essa relação?

b) Que outras palavras poderiam ser utilizadas nesse post sem que houvesse mudança de sentido?

07. Leia o trecho abaixo

” Nosso eterno presidente da África do Sul, Nelson Mandela, que faleceu em 2013, lutou contra essa separação – o apartheid. Mandela, que levou o Prêmio Nobel da Paz em 1993, encabeçou uma série de articulações políticas que culminaram nas

primeiras eleições democráticas e multirraciais da África do Sul, em 1994, e foi ele o primeiro presidente negro do país africano. E há pouco tempo o mundo conheceu Barack Obama, o 1º presidente negro nos Estados Unidos da América, país conhecido pelo imenso preconceito racial. **Mesmo assim**, com grandes figuras políticas com a pele escura, ainda somos obrigados a perceber diariamente o racismo.”

<https://www.jornalopcao.com.br/reportagens/economia-e-a-vida-246741/>

I) No período “**Mesmo assim**, com grandes figuras políticas com a pele escura, ainda somos obrigados a perceber diariamente o racismo.”, qual das afirmações indica o sentido que a locução conjuntiva “**mesmo assim**” apresenta na frase?

- a) O argumento da frase anterior opõe-se ao ponto de vista do autor e por isso deve ser refutado.
- b) O argumento da frase anterior tem sua validade, mas não é suficiente para convencer o autor.

8. Durante o anúncio, Camilo Santana, afirmou que deverá anunciar novas medidas duras contra o avanço da Covid-19 no estado.

“Vamos anunciar nesta semana novas medidas. Sei que são medidas duras que afetam a economia do estado, afeta a vida das pessoas, mas o estado tem feito um esforço de fazer medidas importantes que possam socorrer e que apoiar as famílias mais vulneráveis do estado do Ceará. Em breve vamos anunciar novas medidas”, reforçou.

<https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2021/03/16/todos-os-hospitais-privados-de-fortaleza-estao-em-colapso-diz-secretario-da-saude.ghtml>

Nessa fala, Camilo argumenta de que a presença de medidas duras afetarão a economia do estado e ameniza com a afirmação de que o estado está fazendo esforços para socorrer e apoiar as famílias. A palavra **MAS** interliga essa relação entre as orações com um dos valores semânticos importantes para a compreensão da ideia transmitida.

Assinale o valor semântico que o **Mas** exerce nesse período?

- a) Contradição
- b) Compensação
- c) Negação
- d) Restrição

9- Observe a tirinha:



Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhasdomarcelinho/> Acesso em: 18 de mar. de 2020

- a) No segundo quadrinho, Cascão apresenta um argumento que quebra a expectativa do leitor. Em que consiste essa quebra de expectativa?
- b) Qual é a palavra que revela essa quebra de expectativa?
- c) Qual o valor semântico que esse conector apresenta em relação as ideias entre o segundo e o terceiro quadrinhos?

10- Leia com a atenção o texto abaixo:

“ Durante o trajeto até o hospital, o socorro a Henry foi feito pela mãe, Monique. Jairinho, que dirigiu até a Barra D’Or contou que , **apesar de** ser médico, a última vez que tinha feito massagem cardíaca tinha sido em um boneco, ainda na faculdade.” (g1.globo.com)

A expressão “ **apesar de**” no texto apresenta uma relação semântica entre a primeira e a segunda oração indicando que:

- a) O médico salvou a vida do menino.
- b) O médico admitiu que não tinha segurança para prestar socorro à criança.
- c) O médico sabia fazer a massagem cardíaca.
- d) O médico não admitiu que era incapaz de fazer a massagem cardíaca.

GABARITO

1-II

2- b

3-Lavar o carro e negar o fato.

4 e- Valor de oposição

5 – mas, porém, contudo, no entanto

6a) – ainda que

6b) – mesmo que/ embora/ apesar de que

7 a

8 b

9 – a) ter água no caminho

9 - b) mas

9 - c) contradição

10- b) O médico admitiu que não tinha segurança para prestar socorro à criança.

APÊNDICE F – PROPOSTA E FOLHA DE REDAÇÃO

ESCOLA: _____

SÉRIE: _____ TURMA: _____ PROF^a: _____ DATA: _____

NOME: _____ Nº _____

PRODUÇÃO TEXTUAL

Com base nas informações apresentadas na coletânea que segue, escreva um artigo de opinião em que você fale sobre **A Pandemia da COVID-19 no mundo**. Apresente sua opinião sobre o que, a seu ver, mudou a rotina na vida das pessoas e suas principais consequências.

Texto 1

OMS DECLARA PANDEMIA DE CORONAVÍRUS...



<https://blogdoaftm.com.br/charge-oms-declara-pandemia-do-coronavirus/>

TEXTO 2

Principais informações sobre Covid-19

- Atualmente, não há vacinas disponíveis contra a COVID-19. Há várias em fase de testes. O mundo espera tê-las em breve como uma das medidas mais custo-

efetivas para controlar a pandemia de COVID-19 e diminuir os impactos na saúde, economia e sociedade.

- É fundamental manter as medidas de proteção: lavar as mãos frequentemente com água e sabão ou álcool em gel e cobrir a boca com o antebraço quando tossir ou espirrar (ou utilize um lenço descartável e, após tossir/espirrar, jogue-o no lixo e lave as mãos). É importante manter-se a pelo menos 1 metro de distância das outras pessoas. Quando o distanciamento físico não é possível, o uso de uma máscara também é uma medida de proteção.
- Foram confirmados no mundo 56.623.643 casos de COVID-19 (620.744 novos em relação ao dia anterior) e 1.355.963 mortes (10.516 novas em relação ao dia anterior) até 20 de novembro de 2020.
- Na Região das Américas, 15.374.443 pessoas que foram infectadas pelo novo coronavírus se recuperaram, conforme dados de 20 de novembro de 2020.
- A Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) e a OMS estão prestando apoio técnico ao Brasil e outros países, na resposta ao surto de COVID-19.
- Os sintomas mais comuns da COVID-19 são febre, cansaço e tosse seca. Alguns pacientes podem apresentar dores, congestão nasal, dor de cabeça, conjuntivite, dor de garganta, diarreia, perda de paladar ou olfato, erupção cutânea na pele ou descoloração dos dedos das mãos ou dos pés. Esses sintomas geralmente são leves e começam gradualmente

<https://www.paho.org/pt/covid19>

TEXTO 3

Coronavírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. O novo agente do coronavírus foi descoberto em 31/12/19, após casos registrados na China. Provoca a doença chamada de coronavírus (COVID-19). Os primeiros coronavírus humanos foram isolados pela primeira vez em 1937. No entanto, foi em 1965 que o vírus foi descrito como coronavírus, em decorrência do perfil na microscopia, parecendo uma coroa. A maioria das pessoas se infecta com os coronavírus comuns

ao longo da vida, sendo as crianças pequenas mais propensas a se infectarem com o tipo mais comum do vírus.

