

MESTRADO EM LINGUÍSTICA

Conhecimento explícito e escrita: o uso de estruturas concessivas por estudantes falantes do português do Brasil

Sebastião Neto

M

2024



Sebastião Pereira da Silva Neto

Conhecimento explícito e escrita: o uso de estruturas concessivas por estudantes falantes do português do Brasil

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Linguística, orientada pela Professora Doutora Joana Alexandra Vaz Teixeira e pela Professora Doutora Maria de Fátima Henriques da Silva.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024

Ao amor de minha vida, minha alma gêmea: minha mãe Maria do Rosário

Sumário

1.Introdução.....	1
2.Conhecimento explícito da língua e ensino de língua materna.....	4
2.1. Conhecimento explícito e conhecimento implícito.....	4
2.2. Função do conhecimento explícito no ensino de língua materna	10
2.3. O papel do conhecimento explícito no desenvolvimento da competência escrita	13
2.4. O ensino de conhecimento explícito e a escrita no Brasil.....	19
3.Estruturas concessivas	23
3.1. Estruturas concessivas na gramática adulta.....	23
3.1.1. O sentido das estruturas concessivas?	24
3.1.2. Os tipos de orações concessivas.....	25
3.1.3. Conectores empregados em orações concessivas e a relação modo-temporal	29
3.1.4. Relações entre adversativas e concessivas.....	30
3.2. Aquisição e ensino/aprendizagem de subordinação concessiva	35
3.2.1. A aquisição dos primeiros conectores	36
3.2.2. A aquisição de estruturas concessivas e o ensino	38
4.Questões de investigação e metodologia	43
4.1. Questões de investigação e hipóteses	43
4.2. Participantes e fases da coleta de dados	45
4.3. Tarefas	48
4.4. Intervenção didática	54
4.5. Análise de dados.....	57
5.Resultados	59
5.1. Estudo 1	59
5.1.1. A produção livre de frases	60
5.1.2. A produção induzida de frases.....	63
5.1.3. A produção de texto	66
5.2. Estudo 2	70
5.2.1. O grupo de controle no pré-teste	70
5.2.2. O grupo experimental (pré-teste x pós-teste 1)	74
5.2.3. Grupo experimental (pré-teste x pós-teste 2)	81
5.2.4. Pós-teste 2 (grupo experimental x grupo de controle)	86

6.Discussão dos resultados e conclusões.....	92
6.1. Respostas às questões de investigação e hipóteses	92
6.2. Principais conclusões.....	100
Referências Bibliográficas	103
Anexos 1 – Termo de consentimento	107
Anexos 2 – Questionário sobre perfil sociolinguístico	108
Anexos 3 – Pré-teste	110
Anexos 4 – Pós-teste 1	118
Anexos 5 – Pós-teste 2	126
Anexos 6 – Atividades da intervenção didática	134

Declaração de honra

Declaro que a presente dissertação é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito acadêmico.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) da presente dissertação.

Porto, 09-2024

Sebastião Pereira da Silva Neto

Agradecimentos

Agradeço à Faculdade de Letras da Universidade do Porto e à Secretaria de Educação do Distrito Federal, que me permitiram, depois de mais de uma década longe do ambiente acadêmico, retornar à sala de aula para renovar o prazer de estudar.

O agradecimento principal vai à incrível Professora Doutora Joana Teixeira, com quem tive a primeira aula neste mestrado e, já naquele momento, escolhi secretamente como orientadora e como alguém a me espelhar. A sua dedicação nas aulas de sintaxe e o cuidado em preparar cada detalhe para a melhor compreensão dos alunos são características que todo professor universitário deveria ter. A sua empatia e paciência como orientadora foram o motivo de todos os orientandos renovarem o ânimo nos instantes de dificuldade em todo o processo. Serei eternamente grato pela melhor professora já vista. Que Deus e o universo retribuam a sua bondade, pois jamais poderei pagar por tudo e por tanto. Por questões meramente formais, dado que se encontra a lecionar em outra Universidade, a professora Joana Teixeira aparece designada como coorientadora, mas em termos práticos foi a única orientadora.

Agradeço também à nossa professora e diretora do curso, Fátima Henriques, pela ajuda na gestão de questões administrativas relacionadas à faculdade e pela disponibilidade em responder, por vezes, até por telefone.

Às minhas colegas de turma Aline, Constança e Fernando, pela amizade e ajuda mútua. Em outro país, é sempre bom contar gente do bem. À minha amiga da residência universitária São José de Cluny, Antonieta, a melhor de pessoa de Portugal.

À minha maezinha, Maria do Rosário, que não sabe o que é um mestrado, mas sempre me desejou o melhor, mesmo que não concordasse com uma viagem para tão longe. Ao meu companheiro de vida, Thiago, que está sempre me lembrando que posso conseguir tudo. Você foi muito importante nesse processo.

Aos meus amigos Cídio, Elizabete, Gláucia e Rosa, que me incentivaram a fazer esse curso. Sinto a falta de todos vocês. Ao meu amigo Samuel, em quem me inspiro. Aos professores do mestrado, amigos e colegas de trabalho. Muito obrigado!

Resumo

O objetivo deste trabalho é investigar o conhecimento sobre estruturas concessivas por estudantes brasileiros e os efeitos do conhecimento explícito de gramática na escrita. Para isso, dois estudos foram realizados.

No estudo 1, foi realizado um teste diagnóstico com uma turma de 9.º ano do Ensino Fundamental, composta por 23 estudantes, e com uma turma de 3.º ano do Ensino Médio, formada por 26 estudantes, todos falantes do português brasileiro. Os participantes realizaram quatro tarefas inspiradas nas elaboradas por Costa (2010): a primeira de produção livre de frases contrastivas (adversativas e concessivas) por meio da apresentação de um conector para cada item; a segunda de produção induzida de frases concessivas com a oração subordinada em posição inicial; a terceira de produção induzida de frases concessivas com a oração subordinada em posição final e a quarta de produção de texto argumentativo em que deveriam os estudantes contrastar possíveis argumentos sobre o tema discutido. Os dados revelaram que os estudantes das duas etapas de formação escolar ainda não tinham estabilizado o conhecimento sobre estruturas concessivas, assim como praticamente não recorriam a elas em suas produções textuais.

O estudo 2 foi realizado com a turma de 3º ano do Ensino Médio que participou do estudo 1. Esta foi submetida a uma etapa de intervenção didática com ensino explícito de orações concessivas, composta de oficinas gramaticais e de produção de texto. Imediatamente após essa etapa, foi aplicado um primeiro pós-teste e, depois de três semanas, um segundo pós-teste, nos quais foram percebidas melhorias de desempenho pelos estudantes.

Os resultados dos pós-testes nos levam a entender que o ensino explícito de gramática traz ganhos duradouros ao conhecimento sobre estruturas concessivas, revelados após certo período de tempo tanto na elaboração de frases como na utilização de conectivos concessivos em textos.

Palavras-chave: Ensino explícito da gramática, conhecimento implícito, subordinação concessiva, competência escrita, oficina gramatical.

Abstract

The objective of this work is to investigate Brazilian students' knowledge of concessive structures and the effects of explicit knowledge of grammar on their writing. To this end, two studies were carried out.

In study 1, a diagnostic test was carried out with a 9th grade elementary school class of 23 students and a 3rd grade high school class of 26 students, all Brazilian Portuguese speakers. The participants carried out four tasks inspired by those developed by Costa (2010): the first involved the free production of contrastive sentences (adversative and concessive) by presenting a connector for each item; the second involved the elicited production of concessive sentences with the subordinate clause in initial position; the third involved the elicited production of concessive sentences with the subordinate clause in final position and the fourth involved the production of an argumentative text in which the students had to contrast possible arguments on the topic discussed. The data revealed that the students at both stages of schooling had not yet stabilized their knowledge of concessive structures, nor did they make much use of them in their textual productions.

Study 2 was carried out with the 3rd grade class that took part in study 1, which underwent a teaching intervention stage with explicit teaching of concessive clauses, consisting of grammar labs and text production workshops. Immediately after this stage, a first post-test was administered and, after three weeks, a second post-test, in which the students' performance improved.

The results of the post-tests lead us to conclude that explicit grammar teaching brings long-lasting gains in knowledge of concessive structures, revealed after a certain period of time both in the development of sentences and in the use of concessive connectives in texts.

Key-words: Explicit grammar teaching, implicit knowledge, concessive clauses, writing, grammar lab.

Lista de Figuras

Figura 1 - Taxa de acerto e de erro na produção livre de frases concessivas na tarefa 1	60
Figura 2 - Taxa de acerto e de erro na produção livre de frases adversativas na tarefa 1	62
Figura 3 - Taxas de acerto e de erro na produção livre de frases concessivas (grupo de controle X grupo experimental)	71
Figura 4 - Taxas de acerto e de erro do grupo experimental na tarefa de produção livre de frases concessivas (pré-teste X pós-teste 1)	75
Figura 5 - Conectores contrastivos nos textos do grupo experimental (pré-teste x pós-teste 1)	79
Figura 6 - Conectores contrastivos em textos produzidos pelo grupo experimental (do pré-teste ao pós-teste 2).....	85
Figura 7 - Comparativo na taxa de acerto na tarefa 1 (pré-teste x pós-teste 2).....	87
Figura 8 - Conectores contrastivos em textos do pré-teste ao pós-teste 2 (grupo experimental X grupo de controle.	91

Lista de Quadros

Quadro 1 – Relação modo-temporal das concessivas (por conector).....	39
Quadro 2 – Perfil linguístico dos participantes da pesquisa.....	56
Quadro 3 – Participação dos grupos nas fases da coleta de dados.....	57
Quadro 4 – Resultados do 3.º ano do EM nas tarefas 2 e 3.....	73
Quadro 5 – Conectores contrastivos nas produções textuais do 9.º ano.....	75
Quadro 6 – Conectores nas produções textuais do 3.º ano.....	77
Quadro 7 – Produção induzida de frases pelo grupo de controle de acordo com a posição da concessiva (pré-teste).....	80
Quadro 8 – Conectores nas produções textuais do grupo de controle (pré-teste).....	81
Quadro 9 – Produção livre de frases (pré-teste X pós-teste 1).....	84
Quadro 10 – Produção induzida de frases pelo grupo experimental de acordo com a posição da concessiva (pré-teste X pós-teste 1).....	85
Quadro 11 – Conectores nas produções textuais do grupo experimental (pós-teste 1).....	86
Quadro 12 – Produção livre de frases concessivas gramaticais pelo grupo experimental (pré-teste X pós-teste 2).....	90
Quadro 13 – Produção induzida de frases pelo grupo experimental de acordo com a posição da concessiva (pré-teste X pós-teste 2).....	91
Quadro 14 – Conectores contrastivos nas produções textuais do grupo experimental (pós-teste 2).....	93
Quadro 15 – Comparativo de acertos por conector (pré-teste x pós-teste 2).....	96
Quadro 16 – Produção induzida de frases de acordo com a posição da concessiva (pré-teste X pós-teste 2).....	97
Quadro 17 - Conectores nas produções textuais do pós-teste 2 (grupo experimental x grupo de controle).....	98

1. Introdução

O ensino de língua materna no Brasil passou, no fim dos anos 90, a adotar uma postura contrária ao tradicional ensino da gramática baseado em memorizações, razão pela qual os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN selecionam como objetivo central um conhecimento linguístico associado ao sujeito e às práticas sociais (Ministério da Educação e do Desporto, 1998). A princípio isso seria uma boa escolha, já que a formação escolar deve contribuir para a participação social dos indivíduos. No entanto, acabou significando um afastamento da prática de sistematização do conhecimento linguístico com recurso a metalinguagem, dando ao ensino de gramática um papel subsidiário no ensino de língua materna.

Em outra perspectiva, estudiosas como Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997) e Duarte (2008) defendem que o ensino de língua materna deve alargar o conhecimento intuitivo dos estudantes sobre a língua e desenvolver a sua consciência linguística por meio do ensino explícito da gramática, perspectivado como um processo de consciencialização e explicitação do conhecimento linguístico. Entre os objetivos instrumentais do desenvolvimento de consciência linguística no contexto do ensino de língua materna, Duarte (2008) elenca, entre outros, o domínio da língua padrão, o domínio de estruturas de desenvolvimento tardio, e o aperfeiçoamento e a diversificação do uso da língua, incluindo da escrita. Para chegar a esses objetivos, o ambiente de sala de aula deve promover a autonomia dos estudantes, com a aprendizagem pela descoberta, permitindo que eles desenvolvam um “olhar de cientista” com o qual, sob a supervisão do professor, façam questionamentos, observem dados, criem hipóteses e as testem quando estão analisando características de sua língua (e.g., Hudson, 1992; Duarte, 2008).

O ensino explícito é, portanto, o principal instrumento para se chegar a um certo grau de consciência linguística. Algumas investigações mostraram que dele depende, em boa parte, o desenvolvimento das competências de uso como a competência de leitura (Batalha, 2017) e a competência de escrita (Costa, 2010), já que, para se chegar a um

elevado nível de leitura e de escrita, é necessário ter um conhecimento alargado e profundo da língua, o que exige conhecimento explícito, conforme Duarte (2008).

Para investigar os efeitos do ensino explícito na competência de escrita, este trabalho seleciona um aspecto relevante para a escrita, que é a subordinação concessiva. Inspirado na pesquisa feita por Costa (2010) com estudantes portugueses do 4.º ao 9.º ano escolar, ele pretende investigar o conhecimento de estruturas concessivas dos estudantes brasileiros do 9.º do Ensino Fundamental e do 3.º ano do Ensino Médio, que corresponde ao último ano da formação escolar obrigatória brasileira. A intenção é determinar se o conhecimento sobre subordinação concessiva já está estabilizado nesses estudantes maiores, a ponto de se revelar em suas produções escritas com o frequente uso. Este trabalho tem ainda como objetivo investigar se, para os estudantes com dificuldades relativamente à subordinação concessiva, o ensino explícito dessas estruturas em Português Brasileiro (PB) por meio de oficinas gramaticais promove um nível superior de domínio linguístico e competência de escrita. Para buscarmos respostas às questões de investigação que serão apresentadas no capítulo 4, desenvolvemos dois estudos exploratórios em duas escolas públicas de Samambaia e do Gama, regiões administrativas do Distrito Federal:

- (i) um estudo diagnóstico sobre o conhecimento de estruturas contrastivas revelado em produção de frases e de textos argumentativos com uma turma de 9.º ano do Ensino Fundamental e uma turma de 3.º ano do Ensino Médio;
- (ii) um estudo para análise de possíveis efeitos de uma intervenção didática envolvendo uma abordagem de aprendizagem pela descoberta no conhecimento de concessivas demonstrado por estudantes da turma de 3.º no do EM.

Com este trabalho, desejamos contribuir para o desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem do conhecimento gramatical e da escrita em PB embasadas em investigação empírica em sala de aula.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: no capítulo 2, apresentamos um enquadramento teórico sobre o conhecimento explícito, apontando o que estudiosos consideram ser a função do conhecimento explícito no ensino de língua materna. No capítulo 3, descrevemos as estruturas concessivas com base nas principais gramáticas do português e sintetizamos estudos prévios sobre a aquisição e o ensino desse tipo de construção. No capítulo 4, detalhamos a metodologia do trabalho, apresentando as questões de investigação e as hipóteses, descrevendo os participantes dos estudos realizados, bem como os testes que compõem esses estudos, a intervenção didática e a análise dos dados coletados. Depois, no capítulo 5, mostramos os resultados dos dois estudos. Por último, no capítulo 6, discutiremos esses resultados e faremos algumas conclusões.

2. Conhecimento explícito da língua e ensino de língua materna

Quando falamos de ensino-aprendizagem de língua, precisamos de compreender e reconhecer os tipos de conhecimento linguístico que os jovens estudantes já trazem de casa para a escola e os que esta tem a função de desenvolver. Por isso, neste capítulo, com base em estudos prévios na área da linguística educacional e da psicolinguística, discutiremos as diferenças entre conhecimento linguístico implícito e explícito, a função do conhecimento explícito no ensino de língua materna e a importância que a ele é dada nos currículos escolares, assim como a sua aplicação no ensino da escrita.

2.1. Conhecimento explícito e conhecimento implícito

Algumas atividades que realizamos cotidianamente, como mastigar, andar e até falar, são aprendidas inconscientemente. Para executá-las, não precisamos de externalizar como iremos fazê-las e essa realização é automatizada. Isso se assemelha ao que é considerado conhecimento implícito, pois trata-se de algo que sabemos, que está internalizado na nossa mente e dispensa teorização. Um bebê de um ano, por exemplo, tem o conhecimento de que, para se alimentar, precisa engolir o que lhe é oferecido e inserido na boca, ou seja, é algo intuitivo.

Levando para o conhecimento da língua, consideramos a Gramática Gerativa (Chomsky, 1957; 1965), a qual entende a linguagem como uma faculdade geneticamente determinada e inata a todo o ser humano, que contém uma Gramática Universal (GU), i.e., que é como um conjunto propriedades gramaticais (princípios invariáveis e parâmetros variáveis) capaz de comportar todas as línguas. A GU constitui uma espécie de planta arquitetônica que todas as línguas seguem e constitui a base para a aquisição da linguagem.

A Gramática Universal é, portanto, o estado inicial da criança. Isso significa dizer que é o conhecimento com o qual ela já vem equipada geneticamente antes de ser exposta

a qualquer *input* e que, para que seja possível a aquisição de uma língua, essa criança precisa ser exposta a um *input* linguístico, que é realizado por meio do convívio com outras pessoas falantes de uma determinada língua. A partir da GU, a criança impõe estrutura ao *input* a que está exposta e formula um sistema linguístico interiorizado. Conforme Chomsky (1986), esse sistema linguístico sofre reestruturações ao longo do tempo até chegar a um estado estável, mudando apenas marginalmente pela adição de vocabulário. Por outras palavras, a criança que é exposta a um *input* adquire conhecimentos próprios da língua falada pela sociedade à qual está inserida. Quando isso acontece, essa criança, inconscientemente, absorve para a sua faculdade da linguagem estruturas e regras típicas de sua comunidade, seja pela comunicação com os pais ou com os demais membros da sociedade.

O processo de aquisição da linguagem, que envolve a interação entre a faculdade da linguagem e o *input* linguístico, resulta em um conhecimento implícito da língua altamente complexo. Esse fato se comprova quando logo nos primeiros anos de vida a criança demonstra conhecer estruturas linguísticas complexas que, inclusive, extrapolam o *input* ao qual foi exposta (Fodor e Crowther, 2002).

Através do processo natural e espontâneo de aquisição da linguagem, a criança desenvolve conhecimento implícito da língua a que está exposta. A exposição ao *input* é fundamental para o desenvolvimento da capacidade comunicativa, pois a concretização desse conhecimento implícito da língua não se realiza se uma criança não for inserida em um ambiente em que haja a troca linguística, ou seja, que falem com ela e vive e versa. É o que se verifica em exemplos de não desenvolvimento linguístico ocasionados pela não inserção a uma comunidade linguística, como o caso da menina Genie e dos meninos selvagens (Sim-Sim, 1998). Nesse sentido, os primeiros anos de vida são cruciais para exposição o *input* linguístico, pois há um espaço temporal adequado no qual a nossa faculdade da linguagem deve ser estimulada para um desenvolvimento linguístico adequado.

O conhecimento que temos de nossa língua materna é predominantemente implícito, ou seja, é inconsciente, e está disponível para uso automático em produção e compreensão espontâneas. Para ilustrar tal fato, suponhamos uma conversa entre mãe e filho:

F1 – O que vai querer comer, meu bem?

F2 – Quero cuscuz.

No exato momento em que a criança ouve a pergunta da mãe, compreende a mensagem emitida. De igual modo, quando vai responder, automaticamente busca em seu léxico o verbo e o nome, ordena-os em uma estrutura sintática e emite a mensagem de volta. Isso tudo é feito de forma automática e inconsciente, tanto que podemos imaginar uma criança de 2 anos num diálogo como esse, já que para realizá-lo não precisava fazer esforço de processamento da mensagem que queria emitir, assim como não precisava saber que estava selecionando um verbo e um substantivo, coisas que se aprende na escola.

Esse conhecimento internalizado do funcionamento da língua é demonstrado pelo fato de não nos lembrarmos de quando começamos a entender o que era falado ao nosso redor. Além do que, não existe um treinamento específico para a iniciação da fala ou da compreensão dos sentidos das palavras, dos sons, da sintaxe ou dos contextos conversacionais. A alimentação desse sistema – conhecimento implícito da língua - parece já estar bastante robusta até os 6 anos de idade, quando a criança entra na escola, o que permite ao estudante produzir e compreender um vasto conjunto de enunciados, mesmo que o faça de forma automática e inconsciente, conforme discorre Duarte (2008; 2010).

As crianças cuja língua de escolarização é a língua materna chegam ao 1º ano de escolaridade capazes de compreender e produzir enunciados orais nessa língua. Por outras palavras, já conhecem intuitivamente o essencial da sua estrutura gramatical, o que lhes

permite usá-la oralmente em contextos informais (em família, com amigos, etc.). (Duarte, 2008, p. 10)

Tomando consciência disso, o conhecimento internalizado e mecânico dos falantes de uma língua deve ser considerado tanto um ponto de partida como de chegada, pois, por um lado, é algo natural e que deve ser explorado na aprendizagem explícita da língua e, por outro, há o objetivo de se realizar uma instrução que instigue uma aprendizagem instintiva, intuitiva. Embora as crianças já tenham um conhecimento intuitivo do essencial da sua língua quando entram na escola, algumas estruturas são desenvolvidas mais tardiamente. Como Duarte (2008) nota, a escola tem um papel importante no alargamento do conhecimento intuitivo da língua de cada criança, em particular no que diz respeito a estruturas de desenvolvimento tardio. Abordaremos esse aspecto na seção seguinte.

Depreende-se, assim, que o conhecimento implícito é o conhecimento linguístico que o falante nativo já dispõe sobre a língua, adquirido pela interação entre a faculdade da linguagem e o *input* linguístico, sem ter consciência, e que pode ser percebido pela maneira como usa a língua, quer oralmente, quer por escrito, e nas intuições que tem sobre o que é gramatical e agramatical na sua língua. É importante saber o que trazem os jovens estudantes de conhecimento implícito de sua língua ao ingressarem na vida escolar para saber que estratégias educativas podem ser utilizadas para seu desenvolvimento pleno.

Percebemos, então, que o conhecimento implícito da língua é usado em situações comuns, como quando conversamos ou quando estamos apenas ouvindo o rádio ou assistindo a televisão (Batalha, 2017). Por outro lado, quando passamos a refletir sobre os objetos linguísticos, para classificá-los ou manipulá-los, estamos demonstrando conhecimento explícito da língua.

No início da formação escolar, a intenção é desenvolver a consciência linguística, que é um estágio intermédio entre o conhecimento implícito e o conhecimento explícito. A consciência linguística é caracterizada pela capacidade de se refletir, com

certo distanciamento, sobre as estruturas da língua materna, de identificar as unidades linguísticas e manipulá-las. Conforme aborda Duarte (2008:18), essa capacidade pode ser demonstrada pelo uso ou não de termos gramaticais, por exemplo, classificando determinada palavra, ou apenas pela observação de que uma palavra não está bem colocada em uma frase.

Costa, Costa & Gonçalves (2017: 410) citam como manifestações de consciência linguística situações em que crianças demonstram gosto por rimas (correspondente à consciência fonológica), que fazem autocorreções de formas verbais, como em “*eu sabo cantar*”/ “*eu sei cantar*”(consciência morfológica), e que percebem sequências agramaticais por não seguirem a ordem correta das palavras na frase, como em “*A leu revista João*”.

Temos a “consciência linguística” como algo relacionado a uma tentativa de fomentar, na parte da formação escolar destinada ao ensino de línguas, uma consciencialização e explicitação do conhecimento linguístico a partir de um trabalho reflexivo e indutivo (Batalha 2017).

Já o conhecimento explícito da língua é um conhecimento consciente e sistemático de regras linguísticas, que pode ser verbalizado e ser acompanhado do uso da metalinguagem. Compreende-se como a constante tomada de consciência sobre o conhecimento implícito dessa língua (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997). Trata-se de um conhecimento declarativo sobre a língua e sobre os usos dela, que está disponível aos estudantes em diversos formatos, como em manuais, livros e na organização do próprio ensino. Apesar de ser um conhecimento sobre a língua, não está necessariamente apegado ao uso, o que quer dizer que um estudante pode conhecer uma regra gramatical, por exemplo, saber explicar essa regra oralmente, ou de forma escrita, mas não usá-la cotidianamente (Alves, 2004).

A metalinguagem aqui é um elemento relevante, mas não é necessariamente essencial para o conhecimento explícito, por exemplo, pode-se falar sobre a língua sem

recorrer a ela. Todavia, Alves (2004) reconhece que o uso de metalinguagem pode ser mais recorrente de acordo com o grau de conhecimento explícito.

Frequentemente, é discutido se o conhecimento explícito pode impactar no conhecimento implícito da língua. Podemos perceber situações em que falantes de determinada língua materna, mesmo que inseridos no ambiente escolar e tendo recebido instrução explícita sobre determinada regra gramatical, não a usam em conversações ou em textos escritos. Exemplo disso é a concordância verbal no português brasileiro, pois, embora a norma padrão e, conseqüentemente, o ensino escolar convençam que o verbo deve concordar com o sujeito da oração, é muito comum que falantes do PB não sigam essa norma em discursos orais, escritos e até em trechos de músicas como em *“As mina pira, pira/ Toma tequila/ Sobe na mesa/ Pula na piscina”*.

Situações como essa, em que não se segue a norma padrão, são recorrentes, todavia, não são predominantes, pois a exposição ao conhecimento explícito pode levar a um elevado nível de mestria linguística e fazer com que estruturas linguísticas mais sofisticadas sejam comportadas na gramática mental e demonstradas tanto na fala como na escrita.

Consciência linguística e conhecimento explícito parecem ideias muito próximas e se relacionam a algum grau de consciencialização do conhecimento linguístico. Sim-sim (1995, 224) trata desse aspecto ao abordar a evolução da consciência linguística e considera que *“as capacidades metalinguísticas surgem após um razoável domínio do conhecimento e uso da linguagem em contexto comunicativo”*. Nesse sentido, a primeira demonstração é a do conhecimento implícito, seguida da consciência linguística, que é quando o jovem falante já é capaz de perceber algumas características próprias de sua língua e faz, inclusive, autocorrekções (como quando, em conversas informais, um estudante diz: *“Se eu tivesse trago, digo, trazido a carteira, compraria o doce”*) e, por último, a construção de um conhecimento explícito língua, que é realizado por meio do ensino formal, sistematizado e declarativo.

Na mesma linha, Duarte (2008) defende que, entre a manifestação do conhecimento implícito e a construção do conhecimento explícito, há o processo de formação da consciência linguística, que é um estágio intermédio do desenvolvimento no qual, a partir da formação escolar, o estudante consegue estabelecer algum distanciamento em relação à língua e refletir sobre como ela funciona e como se aplicam algumas regras. Ao longo desse processo, é que o discente evoluirá para algum nível de conhecimento explícito (Duarte, 2008, p.18).