<https://www.saude.gov.br/saude-de-a-z/coronavirus>

TEXTO 4

Em pleno século 21, após incontáveis pandemias que dizimaram milhões de pessoas, há um único tratado internacional para regular as ações que a comunidade internacional deve tomar em situações emergenciais de saúde pública, o Regulamento Sanitário Internacional, da Organização Mundial da Saúde (OMS); tal regulamento entra em vigor só agora, exatamente no instante em que a entidade classificou o surto do coronavírus como emergência global. “A partir do momento em que uma epidemia passa a ser considerada uma emergência de saúde pública de importância internacional, a Organização Mundial de Saúde (OMS) faz uma série de recomendações aos seus estados-membros, como no transporte marítimo e aéreo, e permite o deslocamento de recursos financeiros para o local afetado”, explica Deisy de Freitas Lima Ventura, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Saúde Global e Sustentabilidade da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. “O regulamento é eficiente (...), a depender do comprometimento do país com as recomendações da OMS”, avalia Christopher Mores, professor de Saúde Global do Instituto Milken de Saúde Pública Universidade George Washington e pesquisador de epidemiologia e controle de doenças.

<https://exame.abril.com.br/mundo/coronavirus-e-emergencia-global-de-saude-o-que-acontece-agora/>, com ajustes. Acesso em 02/03/2020).

FOLHA DE REDAÇÃO

TÍTULO _____

01	
02	
03	
04	
05	
06	
07	
08	
09	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

APÊNDICE G – FOLHA DE REVISÃO DAS REDAÇÕES

ESCOLA: _____

PROFESSOR(A): _____

AUTOR: _____

TÍTULO: _____

CRITÉRIOS PARA REVISÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL			
		SIM	NÃO
1.	O texto apresenta uma ideia central sobre o tema apresentado?		
2.	O texto apresenta exposição e defesa dos argumentos?		
3.	A conclusão apresenta a opinião sobre o tema exposto?		
4.	Há muita repetição de palavras no texto?		
5.	Há elementos conectores de oposição e contraste importantes para a coesão dos argumentos (mas, porém, contudo, entretanto, no entanto, embora)?		
6.	As frases são longas e deixam o texto confuso?		
7.	Há estratégias argumentativas como a utilização de valores semânticos dos conectores de oposição e contraste?		
8.	Há articulação adequada entre as informações e sua contextualização na argumentação?		
9.	O texto deixa claro que o autor mobilizou informações pertinentes e diversificadas para a argumentação?		
10.	O texto deixa claro o uso dos conectores de oposição e contraste de maneira variada e adequada?		

DATA: ____ / ____ / ____

Assinatura do revisor

Assinatura do Professor

APÊNDICE H – QUESTÕES PARA A DINÂMICA DA OFICINA 7

1. O conectivo “**MAS**” é o único que expressa a ideia de oposição e contraste?
2. O conectivo “**E**” sempre apresentará valor aditivo?
3. Na oração “Embora as ideias acabem brigando, a amizade não termina.”, podemos encontrar um enunciado adversativo?
4. A expressão “**só que**” tem valor adversativo, no entanto, é considerada uma forma errada da língua?
5. Nos versos da música “A vida é um rio”,
 “Pra onde vai esse rio
 Ainda não sabemos
Mas, remaremos juntos.”
 O conectivo **MAS** expressa a ideia de oposição, compensação ou restrição?
6. A língua deve ser sempre utilizada da mesma maneira em todas as situações comunicativas?
7. Leia o post:
 “A vitória é importante, **mas** a luta continua. Precisamos garantir que os recursos cheguem aos estados e municípios e que o dinheiro vá para o bolso de quem é de direito. (Aurilânio Nobre da Cunha- Professores- Seduc-Ce)

No post, o autor declara na primeira oração, a importância da vitória e na oração seguinte, admite que a luta deve continuar. Qual o valor semântico que a conjunção **MAS** exerce na relação entre as orações?

- a) Contraposição
- b) Compensação
- c) Negação de inferência
- d) Restrição

8. Leia o texto:

“A prática regular de atividade física já está mais que estabelecida como uma forma eficaz de garantir qualidade de vida e reduzir a mortalidade. Um estudo recente publicado na revista JAMA Internal Medicine mostrou, **no entanto**, que não só a

regularidade, mas também a intensidade física resulta em maior longevidade.” (Maria Fernanda Zregler)

Diante do que foi admitido pela autora em relação à prática regular de atividade física, podemos afirmar que o conector “**no entanto**” apresenta uma ideia de oposição e contraste em relação à segunda oração? Explique.

9. Leia o texto:

“De acordo com levantamento do órgão o número de oportunidades de estágio e aprendizagem cresceu 28,1% no 1º bimestre de 2021, comparado ao 4º bimestre de 2020. No período, as vagas chegaram ao patamar de 26 mil/mês, o maior desde o início da pandemia. **Entretanto**, o índice é 37,1% menor em comparação aos dois primeiros meses de 2020, quando o país ainda não tinha sido impactado pela pandemia do coronavírus.” (g1.globo.com)

O conector “**entretanto**” introduz uma oração negando a informação que foi dada anteriormente, mas não a anula completamente. O conector “**entretanto**” poderá ser substituído por outro mantendo o mesmo valor semântico. Qual dos conectores NÃO poderia realizar essa substituição?

- a) Contudo
- b) Mas
- c) Porém
- d) Portanto

GABARITO

1-Não

2-Não. Pode apresentar valor de oposição

3-Sim

4 -Não pode ser considerado erro

5 – Compensação

6- Não. Mas de acordo com seu propósito comunicativo

7 – a) Contraposição

8 -Sim. Uma ideia de compensação.

9- Portanto

Bom trabalho a todos.

ANEXO A – TEXTOS REFERENTES ÀS OFICINAS 1 E 2

TEXTO 1

O bullying sempre existiu

O bullying sempre existiu. Anos atrás as vítimas eram chamadas de CDFs, nerds ou puxa-sacos. Eram jovens que se sentavam nas primeiras fileiras de carteiras na sala de aula, prestavam atenção no professor e na matéria lecionada, inquiriam e respondiam perguntas, faziam o dever de casa e, conseqüentemente, tiravam boas notas. O contraponto era a "turma do fundão", formada por rebeldes e descolados.

Os atos de bullying eram bem conhecidos. Desde o "corredor polonês", onde vários estudantes se enfileiravam para escorraçar o alvo com alguns petelecos, tapas e breves pontapés, a chamada "geral", até o famigerado "te pego lá fora". A opressão era mais física do que psicológica, pois o constrangido tinha em sua defesa o fato de ser, normalmente, melhor aluno que seus agressores.