Diante o que foi apresentado neste tópico, percebe-se a clara relação entre o conhecimento explícito e o ensino. Por isso, na próxima seção, abordaremos a importância dada ao conhecimento explícito no ensino de língua materna.

2.2. Função do conhecimento explícito no ensino de língua materna

O conhecimento explícito é assunto de pesquisas no que diz respeito ao ensino de língua materna e também de segunda língua. Para nosso estudo, cabe falar sobre o primeiro caso, ganhando destaque a seguinte questão: no ensino de língua materna, é necessário ensinar explicitamente a gramática no sentido de fazer evoluir o conhecimento intuitivo da língua que o falante possui para um estágio de conhecimento explícito? Tanto em Portugal quanto no Brasil, parece haver diferentes visões sobre a necessidade ou a importância de se ensinar gramática na educação básica.

Na Europa, os estudiosos do ensino de língua portuguesa divergem sobre a posição que o ensino de gramática deve tomar no currículo e nas práticas escolares (Batalha, 2017). As críticas ao modelo tradicional de ensino consideram esse descontextualizado, com foco em memorizações, definições e conceitualizações e distante das práticas de uso, ocasionando situações em que o estudante pode até conhecer determinada regra, classificação de uma palavra ou de estruturas, mas não utilizar desse conhecimento para solucionar problemas de escrita (Costa, 2010). Além disso, um ponto fustigado do modelo tradicional é o fato de ser apegado a uma norma padrão da língua, desconsiderando a norma de uso. Em virtude dessas críticas, uma corrente optou, na década de 90, por dar ao ensino de gramática um caráter transversal, periférico, focando

na concepção “Funcionamento da Língua – Análise e Reflexão”. Essa corrente, denominada epilinguismo, dá prioridade aos usos e contextos, em leituras, na fala e, por vezes, na escrita, deixando à margem os conteúdos gramaticais sistematizados e de análise linguística. Por causa disso, essa corrente foi duramente criticada por Delgado-Martins et al., (1991) e Duarte (1991), segundo Ana Costa (2010), por defender que “*um ensino explícito e sistematizado de conhecimentos gramaticais*” é carente de sentido, já que o falante é detentor de um conhecimento implícito das regras de sua língua, pensamento esse considerado pelos estudiosos contemporâneos um equívoco.

A situação no Brasil não é muito diferente. Entretanto, precisamos esclarecer aqui que não há o emprego da expressão “conhecimento explícito” com tanta frequência como em Portugal, para a qual se recorre ao termo “metalinguagem” ou “atividade metalinguística”, que também dizem respeito ao estudo sistematizado das construções linguísticas (Franchi, 2006, p.98) .

Buscando uma alternativa ao ensino tradicional da gramática nas escolas, no Brasil, os Parâmetros Curriculares brasileiros, documento publicado em 1998, demonstram preocupação com críticas de décadas anteriores sobre o fato de o ensino ser fixado num caráter normativo, que privilegia a norma-culta, característica considerada elitista. A discussão sobre gramática normativa e descritiva, assim como a necessidade de não se ignorar uma perspectiva variacionista da língua, fez com que fosse defendida a perspectiva epilinguística. Nota-se, portanto, que as discussões sobre que tipo de ensino de gramática deve ser realizado são semelhantes nos dois países.

Chegamos ao ponto de nos perguntar: qual a função do conhecimento explícito no ensino de língua materna? É fomentar no jovem estudante um olhar para a língua que já conhece com uma visão de “cientista”. O conhecimento explícito deve ser uma ferramenta de descoberta, com a qual a criança ou o adolescente possa classificar dados, observar generalizações, perceber regularidades, por meio de testes e experimentação de hipóteses (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997; Duarte, 2008). Embora seja muito comum ouvir o questionamento do porquê se ensinar gramática nas escolas, o que mostra um não reconhecimento da disciplina, ela precisa ser reafirmada como ciência e, como tal, deve ter um tratamento semelhante ao dado à química e à biologia

(Perini, 2010). De acordo com Travaglia (1997:20), o objetivo do ensino da gramática é ensinar o aluno a pensar, a raciocinar de modo científico, desenvolvendo habilidades de observação e argumentação acerca da linguagem, habilidades importantes em várias áreas do conhecimento humano.

Neves (2009) também nega a colocação em segundo plano do ensino de gramática quando critica aquilo que chama de “demagogias em nome da defesa do todos são iguais”, pois, segundo ela, é justamente a escola a instituição vocacionada a colocar os estudantes em situações de trabalho participativo e interação para acionar outros padrões, não podendo se limitar ao oferecimento de lições prontas de uma “boa” linguagem.

O ensino de gramática é uma forma de se explicitar o conhecimento linguístico que é implícito. Para que ele seja efetivo, segundo Sim-sim, Duarte e Ferraz (1997), quando do ingresso do estudante em ambiente escolar, deve-se ter um diagnóstico desse conhecimento linguístico implícito, considerando, inclusive, os contextos de variação, para se levar a uma consciência linguística nos primeiros anos de educação formal e, ao final da formação escolar, se alcance um conhecimento explícito da língua estabilizado.

A pergunta feita anteriormente sobre a função do conhecimento explícito no ensino de língua materna tem resposta em Duarte (2008), que elenca cinco objetivos instrumentais do ensino explícito de língua materna. O primeiro deles é o domínio do português padrão, já que os estudantes precisam ter consciência da necessidade de se selecionar uma variedade linguística, dentre as que conhecem, para determinados contextos de comunicação, sendo a norma padrão a adequada para situações de escrita.

Outro objetivo instrumental é o aperfeiçoamento e a diversificação do uso da língua, pois os estudantes devem ser estimulados a adequarem seus discursos de acordo com as situações, por exemplo, as formas de tratamento, as pausas e a entoação. Também são objetivos instrumentais o desenvolvimento de competência de estudo e a aprendizagem de línguas estrangeiras, pois a disciplina de língua materna possibilita ao estudante a compreensão de exposições orais e a fluência na leitura, aspectos importantes para o sucesso escolar de outras disciplinas, além de que a compreensão

de estruturas da própria língua facilita a compreensão de como se estrutura outras, como o inglês, por exemplo.

Por último, e muito importante para nosso estudo, um dos objetivos instrumentais do ensino de língua materna é o domínio de estruturas de desenvolvimento tardio. Duarte (2008) assume que, embora as crianças já cheguem no primeiro ano de escolaridade conhecendo intuitivamente o essencial da estrutura gramatical de sua língua, existem estruturas que só serão desenvolvidas mais tardiamente, como é o caso da dificuldade de compreensão e produção de pronomes átonos por estudantes do 7º e do 9º ano português (Santos, 2002) e da aquisição tardia de construções concessivas (Costa, 2010).

Considerando essas visões sobre a função do conhecimento explícito, nomeadamente do ensino de gramática na formação básica para o ensino de língua materna, faz-se necessário saber a sua relação com o desenvolvimento da escrita, o que será apresentado na seção a seguir.

2.3. O papel do conhecimento explícito no desenvolvimento da competência escrita

Sabemos ser a escola o espaço adequado para que se desenvolvam nas crianças as mais diversas habilidades que historicamente foram construídas pela humanidade e a linguagem é uma delas. Portanto, o ambiente escolar deve incentivar que elas desenvolvam as competências linguísticas que não são adquiridas pelo processo natural de aquisição da linguagem (Sim-Sim et. al., 1997), ou seja, é lá que se deve perceber o que os jovens estudantes já trazem de conhecimento linguístico (conhecimento implícito adquirido pelo *input*) e, com o recurso do ensino explícito, formal, contribuir para que eles alcancem níveis mais elevados de consciência linguística, podendo, nos termos de Duarte (2008), alcançar o domínio de estruturas de desenvolvimento tardio.

Nessa esteira, alguns estudos, como o de Hudson (2001) e de Duarte (2008), dão conta de que a exposição a ensino explícito da língua e o consequente desenvolvimento de um maior grau de consciência linguística é fator positivo para um melhor desempenho na leitura e na escrita.

Tratando-se especificamente dos impactos no desenvolvimento da escrita compositiva, Costa, Costa e Gonçalves (2017) confirmam o benefício do desenvolvimento do conhecimento explícito e da consciência linguística para a elaboração de construções mais diversificadas e com mais extensão e complexidade, mostrando, por exemplo, resultados de investigações com a associação de algumas estruturas a gêneros textuais, nomeadamente, narrativas e textos de opinião.

No que diz respeito a narrativas, foi estudado o conhecimento linguístico de relativas por crianças. Nos estudos feitos, percebeu-se que o conhecimento sobre esse tipo de estrutura tem estabilização tardia. J. Costa et al (2001), por exemplo, quando notam que crianças entre 3 e 6 anos apresentam diferenças na compreensão e na produção de relativas de sujeito e de relativas de objeto, sendo essas últimas adquiridas mais tarde. Fontes (2008) e Valente (2008), os quais descrevem o conhecimento de relativas restritivas ao longo da escolaridade, perceberam que apenas no 9º ano as crianças demonstram conhecimento de relativas preposicionadas canônicas ao serem submetidas a testes de juízo de gramaticalidade e, ainda assim, menor desempenho em comparação a relativas com constituinte nominal, o que mostra ser esse tipo de estrutura também de aquisição tardia.

Também Costa e Gonçalves (2010) identificaram a relação entre a escolarização e a maior produção de frases complexas em um estudo em que acompanharam três estudantes entre os 8 e os 11 anos de idade. No estudo elas perceberam o aumento do conhecimento de relativas ao longo dos ciclos de ensino, encontrando no 5º ano o maior recurso a relativização, notando tanto o emprego de restritivas e explicativas. O conhecimento implícito de restritivas demonstrado por tais estudantes nas suas produções escritas ao final desse acompanhamento parece ser indício de que a exposição ao conhecimento explícito contribui para uma maior complexidade sintática, característica imprescindível para o desenvolvimento da competência escrita, já que assim é possível escrever frases mais elaboradas, ou seja, as frases complexas, o que ajuda na realização de textos narrativos.

Na escrita argumentativa, os jovens escritores precisam fazer a seleção dos seus argumentos ser forte, pois, nesse tipo de escrita, o autor visa convencer o leitor de que

a sua opinião é a correta. Por isso, precisa fazer oposições, comparações, refutar possíveis argumentos que já prevê. Tendo isso em conta, para que seja possível a composição de tais textos, as crianças necessitam de recursos linguísticos que estabeleçam, por exemplo, nexos contrastivos (adversativos e concessivos). Ana Luísa Costa (2010) identificou que a organização de sequências textuais argumentativas de estudantes do 4.º ano era realizada basicamente pelos conectores *porque*, *se* e *mas*, conectores esses já adquiridos desde os dois anos de idade (A. L. Costa et al. 2008). Entretanto, para a realização de atividade escolares como a composição argumentativa, faz-se necessária maior diversidade de conexões e de estruturas, para se evitar repetições.

Para que se multipliquem as estratégias de complexificação das frases na composição escrita, o ensino explícito de gramática pode ser agente colaborador, como aponta Costa (2010). No intuito de entender a relação entre a escrita argumentativa e o conhecimento de estruturas contrastivas, a autora realizou a coleta de dados de escrita (com alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos, além de um grupo de controle de adultos escolarizados – para mais detalhes, ver seção 3.2.2.). O estudo contou com um pré-teste, que inclui um teste de produção induzida, um teste de produção de texto e um teste de compreensão oral. Após a coleta desses dados iniciais, foi realizada uma fase de intervenção didática e, depois, um pós-teste para identificar os efeitos do conhecimento explícito nas produções textuais. Como resultado, notou-se nas tarefas de produção induzida de frases e de compreensão oral ganhos no conhecimento de concessivas nos três ciclos. Entretanto, apenas no 9.º ano os alunos atingem uma taxa de acerto semelhante à dos adultos. Ainda assim, esse conhecimento de construções com conectores concessivos não se revela na produção de texto, pois há uma discrepância entre esses (21% das ocorrências) e os adversativos (79% das ocorrências) no diagnóstico. Após a intervenção didática, a qual promoveu o conhecimento de concessivas através da exposição ao conhecimento explícito sobre essas estruturas, com a realização do pós-teste, Costa (2010) notou uma relação positiva entre o conhecimento explícito e o uso pelos estudantes de concessivas na produção de textos argumentativos.

Percebemos, portanto, tanto em relação às relativas (Fontes 2008; Valente 2008) como em relação às concessivas (Costa, 2010), que o conhecimento explícito em gramática sobre frases complexas promovido em sala de aula pode alargar o conhecimento implícito dessas estruturas, demonstrado nas atividades de composição escrita. Como se depreende dos estudos em comento, o ensino explícito é um importante colaborador do desenvolvimento da escrita.

As atividades escolares que envolvem a composição escrita são uma forma de avaliação e explicitação dos conhecimentos do educando, não faz sentido cobrar precocemente deles a elaboração de uma argumentação que compreenda estruturas concessivas, já que essas são adquiridas mais tardiamente, como apontam os estudos de aquisição.

Não se pode desenvolver um trabalho de explicitação de aspectos do conhecimento linguístico sem que esse conhecimento linguístico esteja adquirido e esteja, pelo menos, num estágio de estabilização que envolva consciência linguística suficiente que garanta a possibilidade de produzir, compreender e manipular as estruturas cujo conhecimento se pretende ver construído. (Costa, 2010, p. 95)

Em virtude desse tipo de raciocínio, há que se questionar sobre o estágio de desenvolvimento do conhecimento sintático dos estudantes indicado para se propor atividades que exigem algum nível de maturidade sobre certas estruturas na composição escrita, como é o caso dos textos argumentativos. Dessa forma, entende-se que a aquisição do conhecimento linguístico para se tornar um falante nativo de uma língua é um processo natural e rápido. No entanto, tornar-se um falante com elevada mestria linguística demanda mais tempo, já que requer o domínio de estruturas complexas e também a capacidade de escolha do que se quer dizer e como dizer, no processo de escrita (Berman, 2004). Esses conceitos se associam aos estágios de conhecimento linguístico chamados por Menyuk e Brisk (2005) de competência linguística básica (aquela que ocorre como um processo espontâneo) e de competência linguística elaborada, aquela que se pretende alcançar com a exposição ao conhecimento explícito e reflexivo da língua.

Levando em conta essa discussão sobre o momento adequado para usar a composição escrita como forma de avaliação, precisamos discorrer sobre o processos envolvidos nesse tipo de atividade. Pensando em auxiliar as estratégias de ensino, estudiosos da psicolinguística criaram modelos de processamento da escrita, como é o caso dos trabalhos de Hayes e Flower (1980). Eles colocaram em um esquema os subprocessos envolvidos na elaboração de um texto e como eles se organizam. Tal esquema se divide em três partes: o contexto da tarefa, a memória de longo prazo e a atividade de produção escrita em si.

O contexto da tarefa envolve tudo que está externo ao autor, como a proposta da atividade de escrita, o tema que vai ser discutido, seu público-alvo e, também, o texto que o escrevente já produziu até dado momento, mesmo que incompleto, o(s) qual(is) influencia(m) o escritor para a sua continuidade na execução da tarefa. Já a memória a longo prazo se refere ao conhecimento que o escritor tem sobre o tema do qual fala, do público-alvo e das formas de se escrever o texto, o que pode ser associado, de alguma forma, à ideia dos gêneros e tipos textuais.

Em uma posição central desse modelo está a própria atividade da escrita ou “processamento da escrita”, que compreende três subprocessos: o planejamento, a textualização e a revisão. Cumpre esclarecer que esses três subprocessos, cada um com sua função, não necessariamente ocorrem de forma linear ou em uma ordem, podendo haver sobreposição e repetição de todos eles, o que indica recursividade, a qual é possibilitada por um elemento “monitor” que interliga esses três subprocessos em continuidade.

É uma colaboração importante para o entendimento dos mecanismos de produção textual, mas há outros, como o modelo proposto por Scardamalia e Bereiter (1987). Esses estudiosos continuaram a análise dos processos cognitivos movimentados para a produção da escrita e deram notoriedade às diferenças processuais entre escritores menos e mais experientes, acrescentando as questões relacionadas ao conhecimento sobre os gêneros textuais. Para eles, os escritores menos experientes mobilizam processos que nomeiam como “*knowledge telling*”, ou modelo revelador de

conhecimento, enquanto os mais experientes usam processos de transformação do conhecimento “*knowledge transforming*”.

A diferença entre os dois modelos se dá, principalmente, pelo fato de os escritores mais novos recorrerem a um processo mais automatizado, buscando em sua memória os conhecimentos que têm do assunto sobre o qual vão escrever, organizando de forma linear, adequando ao tipo e traduzindo-os no texto, para, ao final, fazerem alguma revisão. O resultado desse modelo são produções que usam estruturas mais simples, evitando problemas discursivos.

Por outro lado, os mais habituados ao constrangimento da escrita recorrem a uma atividade mais elaborada que, embora faça uso do modelo revelador do conhecimento (busca memórias sobre o assunto), parte para uma constante reorganização de conhecimento. Nesse módulo, os componentes “*problema de conteúdo*” e “*problema retórico*” alimentam um ao outro (Costa, 2010) de forma simultânea, provocando reflexões sobre qual o objetivo de dizer algo e a maneira de dizer para atender ao público leitor e se enquadrar em um gênero textual. Esse processo de reformulações constantes e adequações tem como consequência a produção de estruturas mais complexas e dotadas, portanto, de um processo de consciencialização da atividade da escrita.

Espera-se que, ao final da formação escolar, os adolescentes (quase adultos) já apresentem competência discursiva desenvolvida a ponto de produzirem textos que mostrem essa consciência, ou explicitação, sobre os gêneros textuais e os contextos de escrita. Para isso, a escola deve usar como ferramenta o ensino explícito acerca dos gêneros de escrita. A ideia de o ensino da escrita considerar os gêneros textuais vai ao encontro de teóricos como Mascuschi (2008) e Bronckart (1999), para quem conhecer os gêneros textuais é conhecer suas condições de uso, pertinência, eficácia e adequação ao contexto social.

Chegamos, portanto, novamente à necessidade de formação explícita nas escolas, do ensino de língua (gramática) e, quanto ao texto e à escrita, do conhecimento dos gêneros textuais. Em sua dissertação de doutorado, Ana Costa (2010) destaca que

essas práticas estimulam a consciência das convenções de escrita e cita a pesquisa realizada por Gordon (1986) na qual se verificou algo nesse sentido. Gordon (1986) comparou a produção de textos orais e escritos de meninas no ensino secundário. Nele, constatou-se a existência de diferentes perfis de escrita: um mais e outro menos proficiente. No perfil menos proficiente notou-se os seguintes problemas: menor produção escrita (se comparado ao perfil mais proficiente), dificuldades em usar parágrafos, inferioridade de diversidade lexical, menor densidade proposicional das ideias e menor uso de estruturas sintáticas complexas.

Pesquisas como essa inspiram a busca de explicações sobre a natureza da competência de escrita, por exemplo, para saber se o conhecimento explícito da língua (aquele que é formado pela reflexão que se faz sobre as regras, unidades e estruturas linguísticas, o qual desenvolvemos por meio da escolarização) influencia no desenvolvimento da competência de escrita.

2.4. O ensino de conhecimento explícito e a escrita no Brasil

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que norteia o ensino na educação brasileira, assumem uma perspectiva sociointeracionista da linguagem. Ao fazer uma contextualização histórica sobre o ensino tradicional, criticam resultados daquela metodologia e escolhem como objetivo central o *“conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais”* (Ministério da Educação e do Desporto, 1998, p.22).

Seguindo esse objetivo, direciona o trabalho do professor para as práticas de produção e interpretação de textos (eixo uso), dando à atividade metalinguística (eixo reflexão) um caráter acessório ou de “apoio” (Ministério da Educação e do Desporto, 1998, p. 28). Nota-se no Brasil, portanto, o caráter subsidiário da sistematização do conhecimento linguístico feita pela metalinguagem, pelo ensino explícito da língua. Trata-se de uma escolha feita há cerca de 25 anos por estudiosos da área que serviram de base para os vários outros instrumentos curriculares. Cumpre saber se os resultados de aprendizagem, após mais de duas décadas, são bons no que diz respeito à composição escrita.

A educação básica brasileira é formada, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, art.24, pelos níveis fundamental (1.º ao 9.º ano) e médio (1.º ao 3.º ano). Isso significa que, ao concluir esse último, por volta dos 17 anos de idade, o estudante deve ter tido contato com as várias oportunidades de aprendizagem linguísticas e ser capaz de compreender e produzir textos dos vários gêneros e tipos, conforme objetivo central dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Quando o estudante conclui o Ensino Médio, pode realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), avaliação de larga escala com a qual os jovens de todo o país tentam ingressar no ensino superior. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que organiza o ENEM, o resultado médio dos estudantes brasileiros na prova de redação (texto argumentativo de até 30 linhas), em 2021, foi 634,16 pontos em um total de 1000 pontos. Não é um resultado desejável. Por isso, deve-se pensar em estratégias para melhorar esses resultados.

Dar um caráter central aos textos e aos usos parece positivo. No entanto, parece que colocar as práticas de reflexão sobre a língua apenas como um suporte ao primeiro objetivo, reduzindo os tempos dedicados à análise linguística em sala de aula, não tem surtido em bons efeitos para um e para o outro, como mostram os resultados do ENEM nos últimos anos.

Como vimos anteriormente, o que diz respeito ao conhecimento explícito e à escrita, os Parâmetros Curriculares Nacionais escolhem o texto como o objeto de ensino e declara que *“toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva . Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita”*. (Ministério da Educação e do Desporto, 1998)

Mais uma vez, no Brasil, apontam-se os problemas relacionados ao ensino tradicional e, no caso da escrita, reclama-se da prática sem função, que não considere o valor interacional, não indique autor e receptor (público-alvo, leitor) (Antunes, 2003:26). Outro ponto é que a prática da avaliação de textos nas escolas brasileiras, por parte dos

professores, não pode se reduzir à marcação superficial dos erros de português. Nesse sentido, a perspectiva vigente nas escolas brasileiras avalia o texto como a manifestação verbal dos falantes de uma língua, formada por elementos por eles selecionados e postos em ordem, feita de forma que oportunize aos parceiros da interação verbal não só a compreensão dos seus conteúdos, mas também a atuação com práticas socioculturais (Koch, 1998). Além disso, deve-se considerar as práticas sociais dos textos no que diz respeito aos gêneros textuais e suas funcionalidades.

Todavia, o que se espera nos documentos curriculares e nos livros nem sempre é o mesmo que se vê nas salas de aula, pois é muito comum ver o ensino da escrita se resumir à exposição de um tema (às vezes indicado por textos motivadores), seguida de um planejamento por parte do estudante (que, muitas vezes, é só uma folha de rascunho nem sempre usada), a escrita e a correção pelo professor, em que são mostrados para o aluno apenas os desvios de grafia, pontuação e, raramente, de concordância. Esses momentos carecem de uma reflexão sobre o objetivo da produção do texto em questão, por que escrevê-lo e em que contexto se faz, de quem é o público-alvo e qual a relação do autor com ele. Isso sem contar as poucas oportunidades dessa atividade já limitada em um ano letivo, nas escolas públicas, mas é outra questão.

Retornando à realidade brasileira quanto ao ensino de língua portuguesa, especialmente no que diz respeito ao ENEM, como já dito anteriormente, ao final do Ensino Médio, os estudantes são submetidos a uma prova de redação na tipologia dissertativo-argumentativa em 30 linhas. Acontece que o INEP, instituição organizadora do exame, divulga anualmente um documento intitulado “cartilha do participante”, que orienta os jovens sobre os procedimentos para a escrita do texto e descreve os critérios de avaliação. A redação é avaliada em 5 critérios/competências, sendo a primeira delas o “domínio da norma padrão”.

Nela, se estabelece que o texto a ser avaliado com a nota máxima é aquele que apresente uma estrutura sintática em que *“os períodos apresentem complexidade em sua construção, com orações subordinadas e intercaladas”* (INEP, 2023:10). Ora, para que esse objetivo educacional seja alcançado, o estudante precisa conhecer os mecanismos linguísticos, fazer reflexões sobre as regras e estruturas de sua língua, ou

seja, precisa ter contato frequente com uma instrução formal que, reconhecedora dos conhecimentos implícitos do aluno, incentive a consciencialização dessas estruturas, tarefa executada pelo ensino explícito de gramática e pelo ensino explícito de escrita que explane os gêneros textuais e os contextos de escrita e comunicação.

3. Estruturas concessivas

Para a estruturação da escrita argumentativa, que é um tipo de escrita que os estudantes recorrentemente têm de produzir em diferentes níveis de escolaridade, é essencial o recurso a conexões proposicionais causais ou explicativas, assim como nexos contrastivos (adversativos e concessivos) e condicionais, de forma a argumentar e contra-argumentar e, assim, fundamentar a perspectiva defendida. Dado que, pelo menos para o PE, há evidência empírica de que os conectores concessivos são pouco usados na escrita, mesmo no 9.º ano (Costa, 2010), o presente estudo terá como foco as estruturas concessivas, procurando, por um lado, determinar se são de desenvolvimento tardio em PB, tal como em PE, e, por outro, investigar se o ensino explícito dessas estruturas em PB promove níveis superiores de mestria de língua e de competência de escrita. Este capítulo pretende descrever as estruturas concessivas nas gramáticas adultas (seção 3.1) e sintetizar estudos prévios sobre a sua aquisição e ensino (seção 3.2).

3.1. Estruturas concessivas na gramática adulta

Há duas formas de se elaborar uma frase complexa: através de coordenação ou através de subordinação. São coordenadas duas (ou mais) orações em que uma não está sintaticamente dependente da outra (embora possa haver uma relação de dependência semântica), com em (1). São subordinadas as orações que dependem sintaticamente de uma oração superior, desempenhando uma função sintática nessa oração superior, como em (2).

(1) A população argentina reprovou o governo peronista e elegeu um político de extrema-direita.

(2) Mesmo que tenha prometido não conversar com líderes progressistas, o novo presidente da Argentina convidou Lula para sua posse.

As estruturas de subordinação são divididas em três grupos: as orações subordinadas substantivas (que compreendem as completivas e as relativas livres), as

orações subordinadas adjetivas (que compreendem as relativas restritivas e apositivas) e as orações subordinadas adverbiais. Dentro desse último grupo, incluem-se as estruturas concessivas, das quais falaremos a partir de agora.

3.1.1 O sentido das estruturas concessivas?

As orações concessivas são um tipo de construção que se enquadra no grupo das orações subordinadas adverbiais. São orações que, funcionando como adjunto adverbial da oração principal, descrevem uma situação que, dado o conhecimento que temos do mundo, contrasta com aquilo que seria de esperar a partir do conteúdo expresso pela oração na qual se encaixam. Para van Dijk (1980), Hasan (1976) e Neves (1999), as construções concessivas, assim como as adversativas, fazem parte do grupo de conexões contrastivas, nas quais ambas estabelecem um sentido de “contrariedade às expectativas”: as adversativas para as relações coordenadas e as concessivas para as relações subordinadas. Essas estruturas indicam ideias de contraexpectativa ao conhecimento do mundo partilhado por falante e ouvinte ou autor e leitor, pelo que são muito eficientes para a elaboração de argumentações.