Claro que também tínhamos o assédio ao gordo, ao feio e ao varapau. Mas a questão é que estas ações eram contidas em si mesmas. As escolas mantinham "bedéis" para colocar ordem na casa e coibir atos de violência, sem falar que ir "parar na diretoria" era temido pela maioria dos alunos.

Contudo, se o bullying ocorresse, ao chegar em casa a vítima ainda iria ter com seus pais. Alguns poderiam dizer: "Não reaja, pois não é de sua natureza", no melhor estilo "ofereça a outra face". Já outros argumentariam: "Se apanhar de novo lá fora e não reagir, vai levar outra surra quando chegar em casa".

Mas isso tudo são histórias de 30 ou mais anos atrás, tempos em que a educação era partilhada pela igreja, a família e a escola. A igreja católica se viu alvejada, no Brasil, pelo avanço dos evangélicos e outras religiões, de modo que passou a se preocupar mais com seu negócio do que com seus clientes. A família abandonou o modelo patriarcal, migrando para o nuclear. Agora a mulher trabalha fora, acumulando a chamada dupla-jornada, ou seja, cuidar de seu emprego e dos afazeres domésticos, sobrando menos tempo para dar atenção aos filhos. Esta nova rotina profissional levou à desagregação familiar. Assim, a educação foi entregue à tutela quase exclusiva da escola que, por sua vez, também se tornou um grande negócio.

Neste quadro, coloque como tempero os conflitos de valores, a influência da mídia e os novos paradigmas sociais. Agora temos alunos que não respeitam professores, colegas e até os pais, pois têm grande dificuldade de lidar com o conceito de hierarquia. O apelo ao consumo transformou pátios em passarelas, por onde desfilam roupas e celulares. Os péssimos hábitos alimentares promoveram o crescimento da obesidade contrastando com a ditadura da beleza. E a cereja do bolo: a comunicação pelas redes sociais que levam as vítimas à exposição instantânea e em larga escala.

A solução para amenizar o bullying não passa por mais regras, coerção e punição. Passa pelo resgate dos valores e a conscientização sobre o que é certo e o que é errado, tarefa esta da igreja, da família, da escola e também da sociedade.

Tom Coelho

https://www.psicologia.pt/artigos/ver_opiniao.php?o-bullying-sempre-existiu&codigo=AOP0284&area=D12C

TEXTO 2

A crueldade do bullying

O bullying é um problema mundial e tem sido muito discutido, principalmente no ambiente educacional, no qual infelizmente crianças e adolescentes ainda sofrem agressões físicas ou psicológicas de seus colegas. Segundo dados do terceiro volume do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) 2015, no Brasil, aproximadamente um em cada dez estudantes é vítima frequente de bullying nas escolas.

Mesmo não sendo um dos países com mais casos de bullying no mundo, o Brasil precisa investir em políticas que evitem novos casos desse tipo de violência. Em março deste ano, a adolescente Marta Avelhaneda Gonçalves, de 14 anos, morreu estrangulada por uma adolescente de 12 anos em uma escola do Rio Grande do Sul. A briga teria sido consequência de mais um caso de bullying.

O tema é complexo e precisa ser abordado também na escola. Por isso, em 2009 eu apresentei o Projeto de Lei 1239/2009, que institui o Programa de Combate ao Bullying nas escolas públicas e privadas do Estado. Segundo o projeto, a escola deverá apurar a prática dos atos discriminatórios e iniciar um processo administrativo sobre o caso. O processo terá início a partir da reclamação do ofendido, de seu representante legal ou de qualquer pessoa que tenha ciência do ato discriminatório ocorrido.

Segundo a propositura, caberá ainda à unidade escolar a criação de uma equipe multidisciplinar com a participação de docentes, alunos, pais e voluntários para a promoção de atividades informativas, de orientação, de prevenção e de sanção interna. A ideia não é apenas punir tais atos, mas também discutir e refletir a problemática para que eles não voltem a acontecer. É importante debater o assunto em sala e também discutir a maneira como a escola pode atuar para evitar e superar essas questões. Os pais e professores precisam encontrar formas de discutir o tema de maneira reflexiva.

O bullying tem sérias consequências, não apenas para a vítima, mas também para o agressor e para as famílias dos envolvidos. O problema é que, geralmente, os casos de bullying são sintomas e possuem raízes mais profundas, como uma sociedade violenta, egocêntrica e também ambientes com excesso de competição.

Cabe à escola e à sociedade discutirem essa questão não apenas do ponto

de vista da vítima, mas também do agressor. Os pais, professores e alunos precisam ficar atentos para identificar possíveis agressores e dar-lhes apoio pedagógico e psicológico. É fundamental criar relações mais fortes entre educadores, famílias e estudantes. Não podemos esquecer que é função da escola discutir as situações que envolvam bullying, mas também mediar e responsabilizar os envolvidos.

O espaço educacional não pode ser um ambiente penoso, e vale lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) afirma em seu artigo 2º que: "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". E é exatamente esse ideal de solidariedade humana que o espaço educacional precisa buscar, pois a escola deve apenas deixar marcas e lembranças positivas para o estudante. Quem assiste a atos de violência na escola também não pode se calar. Só conscientizando cada componente da comunidade é que poderemos iniciar um verdadeiro combate ao bullying.

Gilmaci Santos é deputado pelo PRB

FONTE: <https://al-sp.jusbrasil.com.br/noticias/488675379/opiniao-uma-reflexao-sobre-o-bullying>
<https://jornaldigital2006.wordpress.com/2012/10/30/artigo-de-opiniao-cyberbullying-a-intimidacao-no-meio-virtual/>

TEXTO 3

O bullying e a escola

Casos de bullying são cada vez mais frequentes nas escolas brasileiras. Pesquisas mostram que o Brasil, por exemplo, tem superado a média internacional de ofensas e agressões. Um estudo divulgado pela faculdade de medicina da Universidade de São Paulo (USP), em parceria com a Universidade de Cambridge, na Inglaterra, aponta que um terço dos estudantes entrevistados sofre bullying nas escolas.

Dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, na sigla em inglês) divulgado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), mostra ainda que 29% dos estudantes brasileiros relataram terem sofrido bullying. A média da OCDE é de 23%.

Essas pesquisas revelam a importância de entender e combater o bullying em sala de aula. Muitos são os sinais. No entanto, na maioria das vezes, os adolescentes e as crianças reagem com desinteresse pela escola, arrumando desculpas para não ir sozinha, comentando que não gosta do professor ou não entende a matéria. Na verdade, isso são desculpas para evitar o contato com os colegas que praticam o bullying.

Em outros casos, eles optam por se isolar dos amigos, ficam mais apáticos e choram com facilidade. Já em casos que resultam em agressões físicas, a criança pode aparecer com hematomas e machucados. Apesar de parecer mais grave, tanto a saúde física quanto a emocional precisam ser tratadas com o mesmo carinho e atenção pelos responsáveis em casa e na escola. Eu mesmo sofri bullying na infância devido às espinhas. Tive apelidos como cara de queijo, cara de lua e quase fiquei com autoestima baixa, pois tinha vergonha de procurar ajuda.

A atitude do professor ao perceber casos de bullying deve ser de intervir, mas deve fazer isso com sabedoria, para evitar traumas e frustrações no futuro. A escola precisa estimular discussões para prevenir e orientar sobre o tema. Trazer casos reais para serem analisados com os alunos. Acolher os estudantes de maneira que eles se sintam seguros e fortalecidos e vejam, na escola, um ambiente propício para serem eles mesmos: sem preconceito, sem diferenciação, sem estigmas.

Em pleno 2020, uma escola, que não faz um trabalho psicossocial nem atende crianças e adolescentes que sofrem por terem personalidades distintas, revela-se completamente dessincronizada com a sociedade, precisando rever seus conceitos. Hoje, é fundamental que a escola fomente conversas, debates, palestras inclusivas em seu ambiente, sem se esquecer de apontar as qualidades dos alunos e valorizá-las

Já os pais precisam conscientizar a criança que pratica bullying. É preciso mostrar que essa atitude é completamente inaceitável e que pode causar danos irreparáveis ao colega. A conscientização passa por várias ações: conversas, repreensões com sabedoria em casa, realização de brincadeiras, onde a criança, ao brincar, costuma expressar seus sentimentos, suas angústias e suas dúvidas. Percebendo que seu filho está agindo de maneira agressiva, tente conversar e acalmá-lo. Não deixe de procurar a ajuda de um psicólogo para orientá-lo melhor.

A empatia tem importância fundamental para diminuir casos de bullying. É uma das palavras mais importantes para o nosso contexto atual. A empatia, segundo os estudiosos, é a tentativa de compreender sentimentos e emoções, procurando experimentar de forma objetiva e racional o que sente outro indivíduo. Em resumo, é se colocar no lugar do outro. A partir do momento que o jovem entende que um determinado tipo de brincadeira lhe faria mal, deixaria constrangido, ele pensa duas vezes e evita a situação. Isso, sem sombra de dúvidas, reduz os casos de bullying.

Leonardo Santos

<https://jornaldachapada.com.br/2020/03/13/artigo-o-bullying-e-a-escola/>

TEXTO 4

Bullying ou mimimi: qual é o limite das brincadeiras nas empresas?

No Brasil, as brincadeiras são inerentes a vários ambientes, desde as reuniões de família, passando pelos encontros entre os amigos e até nos locais de trabalho. Elas ajudam a construir relacionamentos mais próximos e informais, diminuindo as barreiras entre as pessoas. No mundo organizacional, elas dão suporte para que as pessoas interajam e criem vínculos que fortaleçam o trabalho em equipe e até laços de amizade. Entretanto, vivemos um momento na nossa história onde a polarização de ideias nos torna inimigos em potencial de quem pensa e age diferente. Muitas amizades são desfeitas por posicionamentos políticos e sociais incompatíveis. Nos locais de trabalho, essa polarização não costuma ser tão exacerbada, mas pode ocasionar duas situações, o chamado “mimimi” ou, em casos mais graves, o bullying corporativo. Por mimimi entende-se um comportamento de baixa tolerância.

Muitos especialistas, inclusive, deram esse nome a alguns integrantes de uma geração de jovens entre 23 e 30 anos, que é marcada por excessivas reclamações e pouco protagonismo na hora de propor soluções para aquilo que as incomoda. São pessoas “ultrassensíveis”, que entendem toda brincadeira como uma forma de agressão direta e pessoal.

De outro lado, há o bullying, termo que também vem ganhando grande relevância e, há tempos, ultrapassou os muros escolares. Sabemos que a agressão, a humilhação e a exposição ao ridículo podem causar danos graves à autoestima dos indivíduos, além de poder ser categorizado como assédio moral. É difícil avaliar o momento exato onde uma brincadeira entre colegas de trabalho se torna abusiva.

Cabe destacar que não estamos falando sobre homofobia, machismo, racismo ou nenhuma outra forma de discriminação e preconceito contra uma minoria. Afinal, desvalorizar a dignidade humana e diminuir a importante luta por igualdade de direitos não é bullying, muito menos brincadeira. É crime! Nesse sentido, também precisamos chamar atenção para a brincadeira institucionalizada, aquela imposta pela empresa. Quando é vexatória e não há possibilidade para o indivíduo se defender, fica caracterizado, como já falando anteriormente, o assédio moral.

É o típico caso do funcionário que é humilhado por não atingir as metas ou não atender as expectativas de um colega ou gestor que pode aproveitar-se da oportunidade para o ridicularizar. Em casos assim, a liderança deve ter uma política clara, espaços para feedbacks ativos e estruturados, além de medidas rígidas para combate e prevenção desse tipo de postura.

O limite é o mais importante no que tange a questão. Em ambientes corporativos onde toda brincadeira é cortada ou proibida, o clima fica robotizado, distante e improdutivo. Proibir esse tipo de interação é o mesmo que descaracterizar

toda uma cultura. O melhor caminho é criar um espaço em que as pessoas se sintam livres para se expressar e descontraírem, sempre respeitando o outro em sua integridade.

Cabe à liderança e a área de Recursos Humanos criar esse ambiente seguro, onde as pessoas sejam ouvidas e compreendidas em sua totalidade, em que sejam estimuladas a escutarem ativamente, mas que também possam ter liberdade para falar e indicar pontos de melhoria no ambiente e nas relações entre colegas, gestores e subordinados.

Marcelo Olivieri

<https://jornalempresasenegocios.com.br/opiniao/bullying-ou-mimimi-qual-e-o-limite-das-brincadeiras-nas-empresas/>

TEXTO 5

Bullying não é nada disso

Há muita gente que não aguenta mais ouvir falar de Bullying. O assunto é tema de reportagens nos jornais diários de todos os tipos, nas revistas semanais, nas prateleiras das livrarias, nas bancas de revistas, na internet etc.

Já conseguimos esvaziar o sentido dessa palavra e seu conceito de tanto que a usamos e de tanto fazer associações indevidas com o termo. Basta um pequeno drama ou uma grande tragédia acontecer, envolvendo jovens, que não demora a aparecer a palavra mágica. Agora, ela serve para quase tudo. Além de banalizar o conceito, o que mais conseguimos com o abuso que temos feito dele? Alarmar os pais com filhos de todas as idades.