Em frases complexas com uma oração concessiva, há o entendimento de um esquema lógico-semântico no qual o conteúdo proposicional da oração subordinada (representado por **p**) não constitui motivo suficiente para a não realização do conteúdo expresso pela oração principal (representado por **q**). Isso quer dizer que, embora **p** fosse, com base no nosso conhecimento do mundo, um motivo suficiente para que **q** não se realizasse, **q** se realiza (Mateus et al., 1983 e Neves, 1999), como se observa em (3).

- (3) Embora o maior partido do Congresso tenha votado contra a reforma tributária, ela foi aprovada.

Em (3), o conteúdo *ela (reforma tributária) foi aprovada* expresso pela oração principal **q** se realizou, o que contradiz as expectativas que resultariam normalmente do conteúdo da oração subordinada **p** (*Embora o maior partido do Congresso tenha votado contra a reforma tributária*). Efetivamente, dado o conhecimento do mundo dos interlocutores da mensagem, seria esperado que o voto contrário à reforma tributária

do maior partido do Congresso impediria a sua aprovação, mas, contrariamente ao que se esperaria, ela é aprovada.

O olhar já é diferente na dimensão argumentativa, pois nela a oração concessiva **p** é vista como um argumento em favor de uma conclusão. No entanto, a oração principal **q** é um argumento para a não realização dessa conclusão e que é mais forte do que o argumento de **p**. Para entendermos a dimensão argumentativa, vamos pensar em um contexto em que alguém esteja refletindo sobre se matricular na academia de ginástica.

(4) Embora demande muito tempo de esforço em treinos, vou emagrecer para o verão.

A oração da oração concessiva **p** (demandar muito tempo de esforço em treinos) de (4) é um argumento a favor de uma conclusão: não emagrecer. Já a oração principal **q** (eu emagrecer para o verão) é um argumento a favor de uma conclusão contrária. Como **q** é um argumento mais forte (para emagrecer) do que **p** (para não emagrecer), o resultado é a realização de **q**.

Desenvolvendo a ideia de força argumentativa, Bechara (1954) especulou sobre a possível origem da concessão:

“A concessão deve ter nascido no momento em que as declarações do falante sentiram o peso da argumentação contrária do interlocutor.(...) A prática cotidiana habilitou o homem a pressupor, no correr de suas asserções, a objeção iminente. Enunciar o pensamento contando e obstruindo os obstáculos que o interlocutor ou interlocutores apresentariam era o propósito da ideia concessiva” (Bechara, 1954, p.9).

Interpretando o raciocínio de Bechara, pode-se dizer que a ideia de concessão serve até como uma antecipação argumentativa do que o locutor imaginaria que seria dito/escrito em contrário a sua exposição e, de antemão, já tratar de refutá-la. Infere-se, portanto, que se trata de uma potente estratégia a ser usada quando pretendemos defender um ponto de vista, sabendo que existem posições contrárias à nossa.

3.1.2. Os tipos de orações concessivas

As orações concessivas são classificadas em subtipos, de acordo com o seu valor semântico, nomeadamente **concessivas factuais** e concessivas não factuais, também

chamadas de **condicionais-concessivas** (Brito, 2003; Lobo, 2013 e Neves, 1999). As concessivas factuais são orações subordinadas que descrevem uma situação tida como verdadeira. Por outro lado, as concessivas não factuais (condicionais-concessivas) descrevem uma situação que não é tida como verdadeira, podendo ser encarada como uma hipótese, que pode acontecer ou não, no caso da **condicional-concessiva hipotética**, ou como algo que realmente não aconteceu, no caso da **condicional-concessiva contrafactual**. Consideremos os exemplos abaixo:

- (5) a. Embora tivesse obrigações mais importantes, fui assistir ao novo filme da Marvel.
- b. Está aumentando a fome no mundo, ainda que haja alimentos para todos.
- c. Mesmo que eu perca o processo na justiça, iremos comemorar o fim dessa disputa.
- d. Mesmo que Matias tivesse feito o gol, o Corinthians não teria ganhado o jogo.

Em (5a), a situação descrita na oração subordinada introduzida por *embora* é lida como uma informação verdadeira. Assim, o conteúdo dessa oração (*ter obrigações mais importantes*), em condições normais, seria um impedimento para a realização do conteúdo da oração matriz (*assistir ao novo filme da Marvel*), mas não o impede. Da mesma forma acontece em (5b), pois a informação de que há alimentos para todos, introduzida por *ainda que*, é tida como verdade e, dado o conhecimento do mundo, seria motivo suficiente para que a informação da oração principal (*estar aumentando a fome no mundo*) não se realizasse. Entretanto, ela se realiza mesmo assim. Por isso, esse subtipo de oração concessiva, como as empregadas em (5a) e (5b), é chamado de factual (Lobo, 2013, p. 2015).

Por outro lado, em (5c), a situação descrita na oração subordinada introduzida por *mesmo que* (*eu perder o processo na justiça*) não é assumida como uma verdade, mas como uma hipótese que pode se realizar ou não. Isso quer dizer que o conteúdo da oração principal (*iremos comemorar o fim dessa disputa*) vai ser realizado, quer eu perca o processo, quer eu não perca o processo. Por essa razão, (5c) é uma condicional-concessiva hipotética. Aqui, tal como nas concessivas factuais (5a) e (5b), a situação descrita na oração concessiva apresenta um obstáculo potencial à realização da situação

descrita na oração principal, mas, contrariamente às expectativas, não impede que se realize a situação descrita na oração principal. O que distingue uma oração condicional-concessiva hipotética de uma oração concessiva factual é que a situação descrita pela oração subordinada não é assumida como verdadeira, mas sim como hipotética.

Já em (5d) o conteúdo da oração subordinada introduzida por *mesmo que* (*Matias fazer o gol*) é tido como algo que realmente não se realizou, mas que, se ele tivesse feito o gol, mesmo assim, o seu time não teria ganhado o jogo. Por isso, (5d) é uma condicional-concessiva contrafactual.

As orações subordinadas concessivas factuais, segundo Lobo (2013), são formadas com conectores como *embora*, *ainda que*, *se bem que*, acompanhados de verbo no subjuntivo, e *apesar de*, acompanhado de infinitivo flexionado, em enunciados factuais do passado e do presente, como se nota em (6).

- (6) a. Aquela rede de rádio e televisão enfrenta séria crise financeira, embora receba muita verba publicitária do governo.
- b. A Globo consegue quase todo o ibope, ainda que tenha mais de dez concorrentes.
- c. O famoso empresário ostenta uma vida de luxo, se bem que esteja falindo.
- d. Apesar de terem cancelado a turnê mundial, os cantores da boy band fizeram muitos shows em 2022.

O conteúdo das orações subordinadas sublinhadas em (5) é assumido como uma verdade e, dado o conhecimento de mundo, seria um impeditivo para a realização das situações descritas nas respectivas orações principais. No entanto, mesmo assim, essas situações se realizam, o que faz dessas orações subordinadas concessivas factuais.

Já foi dito que, nas condicionais-concessivas, a informação contida na oração subordinada não é assumida como verdadeira, podendo ou não se realizar (hipotéticas) e sendo de fato mostrada como não realizada (contrafactuais). Nas orações condicionais-concessivas (hipotéticas ou contrafactuais), é ainda comum distinguir-se três tipos de orações (cf. Lobo, 2013): as escalares (7a), as universais (7b) e as alternativas (7c).

- (7) a. Mesmo que o CR7 jogue com desempenho máximo, seu time não terá chances no campeonato mundial. (**escalar**)
- b. Qualquer que seja o escolhido pelo povo, seguiremos firmes e fortes. (**universal**)
- c. Quer seja eleito quer não, o candidato seguirá como uma forte influência no sistema político. (**alternativa**)

Nota-se em (7) que nas condicionais-concessivas (hipotéticas ou contrafactuais) ainda há uma subcategorização. As condicionais-concessivas escalares, formadas com concetores como *mesmo que*, *mesmo se* e *ainda que* acompanhados de verbo no subjuntivo, indicam a consideração de uma escala entre dois valores, um forte e um fraco para as hipóteses que apresentam, por exemplo, algo quente, morno ou gelado. É o caso de (7a), pois o CR7 pode jogar com desempenho baixo, mediano ou máximo, mesmo assim, a situação da oração principal se realiza (seu time não ter chances no campeonato mundial), quebrando a expectativa que se teria, dado o conhecimento de mundo.

Nas construções feitas com condicionais-concessivas universais, o conteúdo da oração principal é realizado em qualquer hipótese, com o detalhe de que na subordinada se encontram expressões quantificadoras como “*qualquer que*”, “*por mais que*”, “*por muito que*”, entre outras (Lobo, 2013, p. 2019). Essas expressões quantificadoras tornam o universo de hipóteses do conteúdo da subordinada infinito e essas possibilidades não são necessariamente opostas. É o que se vê em (7b), pois compreende-se que as pessoas seguirão firmes e fortes em qualquer hipótese, sendo o conjunto de escolhidos (para um cargo público, por exemplo) potencialmente infinito (João, Maria, José, Antônia).

Por último, nas condicionais-concessivas alternativas, se encontram expressões coordenadas como “*quer...quer*”, “*seja...seja*”. Essas expressões indicam duas hipóteses alternativas e, ocorrendo qualquer uma delas, a situação descrita na oração principal terá lugar. Em (7c), o candidato continuará tendo uma forte influência no sistema político em qualquer das duas alternativas, sendo eleito ou não.

3.1.3. Conectores empregados em orações concessivas e a relação modo-temporal

Como pôde ser percebido anteriormente, para se elaborar construções concessivas, recorre-se a conectivos concessivos, que ligam a oração encaixada (subordinada concessiva), e são empregados com verbos em determinados modos, formas e tempos, conforme se nota no quadro a seguir, inspirado nos estudos de Lobo (2013) e Costa (2010).

Quadro 1 – Relação modo-temporal das concessivas (por conector)

Tipo de oração concessiva	Conectivo	Tempo e modo da subordinada concessiva	Tempo e modo na oração principal
Factual	embora	presente/imperfeito/perfeito/mais que perfeito do SUBJUNTIVO, gerúndio e particípio	Em enunciados factuais do presente: presente/futuro/pretérito perfeito composto do INDICATIVO; Em enunciados factuais do passado: pretérito perfeito simples/ mais que perfeito do INDICATIVO.
	apesar de	infinitivo flexionado	Em enunciados factuais do presente: presente/futuro/pretérito perfeito composto do INDICATIVO; Em enunciados factuais do passado: pretérito perfeito simples/ mais que perfeito do INDICATIVO.
	se bem que	presente/imperfeito/perfeito/mais que perfeito do SUBJUNTIVO, gerúndio e particípio	Em enunciados factuais do presente: presente/futuro/pretérito perfeito composto do INDICATIVO; Em enunciados factuais do passado: pretérito perfeito simples/ mais que perfeito do INDICATIVO.
	ainda que	presente/perfeito/imperfeito do SUBJUNTIVO, gerúndio e particípio	Em enunciados factuais do presente: presente/futuro/pretérito perfeito composto do INDICATIVO; Em enunciados factuais do passado: pretérito perfeito simples/ mais que perfeito do INDICATIVO.
Condicional-concessiva	mesmo que	Valor hipotético: presente/perfeito/imperfeito do SUBJUNTIVO; Valor contrafactual: mais que perfeito/imperfeito do SUBJUNTIVO	Em hipotéticas: presente/futuro do INDICATIVO Em contrafactuais: mais que perfeito composto do INDICATIVO ou condicional composto
	mesmo se	Valor hipotético: futuro/imperfeito do SUBJUNTIVO; Valor contrafactual: mais que perfeito e imperfeito do SUBJUNTIVO	Em hipotéticas: presente/futuro do INDICATIVO

		Em contrafactuais: mais que perfeito composto do INDICATIVO ou condicional composto
ainda que	Valor hipotético: presente/imperfeito do SUBJUNTIVO e gerúndio; Valor contrafactual: mais que perfeito/imperfeito do SUBJUNTIVO, gerúndio e particípio	Em hipotéticas: presente/futuro do INDICATIVO Em contrafactuais: mais que perfeito composto do INDICATIVO ou condicional composto

Conforme Lobo (2013), Costa (2010) e Brito (2003)

Existem mais conectores concessivos, alguns já citados anteriormente, como *não obstante*, *posto que*, *apesar de que*, *conquanto*, *por mais que*, *por muito que*, *quer...quer*, *seja...seja*, entre outros (Bechara, 1999; Lobo, 2013).

No próprio quadro, temos que o conector concessivo *ainda que* pode ser usado em orações concessivas factuais, condicionais-concessivas (hipotéticas ou contrafactuais) ou ambíguas (Lobo, 2013). A interpretação vai depender do modo e do tempo do verbo na oração subordinada e na oração principal, assim como da classe aspectual, como se nota em (8).

- (8) a. Ainda que eu tenha chegado cedo, não consegui ser produtivo.
b. Ainda que eu chegue tarde, serei produtivo.
c. Ainda que eu esteja cansado, serei muito produtivo.

A possibilidade da substituição em (8a) do *ainda que* por *embora* (*Embora eu tenha chegado cedo, não consegui ser produtivo*) mostra que ela é uma concessiva factual. Do mesmo modo, a substituição em (8b) por *mesmo que* (*Mesmo que eu chegue tarde, serei produtivo*) revela o conector introduz uma oração condicional-concessiva. Já (8c), que funcionaria tanto com *embora* (*Embora eu esteja cansado, serei muito produtivo*), quanto com *mesmo que* (*Mesmo que eu esteja cansado, serei muito produtivo*), por essa dupla possibilidade, mostra ambiguidade entre o valor factual e o valor condicional-concessivo.

3.1.4. Relações entre adversativas e concessivas

Existe uma proximidade semântica entre as orações subordinadas concessivas e as orações coordenadas adversativas, já que ambas funcionam para indicar um contraste em relação à oração principal, conforme Lobo (2003). A linguista portuguesa

lembra que essas semelhanças já foram notadas por Lopes (1972), Vera Lujá (1981), Mazzoleni (1992) e Flamenco Garcia (1999). Todavia, mostra que isso acontece apenas no campo semântico, pois, sintaticamente, são diferentes, como veremos mais à frente. Além disso, ainda no que diz respeito ao sentido, apenas as orações concessivas têm o que chama de caráter pressuposicional, o que não acontece nas adversativas, como se nota em (9).

- (9) a. Embora seja o melhor jogador da atualidade, Cristiano Ronaldo perdeu a Copa do Mundo.
- b. Cristiano Ronaldo perdeu a Copa do Mundo, mas ele é o melhor jogador da atualidade.
- c. Os resultados dos exames de Hudson estão bons, embora ele seja fumante.
- d. Os resultados dos exames de Hudson estão bons, mas ele é fumante.

No que se refere ao valor semântico, as construções se diferem, pois, em (9a) e (9c), as informações das orações encaixadas funcionariam como um obstáculo para a realização das informações das orações principais, ou seja, dado o conhecimento dessas informações, pressupor-se-ia que, por Cristiano Ronaldo ser o melhor jogador da atualidade, ele ganharia a Copa do Mundo. De igual modo, por Hudson ser fumante, esperava-se que os resultados de seus exames estivessem ruins, mas, ainda assim, a realização das informações contidas nas orações principais não é impedida.

Não acontece a mesma coisa em (9b) e (9d), pois as orações coordenadas iniciadas por *mas* não pressupõem nada, apenas apontam um contraste em relação ao conteúdo das orações coordenantes.

Em relação às diferenças sintáticas, que são as mais evidentes, as orações concessivas se distinguem das adversativas por poderem ser coordenadas e antepostas (Lobo, 2003 e 2013), como veremos em (10) e (11).

- (10) a. José sempre compra doce de leite, embora não deva comer doces por causa da diabetes.
- b. José sempre compra doce de leite, mas não deve comer doces por causa da diabetes.

c. Embora não deva comer doces por causa da diabetes, José sempre compra doce de leite.

d. *Mas não deve comer doces por causa da diabetes, José sempre compra doce de leite.

Em (10a) e (10b), as orações introduzidas pelos conectores *embora* e *mas* contêm informações que indicam um contraste em relação às orações que as antecedem, sendo que apenas no primeiro caso há a ideia de pressuposição de algo. Do ponto de vista sintático, estas orações diferem quanto à sua mobilidade, correspondendo a tipos de orações diferentes. Em (10a), há uma oração subordinada concessiva, enquanto, em (10b), há uma oração coordenada adversativa. Como a comparação de (10c) e (10d) mostra, a oração iniciada por *embora* (concessiva) pode ocorrer na posição inicial da frase, o que é uma característica típica de orações subordinadas adverbiais, mas o mesmo não acontece com a oração iniciada por *mas* (adversativa). Em (10d), o posicionamento desta oração no início provocou a agramaticalidade da frase complexa, já que as orações coordenadas não podem ser antepostas.

Em (11), pode ser observada mais uma diferença sintática entre orações subordinadas e coordenadas.

(11)

a. Passarei as férias em Recife, ainda que chova nessa época.

b. Passarei as férias em Recife, mas chove nessa época.

c. Passarei as férias em Recife, ainda que chova nessa época e ainda que não seja seguro ir às praias.

d. *Passarei as férias em Recife, mas chove nessa época e mas não é seguro ir às praias.

A oração introduzida pela locução conjuntiva *ainda que* em (11a) é concessiva, enquanto a introduzida por *mas* em (11b) é adversativa. Ambas expressam contraste, mas a primeira delas pode ser coordenada com outra oração subordinada conectada por meio da conjunção aditiva *e*, como se percebe em (11c), o que é uma característica

das orações subordinadas. Já na segunda, por ser uma oração coordenada, não pode ser feita a mesma coisa, como se nota pela agramaticalidade causada em (11d).

Para diferenciar sintaticamente orações subordinadas concessivas de orações coordenadas adversativas, em português europeu (PE), refere-se ainda a colocação de pronomes clíticos (cf. Lobo, 2013). Nesta variedade do português, as orações subordinadas desencadeiam próclise, enquanto, nas coordenadas, se mantém o padrão básico de colocação do clítico no PE: a ênclise. No entanto, como, contrariamente ao PE, o português brasileiro (PB) tem próclise generalizada (Martins, 2016), não há diferenças entre coordenação (12a) e subordinação (12b) quanto à colocação de pronomes clíticos nesta variedade.

- (12) a. Recife é uma cidade cara, mas eu a adoro.
b. Embora eu a adore, Recife é uma cidade cara.

Outro aspecto que distingue as concessivas e as adversativas, conforme Lobo (2003, 2013), é o fato de as orações concessivas introduzidas por conjunções/locuções conjuntivas como *embora* e *mesmo que* terem, normalmente, o verbo no modo subjuntivo, enquanto nas adversativas, que têm o *mas* como conjunção típica, o verbo ocorre no modo indicativo.

Mais um aspecto estudado sobre as orações concessivas e adversativas é o efeito discursivo da posição em que elas aparecem na frase complexa. Como ilustrado anteriormente em (9), as orações coordenadas adversativas só podem ocorrer em posição final da frase. Costa (2010) nota, com base em Flamenco García (1999), que a informação contrastiva veiculada pela coordenada adversativa só é processada no final da frase, correspondendo a informação nova, enquanto a informação veiculada pela concessiva, que tipicamente ocorre em posição inicial, tem caráter pressuposicional, antecipa uma informação inesperada, que é contrária às expectativas. Consideremos os exemplos em (13):

- (13) a. Embora adore a Samambaia, o Thiago vai se mudar para a Ceilândia.
b. Thiago adora a Samambaia, mas vai se mudar para a Ceilândia.

Nas duas frases, a informação interpretada como nova, inesperada é diferente. Em (13b), a oração que expressa o fato novo e inesperado é a adversativa. A interpretação contrastiva só é percebida após o processamento de toda a frase complexa. Já em (13a), a oração que apresenta o fato inesperado e novo não é a concessiva, mas sim a oração principal. A concessiva veicula informação interpretada como informação dada, *background*. Ela envolve uma pressuposição, no sentido em que, quando ela é processada, já se sabe por antecipação que a oração principal que virá a seguir descreverá uma situação contrária às expectativas. Assim, quando as concessivas aparecem em posição inicial, elas veiculam informação pressuposta, tendo interpretação de tópico.

Já quando ocorrem em posição final, por ocuparem posições estruturalmente mais externas, as concessivas exercem uma função de *after-thought* (Lobo, 2003) ou adenda (Neves, 1999), o que se evidencia pela quebra da entonação, por exemplo, e faz parecer uma nova informação, pelo que pode ser considerada foco.

- (14) a. Embora pratique exercícios frequentemente, Simone tem problemas de saúde pulmonar.
- b. Simone tem problemas de saúde pulmonar, embora pratique exercícios frequentemente.

Em (14a), a informação expressa pela oração subordinada anteposta representa algo já dado, informação *background*. Já em (14b), o conteúdo trazido, após uma pausa entoacional, pela oração subordinada posposta encabeçada por *embora* é um *after-thought*, ou uma adenda, uma informação a mais, nova e que está ocupando uma posição periférica, mais externa à estrutura da frase, semelhante às estruturas de coordenação (Lobo, 2003).

Um bom domínio de estruturas diversas, como as adversativas e as concessivas, é fundamental para a elaboração de textos argumentativos, já que com elas é possível expressar ideias de contraste, assumir ideias e refutá-las, por exemplo. Como discutimos anteriormente, é na escola que o conhecimento dessas estruturas será estimulado.

Portanto, os profissionais envolvidos com o ensino de língua materna precisam saber como se dá seu processo de aquisição, aspecto que discutiremos na próxima seção.

3.2. Aquisição e ensino/aprendizagem de subordinação concessiva

A área da linguística que se encarrega de estudar o desenvolvimento da linguagem dos seres humanos, como ele se materializa, se modifica, pensando a partir de quando ele se inicia e observando esse processo é a aquisição da linguagem, como explica Sim-Sim (2017). Segundo a linguista portuguesa, a primeira observação científica sistematizada sobre o desenvolvimento linguístico de crianças, notando a evolução de acordo com o passar do tempo, foi feita por Charles Darwin no século XIX. O cientista acompanhou por anos como a criança tentava manifestar emoções e como demonstrava compreensão de entonações e gestos, o que para Sim-Sim parece ser um prenúncio do que mais tarde estudariam linguistas e psicólogos serem conhecimentos inatos.

Surgido o interesse sobre essas questões, conforme Sim-Sim (2017), no início do século XX, estudiosos da psicologia como Binet-Simon (1905) e Lewis Terman (1925), movidos a determinar a idade mental dos indivíduos, usavam como instrumento a avaliação das capacidades verbais, inicialmente com crianças e, depois com adolescentes e adultos. Para tanto, submetiam esses indivíduos a testes de compreensão de frases e de estruturas mais complexas, por exemplo. Também na psicologia, o assunto passou a ser explorado por nomes como Piaget e Skinner, que estudaram o desenvolvimento e a aquisição da linguagem sob as perspectivas construtivista e comportamentalista, respectivamente, assim como Lev Vygotsky e Alexander Luria, que têm foco no desenvolvimento a partir da interação social.

Já na segunda metade do século XX, Noam Chomsky, em oposição às ideias comportamentalistas, defende a teoria inatista, a qual entende que a linguagem é uma faculdade herdada geneticamente, específica da espécie humana, e que guia a criança no processo de aquisição da língua a que está exposta no meio em que está inserida. Chomsky, em contradição à ideia comportamentalista de que a aquisição, pela criança, da linguagem se dava por meio da imitação e de reforços verbais em contato com

adultos, determina que as crianças nascem capazes de adquirirem qualquer língua, estando equipadas com a faculdade da linguagem, que inclui a Gramática Universal (i.e., um sistema inato de princípios invariáveis e parâmetros variáveis). Guiada pela faculdade da linguagem, que é o recurso de que a criança dispõe desde o estado zero, ela impõe estrutura ao input a que está exposta e formula um sistema linguístico interiorizado, que vai sendo reestruturado ao longo do tempo até chegar a um nível adulto, estável.

Trazendo para a contemporaneidade e para o nosso tema, as pesquisas que envolvem a aquisição da sintaxe investigam como se dá o desenvolvimento do conhecimento sintático das crianças e a maioria das que envolvem o português tomam como base a teoria inatista de Chomsky, em que se estudam estruturas sintáticas específicas (Lobo & Santos, 2022).

No que diz respeito às frases complexas, os estudos têm revelado que, embora já tenham adquirido o essencial da estrutura da gramática da sua língua até o momento de entrada na vida escolar, há alguns fenômenos que são de aquisição tardia, como, por exemplo, alguns tipos de relativas (Costa et al, 2011; Fontes, 2008), o uso do modo conjuntivo em completivas (Santos, 2017) e as estruturas concessivas (Costa, 2010).

3.2.1. A aquisição dos primeiros conectores

Como vimos anteriormente, para contruirmos frases complexas, utilizamos conectores e a aquisição desses é assunto de pesquisas que observam o desenvolvimento linguístico das crianças. Um desses estudos é o de Costa et al. (2008), que, dentre outros objetivos, visava verificar se existia correlação entre o crescimento da proporção de conectores na fala espontânea de crianças em relação à fala das respectivas mães. Analisando o *corpus* de Santos (2006), esses pesquisadores observaram, dentre os vários tipos de conexão, uma escala de emergência de conectores com a seguinte ordem: *e* > *mas* > *porque* > *se*, aparecendo o primeiro deles

(e) já após o primeiro ano de vida e *mas* > *porque* > *se* presentes, pelo menos, desde os dois anos de idade.

Outra coisa percebida em Costa et al. (2008) sobre esse *corpus* é uma correspondência entre o número de ocorrências e a ordem da referida escala, considerando que os conectores *e* e *mas*, os quais são adquiridos mais cedo, ocorrem com mais frequência em relação a *porque* e *se*, que são adquiridos um pouco mais tarde. Nota-se, com isso, que as estruturas mais estabilizadas, aquelas que já fazem parte, há mais tempo, do conhecimento implícito das crianças, são as que são utilizadas com mais frequência.

Para o presente estudo, faz-se importante analisar estudos que identificam a elaboração de frases complexas por crianças, buscando identificar como e quais conectores utilizam a que elas se realizem, especialmente aqueles que estabelecem nexos contrastivos.

Convém, portanto, pontuar estudos que observam o desenvolvimento sintático em produções escritas, como o realizado por Lobo, Batalha, Estrela e Bragança (2022), no qual as autoras perceberam a evolução na dimensão compositiva de estudantes do 2.º e 3.º ano escolar. Nesse trabalho, fizeram uma comparação entre as produções escritas de 126 estudantes e perceberam significativo aumento, de um ano para o outro, da construção de frases complexas, sendo encontradas no 2.º ano 355 orações introduzidas por conectores, que saltaram para 989 no 3.º ano. Enquanto isso, o número de frases simples produzidas nos dois períodos não parece discrepante.