Agora, a preocupação número um deles é evitar que o filho sofra o tal Bullying. O filho de quatro anos chega em casa com marca de mordida de um colega? Os pais já pensam em Bullying. A filha reclama de uma colega dizendo que sempre tem de ceder seu brinquedo, ou o filho diz que tem medo de apanhar de um colega de classe? Os pais pensam a mesma coisa.

Alguns deram, por exemplo, de reclamar que a escola que o filho frequenta tem, no mesmo espaço, estudantes de todas as idades e dos vários ciclos escolares. Então agora vamos passar a considerar pernicioso a convivência entre os mais jovens porque há diferença de idade entre eles? Decididamente, isso não é uma boa coisa.

As crianças e os jovens aprendem muito, muito mesmo, com o convívio com seus pares mais novos e mais velhos. Ter acesso a alguns segredos da vida adulta pelas palavras de outra criança ou de um adolescente, por exemplo, é muito mais sadio e interessante do que por um adulto. Um exemplo? A sexualidade.

Outro dia ouvi um diálogo maravilhoso entre uma criança de uns dez anos e um adolescente de quase 16. O assunto era namoro. Em um grupo, os mais velhos comentavam suas façanhas beijoqueiras com garotas.

A criança “pelo que entendi, ele era irmão de um dos mais velhos” passou a participar da conversa querendo saber detalhes do que ele chamou de beijo de língua e ameaçou começar a também contar suas vantagens. Logo a turma adolescente reagiu, e um deles falou que ele era muito criança para entrar no assunto. E um outro disse, sem mais nem menos: “Agora você está na idade de ouvir essas

coisas e não de fazer, está entendido?”. O menor calou-se e ficou prestando a maior atenção à conversa dos maiores, sem intervir.

Imaginei a cena se tivesse acontecido com o garoto de dez anos e adultos. Não seria nada difícil que eles dessem atenção ao menino, que quisessem saber e fornecer detalhes a respeito das intimidades que podem acontecer num encontro entre duas pessoas. Muito melhor assim do jeito que foi, não é verdade?

Com a maior simplicidade, o garoto foi colocado em seu lugar de criança e nem se importou com isso, mas, mesmo assim, pôde participar como observador da conversa dos mais velhos. Conflitos, pequenas brigas, disputas constantes acontecem entre crianças e jovens? Claro. Sempre aconteceram e sempre acontecerão.

Mas esses fatos, na proporção em que costumam acontecer, não podem ser nomeados como Bullying. Fazer isso é banalizar o tema, que é sério. Aliás, isso tudo acontece sem ultrapassar os limites das relações civilizadas se há adultos por perto. Essa é nossa questão de sempre, por falar nisso.

O verdadeiro Bullying só acontece em situações em que os mais novos se encontram por conta própria, sem a companhia e a tutela de adultos, sem ainda ter condições para tal.

Caro leitor: se você tem filhos, não os prive da companhia de colegas diferentes no comportamento, na idade etc. Esses relacionamentos, mesmo conflituosos, são verdadeiras lições de vida para eles que, assim, aprendem a criar mecanismos de defesa, a avaliar riscos e, principalmente, a reconhecer as situações em que precisam pedir ajuda.

Fonte: Rosely Sayão (psicóloga e autora de "Como Educar Meu Filho?") Publifolha – Folha de São Paulo

<http://primeirainfancia.org.br/opiniao-bullying-nao-e-nada-disso/>

TEXTO 6

Bullying, que mal é esse?

Volta e meia acontecem tragédias escolares que, de uma forma ou de outra, são colocadas na conta do bullying, um mal que habita as escolas desde sempre, mas que nos últimos anos vem ganhando ares assombrosos e deixando a escola numa situação de impotência. Acho pertinente clarearmos alguns aspectos sobre essa prática nefasta que sobrevive de forma cada vez mais aperfeiçoada.

Bullying é uma agressão intencional, verbal ou física, repetitiva, feita por um ou mais alunos contra um ou mais colegas, em geral na presença de outros que atacam e torcem, constituindo uma espécie de plateia. O termo 'bullying' tem origem

na palavra inglesa 'bully', que significa 'valentão', 'brigão'. Agressões esporádicas não podem ser consideradas bullying por serem, em geral, resultantes de conflitos também esporádicos. No caso do bullying, o conflito gerador da agressão é o que menos importa. Muitas vezes não há nem situações disparadoras, e, sim, provocações insistentes.

Para ser considerada bullying, a agressão deve apresentar quatro características: a intenção do agressor em atingir o alvo; a repetição da agressão; a presença de uma plateia, e a concordância da vítima com relação à ofensa. Quando a vítima supera o motivo da agressão, ela reage ou ignora, desmotivando o agressor a continuar.

Em geral, as vítimas de bullying são crianças ou jovens com baixa autoestima, retraídos e que apresentam alguma particularidade física (gordinhos, muito magros, orelhas salientes) ou comportamental (forma de andar, trejeitos, sotaques). Em função das agressões, a vítima, em geral, se fecha, se isola. É a partir da observação atenciosa do comportamento dos alunos que a escola pode identificar o bullying e tomar providências.

A participação da família é essencial, pois a rede de ameaças do agressor, a conivência dos expectadores e o medo da vítima se unem em prol do silêncio. É mais fácil detectar a partir da família que convive mais proximamente ao aluno e identifica comportamentos como dor de barriga na hora de ir para a escola, resistência em ir às aulas e pedidos para mudar de escola. Esses comportamentos frequentemente estão ligados ao fato de a criança sofrer bullying.

Escola e família mais uma vez precisam unir forças para prevenir um mal que pode deixar marcas profundas por toda a vida.

Por Júlio Furtado, professor e escritor

https://odia.ig.com.br/_conteudo/2017/11/opiniao/24200-bullying-que-mal-e-esse.html

ANEXO B – TEXTOS PARA A OFICINA 3

TEXTO 1 – lacunado

A economia e a vida em tempos de COVID 19

Por Do Leitor

Carta assinada pelos professores de economia da Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas FACE/UFG* – Economia e a vida

Após as primeiras semanas de isolamento social (a medida concreta adotada pelos governos para diminuir a propagação do coronavírus e seus impactos por recomendação de autoridades de saúde e cientistas nacionais e internacionais) apareceu no debate público uma falsa contradição entre a economia e a vida.

Pressionados por necessidades individuais e pela lógica de mercado, diversos agentes atuam para boicotar esta ação coletiva de proteção de todos, especialmente dos mais vulneráveis. Esse falso trade-off entre economia e a vida brota tanto do desconhecimento de todos os agentes sobre a função da economia em uma sociedade, quanto de seus interesses imediatos em um ambiente de pânico que os impedem de enxergar a coletividade em que estão inseridos. Dessa forma, tal contexto gerou um suposto dilema, o de que estaríamos diante de uma escolha entre salvar vidas ou salvar a economia. A verdade é que a economia existe para garantir a vida.