Dentre as frases complexas produzidas pelos estudantes, confirmou-se a predominância de estruturas de coordenação em relação às de subordinação nas duas fases da pesquisa, mas também se notou aumento do uso de conectores de subordinação (de 56 para 265), o que as autoras consideraram um indício de que a subordinação é mais usada de acordo com o tempo. Lobo, Batalha, Estrela e Bragança (2022) concluem que há semelhança, nas primeiras produções escritas, com a emergência dos conectores produzidos oralmente, quais sejam *e/mas/quando/que/porque* (Costa, Alexandre, Santos & Soares, 2008), havendo, no 2.º

ano, a predominância de *e* e *mas*. Em seguida, no 3º ano, aumenta-se no geral o uso de conectores e, também, dos processos de subordinação.

Dos conectores típicos de subordinação encontrados nos textos analisados por Lobo, Batalha, Estrela e Bragança (2022) nos 2 anos, destacam-se o *que* (relativa), o *que* (completiva) e o *quando*, com 96, 41 e 34 ocorrências, respectivamente, como os mais usados. Por outro lado, há pouquíssima ou nula presença de conectores concessivos como *apesar de*, que no conjunto de textos do 2º ano escolar foi encontrado apenas uma vez e nenhuma no 3.º ano escolar, o que pode ser um indício de que são adquiridos mais tardiamente. Esse assunto foi pesquisado por Costa (2010), pesquisa que, em verdade, inspirou o presente trabalho.

3.2.2. A aquisição de estruturas concessivas e o ensino

Num estudo anteriormente referido na seção 2.3, Ana Luísa Costa (2010) investigou a aquisição de construções concessivas por crianças falantes do PE, voltando-se para a emprego dessas em textos escritos, ou seja, relacionou o processo de aquisição e o ensino, já que é primeiramente na escola que as crianças são levadas a se expressarem textualmente.

Estudos anteriores já indiciavam que estruturas concessivas eram um tipo de construção de aquisição tardia, como Dissel (2004), o qual, analisando um total de 1550 frases adverbiais de falas de crianças entre 1;8 e 5;1 anos, não encontrou nenhuma concessiva, o que o levou a concluir que as crianças usam apenas um pequeno subconjunto de conjunções (no inglês) para conectar orações.

Coisa parecida se constatou no *corpus* analisado por Prada (2000), com uma discrepância na produção de adversativas (total de 259) e de concessivas (apenas 28) em narrativas; e também em Lopes (2004), que identificou 135 adversativas para apenas 06 concessivas em textos de meninos de 5.º e 8.º ano.

Costa (2010) lembra que há pouca informação sobre concessivas nos estudos sobre aquisição devido à sua rara presença nos registros de fala espontânea de crianças. Assim, interessada em diagnosticar o conhecimento implícito de estruturas concessivas, identificar os efeitos da escolarização no desenvolvimentos linguístico e avaliar os

efeitos do conhecimento explícito de estruturas contrastivas, realizou um estudo experimental com alunos do 4.º, 6.º e 9.º ano, além de grupos de controle, no que ela chama de intervenção naturalista seguindo abordagens etnográficas, em que a pesquisadora se insere no contexto educacional dos sujeitos integrantes da pesquisa. Esse estudo incorporou testes de compreensão oral de texto, de produção de texto e de produção induzida de frases, distribuídos nas fases de diagnóstico e de avaliação da intervenção didática, todos levando em consideração os objetivos e as orientações de cada nível de ensino conforme os programas do Ensino Básico português em vigor.

Nesse trabalho, buscou-se descobrir se há correlação positiva entre o conhecimento explícito e o desenvolvimento da escrita e, para isso, Costa (2010) elencou algumas questões específicas de investigação, entre elas: qual seria o conhecimento linguístico sobre estruturas contrastivas em estabilização ao longo da escolarização básica; em que medida a estabilização do conhecimento linguístico sobre concessivas afeta o desenvolvimento da produção escrita; e se o ensino explícito da gramática pode estimular o alcance de uma competência linguística elaborada.

Nesse estudo experimental, confirmou-se a hipótese de que o conector *mas* (adversativo) emerge mais cedo nos dados de aquisição e tem maior frequência de uso em comparação com conectores concessivos como *apesar de* e *embora*, que ocupam a quarta posição na escala de emergência de conectores analisados. Também se confirmou a hipótese de que há diferenças na ordem de emergência de conectores concessivos, coisa validada pelo fato de os conectores *apesar de* e *embora* aparecerem já em produções escritas de alunos do 4.º ano e com maior frequência e diversidade de uso, o que também acontece no grupo de adultos. Em contraste, o conector *ainda que* só é usado pelo grupo de controle (adultos).

Em continuidade, atestou-se a hipótese de que os conectores que emergem mais precocemente são os mesmos que têm maior frequência de uso em falas das mães e das crianças. Constatou-se no *corpus* que, dentre os conectores analisados, a escala de precocidade é a seguinte: *mas* > *porque* > *se* > *embora* / *apesar de* > *enquanto*. Ainda que o concessivo *embora* seja o que aparece primeiro na escala de precocidade, ou seja, é o que aparece primeiro na fala, o uso de *apesar de* é mais frequente.

Por fim, confirmou-se a hipótese de que são os escritores com o maior nível de escolaridade os que demonstram mestria no uso de conectores concessivos, com maior diversificação e frequência de uso, no caso analisado, os participantes do grupo de controle (adultos), seguidos dos alunos do 9.º ano.

Na fase de diagnóstico, Costa (2010) constatou, com os resultados dos testes de produção induzida de frases e de compreensão oral de texto, o crescimento no conhecimento de conectores concessivos ao longo dos três ciclos de escolaridade. No entanto, mesmo com esse crescimento, as taxas de acerto se mantêm abaixo dos 75% no 4.º ano e no 6.º ano e, somente a partir do 9.º ano, os resultados se assemelham ao dos adultos que, em geral, é de 88% no teste de produção induzida de frases.

Parece ser algo positivo esse crescimento. No entanto, o conhecimento linguístico de concessivas manifestado pelos estudantes do 9.º ano nessas tarefas não é mobilizado em situação de escrita. Na mesma fase de diagnóstico, quando levados a escreverem texto de opinião, há apenas 21% de ocorrências de conectores concessivos do total de estruturas que pretendiam estabelecer nexo de contraste, prevalecendo 79% conectores adversativos (com ampla preferência pelo *mas*, 85% do total de adversativos).

Notou-se, ainda, pela análise de erros em atividades de produção induzida de frases do 4.º ano, que a produção de enunciados condicionais-concessivos é mais tardia do que a produção de concessivas factuais. Nessas atividades, quando induzidas a produzirem frases com conectores tipicamente condicionais-concessivos, as crianças elaboravam estruturas com leitura factual.

Mais tarde, para analisar os efeitos da intervenção didática, ainda se levantou mais três hipóteses que também foram confirmadas, mostrando, por meio da comparação dos dados obtidos nas turmas submetidas à intervenção e na turma de controle, que, após a construção do conhecimento metalinguístico sobre estruturas concessivas, há um maior uso dessas estruturas (H1), recurso a um repertório mais diversificado de conectores contrastivos (H2) e que, portanto, o conhecimento explícito

de concessivas potencializa a produção dessas estruturas em situações de produção escrita.

O trabalho de Ana Costa torna-se um importante marco sobre o conhecimento sintático de estudantes portugueses (falantes do PE) ao longo da formação escolar básica. No entanto, há uma lacuna nos estudos dessa área, uma vez que não há pesquisa que revele como está o conhecimento dos estudantes brasileiros (falantes do português brasileiro) sobre estruturas concessivas.

Além disso, considerando as impressões tiradas do trabalho de Costa (2010) a respeito da estabilização do conhecimento de alunos do 9.º ano escolar de Portugal sobre estruturas contrastivas, fica a dúvida sobre como está esse conhecimento no 9.º ano escolar brasileiro, mas também nos níveis mais avançados da formação escolar, ou seja, em que pé está o conhecimento sintático dos jovens estudantes concluintes do Ensino Médio brasileiro (Ensino Secundário português), os estudantes do 3º ano.

Tendo em conta que os resultados da intervenção didática realizada por Ana Costa foram positivos, com uma melhora no desempenho dos estudantes do 9.º ano na escrita, embora ainda aquém do desempenho de adultos, fica ainda por investigar se, em níveis mais avançados, como o Ensino Médio, a realização da intervenção didática teria efeito igual ou, quem sabe, melhor.

Assim, questionamentos sobre os níveis de conhecimento sintático de estudantes concluintes do Ensino Fundamental (14 anos) e do Ensino Médio brasileiro (17 anos) surgem: será que, à semelhança do que Costa (2010) encontrou com os estudantes portugueses, ao fim do 9.º ano, os brasileiros também estão com o conhecimento de concessivas em estabilização? Será que, já no 3.º ano do Ensino Médio, se tem estabilizado o conhecimento sobre estruturas concessivas? Será que os estudantes já mobilizam estratégias argumentativas para produção de textos frases com nexos concessivos com frequência, revelando proficiência parecida com o que se espera de um adulto com a formação escolar concluída?

4. Questões de investigação e metodologia

Este trabalho pretende investigar o conhecimento de estruturas concessivas por estudantes falantes do PB e examinar se o ensino-aprendizagem explícita de subordinação concessiva resulta em ganhos na escrita, à semelhança do que foi observado em estudos prévios sobre o PE (conforme seção 3.2). De modo mais geral, pretendemos investigar os efeitos do conhecimento explícito da gramática e sua relação com a escrita. Para tanto, realizamos dois estudos: um estudo de diagnóstico e um estudo de intervenção didática, com estudantes de duas regiões administrativas de Brasília, o Gama e a Samambaia, cursando o 9.º ano do Ensino Fundamental e o 3.º ano do Ensino Médio, respectivamente.

O estudo 1 é composto apenas por um pré-teste do qual participaram uma turma de 9.º ano e uma turma de 3.º ano como forma de diagnóstico. Do estudo 2 participam duas turmas de 3.º ano do Ensino Médio (a que tinha participado do estudo 1, designada como grupo experimental, e outra designada como grupo de controle). O estudo 2 foi composto por quatro momentos: pré-teste (para diagnóstico inicial) > intervenção didática (com duração de x semanas) > pós-teste 1 (para verificação imediata dos efeitos da intervenção didática) > pós-teste 2 (para verificação da permanência dos efeitos da intervenção didática após algumas semanas). Nas etapas de pré- e pós-teste, usamos uma tarefa uma tarefa de produção livre de frases, uma tarefa de produção induzida de frases (reescrita) e uma tarefa de produção de texto argumentativo.

Nesse capítulo, apresentamos, primeiro, as questões de investigação e as hipóteses do estudo (seção 4.1). Depois, apresentamos a metodologia adotada no trabalho, que compreende a descrição dos seus participantes escolhidos e das fases de coleta de dados (4.2), das tarefas que foram usadas durante todo o experimento (4.3), da intervenção didática realizada com uma das turmas selecionadas (4.4), e da análise dos dados coletados (4.5).

4.1. Questões de investigação e hipóteses

A presente pesquisa tem a intenção de investigar as seguintes questões de investigação e hipóteses:

QI.1. A estabilização do conhecimento de orações concessivas por falantes do PB é tardia, à semelhança do que tem sido observado no PE?

H.1. Se a estabilização do conhecimento de orações concessivas por falantes do PB for tardia, então espera-se que os estudantes do 9.º ano do Ensino Fundamental e, eventualmente, os estudantes do 3.º ano do Ensino Médio recorram a poucas estruturas concessivas na sua produção escrita e revelem dificuldades em tarefas que induzem o seu uso.

QI.2. Será que o ensino explícito da língua estimula o desenvolvimento de conhecimento implícito de subordinação concessiva em PB?

H.2. Se o ensino explícito de gramática tiver um efeito positivo no desenvolvimento de conhecimento de subordinação concessiva em PB, espera-se que os alunos passem a usar adequadamente e com maior frequência estruturas concessivas, quer imediatamente após a intervenção didática, quer algumas semanas depois.

QI.3. Será que o ensino explícito da língua tem efeito positivo no desenvolvimento da escrita em PB?

H.3. Sendo a subordinação concessiva uma estratégia para expor ideias de contraste mais sofisticada, se o ensino explícito de conectores concessivos contribuir para o alcance de níveis superiores de proficiência de escrita, espera-se que, após a exposição ao ensino explícito, haja nos textos dos estudantes maior diversidade de estruturas e de uso de conectores concessivos.

Para responder à primeira questão, será feito um diagnóstico no qual se observará as taxas de acerto de alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental e do 3.º ano do Ensino Médio em produção induzida de frases, assim como a análise da proporção

de uso de concessivas na produção escrita em comparação com o uso de estruturas adversativas.

A segunda e a terceira questões dependem da comparação do desempenho dos alunos entre as tarefas de diagnóstico e as aplicadas após uma intervenção didática. Tal análise buscará identificar os ganhos dessa intervenção no desenvolvimento linguístico daqueles que participaram e tentar perceber se há diferença em relação ao grupo de controle, que não será submetido à intervenção.

Considerando as características da subordinação concessiva, nas diferentes etapas do estudo, ainda se buscará examinar se (i) há diferenças no desempenho dos estudantes por tipo de oração concessiva, e se (ii) a posição da oração concessiva (antes ou após a oração principal) influencia o desempenho dos estudantes na produção de estruturas concessivas.

4.2. Participantes e fases da coleta de dados

Como se nota, o presente trabalho é inspirado na pesquisa feita por Costa (2010), embora, diferentemente da pesquisadora portuguesa, trate da realidade dos estudantes brasileiros e de idade mais avançada do que fora por ela investigado. Considerando essa inspiração, o estudo adota uma postura naturalista, em que as práticas da escrita como atividade social são analisadas nos meios sociais do participantes, ou seja, na escola (Grabe e Kaplan, 1996).

Em busca de respostas às perguntas elencadas na seção 4.1, foram realizados dois estudos. O **estudo 1** foi realizado para responder à primeira questão de investigação. Ele foi realizado em dois momentos e foi composto por um pré-teste (diagnóstico), aplicado com uma turma de 9.º ano e uma turma de 3.º ano.

A turma de 9.º ano do Ensino Fundamental era de uma escola do Gama, região administrativa de Brasília. Essa turma apenas participou do estudo 1 (diagnóstico), quando a coleta de dados se deu pela aplicação do pré-teste. As tarefas de diagnóstico foram aplicadas próximas ao fim do ano escolar brasileiro, em novembro de 2022.

Nesse momento, 23 estudantes participaram da pesquisa, levando 2 dias para concluir as tarefas, pois só foram disponibilizadas as aulas de português, normalmente duplas (cerca de 45 minutos cada), que eles teriam naquelas datas. A tarefa de produção escrita (descrita na seção 4.4) foi realizada nas aulas do dia seguinte, já que esse tipo de atividade carece de mais tempo.

Os participantes do 9º ano tinham entre 14 e 15 anos de idade e eram todos falantes do PB. Seus pais também têm o PB como língua materna. Em resposta ao questionário sobre o perfil linguístico (anexo 2), apenas 5 estudantes declararam algum domínio de uma segunda língua: 4 falam inglês em nível intermediário e 1 em nível avançado; 1 informou domínio intermediário do espanhol e 1 disse ter domínio avançado.

Em virtude do fim do ano letivo em 2022, apenas em março de 2023, a coleta de dados do estudo 1 foi continuada, pois as turmas seguintes participariam de mais etapas. O mesmo teste de diagnóstico foi aplicado nesse período para 26 estudantes de uma turma de 3º ano do Ensino Médio que frequentavam uma escola de Samambaia. Essa turma era composta por estudante entre 16 e 18 anos, todos falantes do PB como língua materna, assim como seus pais. Entre eles, 5 declararam ter domínio intermediário de outra língua, 4 do inglês e 1 do espanhol. Essa turma foi selecionada como grupo experimental e também participou do estudo 2.

Para responder a segunda e a terceira questões de investigação, o **estudo 2** foi realizado com a turma de 3.º ano que havia participado do estudo 1 e sido designada como grupo experimental (o grupo que foi alvo de intervenção didática) e mais uma outra turma de 3.º ano da mesma escola escolhida como grupo de controle (grupo com um perfil sociolinguístico idêntico ao do grupo experimental, mas que não foi sujeito à intervenção didática). O grupo de controle era formado por 18 estudantes entre 16 e 18 anos, todos falantes do PB como língua materna, assim como seus pais. Entre eles, 4 declararam ter domínio intermediário de outra língua, 3 do inglês e 1 do espanhol.

A colaboração dos estudantes no estudo foi condicionada à assinatura do Termo de Consentimento pelos participantes maiores de 18 anos ou, no caso dos menores de

idade, pelo responsável legal (conforme anexo 1). Os dados coletados através do questionário de perfil sociolinguístico por eles respondido são resumidos no quadro 2.

Quadro 2 – perfil linguístico dos participantes da pesquisa

Grupo		N.º de participantes	Idade média	Com algum domínio de 2ª língua
9.º ano		23	14,7	5
3.º ano	experimental	26	17	5
	controle	18	16,9	4

Coletados os dados da etapa de diagnóstico, partimos para a realização da intervenção didática, com o grupo experimental, a qual será descrita na seção 4.5. Em seguida, imediatamente após a conclusão da intervenção, realizamos a 2.ª fase da coleta de dados, em que aplicamos um segundo teste (pós-teste 1) para identificar possíveis efeitos imediatos da exposição ao conhecimento explícito sobre estruturas concessivas. O grupo de controle não foi submetido ao pós-teste 1.

Três semanas depois, tanto a turma do grupo de controle quanto a turma do grupo experimental foram submetidas a outro teste (pós-teste 2), construído nos mesmos moldes, visando identificar se, no caso do grupo experimental, ainda se percebiam possíveis ganhos quanto ao conhecimento das estruturas em análise, ou seja, se existia certa permanência dos ganhos da intervenção didática e se há diferença relevante no desempenho em relação ao grupo de controle. Importante ressaltar que todos os testes (pré-teste, pós-teste 1 e pós-teste 2) demandaram, cada um, dois dias para ser realizados, ficando sempre a atividade de produção textual para o segundo dia, já que necessita de maior tempo para a conclusão. O quadro 3 resume a participação dos grupos nas fases da coleta de dados.

Quadro 3 – Participação dos grupos nas fases da coleta de dados

Grupo		Pré-teste (diagnóstico)	Pós-teste 1 (imediate)	Pós-teste 2 (tardio)
9.º ano		X		
3.º ano	experimental	X	X	X
	controle	X		X

O curto tempo entre o fim da intervenção didática e a aplicação do pós-teste 2 pode ser apontado como uma fragilidade do presente estudo, uma vez que, para determinar se a intervenção didática teve efeitos no conhecimento implícito dos falantes resulta em ganhos duradouros, e seria necessário testar os participantes após dois meses, por exemplo. Essa consideração é importante, pois, conforme Ellis et al. (2009), o conhecimento explícito da gramática pode ser facilmente esquecido, enquanto o conhecimento implícito da gramática é duradouro. Dessa forma, realizar o pós-teste 2 com um espaço maior de tempo talvez mostraria com maior verossimilhança os efeitos da intervenção didática no conhecimento implícito. No entanto, a decisão de aplicar apenas três semanas depois deveu-se à disponibilidade de tempos de aula por parte da instituição, para que não atrapalhasse o seu calendário. Além disso, em reuniões entre o pesquisador e a professora regente das turmas de 3.º ano do Ensino Médio, a possibilidade da perda de alguns participantes dois meses depois foi apresentada, já que nesse período há grande evasão escolar, o que atrapalharia a coleta dos dados. O formato dos testes aplicados em todas as fases foi sempre o mesmo, como se nota na descrição das tarefas, que apresentamos em 4.3.

4.3. Tarefas

Reiterando a perspectiva naturalista, o pesquisador precisou se deslocar às escolas, se reunir com as professoras das turmas envolvidas e planejar a coleta de dados, bem como a intervenção didática, de modo a não atrapalhar o andamento do planejamento pedagógico da instituição. Inclusive, o tipo de conhecimento aqui investigado faz parte do currículo adotado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal para as etapas

escolares acompanhadas, como se nota nos documentos norteadores do 9.º ano do Ensino Fundamental e do 3.º ano do Ensino Médio.

Objetivos	Conteúdos
• Confrontar opiniões, expressar ideias, despertando a criticidade por meio de argumentos. • Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.	• Estratégias de produção: planejamento de textos informativos, argumentativos e apreciativos (artigo de opinião, ensaio, reportagem, texto didático etc.) • Período composto por subordinação: orações substantivas, adjetivas e adverbiais

Currículo em movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental, Anos Finais (SEEDF, 2018, p. 54)

Objetivos de aprendizagem
LP01FG: Aplicar os recursos de coesão (preposições, conjunções, pronomes, advérbios) a fim de proporcionar a produção crítica de relações lógico-discursivas em diferentes tipos de possibilidades textuais.

Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio (SEEDF, 2020, p.56)

Cada teste aplicado (anexos 3, 4 e 5) com os grupos participantes da coleta de dados é composto por 4 tarefas escritas, todas elas buscando diagnosticar o conhecimento de estruturas contrastivas dos estudantes. Importante esclarecer que, assim como a pesquisa é inspirada no trabalho de Costa (2010), a estrutura das tarefas da autora também foi utilizada para o presente trabalho, mas com a criação de novos itens. Essa escolha foi feita porque tem-se a intenção de comparar os resultados dos estudantes brasileiros com os percebidos por Costa (2010) com os estudantes portugueses, especialmente os de 9.º ano.

A tarefa 1 induz os estudantes a construir livremente frases complexas utilizando os conectores fornecidos. Nesta tarefa, é elencada uma lista de três conectores adversativos (*no entanto*, *porém*, *contudo* e *todavia*) e seis concessivos (*embora*, *mesmo que*, *apesar de*, *mesmo se*, *ainda que*, e *se bem que*) para a ligação de

frases complexas que serão elaboradas. Esta tarefa tem 10 itens. Trata-se de uma tarefa de indução de produção livre de frases, já que, nessa parte, não são apresentadas as orações para ser juntas. O objetivo aqui era perceber se, na produção livre de frases, havia diferença de desempenho entre construções adversativas e concessivas. Abaixo apresenta-se a instrução dada aos participantes e um item de exemplo.

Tomando o exemplo como referência, construa frases usando as palavras indicadas em cada item.

Exemplo:

Palavra: Enquanto

João é flamenguista, **enquanto** Maria é vascaína.

a – Porém:

Em seguida, na segunda tarefa, os participantes também são orientados a uma produção induzida de frases, mas, diferentemente da tarefa 1, agora são expostas duas orações que eles tinham que unir em uma frase complexa por meio do conector, com o detalhe de que esse conector deveria estar no início da frase, como se ilustra a seguir:

A partir do exemplo, una as frases em uma só, mas começando com a palavra indicada em cada item e fazendo as alterações necessárias.

Exemplo:

Palavra: **caso**

Não chove hoje.

+

Vamos ao cinema.

Caso não chova hoje, vamos ao cinema.

A – Embora

O São Paulo tem uma defesa forte.

+

O Flamengo marcou três gols.

Embora _____

Os itens dessa questão deveriam ser formados apenas por conectores concessivos (*embora, apesar de, ainda que, se bem que, mesmo que e mesmo se*) já em posição inicial da frase complexa, que unirão duas frases prontas. Para que conseguissem responder corretamente, em alguns casos, precisariam fazer manipulações das orações originais no que diz respeito a modo e tempo, por exemplo, do indicativo para o subjuntivo. Digamos que o estudante tivesse que juntar as orações “Samanta quer viajar” e “não tem dinheiro” por meio do conector *embora*. Tal tarefa exige que o verbo “tem”, no indicativo, vá para o subjuntivo “Samanta quer viajar, *embora* não tenha dinheiro”.

Os conectores *mesmo que* e *mesmo se* aparecem cada um em dois itens, um com orações que levariam a uma interpretação de valor hipotético e outro com orações que levariam a uma interpretação com valor contrafactual. A tarefa 2 é composta por 8 itens.

Na terceira tarefa, os estudantes teriam que fazer a mesma coisa e com os mesmos conectores, juntar orações previamente apresentadas por meio de um conector concessivo, mas agora colocando esse conector entre elas, no meio, com a concessiva em posição final, como ilustra o comando a seguir:

Faça a mesma coisa do exercício anterior, mas agora com a palavra indicada no meio da frase, como no exemplo.

Exemplo:

Palavra: **caso**

Cancelamos o piquenique.

+

Chove hoje.

Cancelamos o piquenique, **caso** chova hoje.

A – Embora

Reinaldo lê romances policiais.

+

Ele prefere romances históricos.

_____ embora _____

A segunda e a terceira partes foram elaboradas dessa maneira para que pudéssemos perceber se há diferenças de desempenho dos participantes na construção de frases complexas com a oração concessiva em posição inicial e final.

Como vimos anteriormente, o gênero textual argumentativo faz parte do currículo do 9.º e do 3.º ano, pelo que foi escolhido como gênero a ser produzido na tarefa 4 de produção de texto. Outra razão para essa escolha é o fato de a escrita de textos desse tipo colaborar com a ativação do modelo cognitivo que Scardamalia e Bereiter (1987) chamam de *knowledge transforming*, o qual está intimamente ligado à formação escolar e o desenvolvimento da competência de escrita durante as etapas de ensino. Não só isso, é o texto argumentativo o objeto da principal avaliação de língua portuguesa realizada pelos estudantes brasileiros quando da conclusão da formação escolar básica, a redação do Exame Nacional do Ensino Médio.

Tendo em conta esses fatos em relação ao gênero argumentativo, ele é o objeto da nossa pesquisa, assim como Costa (2010). A nossa intenção é analisar características formais do texto, especificamente o recurso a estruturas sintáticas próprias do gênero argumentativo, como é o caso das estruturas contrastivas. Desse modo, a quarta parte do teste é uma tarefa de produção de texto, com tema de relevância social que se mostra como problema, uma vez que suscita diferentes opiniões. Primeiro, o participante é ambientado sobre o assunto, por meio de um texto introdutório e, depois,

são apresentadas argumentações com visões claramente opostas como textos motivadores, como se mostra a seguir:

Teste de Produção de Texto

A flexibilização da compra, do porte e da posse das armas no Brasil

Assunto muito discutido nos últimos anos, a flexibilização da compra, do porte e da posse das armas é uma realidade. Segundo informa pesquisa do Anuário da Segurança Pública, publicado no último 28 de junho, o número de licenças subiu 473,6% de 2018 a 2022. Ao todo, o Brasil registra 4,4 milhões de armas de fogo em estoques particulares.

Fonte: <https://www.poder360.com.br/>

Entretanto, a facilitação para o acesso a armas é um assunto polêmico e nem todas as pessoas concordam, como pode ser visto nos seguintes trechos de fala:

Trecho 1: “A arma de fogo é um instrumento bom para o ataque, mas não para a defesa. A vítima, mesmo tendo uma arma em casa, não conta com o elemento surpresa. O bandido, quando quer roubar uma casa, planeja o ataque justamente para o momento em que a vítima menos espera. Como a arma para a autodefesa costuma ficar escondida num lugar de difícil acesso, pelo perigo que representa para a família, o cidadão dificilmente consegue alcançá-la a tempo para contra-atacar.”