A pandemia atual, assim como outras pandemias vividas no passado (ex. a gripe espanhola em 1918, a gripe H1N1 em 2009) e qualquer crise de ordem natural como uma seca ou um período de chuvas excessivas em determinada região, perturba o sistema econômico. _____, é preciso lembrar que reproduzir materialmente a vida é condição essencial de qualquer sistema econômico. As pessoas parecem não se dar conta que a maior parte dos nossos esforços produtivos e a maior parcela dos produtos que geramos não são essenciais para a nossa reprodução orgânica, _____ sejam para a nossa reprodução social, cultural e financeira. A maior parcela dos esforços é voltada para atender necessidades que vão além do suprimento básico de garantia da vida, o que mostra que temos capacidade de sobra para superar a crise atual fazendo um ajuste temporário. Tudo depende de nossa união e organização.

Todos estão preocupados legitimamente com seus próprios interesses materiais. Garantir dinheiro a empresários e famílias é a condição primordial. Os empresários precisam receber dinheiro para a sobrevivência de seus negócios e deverão dar contrapartidas. As famílias precisam receber dinheiro com urgência e sem burocracias para manter o circuito do consumo essencial. Isso resolve um lado da equação, o de evitar um desarranjo econômico que comprometa a vida. Este deve ser o papel do Estado neste momento, garantir as condições de funcionamento da

economia por meio de medidas que se traduzam em sobrevivência para as famílias e para as empresas, especialmente as micro e pequenas. Para isso, precisamos ter um planejamento efetivo do Estado, envolvendo empresários, sindicatos e sociedade civil organizada, para a definição de metas e operacionalização destas medidas.

Fundamental é organizar a economia para o provimento do básico para todas as pessoas: alimentação, moradia, saneamento, remédios, serviços de saúde, comunicação, educação, água e segurança. Diversas políticas econômicas podem ser adotadas para viabilizar esse módulo de sobrevivência da economia. _____ os detalhes delas possam ser discutidos, não há dúvidas de que podemos superar esse momento com a troca de ideias de modo civilizado no interesse de toda Humanidade, sem apelar para um falso trade-off, já que a economia deve estar a serviço da vida e nunca o contrário

<https://www.jornalopcao.com.br/reportagens/economia-e-a-vida-246741/>

No texto acima, foram retirados alguns importantes conectores de oposição e contraste (*mas, porém, no entanto, entretanto, contudo, embora, mesmo que, ainda que...*). Leia com atenção com sua equipe e tente completar as lacunas com aqueles estabelecerão as relações semânticas adequadas para a compreensão da mensagem.

Texto completo 1

A economia e a vida em tempos de COVID 19

Por Do Leitor

Carta assinada pelos professores de economia da Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas FACE/UFG* – Economia e a vida

Após as primeiras semanas de isolamento social (a medida concreta adotada pelos governos para diminuir a propagação do coronavírus e seus impactos por recomendação de autoridades de saúde e cientistas nacionais e internacionais) apareceu no debate público uma falsa contradição entre a economia e a vida.

Pressionados por necessidades individuais e pela lógica de mercado, diversos agentes atuam para boicotar esta ação coletiva de proteção de todos, especialmente dos mais vulneráveis. Esse falso trade-off entre economia e a vida brota tanto do desconhecimento de todos os agentes sobre a função da economia em

uma sociedade, quanto de seus interesses imediatos em um ambiente de pânico que os impedem de enxergar a coletividade em que estão inseridos. Dessa forma, tal contexto gerou um suposto dilema, o de que estaríamos diante de uma escolha entre salvar vidas ou salvar a economia. A verdade é que a economia existe para garantir a vida.

A pandemia atual, assim como outras pandemias vividas no passado (ex. a gripe espanhola em 1918, a gripe H1N1 em 2009) e qualquer crise de ordem natural como uma seca ou um período de chuvas excessivas em determinada região, perturba o sistema econômico. **Contudo**, é preciso lembrar que reproduzir materialmente a vida é condição essencial de qualquer sistema econômico. As pessoas parecem não se dar conta que a maior parte dos nossos esforços produtivos e a maior parcela dos produtos que geramos não são essenciais para a nossa reprodução orgânica, **ainda que** sejam para a nossa reprodução social, cultural e financeira. A maior parcela dos esforços é voltada para atender necessidades que vão além do suprimento básico de garantia da vida, o que mostra que temos capacidade de sobra para superar a crise atual fazendo um ajuste temporário. Tudo depende de nossa união e organização.

Todos estão preocupados legitimamente com seus próprios interesses materiais. Garantir dinheiro a empresários e famílias é a condição primordial. Os empresários precisam receber dinheiro para a sobrevivência de seus negócios e deverão dar contrapartidas. As famílias precisam receber dinheiro com urgência e sem burocracias para manter o circuito do consumo essencial. Isso resolve um lado da equação, o de evitar um desarranjo econômico que comprometa a vida. Este deve ser o papel do Estado neste momento, garantir as condições de funcionamento da economia por meio de medidas que se traduzam em sobrevivência para as famílias e para as empresas, especialmente as micro e pequenas. Para isso, precisamos ter um planejamento efetivo do Estado, envolvendo empresários, sindicatos e sociedade civil organizada, para a definição de metas e operacionalização destas medidas.

Fundamental é organizar a economia para o provimento do básico para todas as pessoas: alimentação, moradia, saneamento, remédios, serviços de saúde, comunicação, educação, água e segurança. Diversas políticas econômicas podem ser adotadas para viabilizar esse módulo de sobrevivência da economia. **Embora** os detalhes delas possam ser discutidos, não há dúvidas de que podemos superar esse momento com a troca de ideias de modo civilizado no interesse de toda Humanidade, sem apelar para um falso trade-off, já que a economia deve estar a serviço da vida e nunca o contrário

<https://www.jornalopcao.com.br/reportagens/economia-e-a-vida-246741/>

No texto acima, foram retirados alguns importantes conectores de oposição e contraste (*mas, porém, no entanto, entretanto, contudo, embora, mesmo que, ainda que...*). Leia com atenção com sua equipe e tente completar as lacunas com aqueles

estabelecerão as relações semânticas adequadas para a compreensão da mensagem.

Texto 2 - lacunado

E se fosse um branco?