Melissa Risso

Fonte: Agência Senado

Trecho 2: “Assim como o discurso de que a arma protege, também é mentiroso o discurso de que agora todo e qualquer cidadão de bem terá acesso a uma arma para se defender dos bandidos. Existem os custos do curso de tiro, do despachante, das taxas, da arma, da munição. Quem não tem dinheiro não consegue ter arma. Entre a arma legal e a ilegal, a fronteira é muito tênue. Outro discurso equivocado é o de que o bandido se arma à vontade enquanto o cidadão de bem fica proibido de se armar. A verdade é que, quando o dito cidadão de bem resolve se armar, no fim das contas ele acaba armando é o bandido.”

Isabel Figueiredo

Fonte: Agência Senado

Trecho 3: “As forças de segurança pública hoje não dão conta de cuidar de todas as cidades, de todas as ruas. Nós entendemos que o cidadão de bem precisa da arma para defender a sua casa, a sua fazenda ou seu negócio. Todos sabem que o bandido, ao saber que naquela propriedade há uma pessoa armada, vai pensar duas vezes antes de invadi-la. Hoje a criminalidade age tranquilamente porque entende que o cidadão não está preparado para reagir. E é importante lembrar que a posse e o porte de arma exigem treinamento. Um atirador civil mediano dá mais tiros treinando num único fim de semana do que um policial num ano inteiro. O cidadão de bem, quando tem a ficha limpa, passa no teste psicológico e é capacitado para usar a arma, pode agir como força suplementar na segurança pública. “Leopoldo Fiewski

Fonte: Agência Senado

Trecho 4: “O Estatuto do Desarmamento foi um fracasso. Nenhuma lei consegue desarmar os criminosos. Chega de vê-los matando cidadãos honestos. O cidadão tem o direito de proteger a própria família. Arma, para nós, não representa a morte, mas a proteção da vida.” Senador Marcos do Val (Podemos-ES)

Fonte: Agência Senado

Na verdade, são expostos 4 trechos de fala de pessoas públicas, 2 com opinião contrária e 2 favoráveis ao tema em debate (ver anexo 3 com as tarefas completas).

Após os estudantes realizarem a leitura e estarem mais inteirados sobre o assunto a ser discutido, o comando da tarefa elenca algumas instruções para que componham um texto de até trinta linhas:

A partir da leitura dos textos motivadores e dos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, escreva um texto argumentativo sobre o tema “**A flexibilização da compra, do porte e da posse das armas no Brasil**”.

No texto, você deve:

- contrastar possíveis argumentos contra e a favor a flexibilização da compra, do porte e da posse de armas no Brasil;
- defender a sua opinião sobre este assunto, apresentando argumentos para apoiar o seu ponto de vista.

Essas orientações são feitas dessa forma para fomentar uma argumentação em que sejam discutidas visões contrastantes, o que é benéfico para o tipo textual em questão e para a análise que se quer fazer das produções. Em todas as fases da coleta de dados (pré-teste, pós-teste 1 e pós-teste 2), as tarefas seguiram a mesma estrutura, mas os itens de cada teste eram diferentes para evitar que os estudantes apenas repetissem as mesmas respostas, considerando o limitado espaço de tempo entre um teste e outro. Entre essas fases, aconteceu a intervenção didática, a qual será descrita na seção 4.4.

4.4. Intervenção didática

Como esse estudo tem como foco o conhecimento explícito e a escrita, a intervenção didática é feita usando a metodologia de aprendizagem pela descoberta, na qual, conforme Duarte (2008), o estudante deve ser levado a um olhar de cientista sobre a própria língua. Por isso na intervenção didática, o pesquisador realizou com o grupo experimental oficinas gramaticais e de produção de texto em que os estudantes puderam ter contato com o ensino explícito de gramática, estando o professor na posição de auxiliador e eles próprios fazendo testes a respeito das estruturas sintáticas em estudo, observando variações, fazendo manipulações, levando a um maior grau de consciência linguística.

Busca-se, então, encontrar os benefícios trazidos por um mais elevado grau de consciência linguística nas produções textuais, conforme se ilustra na sistematização feita por Pilati (2017):

Antes da escolarização	Durante a escolarização	Depois da escolarização
Faculdade da linguagem (GU) + dados linguísticos do meio social = fala Conhecimento inconsciente de aspectos das línguas, como: fonologia, morfologia, sintaxe...	Faculdade da linguagem (GU) + conhecimentos aprendidos = escrita padrão Conhecimento consciente de características da variedade padrão, como conhecimentos sobre variação linguística, sobre gêneros e tipos textuais, organização das ideias, estratégias de argumentação, texto e discurso...	Conhecimentos aprendidos, com consciência, reflexão crítica, autonomia. Conhecimento sobre: - a natureza das línguas humanas; - características da língua portuguesa; - possibilidades de expressão. Leitura crítica Reflexão crítica Escrita consciente

(Pilati, 2017, p. 85)

Dessa forma, considerando que a intervenção didática é realizada no último ano da formação escolar, espera-se que, no que diz respeito à escrita e ao conhecimento de estruturas concessivas demonstrado em textos argumentativos, os jovens concluintes do Ensino Médio demonstrem maior domínio de tais estruturas e que isso se revele em escritores mais proficientes. Assim, inspirada no modelo de intervenção didática utilizado por Costa (2010), a nossa intervenção foi realizada com uma turma de estudantes de 3.º ano do Ensino Médio (grupo experimental), nas duas primeiras semanas de março de 2023, em 5 encontros de aulas duplas de português, totalizando 10 horas. Importante destacar que o grupo de controle não foi submetido à intervenção didática e até aquele momento do ano letivo não tinha recebido ensino explícito sobre estruturas concessivas.

Nesses 5 momentos com o grupo experimental, foram realizadas várias atividades (ver anexo 6), sendo que 3 encontros foram destinados à oficina gramatical e 2 à oficina de produção de texto, com objetivos específicos, como se detalha a seguir:

1.º encontro – Aula introdutória mostrando as semelhanças e as diferenças entre as relações estabelecidas pelos conectores adversativos e concessivos. Os estudantes são ajudados a perceber, por si mesmos, as diferenças gramaticais que a seleção de cada conector provoca na escrita, por exemplo, as alterações de modo nas formas verbais. Pontos tratados: conectores contrastivos (adversativos e concessivos), modos e tempos verbais.

2.º encontro – Aula com sistematização de regras de formação de frases complexas por subordinação e coordenação, estabelecimento de diferenças sintáticas entre adversativas e concessivas. Os estudantes realizam tarefas que os induzem a entender a diferenças entre a coordenação adversativa e a subordinação concessiva como, por exemplo, a possibilidade de coordenação e de movimento. Pontos tratados: características sintáticas da coordenação e da subordinação, teste

3.º encontro – Aula sobre os valores semânticos das concessivas, distinguindo factuais, hipotéticas e contrafactuais. Os estudantes realizam tarefas que os levam a interpretar os tipos de sentido das concessivas, bem como os conectores típicos de cada tipo (factual, hipotética ou contrafactual), manipulando os tempos e modos na oração principal e na subordinada. Também realizaram atividades de treino, em grupo, de interpretação dos valores semânticos. Pontos tratados: conjunções e locuções conjuntivas de contraste.

4.º encontro – Oficina de produção de texto com apresentação do formato texto de opinião. Nesta oficina, o professor discutiu com a turma experimental as características da tipologia textual, definindo objetivo, público-alvo e o assunto do texto. Foi realizada roda de conversa para discutir sobre o tema “Exploração da Floresta amazônica”, tema sobre o qual foi solicitada pesquisa anterior em casa. Os estudantes selecionaram argumentos favoráveis e contrários ao tema em debate, fizeram as devidas anotações, que seriam utilizadas em atividade futura. Depois, foi realizada atividade de

sistematização metalinguística na qual os estudantes foram levados a melhorar um texto no qual havia viciosa repetição do “*mas*”, trocando pelo recurso a concessivas.

5.º encontro – Oficina de produção de texto com apresentação de linhas orientadoras para o planejamento de um texto de opinião, composto pela apresentação (do tema), pelo desenvolvimento da argumentação e pela exposição de uma conclusão, na qual o autor reafirma o seu ponto de vista a respeito do discutido. Após o planejamento, os estudantes produzem de fato os seus textos de opinião sobre “A exploração da Floresta Amazônica”, que, em seguida, são avaliados pelos seus colegas. Essa avaliação é feita por meio de um questionário que busca todos os elementos do texto, além de observar características linguísticas. Há, depois, um momento de revisão da própria produção, com o apoio da revisão feita pelo colega. Ao se distanciarem dos próprios textos e analisarem os elementos do texto do colega, os estudantes conseguem perceber o que eles mesmos podem melhorar nas suas produções.

4.5. Análise de dados

Para analisar os dados da produção induzida de frases, foi feita a contabilização geral das taxas de acerto das frases elaboradas em cada tarefa, por exemplo, em cada turma submetida ao diagnóstico foi calculada a percentagem de acerto em produções de frases livres (acertos com conectores adversativos e acertos com conectores concessivos) para identificar se há um efeito por conector. Nas tarefas que envolvem a produção induzida de frases complexas apenas com conectores concessivos, além de ser calculada a percentagem de acerto para cada conector, foi comparada a taxa de acerto em função da posição da oração subordinada (inicial ou final) e o tipo semântico de concessivas (factuais, hipotéticas e contrafactuais). Em resumo, nas tarefas 1, 2 e 3, foram analisadas as taxas de acerto, sendo que, para a análise estatística, a resposta correta foi codificada como 1 e a resposta errada como 0. Em casos de respostas desviantes do que era pedido, não seriam entendidas como erro, o que as levaria a não serem contabilizadas. Nas produções textuais, tarefa 4, foi contabilizada a ocorrência de conectores adversativos e concessivos.

É feita a comparação entre os momentos (pré-teste x pós-teste 1; pré-teste x pós-teste 2) e também entre os grupos (9.º ano x 3.º ano; grupo experimental x grupo de controle), buscando perceber se há relevantes diferenças de desempenho de acordo com as turmas envolvidas e com a intervenção didática (realizada apenas com o grupo experimental), para mostrar os efeitos do ensino explícito.

A análise estatística dos dados foi realizada usando modelos de efeitos mistos com efeitos aleatórios para participantes e itens. Nas análises intragrupo, as variáveis modeladas como efeitos fixos foram as seguintes: “conector”, “teste” e, para as tarefas 2 e 3, “posição da subordinada”. Nas análises intergrupos, além destas, foi considerada a variável “grupo”. As análises incluíram intercepções aleatórias para participantes e itens, declives aleatórios por participante para as variáveis intrasujeitos e a sua interação, e declives aleatórios por item para a variável grupo (mas apenas nas análises intergrupos).

A análise estatística foi conduzida em *R*, usando o pacote *lme4*. Foi usada a função *lmer* (modelo misto linear) para a análise dos resultados da tarefa de produção de texto e a função *glmer* (modelo misto linear generalizado), com especificação “family=binomial”, para a análise dos dados das restantes tarefas, uma vez que estas produzem resultados binários (codificados como “acerto” = 1 e “não acerto” = 0). Conforme usual na literatura utilizamos valores de *p* e *t* como medidas de significância. Nas atividades de produção de texto analisamos os valores de *t* e nas restantes os valores de *p*. Um efeito fixo foi considerado estatisticamente relevante sempre que *p* fosse inferior ou igual a 0,05 ou o valor de *t* fosse superior ou igual a 2,00.

5. Resultados

Neste capítulo, apresentaremos os resultados obtidos nos dois estudos desenvolvidos no âmbito da presente dissertação. Em 5.1, descrevemos o que encontramos no primeiro estudo, o estudo de diagnóstico, que visa responder à questão de investigação 1 sobre a possibilidade de estabilização tardia do conhecimento de concessivas em PB. Este estudo compreende os testes de diagnóstico (pré-teste) realizados com a turma de 9.º ano do Ensino Fundamental e a turma de 3.º ano do Ensino Médio.

Em 5.2, descrevemos os resultados encontrados no segundo estudo, o estudo de intervenção didática, que tem como objetivo responder às questões 2 e 3, sobre os efeitos do ensino explícito no conhecimento de concessivas do PB. Considerando os resultados do diagnóstico, este estudo foi desenvolvido com a turma de 3.º ano que participou do estudo 1, que foi escolhida como grupo experimental e submetida a intervenção didática. Além disso, foi instituída uma outra turma da mesma etapa de ensino escolar para compor grupo de controle.

5.1. Estudo 1

Lembramos que o estudo 1 é composto por um diagnóstico realizado com a turma de 9.º ano e a turma de 3.º ano do Ensino Médio, sendo aplicado o mesmo teste em busca de entendermos como estava o conhecimento das estruturas concessivas nessas etapas da formação escolar. Seguiremos, então, para os resultados seguindo a própria ordem do teste.

Em 5.1.1., estão dispostos os resultados relacionados à tarefa 1 do teste diagnóstico, na qual os participantes tinham de elaborar frases complexas a partir de um elenco de conectores, entre concessivos e adversativos. Em 5.1.2., há os resultados relacionados às tarefas 2 e 3 do mesmo teste, nas quais os estudantes tinham que formar frases complexas por subordinação concessiva, juntando duas orações por meio de um conector e fazendo as devidas adequações, com a oração subordinada em posição inicial ou final. Por último, em 5.1.3., são apresentados os resultados da tarefa

4 do diagnóstico, na qual são analisados os conectores contrastivos presentes nas produções textuais dos estudantes.

5.1.1. A produção livre de frases

Referente à **tarefa 1** do teste aplicado, em ambas as turmas, as análises estatísticas dos resultados referentes às frases concessivas indicam que há um efeito significativo de conector (9.º ano: estimativa = -0.3538, EP = 0.1134, $p = \mathbf{0.00181}$; 3.º ano: estimativa = -0.8591, EP = 0.3795, $p = \mathbf{0.0236}$), o que significa que os estudantes têm melhor desempenho com certos conectores do que com outros. Ao compararmos as duas turmas nessa tarefa (estimativa = 1.07172, EP = 0.74135, $p = \mathbf{0.1483}$), não verificamos diferença de desempenho estatisticamente significativa para a produção livre de frases concessivas, apesar de haver uma pequena diferença percentual na taxa de acerto entre o 3.º ano (60,89%) e o 9.º ano (47,82%), como a Figura 1 mostra.

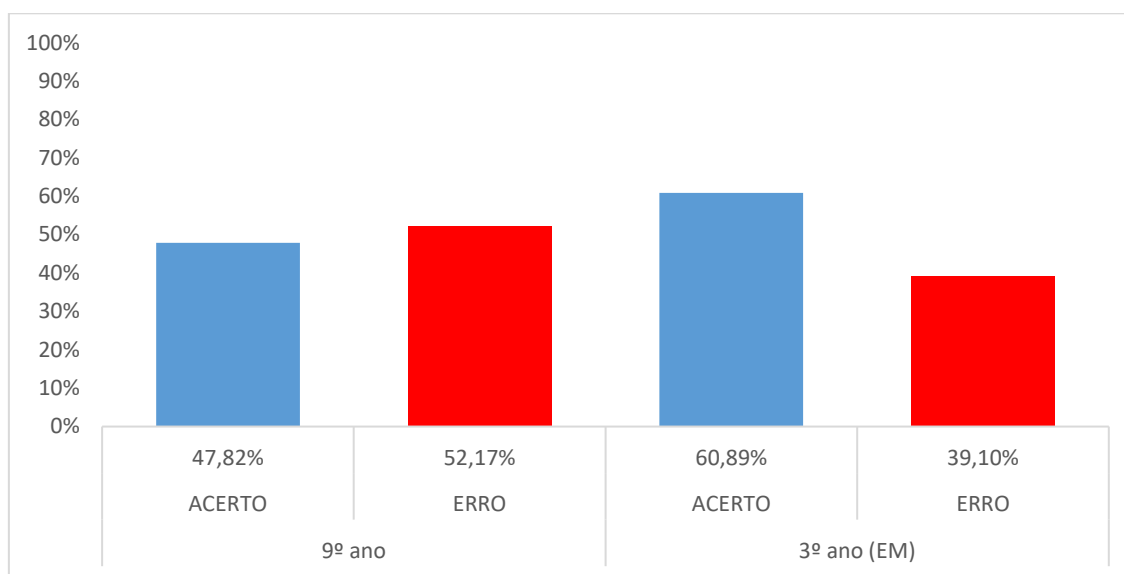


Figura 1– Taxa de acerto e de erro na produção livre de frases concessivas na tarefa 1

O efeito de conector revelado pela análise estatística ocorre nas duas turmas, sendo que há uma coincidência sobre os três conectores com os quais os participantes mais cometem desvios gramaticais, com a seguinte ordem do maior para o menor: *se bem que* > *embora* > *ainda que / mesmo se* para o 9.º ano e *se bem que* > *ainda que* > *embora* para o 3.º ano. Os números gerais podem ser vistos no quadro 2.

Quadro 2 – Efeito conector na produção livre de frases concessivas na tarefa 1

Conector	9.º ano		3.º ano (Ensino Médio)	
	Frases gramaticais	Frases agramaticais	Frases gramaticais	Frases agramaticais
EMBORA	12	11	18	8
APESAR DE	14	9	21	5
AINDA QUE	13	10	16	10
SE BEM QUE	0	23	1	25
MESMO QUE	14	9	19	7
MESMO SE	13	10	20	6
Totais	66	72	95	61
%	47,82%	52,17%	60,89%	39,10%

Os erros cometidos pelo 9.º ano nas frases complexas construídas por meio desses conectores são essencialmente de natureza sintático-semântica, como o não uso do subjuntivo presente “leia” em (16), e “prefira” em (17) ou do subjuntivo futuro “dermos” em (19), assim como o não uso do pretérito composto do subjuntivo “tenha pago” em (18). Ainda em (18), poderia o estudante ter usado o subjuntivo presente “pague”, desde que na oração principal empregasse o indicativo futuro “comprarei”.

(16) *AGC9: Eu gosto de ler, *se bem que*, eu não leio muito.

(17) *AMM9: Davi aceitou jogar futebol, *embora* preferia jogar basquete.

(18) *SJS9: Comprei meu jogo, *ainda que* paguei caro.

(19) *FR9: Sempre estarei com você, *mesmo se* não damos certo!

No caso do 3.º ano, além de problemas sintático-semânticos, como o não uso do subjuntivo presente “namore” em (20) e “precise” em (21), também há erros de natureza puramente semântica, como em (22). Na frase complexa apresentada em (22), mesmo que tivesse o estudante empregado o subjuntivo presente “seja” na oração subordinada, a frase não seria aceitável, já que o conteúdo da oração concessiva não

representaria uma expectativa a ser contrariada pelo conteúdo da oração principal.

(20) *VEL3E: Julia estava pegando o Gabriel, *se bem que* ela namora.

(21) *MG3E: Eu sou forte, *embora* preciso de mais físico.

(22) *MVV3E: *Ainda que* João é flamenguista, Maria é fluminense.

As duas turmas alcançaram baixa taxa de acerto na produção livre de frases concessivas, diferentemente do que ocorre, na mesma tarefa, na produção livre de frases com conectores adversativos. Nelas ambas as turmas têm altas taxas de acerto, com o 9.º ano produzindo corretamente 80,53% das frases e o 3.º ano acertando 83,65%, como mostra a Figura 2.

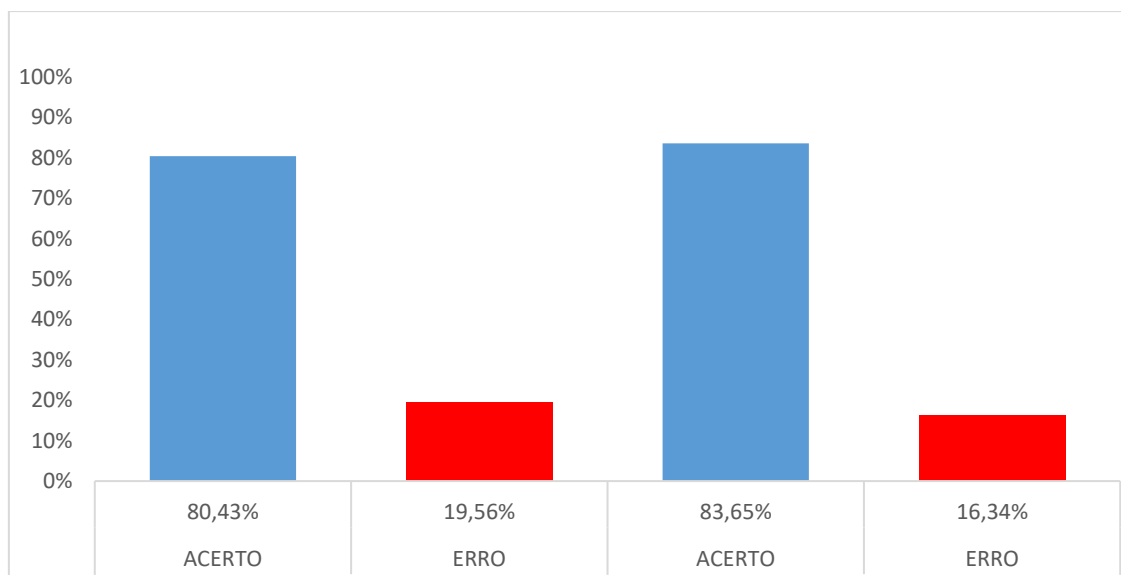


Figura 2 – Taxa de acerto e de erro na produção livre de frases adversativas na tarefa 1

Nota-se que a percentagem de erro das adversativas em relação às frases concessivas (Figura 1) é muito menor. Nesse sentido, a comparação do desempenho dos dois tipos de estrutura sugere que o conhecimento sobre coordenação adversativa é estabilizado mais cedo do que o conhecimento sobre a subordinação concessiva.

5.1.2. A produção induzida de frases

Como já descrito anteriormente, as **tarefas 2 e 3** do diagnóstico envolviam a produção de frases complexas por subordinação concessiva, em que os participantes eram induzidos a juntar duas orações por meio de um conector concessivo, primeiro, com as concessivas em posição inicial e, depois, com as concessivas em posição final.

Os resultados indicam que não há uma diferença estatisticamente significativa no que diz respeito à variável posição da oração concessiva para o 9.º ano (estimativa = -0.06852, EP = 0.59253, $p = \mathbf{0.90794}$) e para o 3.º ano do EM (estimativa = -0.04041, EP = 0.50362, $p = \mathbf{0.93604}$). Isso quer dizer que, nas respostas das tarefas 2 e 3, o desempenho dos estudantes não é afetado pela posição da oração subordinada concessiva (inicial ou final).

Além disso, não há interação relevante entre a variável conector e a variável posição da oração concessiva para o 9.º ano (estimativa = -0.06288, EP = 0.12266, $p = \mathbf{0.60822}$) e para o 3.º ano do EM (estimativa = -0.14718, EP = 0.10069, $p = \mathbf{0.14382}$), apesar de também haver nessas tarefas o efeito conector em ambas as turmas (9.º ano: estimativa = -0.19299, EP = 0.05947, $p = \mathbf{0.00117}$; 3.º ano: estimativa = -0.14362, EP = 0.05413, $p = \mathbf{0.00798}$). Isso revela que, nesse tipo de tarefa que testa os estudantes ao escreverem frases complexas concessivas com a oração subordinada no início ou no fim da frase, embora a posição não seja estatisticamente relevante para o desempenho, o tipo de conector é. As análises estatísticas mostram que não há um efeito de grupo, ou seja, não há diferenças significativas, no desempenho nesse tipo de tarefa, entre o 9.º ano do Ensino Fundamental e o 3.º ano do Ensino Médio (estimativa = -0.002878, EP = 0.441394, $p = \mathbf{0.995}$).

Também nas tarefas 2 e 3, há semelhança entre as duas turmas testadas no que diz respeito aos conectores que causam a maior incidência de erros. Nos dois casos, os conectores *ainda que*, *se bem que*, *mesmo que* (contrafactual) e *mesmo se* (contrafactual) são os que mais foram encontrados em frases agramaticais, como mostram os Quadros 3 e 4.

Quadro 3 – Resultados do 9.º ano nas tarefas 2 e 3

Conector		9.º ano					
		Frases com a concessiva em posição inicial		Frases com a concessiva em posição final		Total	
		Gramaticais	Agramaticais	Gramaticais	Agramaticais	Gramaticais	Agramaticais
Factual	EMBORA	16	7	13	10	29	17
	APESAR DE	15	8	11	12	26	20
	AINDA QUE	7	16	8	15	15	31
	SE BEM QUE	1	22	3	20	4	42
Hipotético	MESMO QUE	12	11	11	12	23	23
	MESMO SE	9	14	12	11	21	25
Contrafactual	MESMO QUE	7	16	1	22	8	38
	MESMO SE	10	13	6	17	16	30
Totais		77	107	65	119	142	226
%		42%	58,15%	35,32%	64,67%	38,42%	61,41%

Os erros que acontecem na elaboração das frases se relacionam basicamente à não adequação do modo dos verbos, como o subjuntivo em “recomendassem” (23), “distinguisse” (24) e em “reclamarem” (25). Também se verificam situações, como a de (26), em que o estudante inverteu a ordem das orações que compõem a frase complexa, de modo que não seja possível estabelecer uma relação de expectativa frustrada, já que “O Pedro não chegar a tempo para a aula” não seria motivo para “O motorista não dirigir mais rápido”. Curioso é que o estudante em questão adequou o modo do verbo da oração que ele colocou como concessiva, adequadamente, para o subjuntivo composto.

(23) *AMM9: *Ainda que* muitos médicos recomendam a vacinação das crianças contra COVID, a decisão é dos pais.

(24) *AGC9: *Se bem que* a varíola não distinguia classes sociais, a incidência era mais elevada entre famílias pobres.

(25) *CSS9: *Mesmo se* os torcedores da seleção brasileira reclamam, o técnico não vai escalar o Gabigol para o time.

(26) *SJS9: O motorista do ônibus tinha dirigido mais rápido *mesmo que* o Pedro não tivesse chegado a tempo para a aula.

No quadro 4 apresentam-se os resultados dos estudantes do 3.º ano do EM nas tarefas 2 e 3, relacionados ao efeito conector no desempenho.