Por Sarah Teófilo

É culpado até que se prove o contrário. Um ator negro, confundido com um assaltante nas ruas do Rio de Janeiro, ficou preso por 15 dias até um juiz decretar sua soltura, na última terça-feira (25/2). No momento da prisão, o ator de 26 anos, Vinícius Romão, formado em psicologia, voltava do shopping onde trabalha para complementar a renda enquanto tenta alavancar sua carreira de ator. O mais interessante é que nenhum objeto furtado foi encontrado com ele, que _____ foi tirado do seu percurso diário algemado. Segundo o pai de Vinícius, o tenente-coronel da reserva do Exército Jair Romão, no depoimento o policial ainda escreveu que Vinicius tinha passado o material para uma pessoa conhecida como “Braço” só para justificar a prisão dele. Afinal, alguém tinha que ser preso, certo?

Jair Romão disse não acreditar se tratar de racismo, já que a descrição da vítima é parecida com a de seu filho. O advogado Flávio Buonaduce Borges disse que o caso se parece mais com erro policial do que com o crime de racismo. “Pode ter sido racismo do policial, _____ não creio que se encaixe no crime de racismo”, esclareceu.

[...]

Às vezes parece que enxerga-se o negro como se fossem todos iguais (como gêmeos mesmo!), sendo confundidos facilmente, como foi no caso de Vinícius. E isso me faz lembrar de um episódio da série humorística estadunidense, “Todo Mundo Odeia o Chris”, em que uma senhora branca é assaltada e ao descrever quem a assaltou diz: “Ele é negro, é negro e é negro.” É claro que Chris foi um dos suspeitos. Afinal, quem mandou nascer negro?

O fato de Vinícius ser ator me fez lembrar da lei de 2002, proposta pelo atual senador Paulo Paim (PT/RS), que na época era deputado, que propunha a quota de 25% dos espaços destinado à produção televisiva, cinematográfica e teatral e 40%

à publicidade de atores afrodescendentes. Coincidiu com a exibição da telenovela Porto dos Milagres, adaptação de obra de Jorge Amado, ambientada na Bahia, cuja temática principal era uma comunidade pesqueira e a ligação deles com o universo religioso afro-brasileiro. De 45 atores no elenco, apenas 6 eram negros. E isso na Bahia, cuja capital é a mais negra do país!

[...]

Ações afirmativas são implementadas e pensadas constantemente no Brasil. _____, um problema cultural se cura com o tempo e muito esforço da população. Esforço esse que não pode se dar somente com políticas compensatórias ou de reposição àqueles chamados de “excluídos”. É um processo quase civilizatório, em que paulatinamente a população passará a entender que negro não é sinônimo de ladrão, que Candomblé não é macumba, e muito menos índios são preguiçosos. É uma ironia imensa um país repleto de miscigenação demorar tanto a superar preconceitos como estes. _____ pudera! Uma nação que tanto relutou em abolir a escravidão terá que demandar um grande esforço para desenraizá-lo.

Os negros deviam ter vindo ao nosso país como reis _____ vieram como escravos. E _____ depois do fim daquele terrível tempo, o preconceito racial persiste nos fazendo lembrar daquela época. Alguns ainda insistem em dizer que o racismo não existe, já que é mais fácil silenciá-lo, fingir que não existe. _____ sempre existem aqueles casos em que o negro é confundido com funcionário de uma loja, como babá de seu filho branco ou como ladrão.

[...]

Nosso eterno presidente da África do Sul, Nelson Mandela, que faleceu em 2013, lutou contra essa separação – o apartheid. Mandela, que levou o Prêmio Nobel da Paz em 1993, encabeçou uma série de articulações políticas que culminaram nas primeiras eleições democráticas e multirraciais da África do Sul, em 1994, e foi ele o primeiro presidente negro do país africano. E há pouco tempo o mundo conheceu Barack Obama, o 1º presidente negro nos Estados Unidos da América, país conhecido pelo imenso preconceito racial. _____ com grandes figuras políticas com a pele escura, ainda somos obrigados a perceber diariamente o racismo.

[...]

Não interessa se Vinícius é ou não o assaltante, _____ sim a forma em que tudo ocorreu. _____ se ele não for inocente, é absurdo uma pessoa voltar para

a casa depois de um longo dia de trabalho, e simplesmente ir preso porque alguém apontou e disse: “Foi ele!” Depois disso, ainda ficar 15 dias preso sem nenhuma comprovação de que foi de fato ele que cometeu o crime. Pois é isso que ocorre no Brasil com negros e pobres. Desta forma, Vinícius, faça a você mesmo um favor: na próxima encarnação, por favor, peça para nascer branco.

<https://www.jornalopcao.com.br/reportagens/>

No texto acima, foram retirados alguns importantes conectores de oposição e contraste (*mas, porém, no entanto, entretanto, contudo, embora, mesmo que, ainda que...*). Leia com atenção com sua equipe e tente completar as lacunas com aqueles estabelecerão as relações semânticas adequadas para a compreensão da mensagem.

Texto 2 completo

E se fosse um branco?

Por Sarah Teófilo

É culpado até que se prove o contrário. Um ator negro, confundido com um assaltante nas ruas do Rio de Janeiro, ficou preso por 15 dias até um juiz decretar sua soltura, na última terça-feira (25/2). No momento da prisão, o ator de 26 anos, Vinícius Romão, formado em psicologia, voltava do shopping onde trabalha para complementar a renda enquanto tenta alavancar sua carreira de ator. O mais interessante é que nenhum objeto furtado foi encontrado com ele, que **mesmo assim** foi tirado do seu percurso diário algemado. Segundo o pai de Vinícius, o tenente-coronel da reserva do Exército Jair Romão, no depoimento o policial ainda escreveu que Vinicius tinha passado o material para uma pessoa conhecida como “Braço” só para justificar a prisão dele. Afinal, alguém tinha que ser preso, certo?

Jair Romão disse não acreditar se tratar de racismo, já que a descrição da vítima é parecida com a de seu filho. O advogado Flávio Buonaduce Borges disse que o caso se parece mais com erro policial do que com o crime de racismo. “Pode ter sido racismo do policial, **mas** não creio que se encaixe no crime de racismo”, esclareceu.

[...]

Às vezes parece que enxerga-se o negro como se fossem todos iguais (como gêmeos mesmo!), sendo confundidos facilmente, como foi no caso de Vinícius. E isso me faz lembrar de um episódio da série humorística estadunidense, “Todo Mundo Odeia o Chris”, em que uma senhora branca é assaltada e ao descrever quem a assaltou diz: “Ele é negro, é negro e é negro.” É claro que Chris foi um dos suspeitos. Afinal, quem mandou nascer negro?