Quadro 4 - Resultados do 3.º ano do EM nas tarefas 2 e 3

Conector		3.º ano					
		Frases com a concessiva em posição inicial		Frases com a concessiva em posição final		Total	
		Gramaticais	Agramaticais	Gramaticais	Agramaticais	Gramaticais	Agramaticais
Factual	EMBORA	17	9	14	12	31	21
	APESAR DE	20	6	14	12	34	18
	AINDA QUE	7	19	9	17	16	36
	SE BEM QUE	1	25	3	23	4	48
Hipotético	MESMO QUE	17	9	11	15	28	24
	MESMO SE	17	9	14	12	31	21
Contrafactual	MESMO QUE	8	18	0	26	8	44
	MESMO SE	14	12	6	20	20	32
Totais		101	107	71	137	172	244
%		49%	51,44%	34,13%	65,86%	41,34%	58,65%

No 3.º ano, há diferentes tipos de erros nas frases concessivas. Em algumas há o problema semântico, como em (28) e (29), que tiveram o conector concessivo inserido na oração que não tem conteúdo que seria uma expectativa a ser contrariada. Na verdade, inseriram os conectores nas orações principais, não provocando, respectivamente, o efeito de sentido concessivo factual e hipotético. Em (30), o sentido concessivo contrafactual não foi realizado devido à não adequação dos verbos para o condicional composto “*teria chegado*” na oração principal, e para o pretérito mais-que-perfeito composto do subjuntivo “*tivesse dirigido*” na oração subordinada. Também há casos como (27) em que, além de não empregar o verbo no subjuntivo “recomendem”, o estudante parece não compreender a ligação entre as orações estabelecida pelo

conector, pelo que insere outro “mais” (que está sendo usado como o adversativo “mas”).

(27) *RKSS3E: *Ainda que* muitos médicos recomendam a vacinação das crianças contra a covid, mais a decisão é dos pais.

(28) *AFA3E: *Se bem que* a incidência era mais elevadas entre famílias pobres, a varíola não distinguia as classes sociais.

(29) *MG3E: *Mesmo se* o Flamengo se classificou para a final da Copa, o São Paulo meteu mais um gol.

(30) *GFR3E: O Pedro não tinha chegado a tempo para a aula *mesmo que* o motorista do ônibus tinha dirigido mais rápido.

Além do *se bem que*, que é um conector muito pouco usado, o *mesmo se* e o *mesmo que* com valor contrafactual, como se vê nos número dos quadros 3 e 4, foram dos conectores com mais frases agramaticais, principalmente quando a concessiva está na posição final.

5.1.3. A produção de texto

A **tarefa 4** do teste diagnóstico aplicado no estudo 1 solicitava aos participantes a produção escrita de um texto de argumentativo sobre “A flexibilização da compra, do porte e da posse das armas no Brasil”, em que os autores tinham que contrastar os possíveis argumentos contra e a favor dessa flexibilização, bem como defender o seu ponto de vista por argumentos próprios. Nessa tarefa, pretendíamos contabilizar o recurso a conectivos contrastivos, buscando perceber a demonstração do conhecimento de concessivas em textos.

Da comparação entre as duas turmas de participantes, os dados estatísticos apontam haver um efeito de conector (estimativa = -2.22993, EP = 0.19825, $t = -11.248$) e um efeito de grupo (estimativa = 0.57274, EP = 0.19825, $t = 2.889$), qualificados por uma interação entre as variáveis conector e grupo (estimativa = -1.15552, EP = 0.39649, $t = -2.914$). Ou seja, as duas turmas variam apenas no que diz respeito a um tipo de conectores. Como os quadros 5 e 5 mostram, a diferença se observa nos conectores

adversativos: o 9.º ano usa adequadamente adversativos 39 vezes, enquanto o 3.º ano usa 74 vezes. Por outro lado, ambas as turmas utilizam concessivos apenas 1 vez em todo o conjunto de textos do estudo 1, não havendo diferença entre o 3.º ano do Ensino Médio e o 9.º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 5 – Conectores contrastivos nas produções textuais do 9.º ano

Conectores contrastivos nas produções textuais do 9.º ano			
Adversativos	Quantidade	Concessivos	Quantidade
Mas	32	Mesmo se	1
Entretanto ¹	2		
Só que	1		
Porém	3		
Todavia	1		
Totais	39	1	
%	97,50%	2,50%	

A prevalência do recurso a estruturas adversativas em relação a adversativas é bem acentuada, atingindo percentagens acima de 97%. Dentro dos conectores adversativos usados, ainda há a prevalência do *mas*, com 32 ocorrências de um total de 39 no 9.º ano. Nessa turma, notamos o pouco recurso a outros conectores, como *entretanto*, *só que*, *porém* e *todavia*, que aparecem com pouca diversidade em frases como as apresentadas de (31) a (35).

(31) KS9: Particularmente eu sou a favor do porte de arma de fogo, não para fazer coisas elicitas, ***mais*** sim pra se defender de coisas que podem acontecer...

(32) MCBC9: (...) e o decreto de 2019 altera isso, *entretanto*, em 2005 foi realizado uma pesquisa para consultar a população sobre o artigo 35.

(33) KLR9: Poderiam criar uma lei para somente pessoas de autoridade usar as armas, *só que* isso não daria porque desarmar um criminoso é difícil...

¹ Conforme Ferreira (2011), no PB o *entretanto* é usado como uma conjunção adversativa, diferentemente do PE.

(34) PH9: Não dá pra ser confiante que sem armas não haverá violencia, *porém* para ser pátria amada não pode ser pátria armada

(35) MCBC9: (...)o decreto facilita a posse da arma para cidadãos comuns e o porte para algumas profissões de risco, *todavia*, nem todos os civis gostam da ideia de cidadãos estarem armados nas ruas(...).

Por outro lado, entre os 40 conectores contrastivos usados pelo 9.º ano, apenas 1 era concessivo, uma diferença relevante que não torna possível a diversidade de estruturas na composição escrita. O único conector concessivo presente entre os textos dessa turma foi o *mesmo se* com valor concessivo hipotético em (36).

(36) MCB9: Até hoje a muitas controversas sobre o porte de armas no Brasil, *mesmo se* for legalizado, é necessario de que precise de teste de psicologico, e que não tenha fixa criminal.

O uso do vocábulo “*mais*”, como em (31), no sentido de *mas* é muito comum entre alunos do 9.º ano, refletindo a forma como a palavra é pronunciada em PB.

No 3.º ano, o desempenho dos estudantes se aproxima ao observado no 9.º ano, pois, como o quadro 6 mostra, dentre os 74 conectores adversativos, 60 são frases formadas com o *mas*. Há, contudo, uma presença um pouco mais frequente de outros adversativos como *porém*, *entretanto*, *todavia* e *contudo*, em frases como as dos exemplos de (37) a (41).

Quadro 6 – Conectores nas produções textuais do 3.º ano

Conectores contrastivos nas produções textuais do 3.º ano			
Adversativos	Quantidade	Concessivos	Quantidade
Mas	60	Embora	1
Porém	5		
Entretanto	3		
Todavia	1		
Contudo	5		
Totais	74	1	
%	98,66%	1,33%	

(37) AFAS3E: (...) com certeza aumentaria o índice de mortalidade *mas* os bandidos pensaria 2 vezes antes de mexer com um cidadão de bem.

(38) BSFS3E: Os eleitores do bolsonaro defendem o porte de armas *porém* isso é muito perigoso dentro de casa.

(39) ARA3E: A insegurança e o medo pode ser um dos fatores que impulsionam a população ser a favor do porte de arma e querer mais flexibilidade na compra das armas, *entretanto* suas consequências são ignoradas.

(40) GFR3E: Para manter a arma não é fácil e os gastos são grandes é necessário fazer cursos e entro outros, *todavia*, não são todos que estão aptos a ter o porte.

(41) MMLA3E: Esse fenômeno pode ser explicado por diversos fatores, assim como o fato dos atiradores geralmente obterem duas armas, *contudo* em outros países dificilmente teriam mais de uma.

O sentido adversativo que os estudantes tentaram exprimir em frases como as de (37) a (41), embora haja desvios, não enfrenta grandes desafios para a interpretação, o que não foi possível no único exemplo de uso de conector concessivo do 3.º ano, como se nota em (42), pois desvios de natureza sintática e discursiva atrapalham a interpretação concessiva que o estudante pretendia impor.

(42) MVVL3E: *Embora* o porte de arma tenha mais utilidade para um ataque do que pra uma defesa, o aumento da circulação de armas evita o aumento da violência e assaltos porque os bandido tem mais medo (...).

Em (42), o estudante forma uma concessiva factual empregando verbo “tenha” no subjuntivo, como pede o conector *embora*, e utilizando o indicativo presente no verbo “evita” da oração principal, cujo conteúdo representa uma frustração à expectativa contida na informação trazida pela oração subordinada.

Mesmo havendo maior diversidade no uso de conectores na turma do 3.º ano do que na do 9.º ano, há um desequilíbrio em ambas as turmas ocasionado pelo excessivo recurso ao adversativo *mas*, dentro dos adversativos, e pelo não recurso a

outras estruturas favoráveis aos textos de caráter argumentativo, como é o caso das concessivas. A falta de diversidade na produção de frases complexas é um problema, especialmente para a turma de 3.º ano, pois se esperaria que ao concluir a formação escolar obrigatória esses estudantes já demonstrassem um conhecimento de concessivas mais estabilizado.

5.2. Estudo 2

Em virtude dos dados encontrados nesse estudo 1, a turma de 3.º ano foi selecionada para participar do estudo 2 como grupo experimental, no qual foi realizada uma fase de intervenção didática para analisar os efeitos do ensino explícito de concessivas na escrita. Para isso, foi instituído um grupo de controle formado por uma outra turma de 3.º ano da mesma escola, pois era necessário comparar o desempenho com outro grupo que não participaria da intervenção didática.

Assim como na seção anterior, apresentaremos em 5.2.1., inicialmente, os resultados do pré-teste realizado pela turma de controle, comparando-os com os da turma experimental. Em seguida, analisaremos, em 5.2.2., as diferenças de desempenho da turma experimental no pré-teste e no pós-teste 1, realizado após a intervenção. Depois, em 5.2.3., apresentaremos o desempenho do grupo experimental no pós-teste 2, feitos três semanas depois, em comparação com o pré-teste e, por último, em 5.2.4., compararemos o desempenho do grupo experimental e do grupo de controle no pós-teste 2, considerando que apenas o primeiro passou pela fase de intervenção didática.

5.2.1. O grupo de controle no pré-teste

O teste de diagnóstico (pré-teste) realizado com o grupo de controle, composto por 18 estudantes do 3.º ano do EM, mostra que ele tem desempenho parecido com o do grupo experimental. Na **tarefa 1**, que envolvia a criação livre de frases complexas a partir de um conector, quando comparamos o grupo de controle com o grupo experimental no mesmo teste, os dados estatísticos apontam não haver uma diferença significativa entre grupos (estimativa = - 0.5271, EP = -0.5528, $p = 0.340$). Nessa tarefa, o grupo de controle acertou 100% das frases em que o conector apresentado era adversativo, o que

mostra maior intimidade com esse tipo de estrutura. Comparando as turmas nos itens com conectores concessivos, o grupo de controle produziu 67,59% de frases gramaticais, enquanto o grupo experimental produziu corretamente 60,89% de suas frases, como mostra a figura 3.

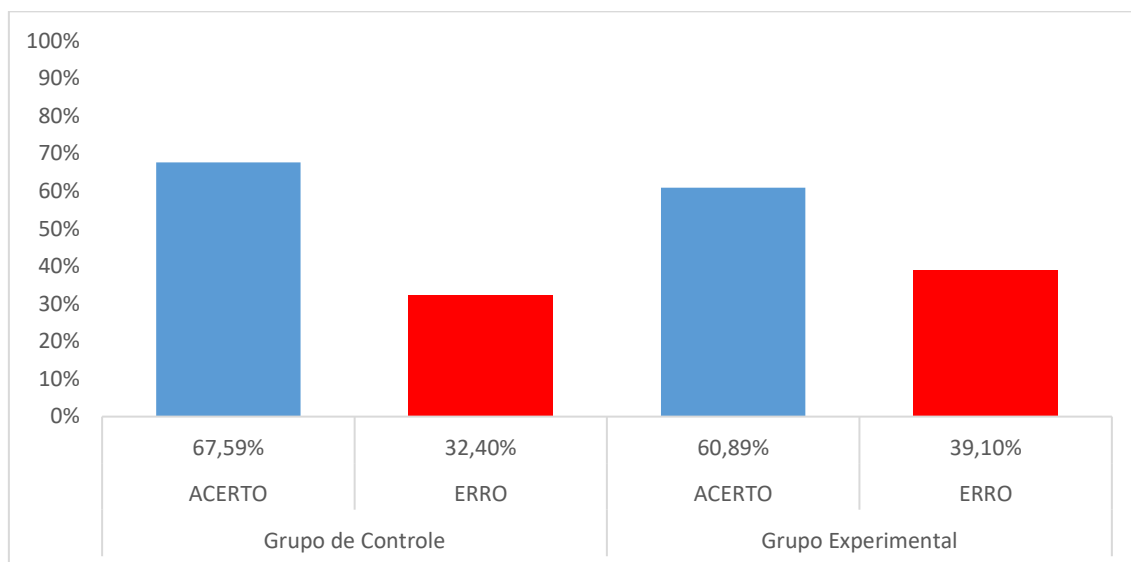


Figura 3 - Taxas de acerto e de erro na produção livre de frases concessivas (grupo de controle X grupo experimental)

Os desvios cometidos pelos estudantes do grupo de controle são semelhantes aos do grupo experimental até na origem dos erros, especialmente pelo não recurso ao subjuntivo, já os itens com maior número de produções agramaticais foram aqueles nos quais deveriam usar os conectores *se bem que*, *mesmo que* e *ainda que*, como se ilustra nos exemplos a seguir.

(43) IGFR3C: Não gosta de pescar, *se bem que* gosta de caça esportiva.

(44) KFS3C: Vasco é um time bom, *mesmo que* não ganha títulos.

(45) JPAG3C: Otávio é alérgico a amendoim, *ainda que* tenta ingeri-lo.

Nas **tarefas 2 e 3**, que envolviam a junção de orações em uma frase complexa com a concessiva em posição inicial e em posição final, respectivamente, os estudantes do grupo de controle não demonstraram desempenho significativamente diferente do desempenho do grupo experimental, como revelam os dados estatísticos para a variável

grupo (estimativa = -0.3148, EP = 0.3934, $p = 0.424$). O quadro 7 mostra o desempenho da turma de controle nessas atividades.

Quadro 7 – Produção induzida de frases pelo grupo de controle de acordo com a posição da concessiva (pré-teste)

Conector		Grupo de controle					
		Frases com a concessiva em posição inicial		Frases com a concessiva em posição final		Total	
		Gramaticais	Agramaticais	Gramaticais	Agramaticais	Gramaticais	Agramaticais
Factual	EMBORA	13	5	12	6	25	11
	APESAR DE	13	5	6	12	19	17
	AINDA QUE	6	12	12	6	18	18
	SE BEM QUE	1	17	6	12	7	29
Hipotético	MESMO QUE	14	4	8	10	22	14
	MESMO SE	8	10	8	10	16	20
Contrafactual	MESMO QUE	9	9	4	14	13	23
	MESMO SE	10	8	8	10	18	18
Totais		74	70	64	80	138	150
%		51%	48,61%	44,44%	55,55%	47,91%	52,08%

Como se vê pelo quadro 7, os erros cometidos pelo grupo de controle nessas tarefas foram, principalmente, na formação de frases com o *se bem que*, o *mesmo se* (hipotético), o *mesmo que* (contrafactual) e o *mesmo se* (contrafactual), semelhante ao que acontece com o grupo experimental.

Quanto à **tarefa 4**, que avaliava o uso de conectores nas produções textuais dos participantes, notou-se relevante prevalência do uso de estruturas adversativas em comparação com as concessivas. Os 18 estudantes do grupo de controle recorreram 42 vezes a conectores adversativos e apenas 1 vez a conector concessivo, destacando-se, ainda, o maior uso do *mas*, como mostra o quadro 8.

Quadro 8 – Conectores nas produções textuais do grupo de controle (pré-teste)

Conectores contrastivos nas produções textuais do grupo de controle
--

Adversativos	Quantidade	Concessivos	Quantidade
Mas	32	Embora	1
Porém	6		
Entretanto	2		
Todavia	1		
Contudo	1		
Totais	42	1	
%	97,67%	2,32%	

No que diz respeito ao único concessivo encontrado nos textos desse grupo, o *embora* foi corretamente empregado em uma concessiva factual com a subordinada em posição inicial, usando adequadamente o verbo “tenha” no subjuntivo presente, como podemos ver no exemplo (46).

(46) IGFR3C: *Embora* tenha alguns benefícios, o porte de arma pode apresentar um grande problema...

Esperava-se que, nessa etapa da formação básica, estruturas como a presente em (46) fossem mais frequentes nas produções dos estudantes, pois, havendo maior diversidade de construções contrastivas, a composição argumentativa mostra-se mais proficiente. Entretanto, as duas turmas de 3.º ano participantes do estudo 2 (grupo de controle e grupo experimental) não demonstraram essa diversidade de estruturas.

Os dados estatísticos dão conta que, no conjunto de textos produzidos pelo grupo experimental (estudo 1) e pelo grupo de controle (estudo 2), ambos na fase de diagnóstico (pré-teste), há um efeito de conector (estimativa = -2.54274, EP = 0.19692, $p = -12.913$), evidenciado pelo maior uso de adversativos do que de concessivos. Ao se observar a variável grupo, vê-se que não há diferença estatisticamente relevante entre os grupos (estimativa = 0.24786, EP = 0.19692, $p = 1.259$), assim como não há interação entre as variáveis conector e grupo (estimativa = -0.52991, EP = 0.39384, $p = -1.346$), ou seja, os grupos têm desempenhos semelhantes no que diz respeito ao uso de conectores contrastivos.

Considerando que foram percebidas semelhanças de desempenho entre o grupo de controle e o grupo experimental nessa fase de diagnóstico a respeito do

conhecimento de estruturas concessivas, em 5.2.4., descobriremos se elas permanecem após a intervenção didática.

5.2.2. O grupo experimental (pré-teste x pós-teste 1)

O diagnóstico feito na turma de grupo experimental foi apresentado no estudo 1, por meio dos resultados do pré-teste, os quais compararemos aqui com os desempenhos dos mesmos estudantes em dois outros momentos. Como sabido, foi aplicada uma intervenção didática com foco no conhecimento de estruturas concessivas e contendo uma parte dedicada à oficina de produção escrita (conforme 4.4). Imediatamente após a realização dessa intervenção, foi aplicado o pós-teste 1, cujos resultados apresentamos agora.

Inicialmente, sobre a **tarefa 1**, os resultados mostram que o efeito conector observado no pré-teste deixa de ser estatisticamente relevante no pós-teste 1 (estimativa = -0.5851, EP = 0.3437, $p = 0.0887$). Além disso, ao se observar o desempenho dos 26 estudantes do grupo experimental nesses dois momentos (pré-teste x pós-teste 1), podemos observar que a taxa de acerto no pós-teste 1 é significativamente superior do que no pré-teste (estimativa = 1.4063, EP = 0.3905, $p = 0.000316$), passando de 60,89% para 76,92% após a exposição ao ensino explícito, como mostra a figura 4.

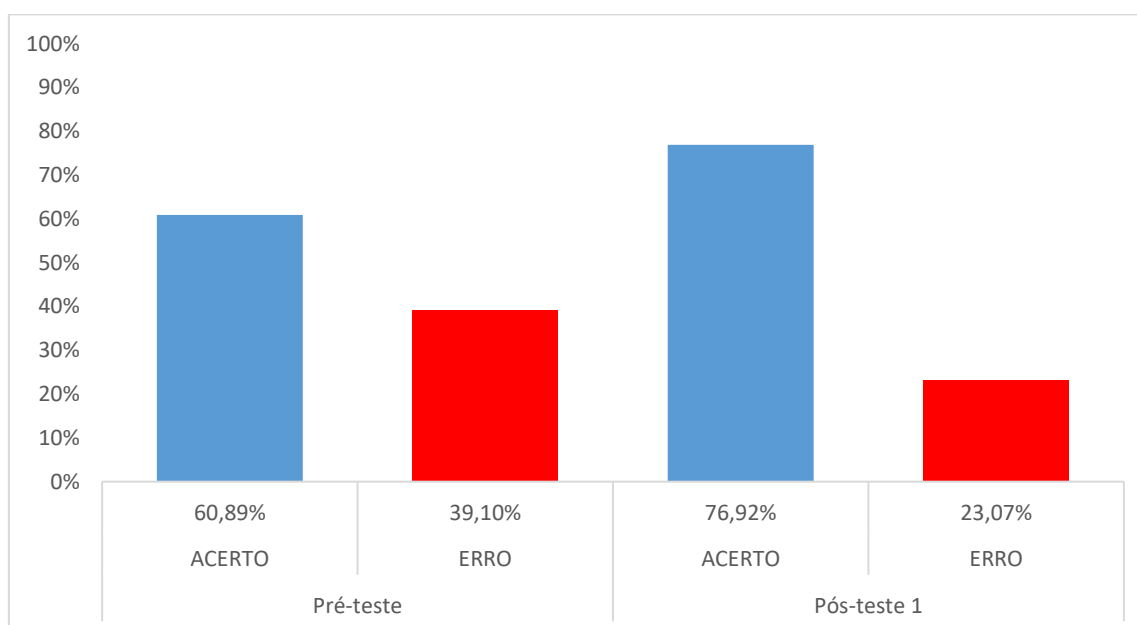


Figura 4– Taxas de acerto e de erro do grupo experimental na tarefa de produção livre de frases concessivas (pré-teste X pós-teste 1)

Chama atenção ao aumento de acertos nas orações formadas pela locução conjuntiva *ainda que*, sendo que apenas 3 estudantes a usaram em frases agramaticais no pós-teste 1. Nota-se, inclusive, um uso que provavelmente exigisse mais esforço por parte do estudante, como o subjuntivo composto no verbo da oração subordinada em (47).

(47) MVV3E: *Ainda que* ele tenha estudado muito para a prova, não tirou nota boa.

Anteriormente, o mesmo estudante não demonstrava compreensão desse tipo de estrutura, como discutimos no exemplo (22), tanto no que se refere ao esquema sintático como à relação semântica entre as orações que compunham a frase complexa. Essa importante diferença se revela em números, os quais apresentamos no quadro 9 com o desempenho na produção livre de frases por conector nos dois testes.

Quadro 9 – Produção livre de frases (pré-teste X pós-teste 1)

Conector	Grupo experimental (pré-teste)		Grupo experimental (pós-teste 1)	
	Frases gramaticais	Frases agramaticais	Frases gramaticais	Frases agramaticais
EMBORA	18	8	22	4
APESAR DE	21	5	24	2
AINDA QUE	16	10	23	3
SE BEM QUE	1	25	4	22
MESMO QUE	19	7	23	3
MESMO SE	20	6	24	2
Totais	95	61	120	36
%	60,89%	39,10%	76,92%	23,07%

Embora notemos a redução de frases agramaticais no quadro geral e em todos os conectores concessivos apresentados nos itens da **tarefa 1**, essa redução foi muito discreta quando olhamos para as frases com o conector *se bem que*, o qual foi

empregado corretamente em frase concessiva no pré-teste por apenas 1 estudante do grupo experimental e, após a intervenção didática, no pós-teste 1, por apenas 4 de um total de 26 estudantes.

Nas **tarefas 2 e 3** do pós-teste 1, também encontramos diferenças em relação ao diagnóstico em vários sentidos. Primeiramente, e com maior destaque, há uma diferença estatisticamente relevante no desempenho dos estudantes entre o diagnóstico inicial e o momento imediatamente após a intervenção didática, considerando a variável teste (estimativa = 1.3536, EP = 0.2662, $p = 0.000000367$).

Olhando em pormenores, dentro dessas tarefas, a diferença estatística se apresenta importante na produção de concessivas factuais (estimativa = 1.46458, EP = 0.38138, $p = 0.000123$), de concessivas com valor hipotético (estimativa = 1.2901, EP = 0.3779, $p = 0.000641$) e também de concessivas com valor contrafactual (estimativa = 1.4145, EP = 0.4295, $p = 0.00099$). Isso mostra efeito positivo em todos os tipos de frases concessivas, resultado da exposição ao ensino explícito. O quadro 10 mostra um comparativo quantitativo da produção de frases concessivas gramaticais no pré-teste e no pós-teste 1.

Quadro 10 – Produção induzida de frases pelo grupo experimental de acordo com a posição da concessiva (pré-teste X pós-teste 1)

Conector		Frases gramaticais produzidas pelo grupo experimental					
		Concessiva em posição inicial		Concessiva em posição final		Total	
		Pré-teste	Pós-teste 1	Pré-teste	Pós-teste 1	Pré-teste	Pós-teste 1
Factual	EMBORA	17	21	14	23	31	44
	APESAR DE	20	22	14	22	34	44
	AINDA QUE	7	18	9	13	16	31
	SE BEM QUE	1	6	3	2	4	8
Hipotético	MESMO QUE	17	19	11	22	28	41
	MESMO SE	17	20	14	22	31	42
Contrafactual	MESMO QUE	8	11	0	10	8	21

	MESMO SE	14	17	6	19	20	36
Totais		101	134	71	133	172	267
%		49%	64,42%	34%	63,94%	41,34%	64,18%

Há que destacar a melhora de desempenho dos participantes no uso de conectores como o *ainda que*, *mesmo que* e *mesmo se*, especialmente em relação aos contrafactuais com a concessiva em posição final, como encontramos nos exemplos de (48) a (50).

(48) MG3E: *Ainda que* o valor do dólar caia em relação ao real, a moeda continuará a ser a referência das transações financeiras.

(49) LKGC3E: A Maria não teria comprado aquele casaco ontem *mesmo que* a mãe dela tivesse dado um bom dinheiro.

(50) GFR3E: O motorista não teria evitado o acidente naquele dia mesmo se a estrada tivesse sido renovada pelo DETRAN.

No entanto, também olhando de maneira geral as respostas de todos os estudantes, persiste a presença de um efeito conector, pois os resultados mostram diferença estatística no desempenho entre um conector e outro (estimativa = -0.12974, EP = 0.05395, $p = \mathbf{0.016173}$), ainda que essa diferença seja menor do que a verificada no pré-teste. Isso pode ter ocorrido em razão da persistência de uma baixo rendimento dos estudantes com o conector *se bem que*, que teve apenas uma ligeira melhora quando em uma concessiva em posição inicial.

Os maiores ganhos da intervenção didática são revelados nos resultados da **tarefa 4** do pós-teste 1. Enquanto no pré-teste praticamente não havia frases concessivas nas redações dos estudantes do grupo experimental (com apenas 1 ocorrência, como descrito anteriormente), após a realização da intervenção didática com exposição ao ensino explícito sobre concessivas e sobre as características dos conectores que formam essas estruturas, encontramos 61 conectores concessivos corretamente empregados nos textos do pós-teste 1, realizado imediatamente após a intervenção, o que não

impediu o recurso aos adversativos, que ainda apareceram 41 vezes nos mesmos textos observados, como mostra o quadro 11.

Quadro 11 – Conectores nas produções textuais do grupo experimental (pós-teste 1)

Adversativos	Quantidade	Concessivos	Quantidade
Mas	23	Embora	15
Porém	6	Mesmo que	15
No entanto	4	Apesar de	15
Entretanto	3	Ainda que	11
Contudo	3	Mesmo se	5
Todavia	2		
Totais	41	Totais	61
%	40,19%	%	59,80%

Além do aumento substancial na quantidade de concessivos nos textos, também notamos maior diversidade de conectores de ambos os tipos (concessivos e adversativos), como mostra o quadro 11. Em geral, a maioria dos estudantes demonstrou conectores contrastivos de forma mais diversificada, sendo que apenas 5 estudantes dos 26 da turma não usaram concessivas nesse pós-teste 1.

Os efeitos da intervenção didática na composição escrita são evidentes para a promoção de novas formas de organizar a argumentação e para a maior diversidade de tipos de conectores. A figura 5 mostra o aumento do uso das concessivas e certo equilíbrio entre estruturas adversativas e concessivas, diferentemente do que se via no pré-teste.

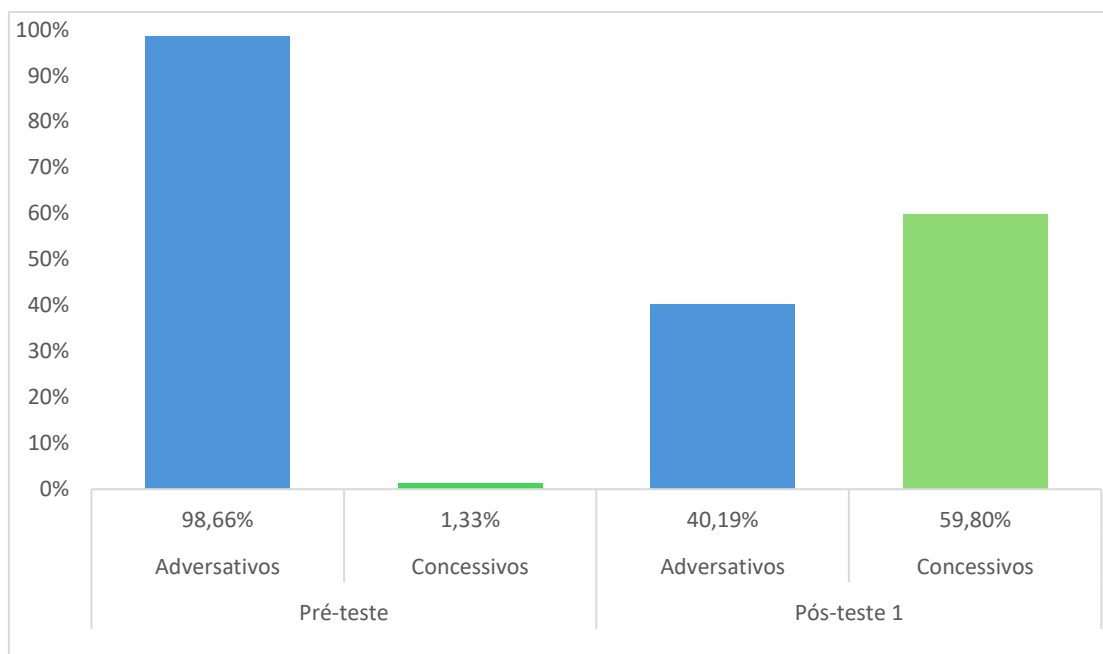


Figura 5 – Conectores contrastivos nos textos do grupo experimental (pré-teste x pós-teste 1)

O gráfico deixa explícita a melhora dos participantes pelo aumento do uso de concessivos no pós-teste 1 e consequente redução da diferença em relação aos adversativos, que anteriormente representaram quase a totalidade dos conectores contrastivos. Reconhecemos que esse efeito se relaciona ao fato do pós-teste 1 ter sido iniciado imediatamente após os estudantes terem estudado sobre esses conectores e, portanto, a informação estava “fresca” na memória deles. No entanto, o pós-teste 2 servirá para perceber a permanência desse tipo de conhecimento após o passar do tempo.

A comparação entre os dois testes (pré-teste e pós-teste 1) nas produções textuais indica que há um efeito conector (estimativa = -1.0385, EP = 0.2585, $t = -4.017$), ou seja, há diferença entre adversativos e concessivos. Também verificamos diferença estatisticamente relevante na variável teste (estimativa = 0.5385, EP = 0.2609, $t = 2.064$), pois os participantes tiveram desempenho melhor em um teste do que no outro e, ainda, há interação entre a variável conector e teste (estimativa = 3.5385, EP = 0.5171, $t = 6.844$), o que indica que a diferença entre os dois testes é significativamente mais acentuada para um tipo de conector do que para o outro.

Além disso, quando nos concentramos apenas nos conectores concessivos, o grupo experimental tem um desempenho significativamente melhor num teste do que no outro (estimativa = 2.3077, EP = 0.3301, $t = 6.990$). Após a intervenção, frases complexas formadas com construções concessivas foram encontradas em formas distintas, com a oração subordinada concessiva em posição inicial e final, como mostramos nos exemplos de (51) a (56) .

(51) MRSN3E: *Embora* sejamos uma sociedade avançada tanto no campo das tecnologias, quanto no social, temos problemas com o falso livre arbítrio...

(52) ARA3E: A vacinação de crianças no Brasil é obrigatório, *embora* tenha movimentos contra e a favor, tendo como alvo principal a liberdade de escolha e a saúde de um coletivo.

(53) GMC3E: *Mesmo que* alguns antivacinas usem como argumento que não é obrigatório as pessoas se vacinarem ou que é desrespeitoso contra o nosso livre arbítrio, acredito que seja muita irresponsabilidade.

(54) CSFM3E: (...) pois querendo ou não vacina tem seus riscos, *mesmo que* sejam poucos.

(55) MVM3E: Por fim, *apesar de* ser importante a imunização, temos que respeitar todas as opiniões e sempre procurando informar a todos sobre os fatos.

(56) JBS3E: *Ainda que* exista quem seja contra a prevenção dessas doenças, deve-se entender que o investimento às vacinas não é atoa.

(57) GLR3E: É importante se vacinar, *mesmo se* você não acreditar na eficácia dela.

Note-se que os estudantes empregaram corretamente os verbos no subjuntivo presente em “sejamos” (51), “tenha” (52), “usem” (53), “sejam” (54) e “exista” (56) e no infinitivo “ser” (55) e “acreditar” (57), demonstrando o conhecimento de que os modos e os tempos dos verbos da oração subordinada e da oração principal estão relacionados ao tipo de conector com o qual a frase concessiva é construída. Em número bem menor, além dos 61 conectores concessivos bem empregados nesse conjunto de textos, também foram encontradas 03 frases agramaticais, como o exemplo (58) pela não

flexão do verbo da oração subordinada para o subjuntivo “haja” e o exemplo (59) pelo não emprego do subjuntivo composto passado “tenha sido aprovada”.

(58) *JBS3E: (...) *embora* há quem se opõe, este não é um assunto que deve ser jogado de lado.

(59) *MX3E: *Mesmo que* a vacina foi aprovada eu não recomendaria para crianças, apenas não vejo necessidades...

(60) *BSFS: *Embora* exista pessoas com opiniões como as que dizem ter o direito de escolha, mas não querem cumprir regras.

O que ocorre em (60) é diferente, pois mesmo que o estudante saiba correlacionar o conector *embora* com o subjuntivo presente em “exista”, ele une orações cujos conteúdos não estabelecem relação de expectativa e/ou frustração a uma expectativa, ou seja, não há sentido concessivo.

Era de se esperar que, com o aumento expressivo do uso de concessivas, ocorrem alguns desvios na atividade de composição escrita como esses, o que não diminuiu o impacto positivo do contato com o ensino de gramática relacionado a construções concessivas e o uso delas para a escrita argumentativa, pois percebemos, além de tudo, maior diversidade de estruturas e de elementos coesivos. Para saber se esses bons efeitos persistem após certo período de tempo, a próxima subseção apresentará os resultados do pós-teste 2.

5.2.3. Grupo experimental (pré-teste x pós-teste 2)

O pós-teste 2 foi realizado três semanas após a intervenção didática, com a intenção de perceber se, mesmo após algum tempo, a exposição ao ensino explícito da gramática continuaria a demonstrar efeito no conhecimento dos estudantes sobre o tipo de estrutura aqui estudado, ou seja, se os ganhos são duradouros, podendo, inclusive, se revelar no seu uso em produção livre de textos argumentativos, por exemplo.

Na **tarefa 1**, os resultados do grupo experimental mostram que, entre o pré-teste e do pós-teste 2, há uma diferença de desempenho que apenas se aproxima da significância estatística (estimativa = 0.9231, EP = 0.5206, $p = 0.0762$). Isso pode ter

ocorrido em virtude do retorno do efeito de conector concessivo no pós-teste 2 (estimativa = -1.4976, EP = 0.6157, $p = \mathbf{0.0150}$), sobre o qual havíamos percebido redução imediatamente após a intervenção didática. O quadro 12 apresenta a quantidade de frases gramaticais produzidas pelo grupo experimental nos dois testes.

Quadro 12 – Produção livre de frases concessivas gramaticais pelo grupo experimental (pré-teste X pós-teste 2)

Conector	Pré-teste	Pós-teste 2
EMBORA	18	20
APESAR DE	21	21
AINDA QUE	16	21
SE BEM QUE	1	2
MESMO QUE	19	21
MESMO SE	20	22
Totais	95	107
%	60,89%	68,58%

Embora a taxa de acerto do grupo experimental no pós-teste 2 seja significativamente menor que no pós-teste 1 (estimativa = 1.4063, EP = 0.3905, $p = \mathbf{0.000316}$), essa taxa é 7,69% maior no pós-teste 2 do que no pré-teste (estimativa = 0.9231, EP = 0.5206, $p = \mathbf{0.0762}$), não reduzindo em nenhum conector a quantidade de frases gramaticais.

Sobre a produção induzida de frases concessivas, presente nas **tarefas 2 e 3**, de forma geral, os resultados apontam a permanência do efeito de conector (estimativa = -0.16338, EP = 0.06560, $p = \mathbf{0.01275}$), assim como nos outros testes. Sobre a posição da oração subordinada na frase complexa, os dados indicam que não há uma diferença estatisticamente relevante (estimativa = 0.16450, EP = 0.57650, $p = \mathbf{0.77539}$) nem interação entre as variáveis conector e posição da oração subordinada (estimativa = -0.06594, EP = 0.10790, $p = \mathbf{0.54114}$).

Fazendo a comparação dos momentos de testes do grupo experimental, notamos a permanência de uma diferença estatisticamente relevante entre o pós-teste 2 e o pré-teste (estimativa = 0.7718, EP = 0.2383, $p = \mathbf{0.0012}$), que, embora não seja tão acentuada

como na comparação feita imediatamente após a intervenção, ainda é significativa. O quadro 13 mostra a quantidade de frases gramaticais produzidas de acordo com o conector e a posição da oração concessiva.

Quadro 13 - Produção induzida de frases pelo grupo experimental de acordo com a posição da concessiva (pré-teste X pós-teste 2)

Conector		Frases gramaticais produzidas pelo grupo experimental					
		Concessiva em posição inicial		Concessiva em posição final		Total	
		Pré-teste	Pós-teste 2	Pré-teste	Pós-teste 2	Pré-teste	Pós-teste 2
Factual	EMBORA	17	19	14	18	31	37
	APESAR DE	20	22	14	21	34	43
	AINDA QUE	7	14	9	13	16	27
	SE BEM QUE	1	2	3	4	4	6
Hipotético	MESMO QUE	17	17	11	17	28	34
	MESMO SE	17	17	14	15	31	32
Contrafactual	MESMO QUE	8	10	0	7	8	17
	MESMO SE	14	16	6	15	20	31
Totais		101	117	71	110	172	227
%		48,55%	56,25%	34,13%	52,88%	41,34%	54,56%

Quando olhamos para os tipos de concessivas, os resultados mostram que a manutenção dos ganhos nessas tarefas é mais evidente nas concessivas factuais (estimativa = 1.4145, EP = 0.4295, $p = 0.00099$). O conector em que os ganhos foram maiores foi o *ainda que*, aumentando de 16 acertos no pré-teste para 27 acertos no pós-teste 2. Por outro lado, o conector com menor ganho foi o *se bem que*, com 4 acertos no pré-teste e 6 acertos no pós-teste. No entanto, nas concessivas hipotéticas, não se observam ganhos, pois a diferença de desempenho em relação ao pré-teste não é significativa (estimativa = 0.4602, EP = 0.3600, $p = 0.2011$). Já nas concessivas contrafactuais, ainda que a diferença tenha deixado de ser tão evidente como no teste anterior, ainda ficou muito próxima da relevância estatística (estimativa = 0.9910, EP = 0.5611, $p = 0.0574$).

Em resumo, os ganhos nas atividades de produção induzida de frases concessivas ainda se fazem perceptíveis semanas depois no pós-teste 2, estejam elas com a oração subordinada em posição inicial ou final, principalmente nas factuais e nas contrafactuais, não sendo evidentes nas hipotéticas.

Já na **tarefa 4**, a manutenção dos ganhos obtidos pela intervenção didática por parte do grupo experimental é mais evidente do que nas outras tarefas. Comparando os momentos de produção textual desse grupo, verificamos que há um efeito de conector (estimativa = -1.5769, EP = 0.2093, $t = -7.533$) e que, embora não haja um efeito principal de teste (estimativa = 0.3462, EP = 0.2366, $t = 1.463$), há uma relevante interação entre as variáveis conector e teste (estimativa = 2.4615, EP = 0.4186, $t = 5.880$), o que indica que a diferença entre os dois testes é significativamente mais acentuada para um tipo de conector (os concessivos) do que para o outro (os adversativos). Efetivamente, quando consideramos apenas os dados relativos aos conectores concessivos empregados nos textos nesses dois momentos, a variável teste indica diferença estatisticamente relevante (estimativa = 1.5769, EP = 0.2324, $t = 6.785$), o que indica que o desempenho desse grupo no uso de estruturas concessivas, antes e depois, é bem diferente. O quadro 14 mostra a quantidade de conectores adversativos e concessivos usados pelos estudantes do grupo experimental nos textos do pós-teste 2.

Quadro 14 – Conectores contrastivos nas produções textuais do grupo experimental (pós-teste 2)

Adversativos	Quantidade	Concessivos	Quantidade
Mas	11	Embora	17
Porém	11	Mesmo que	5
No entanto	9	Apesar de	7
Entretanto	6	Ainda que	7
Contudo	8	Mesmo se	4
Todavia	6	Se bem que	2
Totais	51	Totais	42
%	54,83%	%	45,16%

Como mostra o quadro 14, o grupo experimental recorreu a mais conectores adversativos (51 vezes) do que a concessivos (42 vezes), havendo uma redução de uso desses últimos em relação ao pós-teste 1 (ver quadro 11). Ainda assim, a diferença entre tipos de conectores não é tão marcada como no pré-teste, em que encontrávamos apenas 1 concessivo em todo o conjunto de textos.

Além disso, até sobre os adversativos é possível notar maior diversidade, pois a prevalência do conector *mas* (11 vezes) em relação ao outros é bem menor, igualando o *porém* (11 vezes). A figura 6 ilustra a presença dos conectores contrastivos nos textos do grupo experimental nos momentos da coleta de dados, do pré-teste ao pós-teste 2.

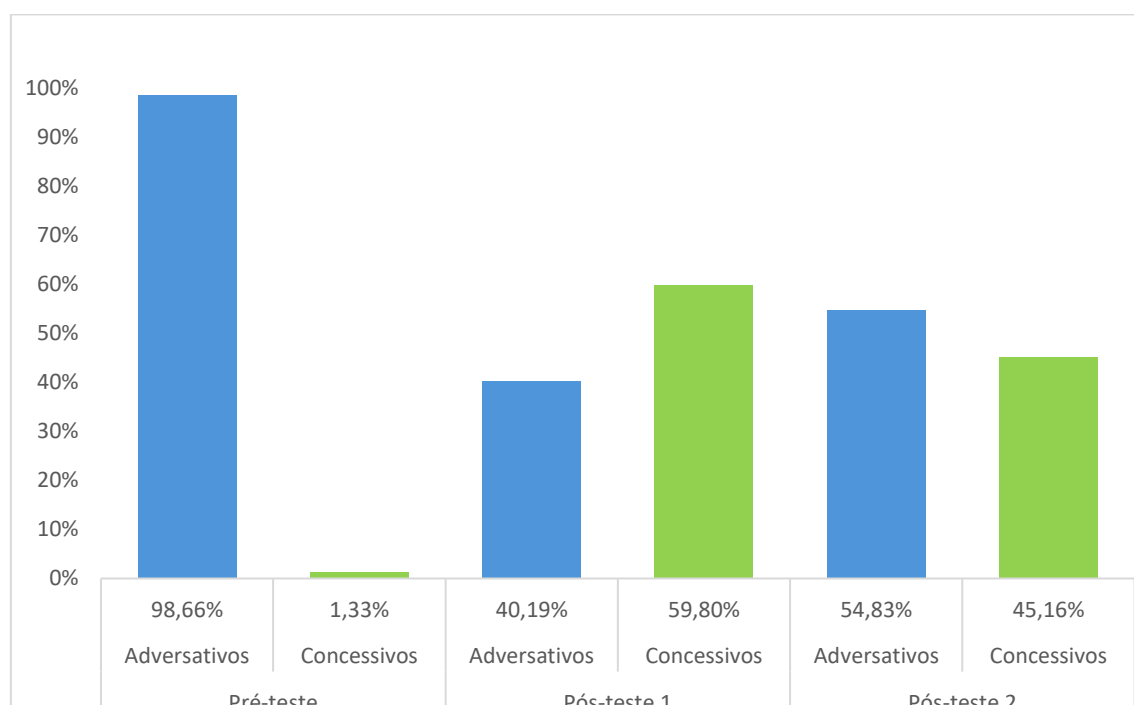


Figura 6 - Conectores contrastivos em textos produzidos pelo grupo experimental (do pré-teste ao pós-teste 2)

Sobre os concessivos encontrados nos textos, notamos a maior ocorrência de *embora*, *apesar de* e *ainda que* em frases como as dos exemplos de (61) a (64), nas quais os participantes empregaram, como pedem os conectores, os subjuntivos “pareça” em (61) e “seja” em (63) e o infinitivo flexionado “serem” em (62). Curioso mesmo foi o correto uso do *se bem que* seguido do subjuntivo “argumentem” em (64), conector esse que percebemos ser o que gerou maior dificuldade aos estudantes.

(61) GLR3E: *Embora* pareça divertido o uso, ainda é prejudicial para a saúde (...).

(62) JBS3E: *Apesar de* serem usadas de forma errada, alguns preparados também podem salvar vidas.

(63) LAM3E: *Ainda que* a descriminalização do uso de drogas no Brasil seja alvo de inúmeras discussões entre os meios sociais, é possível que altas taxas de criminalidade relacionadas ao porte e posse de narcóticos possam diminuir (...).

(64) FKSA3E: O uso de drogas é um tema complexo que gera muitas discussões sobre os benefícios, *se bem que* alguns argumentem que o uso de drogas pode ser prejudicial e gerar muitos problemas sociais.

(65) MRSN3E: **Mesmo se* as leis sejam fortificadas e mais brandas haverá a disseminação nociva desses produtos (...).

Encontramos ainda alguns empregos inadequados de concessivos (que foram retirados da contagem estatística), como o presente no exemplo (65) em que o estudante colocou o verbo no presente do subjuntivo “sejam”, quando deveria usá-lo no futuro do subjuntivo “forem”. Do total de 26 estudantes, apenas 3 não recorreram a nenhum conector concessivo nos textos.

5.2.4. Pós-teste 2 (grupo experimental x grupo de controle)

Considerando o exposto em 5.2.1., quando apresentamos a instituição do grupo de controle e verificamos o semelhante desempenho com o grupo experimental no pré-teste, agora faremos uma comparação entre esses grupos no último pós-teste.

Sobre a **tarefa 1**, de produção livre de frases concessivas, percebemos que não houve tanta diferença entre os grupos no desempenho do pós-teste 2, como mostram os resultados estatísticos na variável de grupo (estimativa = -0.1140, EP = 0.5874, $p = 0.846$), o que pode ser indício de uma perda de rendimento do grupo experimental nesse tipo de atividade, já que a diferença dos resultados do pré-teste e do pós-teste 2 apenas se aproxima da significância estatística (estimativa = 0.9231, EP = 0.5206, $p = 0.0762$). A figura 7 mostra a percentagem de frases gramaticais produzidas nos dois momentos pelos grupos.

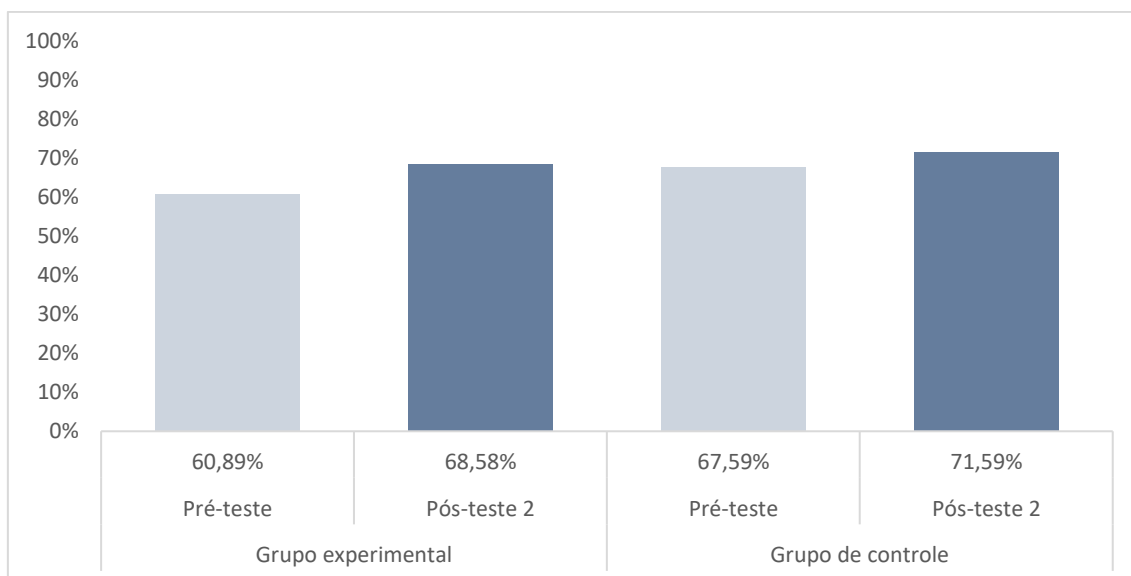


Figura 7 – Comparativo na taxa de acerto na tarefa 1 (pré-teste x pós-teste 2)

O aumento na taxa de acerto do grupo experimental do primeiro para o último teste foi de 7,69%, enquanto o grupo de controle aumentou 4%, sem ter participado de intervenção didática. No quadro 15, apresentamos a quantidade de acertos por conector nos dois momentos de teste.

Quadro 15 – Comparativo de acertos por conector (pré-teste x pós-teste 2)

Conector	Grupo experimental		Grupo de controle	
	Pré-teste	Pós-teste 2	Pré-teste	Pós-teste 2
EMBORA	18	20	14	12
APESAR DE	21	21	17	17
AINDA QUE	16	21	13	16
SE BEM QUE	1	2	2	2
MESMO QUE	19	21	12	14
MESMO SE	20	22	15	16
Totais	95	107	73	77
%	60,89%	68,58%	67,59%	71,59%

O grupo experimental ou produziu a mesma quantidade de frases gramaticais ou um número maior em todos os conectores que compunham os itens da tarefa 1, mantendo o conector *se bem que* a posição de menor ganho. De modo geral, para esse tipo de atividade, o rendimento foi inferior ao encontrado no pós-teste 1 (quadro 11),

mas ainda superior ao do pré-teste. O grupo de controle teve um total de 3 acertos a mais no pós-teste 2 do que no pré-teste, mas reduziu os acertos com o conector *embora*, por exemplo, mantendo, em geral, um rendimento muito parecido em ambos os testes.

A respeito das **tarefas 2 e 3**, sobre a posição das orações concessivas na frase complexa, em números gerais, quando observamos a variável grupo, encontramos importante diferença estatística (estimativa = 1.2663, EP = 0.5695, $p = 0.0262$). Comparando os grupos nessas tarefas por tipo de concessiva, a diferença se mostra estatisticamente relevante nas concessivas contrafactuais (estimativa = 2.6236, EP = 0.8425, $p = 0.00184$), apenas próxima da relevância estatística nas hipotéticas (estimativa = 1.1913, EP = 0.6970, $p = 0.0874$) e não relevantes nas factuais (estimativa = 0.5832, EP = 0.6516, $p = 0.371$).

Esses resultados podem ser vistos na comparação do número total de frases corretamente construídas (concessiva em posição inicial + concessiva em posição final) por cada um dos grupos no pré-teste e no pós-teste 2, apresentada no quadro 16.

Quadro 16 - Produção induzida de frases de acordo com a posição da concessiva (pré-teste X pós-teste 2)

Conector		Frases gramaticais produzidas pelo grupo experimental			
		Total (grupo experimental)		Total (grupo de controle)	
		Pré-teste	Pós-teste 2	Pré-teste	Pós-teste 2
Factual	EMBORA	31	37	25	20
	APESAR DE	34	43	19	19
	AINDA QUE	16	27	18	19
	SE BEM QUE	4	6	7	6
Hipotético	MESMO QUE	28	34	22	19
	MESMO SE	31	32	16	12
Contrafactual	MESMO QUE	8	17	13	2
	MESMO SE	20	31	18	8
Totais		172	227	138	105
%		41,34%	54,56%	47,91%	36,45%

Diferentemente do que ocorreu com o grupo experimental, o quadro 16 mostra que não houve aumento de frases concessivas gramaticais produzidas pelo grupo de

controle no pós-teste 2, sejam elas formadas com a oração subordinada em posição inicial ou final. Na verdade, notamos uma pequena redução desse número do pré-teste para o pós-teste, destacando-se que a dificuldade desse grupo, como se vê no quadro, parece ser ainda mais evidente nas concessivas contrafactuais.

Sobre a tarefa 4, que envolve a produção de um texto argumentativo, se compararmos o grupo experimental com o grupo de controle no pós-teste 2, percebemos que há nas produções textuais das duas turmas um efeito de conector (estimativa = -1.0897, EP = 0.2013, $t = -5.414$), uma diferença relevante na variável grupo (estimativa = 0.7051, EP = 0.2579, $t = 2.734$) e uma significativa interação entre as variáveis conector e grupo (estimativa = 1.4872, EP = 0.4025, $t = 3.695$), o que nos permite dizer que o desempenho de um grupo no emprego de conectores concessivos em textos foi melhor do que o outro. Os resultados do grupo do grupo experimental nas produções de texto (ver quadro 14) no pós-teste 2 podem ser comparados com os do grupo de controle no quadro 17.