O fato de Vinícius ser ator me fez lembrar da lei de 2002, proposta pelo atual senador Paulo Paim (PT/RS), que na época era deputado, que propunha a quota de 25% dos espaços destinado à produção televisiva, cinematográfica e teatral e 40% à publicidade de atores afrodescendentes. Coincidiu com a exibição da telenovela Porto dos Milagres, adaptação de obra de Jorge Amaro, ambientada na Bahia, cuja temática principal era uma comunidade pesqueira e a ligação deles com o universo religioso afro-brasileiro. De 45 atores no elenco, apenas 6 eram negros. E isso na Bahia, cuja capital é a mais negra do país!

[...]

Ações afirmativas são implementadas e pensadas constantemente no Brasil. **No entanto**, um problema cultural se cura com o tempo e muito esforço da população. Esforço esse que não pode se dar somente com políticas compensatórias ou de reposição àqueles chamados de “excluídos”. É um processo quase civilizatório, em que paulatinamente a população passará a entender que negro não é sinônimo de ladrão, que Candomblé não é macumba, e muito menos índios são preguiçosos. É uma ironia imensa um país repleto de miscigenação demorar tanto a superar preconceitos como estes. **Mas** pudera! Uma nação que tanto relutou em abolir a escravidão terá que demandar um grande esforço para desenraizá-lo.

Os negros deviam ter vindo ao nosso país como reis, **mas** vieram como escravos. E **mesmo** depois do fim daquele terrível tempo, o preconceito racial persiste nos fazendo lembrar daquela época. Alguns ainda insistem em dizer que o racismo não existe, já que é mais fácil silenciá-lo, fingir que não existe. **Mas** sempre existem aqueles casos em que o negro é confundido com funcionário de uma loja, como babá de seu filho branco ou como ladrão.

[...]

Nosso eterno presidente da África do Sul, Nelson Mandela, que faleceu em 2013, lutou contra essa separação – o apartheid. Mandela, que levou o Prêmio Nobel

da Paz em 1993, encabeçou uma série de articulações políticas que culminaram nas primeiras eleições democráticas e multirraciais da África do Sul, em 1994, e foi ele o primeiro presidente negro do país africano. E há pouco tempo o mundo conheceu Barack Obama, o 1º presidente negro nos Estados Unidos da América, país conhecido pelo imenso preconceito racial. **Mesmo assim**, com grandes figuras políticas com a pele escura, ainda somos obrigados a perceber diariamente o racismo.

[...]

Não interessa se Vinícius é ou não o assaltante, **mas** sim a forma em que tudo ocorreu. **Mesmo** se ele não for inocente, é absurdo uma pessoa voltar para a casa depois de um longo dia de trabalho, e simplesmente ir preso porque alguém apontou e disse: “Foi ele!” Depois disso, ainda ficar 15 dias preso sem nenhuma comprovação de que foi de fato ele que cometeu o crime. Pois é isso que ocorre no Brasil com negros e pobres. Desta forma, Vinícius, faça a você mesmo um favor: na próxima encarnação, por favor, peça para nascer branco.

<https://www.jornalopcao.com.br/reportagens/>

ANEXO C - LETRA DA MÚSICA “SUPERTRABALHADOR”

Supertrabalhador

Composição: Gabriel o Pensador

Quem trabalha e mata fome não come o pão de ninguém
Mas quem come e não trabalha tá comendo o pão de alguém
 Quem trabalha e mata a fome não come o pão de ninguém
Mas quem come e não trabalha tá comendo o pão de alguém
 É pra ganhar o pão tem que trabalhar
 Missão para os heróis que estão dentro do seu lar
 O seu pai, sua mãe, são trabalhadores
 São os super-heróis, verdadeiros protetores

A superjornalista, o superdoutor
 O supermotorista, o supertrocador
 O superguitarrista, o superprodutor
 E a superprofessora, é que me ensinou
 E o supercarteiro, quê que faz, quê que faz?
 Manda carta e manda conta pra mamãe e pro papai
 E o supergari, o lixeiro, o quê que faz?
 Bota o lixo no lixo que aqui tem lixo demais

Cada um faz o que sabe, cada uma sabe o que faz
 Ninguém menos ninguém mais, todo mundo corre atrás
 E volta pra casa com saudade do filho
 Enfrentando o desafio, desviando do gatilho
 Mais uma jornada, adivinha quem chegou?
 São as aventuras do supertrabalhador

Sou o supertrabalhador
 Alimento minha família com orgulho e amor
 Supertrabalhador
 São as aventuras do supertrabalhador
 Sou o Supertrabalhador
 Enfrento os desafios, o perigo que for
 Supertrabalhador
 São as aventuras do Supertrabalhador
 Demorou

Quem trabalha e mata fome não come o pão de ninguém
Mas quem come e não trabalha sempre come o pão de alguém
 Quem trabalha e mata a fome não come o pão de ninguém

E pra fazer o pão tem que colher o grão
 Separar o joio do trigo na plantação

O superlavrador falou com o agricultor
 Que sabe que precisa também do motorista do trator
 Na cidade, o engenheiro precisa do pedreiro
Mas pra fazer o prédio tem que desenhar primeiro
 O sonho do arquiteto, bonito no projeto, virando concreto
 Vai virando o concreto!

Eu sou o supertrabalhador
 Alimento minha família com orgulho e amor
 Supertrabalhador
 São as aventuras do supertrabalhador
 Sou o Supertrabalhador
 Enfrento os desafios, o perigo que for
 Supertrabalhador
 São as aventuras do Supertrabalhador
 Demorou

Quero ser trabalhador, quem não é um dia quis
 Minha mãe sempre falou, quem trabalha é mais feliz
Mas tem que suar pra ganhar o pão
 E ainda tem que enfrentar o leão
 O leão quer morder nosso pão
 Cuidado com o leão, que ele come o nosso pão
 O leão quer morder nosso pão
 Cuidado com o leão, não dá mole não

Eu sou o supertrabalhador
 Alimento minha família com orgulho e amor
 Supertrabalhador
 São as aventuras do supertrabalhador
 Sou o Supertrabalhador
 Enfrento os desafios, o perigo que for
 Supertrabalhador
 São as aventuras do Supertrabalhador
 Demorou

Supertrabalhador
 Taxista, motoboy, assistente, diretor
 Supertrabalhador
 Pipoqueiro, pedagogo, poteiro, pesquisador
 Supertrabalhador
 Ambulante, feirante, astronauta, ilustrador
 Supertrabalhador
 Comandante, comissário, caixa, vendedor
 Supertrabalhador

Cozinheiro, garçom, bibliotecário, escritor
Supertrabalhador
Maquinista, sambista, surfista, historiador
Supertrabalhador
Marceneiro, carpinteiro, ferreiro, minerador
Supertrabalhador
Telefonista, salva-vidas, bombeiro, mergulhador
Supertrabalhador
Para-quedista, arqueólogo, filósofo, pintor
Supertrabalhador
Sapateiro, boiadeiro, farmacêutico, cantor
Super