Quadro 17 - Conectores nas produções textuais do pós-teste 2 (grupo experimental x grupo de controle)

Grupo experimental				Grupo de controle			
Adversativos	Quantidade	Concessivos	Quantidade	Adversativos	Quantidade	Concessivos	Quantidade
Mas	11	Embora	17	Mas	21	Embora	1
Porém	11	Mesmo que	5	Porém	8		
No entanto	9	Apesar de	7	No entanto	1	Mesmo que	1
Entretanto	6	Ainda que	7	Entretanto	5		
Contudo	8	Mesmo se	4	Todavia	1	Apesar de	1
Todavia	6	Se bem que	2				
Totais	51	Totais	42	Totais	36	Totais	3
%	54,83%	%	45,16%	%	92,30%	%	7,69%

Percebe-se desse quadro que no grupo de controle, diferentemente do grupo experimental, persiste a prevalência de conectores adversativos em relação aos concessivos, assim como se via no pré-teste (quadro 8), continuando o *mas* a ocupar a posição de conector mais usado. Encontramos ainda 3 ocorrências de frases

concessivas, como a do exemplo (66) em que o estudante utiliza corretamente o subjuntivo “seja”, como pede o *embora*.

(66) IGFR3C: *Embora* seja um tópico polemico, deve ser debatido, pois a maconha, a droga central desse debate, tem diversos usos tanto na medicina quanto na área farmacêutica (...).

Mesmo que tenha havido um pequeno aumento de frases como a (66) de 1 para 3 entre o pré-teste e o pós-teste 2, ainda há um desequilíbrio entre a quantidade de adversativos e concessivos nos textos do grupo de controle, diferentemente do que se encontrou nos resultados do grupo experimental, no qual percebemos boa distribuição entre concessivos (45,16%) e adversativos (54,83%) nos seus textos. A figura 8 ilustra a diferença da distribuição de tipos de conectores por esses grupos no teste que ambos realizaram.

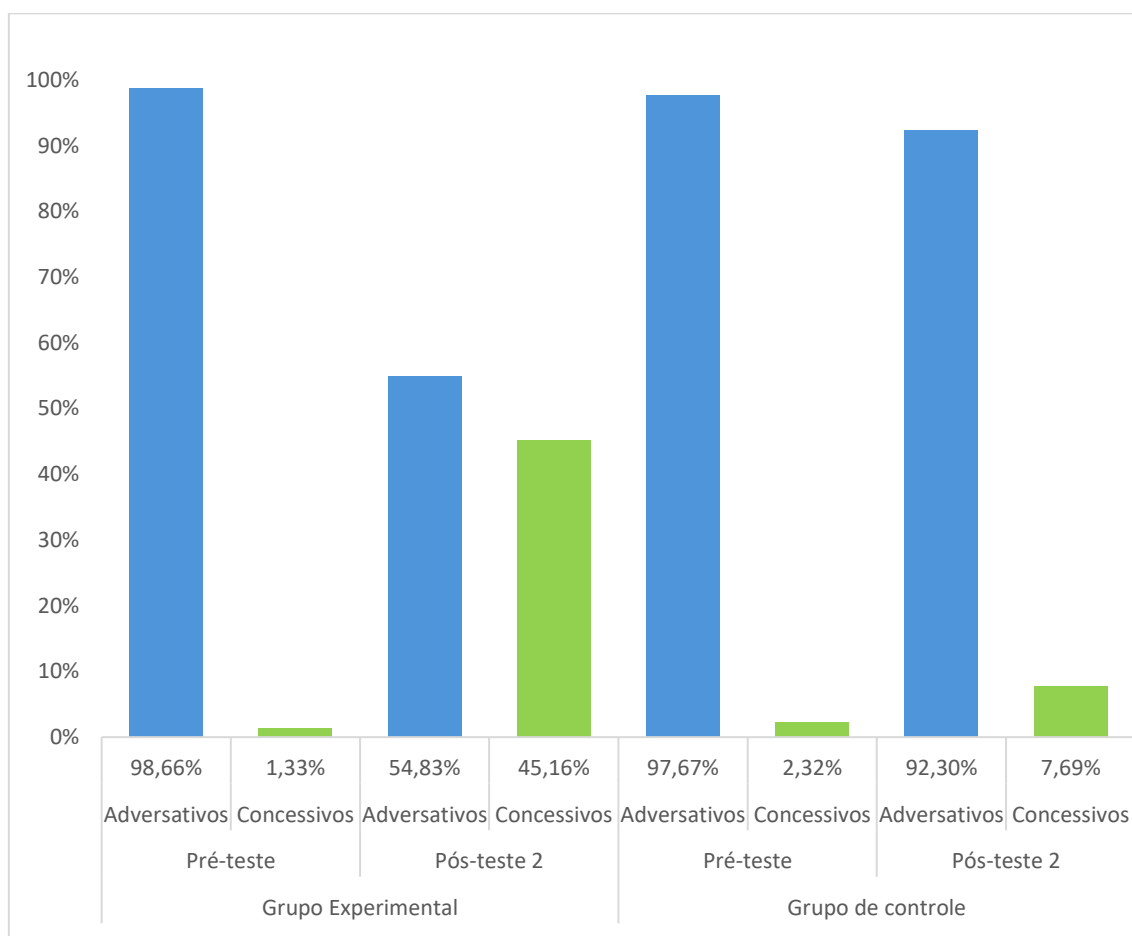


Figura 8 - Conectores contrastivos em textos do pré-teste ao pós-teste 2 (grupo experimental X Grupo de controle).

A figura 8 evidencia que os grupos tiveram desempenho diferente na distribuição de tipos de conectores contrastivos no pós-teste 2. Nesse último teste, o grupo experimental aumentou expressivamente o uso de conectores concessivos nos textos comparando com o pré-teste, chegando à quantidade próxima de adversativos. O mesmo não pode ser visto no pós-teste 2 do grupo de controle, no qual a predominância de adversativos é tão expressiva quanto no pré-teste. No capítulo seguinte, discutiremos esse resultados à luz das questões de investigação.

6. Discussão dos resultados e conclusões

Após detida análise dos resultados no capítulo 5, discutiremos as informações dele compreendidas em resposta às questões de investigação, bem como às hipóteses apontadas na seção 4.1. Ao fim, apresentaremos as nossas conclusões sobre o ensino explícito enquanto instrumento para o desenvolvimento da consciência linguística e da competência da escrita.

6.1. Respostas às questões de investigação e hipóteses

A presente pesquisa tem a intenção de responder as seguintes questões de investigação:

QI.1. A estabilização do conhecimento de orações concessivas por falantes do PB é tardia, à semelhança do que tem sido observado no PE?

Para respondermos essa questão, observamos os resultados apresentados no estudo 1, o qual conta com um teste diagnóstico aplicado na turma de 9.º ano do Ensino Fundamental e na de 3.º ano do Ensino Médio. Os resultados desse estudo mostram que, na **produção livre de frases**, os estudantes de ambas as turmas tiveram desempenho melhor com conectores adversativos do que com concessivos. Nas frases adversativas, o 9.º ano alcançou uma taxa de acerto de 80,43% e o 3.º ano a taxa de 83,65%, ou seja, as duas turmas escreveram ao menos 80% das frases gramaticalmente corretas. O mesmo não ocorreu com as concessivas, pois o 9.º ano acertou 47,82% das frases e o 3.º ano 60,89%, uma taxa bem inferior, comparando com aquelas em que se pedia um conector adversativo. No caso das frases com concessivos, se observou ainda um efeito de conector, sendo se bem que, ainda que e embora aqueles em que houve mais dificuldades. A análise estatística não revelou diferenças entre as duas turmas relativamente à produção de orações concessivas.

Na **produção induzida de frases**, percebemos que não havia diferença estatisticamente significativa na variável posição (inicial ou final) da oração concessiva em nenhuma das turmas. Percebemos também que em ambas as turmas havia um

efeito de conector, tendo os estudantes de 9.º e 3.º ano mais dificuldades em produzir frases com os conectores *ainda que*, *se bem que*, *mesmo que* (contrafactual) e *mesmo se* (contrafactual). Além disso, não foi encontrada diferença significativa de desempenho entre as turmas, como mostraram os dados estatísticos, tendo o 9.º acertado 38,59% das frases e o 3.º ano acertado 41,34%.

Na **produção de textos**, notamos que as duas turmas envolvidas com o estudo 1 só apresentavam desempenho diferente sobre os conectores adversativos, usando o 3.º ano uma quantidade maior (74), enquanto o 9.º ano recorria menos vezes (39) a esse tipo de conector. No entanto, quando observamos os conectores concessivos, elas não tiveram diferenças, sendo encontrada apenas uma frase concessiva no conjunto de textos de cada turma.

Eis o momento de lembrarmos a hipótese levantada para respondermos a questão de investigação:

H.1. Se a estabilização do conhecimento de orações concessivas por falantes do PB for tardia, então espera-se que os estudantes do 9.º ano do Ensino Fundamental e, eventualmente, os estudantes do 3.º ano do Ensino Médio recorram a poucas estruturas concessivas na sua produção escrita e revelem dificuldades em tarefas que induzem o seu uso.

Tomando por base esses resultados do estudo 1 aqui resumidos, podemos dizer que esta hipótese é confirmada. A estabilização do conhecimento de orações concessivas por falantes do PB é tardia, já que os estudantes do 9.º ano do Ensino Fundamental e do 3.º ano do Ensino Médio ainda têm consideráveis dificuldades em construir frases concessivas, seja por produção livre ou induzida dessas frases, o que fica mais claro quando comparamos com a construção de frases adversativas em situações iguais. Na produção livre de frases concessivas, os estudantes dos dois níveis têm taxas de acerto iguais ou inferiores a 60,89% e, na produção induzida, a taxa de acerto é mesmo inferior a 50%, não havendo diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos em

nenhuma das tarefas. Na produção escrita, essa tardia estabilização do conhecimento de concessivas se faz ainda mais evidente, considerando que os estudantes praticamente não usam estruturas concessivas em seus textos de opinião, limitando-se ao recurso a adversativas para estabelecer ideias de contraste. Notamos que essas dificuldades se estendem até o fim do Ensino Médio, pois os estudantes do 3.º ano demonstraram desempenho semelhante ao dos alunos de 9.º ano até na produção escrita. Era de se esperar que, com 3 anos a mais de formação escolar, os estudantes brasileiros utilizassem mais estruturas concessivas do que os mais novos em seus textos, mas o que notamos é uma ampliação de conexões adversativas e o quase não recurso às concessivas para indicar contraste para fundamentar argumentações, reafirmando o caráter tardio do domínio desse tipo de conhecimento, o que confirma a hipótese.

Portanto, podemos dizer que, assim como acontece no PE (Costa, 2010), a estabilização do conhecimento de orações concessivas por falantes do PB é tardia, estando ainda em estabilização no 9.º ano de formação escolar. No entanto, o caso do Brasil vai um pouco mais além, pois, ainda no último ano da formação obrigatória, no 3.º ano do Ensino Médio, os jovens estudantes, quase adultos, ainda não têm estabilizado esse conhecimento, razão pela qual precisa o ensino ser revisto, pensando em estratégias que colaborem para que os estudantes concluintes da educação básica sejam capazes de se expressar textualmente, recorrendo a estruturas diversas para mostrar suas opiniões.

Os resultados do estudo 1 ainda confirmam, assim como Costa (2010), Lopes (2004) e Prada (2000), que a estabilização do conhecimento de coordenação adversativa é muito mais precoce do que de subordinação concessiva. Na produção de textos, semelhante ao que constatou Costa (2010), há recurso preferencial à conjunção *mas*, o que é notório no 9.º ano, mas acontece o mesmo com 3.º ano.

A respeito dos conectores concessivos, nem todos são igualmente difíceis. Nas tarefas de produção induzida de frases, os conectores com taxas de acerto mais altas são *apesar de* e *embora* tanto no 9.º ano quanto no 3.º ano, os quais também emergem

como os conectores de desenvolvimento mais precoce no trabalho de Costa (2010). Por outro lado, o conector que gera mais dificuldade na produção livre e na produção induzida de frases é o *se bem que*, para ambas as turmas, o que também foi percebido por Costa (2010). Também geram taxas de erro mais altas na produção induzida de frases por estudantes brasileiros o *ainda que* e os conectores *mesmo que* e *mesmo se*, os quais, na pesquisa de Costa (2010), não representavam tanta dificuldade para os estudantes de 9.º ano.

QI.2. Será que o ensino explícito da língua estimula o desenvolvimento de conhecimento implícito de subordinação concessiva em PB?

Os resultados mostraram que o ensino explícito da língua, realizado na fase de intervenção didática com os estudantes do grupo experimental (turma de 3.º ano do Ensino Médio), teve efeito positivo no conhecimento de concessivas, como percebemos pelos resultados do estudo 2. Lembrando que, para identificar os efeitos da intervenção didática, foi estabelecido um grupo de controle que dela não participou. Assim, foram feitas comparações de desempenho entre os grupos.

Nas tarefas de **produção livre de frases**, percebemos que no grupo experimental houve uma melhora estatisticamente significativa da taxa de acerto do pré-teste (60,89%) ao pós-teste 1 (76,92%). No entanto, três semanas depois, no pós-teste 2, os estudantes desse grupo acertaram apenas 68,58% das frases do mesmo tipo de tarefa, o que torna a diferença entre o primeiro e o último teste apenas próximas da significância estatística, mesmo que o desempenho no pós-teste 2 seja percentualmente melhor. O grupo de controle, que tinha acertado 67,59% das frases no pré-teste, acertou 71,59% no pós-teste 2. Portanto, a diferença entre os grupos não foi relevante estatisticamente, mesmo que a melhora percentual do grupo experimental seja ligeiramente maior.

Nas **tarefas de produção induzida de frases**, os efeitos da intervenção didática se fazem evidentes nos dois testes aplicados depois de sua realização: no pós-teste 1 e

no pós-teste 2. No diagnóstico inicial (pré-teste), o grupo experimental construía corretamente 41,34% do total das concessivas (posição inicial + posição final) e, depois da intervenção didática, no pós-teste 1 (imediato), alcançou a taxa de acerto de 64,18% das frases, uma diferença estatisticamente relevante. Aplicado o pós-teste 2, três semanas depois, houve uma ligeira redução de acertos, alcançando o mesmo grupo a taxa de 54,56%, valor que, embora menor do que o encontrado no pós-teste imediato, ainda é estatisticamente relevante. Ou seja, os ganhos da intervenção para esse tipo de tarefa continuaram a ser importantes. Por outro lado, o grupo de controle, que não participou da fase de intervenção didática com ensino explícito sobre concessivas, havia acertado no pré-teste 41,91% do total de frases concessivas e, no pós-teste 2, acertou apenas 36,45% das frases. Percebemos, então, que há importante diferença de desempenho entre os grupos no último teste e ela tem como causa a intervenção didática, executada em apenas um deles.

Na **produção de textos** é que o efeito da intervenção mais se destaca. No pré-teste, só encontramos 1 conector concessivo no conjunto de textos do grupo experimental, representando 1,33% do total de conectores contrastivos e, após a intervenção, no pré-teste 1 (imediato), esse número aumentou para 61, representando 59,80%. Três semanas depois, no pós-teste 2, encontramos 42 concessivos, ocupando 45,16% dos conectores contrastivos empregados em todo o conjunto de textos do grupo experimental. Por outro lado, o grupo de controle, no qual havíamos encontrado no pré-teste apenas 1 concessivo nas produções textuais dos 18 estudantes, 2,32% do total de conectores contrastivos, no pós-teste 2, usou apenas 3 conectores concessivos, 7,69% do total de estruturas de contraste. A diferença entre os dois grupos para esse tipo de tarefa é bastante significativa, pois mostra a falta de diversidade de estruturas por parte do grupo de controle que, não tendo sido submetido ao ensino explícito de estruturas concessivas, continua escolhendo quase sempre as estruturas adversativas para contrastar argumentos e opiniões em textos que pedem esse tipo de estratégia.

Considerando essas informações, retomamos a hipótese que formulamos sobre a segunda questão de investigação:

H.2. Se o ensino explícito de gramática tiver um efeito positivo no desenvolvimento de conhecimento de subordinação concessiva em PB, espera-se que os alunos passem a usar adequadamente e com maior frequência estruturas concessivas, quer imediatamente após a intervenção didática, quer algumas semanas depois.

Com exceção da tarefa de produção livre de frases, em todos os tipos de tarefa encontramos efeitos positivos do ensino explícito de gramática. Tanto na produção induzida de frases e na produção de texto, os dados estatísticos apontaram ganhos significativos tanto imediatamente após a exposição ao ensino sobre concessivas, como semanas depois, razão pela qual a hipótese é confirmada.

A permanência desses efeitos positivos mesmo algum tempo depois da intervenção, como mostram os resultados do pós-teste 2, sugerem que a intervenção didática provocou efeitos positivos no conhecimento implícito de subordinação concessiva no PB. De fato, a existência de ganhos a médio prazo (3 semanas depois da intervenção) é indicador de que a intervenção pode ter provocado desenvolvimento de conhecimento interiorizado, ou seja, conhecimento implícito. É justamente essa uma das diferenças entre conhecimento linguístico implícito e explícito, a sua durabilidade: o conhecimento implícito é duradouro, enquanto o conhecimento explícito da gramática é esquecido de maneira mais fácil e rápida (Ellis et al., 2009).

Outra razão para acreditar nos ganhos da intervenção didática para o conhecimento implícito é que os efeitos positivos mais importantes foram os das tarefas de produção de texto e, considerando que esse tipo de atividade tem o foco direcionado mais à mensagem do que à forma, reflete mais de perto o conhecimento linguístico implícito do falante do que as de produção induzida de frases, por exemplo, em que o foco está mais na forma. Quando não estão focados primordialmente na forma, os falantes tendem a usar estruturas que estão automaticamente disponíveis para produção espontânea, ou seja, as que fazem parte do seu conhecimento implícito. É importante, contudo, ressaltar que, para determinar com maior certeza os efeitos do

ensino explícito, seria benéfica a aplicação de outro pós-teste, por exemplo, seis meses após a intervenção didática.

A respeito do tipo de tarefa envolvida nos testes, percebemos que os ganhos se deram, principalmente, na produção induzida de frases e na produção de textos, mas, como demonstrado anteriormente, não houve melhorias significativas na produção livre de frases. Não há diferença significativa de desempenho entre o pré-teste e o pós-teste 2 para esse tipo de tarefa, possivelmente, porque, já no diagnóstico inicial, a taxa de acerto dos falantes era relativamente alta (60,59%), enquanto, nas outras tarefas, de produção induzida, a taxa de acerto era mais baixa (41,34%). Podemos dizer que não era na produção livre de frases concessivas que os participantes mostravam problemas, razão para a intervenção didática não ter efeito visível para esse tipo de atividade, já que a dificuldade era na produção induzida de frases e na produção de textos.

Por fim, importa notar que os efeitos da intervenção didática não foram iguais para todos os conectores concessivos. Os ganhos são maiores nas concessivas factuais e, depois, nas contrafactuais. Na produção induzida de frases, dentre as factuais, percebemos que os ganhos são maiores nos conectores *apesar de* (saltando de 65,38% para 82,69% acertos) e *ainda que* (saltando de 30,76% para 51,92% acertos), mas não houve melhorias no *se bem que* (7,69% de acertos no pré-teste e 11,53% acertos no pós-teste 2). Nas contrafactuais, os ganhos também foram significativos. Por exemplo, no pré-teste os estudantes acertaram apenas 15,38% da produção induzida de frases com o conector contrafactual *mesmo que*, saltando para 32,69% de acertos no pós-teste 2 e com *mesmo se* saltando de 38,46% de acertos para 59,61% no último teste. Nos concessivos com valor hipotético, os resultados não mostram ganhos significativos.

Q1.3. Será que o ensino explícito da língua tem efeito positivo no desenvolvimento da escrita em PB?

A mera memorização de nomenclaturas, de regras e de definições pode ocasionar situações em que o estudante pode até conhecer conceitos da língua e até

saber explicar, por um determinado tempo, certas ideias, mas não usar esses conceitos na vida real, na fala, na leitura ou na escrita, e ainda, esquecê-los com o passar do tempo. Por isso, o ensino explícito deve considerar o que trazem os estudantes de casa, o conhecimento linguístico que eles já têm internalizado para, assim, buscarmos o desenvolvimento de conhecimentos que exigem maior sistematização.

A análise de textos escritos pode demonstrar se um conhecimento sobre determinado tipo de estrutura está internalizado, por exemplo, o domínio de estruturas contrastivas em textos típicos dessas estruturas, como aqueles em que autor precisa demonstrar sua opinião por meio de argumentos. No caso em estudo, o ensino explícito sobre a subordinação concessiva, que tem aquisição tardia (Costa, 2010), busca incentivar o uso de estruturas mais sofisticadas, como já aponta a nossa hipótese.

H.3. Sendo a subordinação concessiva uma estratégia para expor ideias de contraste mais sofisticada, se o ensino explícito de conectores concessivos contribuir para o alcance de níveis superiores de proficiência de escrita, espera-se que, após a exposição ao ensino explícito, haja nos textos dos estudantes maior diversidade de estruturas e de uso de conectores concessivos.

Os resultados do estudo 2, especificamente nas tarefas de produção de texto, nos mostraram que, após a intervenção didática, os estudantes passaram a recorrer com mais frequência à subordinação concessiva, coisa que não ocorria anteriormente, quando o estabelecimento de ideias de contraste era limitado quase totalmente ao uso da coordenação adversativa. Se na fase de diagnóstico encontramos apenas 1 conector concessivo para 72 adversativos no conjunto de textos do grupo experimental, no pós-teste 2 encontramos 42 concessivos para 41 adversativos, ficando evidente no último um equilíbrio entre os tipos de conexões contrastivas. Dessa forma, esta última hipótese é confirmada, já que a utilização da subordinação concessiva em textos argumentativos contribui para a elevação a um nível superior de proficiência de escrita, pois se espera que uma composição mais madura recorra a frases complexas formadas de diferentes formas. O fator diferencial é o ensino explícito, já que os resultados do grupo de controle

no pós-teste 2 não evidenciam melhora, coisa que é nítida no caso do grupo experimental.

À semelhança do que acontece na produção induzida de frases, os ganhos da intervenção didática para a produção de textos é mais acentuada para conectores factuais, pois são justamente estes (*embora, apesar de e ainda que*) os que mais são usados nas composições dos estudantes após a intervenção didática, principalmente o *embora*, usado 17 vezes pelo grupo experimental no último teste. Deixou de haver a predominância de estruturas adversativas, especialmente com o *mas*, percebendo-se, no último teste, um equilíbrio entre os tipos de estruturas contrastivas.

6.2. Principais conclusões

O presente estudo mostra que a subordinação concessiva gera dificuldades aos estudantes falantes do PB até o final do Ensino Médio, que praticamente não recorrem a este tipo de subordinação em textos escritos, usando antes orações coordenadas adversativas, particularmente introduzidas por *mas*. Mostra, também, que o ensino explícito de gramática (com recurso à metodologia da oficina gramatical) promove o desenvolvimento do conhecimento sobre subordinação concessiva e afeta positivamente a escrita dos estudantes, levando a que haja nos seus textos maior diversidade de estruturas e de uso de conectores concessivos. Dessa forma, o ensino explícito de gramática promove um nível superior de mestria linguística e o alcance de níveis superiores de proficiência de escrita.

Os resultados aqui discutidos nos ajudam a retirar algumas conclusões sobre o ensino de língua materna, conclusões essas que se relacionam com alguns dos objetivos instrumentais apontados por Duarte (2008). Primeiramente, os resultados nos levaram a perceber que o ensino explícito sobre as orações concessivas permite que os estudantes tenham um melhor domínio do português padrão, modalidade da língua que os jovens, quase adultos, do 3.º ano do Ensino Médio precisarão demonstrar quando saírem da escola.

O conhecimento associado ao ensino desse tipo de estrutura faz com que os estudantes tenham certo grau de consciência para selecionar a variedade linguística adequada para os contextos em que estiverem inseridos, por exemplo, na escrita argumentativa cobrada em vestibulares, concursos públicos, situações em que se pede o português padrão. Dessa forma, outro objetivo instrumental alcançado é a diversificação do uso da língua, já que o conhecimento desse tipo de estrutura colabora com a adequação dos discursos dos estudantes de acordo com as situações.

As oficinas gramaticais e de escrita realizadas em sala de aula, como as que fizeram parte deste trabalho, levam os estudantes a se colocarem na posição de investigadores da própria língua, pois fazem testes sobre o emprego de determinado tempo ou modo verbal, usando a abordagem da aprendizagem pela descoberta; fazem também o planejamento de como melhor organizar as ideias na escrita de um texto argumentativo, com esse ou com aquele conector relacionando os possíveis posicionamentos. Dessa forma, o ensino explícito sobre concessivas também atinge o objetivo instrumental do desenvolvimento da competência de estudo.

O ensino explícito de orações concessivas no último ano de formação obrigatória, como o realizado neste trabalho com estudantes de escola pública do 3º ano do Ensino Médio, permite que os estudantes possam dominar esse tipo de estrutura, que tem desenvolvimento tardio, objetivo instrumental defendido por Duarte (2008). Costa (2010) já percebia que as construções concessivas ainda estavam em processo de estabilização no 9.º ano escolar, mas no Brasil percebemos que isso se estende até o 3.º ano do Ensino Médio, como mostra o estudo 1. Portanto, tarefas de consciencialização e explicitação linguística, como as realizadas na fase de intervenção didática, são bons instrumentos para que os estudantes dominem essas estruturas de aquisição tardia, recorrendo a elas, inclusive, em atividades de composição textual, elaborando textos com mais frases complexas e com estruturas diversas, representando, assim, efeito positivo para a competência de escrita. Sendo essas práticas usadas tanto no Ensino Fundamental, como no Ensino Médio brasileiros, é possível que, depois da escolarização, conforme Pilati (2017), os jovens possam demonstrar em sua escrita os conhecimentos aprendidos de maneira consciente.

Precisamos, no entanto, ressaltar que o presente estudo tem algumas limitações, como a pequena quantidade de participantes, três turmas de duas escolas públicas do Distrito Federal, o que impede que o diagnóstico feito nele represente a realidade brasiliense (com quase 3 milhões de habitantes), considerando que mesmo dentro da capital há diversidades sociais que podem fazer diferença no ensino de gramática e da escrita. Outra limitação é o curto tempo destinado à coleta de dados e também à intervenção didática, pois elas não poderiam impactar a rotina dos estudantes na escola. Assim, possivelmente, uma pesquisa sobre o mesmo assunto que fosse estendida por maior período, por exemplo, passando de um ano para o outro, traria resultados que mostrassem com mais verossimilhança os efeitos do conhecimento explícito no conhecimento implícito dos estudantes que dela participassem.

Ainda assim, espera-se que este trabalho possa oferecer exemplos para outras pesquisas sobre o ensino de língua materna, inclusive para a identificação de outras estruturas de desenvolvimento tardio e que são pouco usadas na composição escrita por estudantes brasileiros. Espera-se que pesquisas como essas possam ajudar as instituições de ensino a elaborar sequências didáticas e mecanismos de avaliação do conhecimento construído em sala de aula, para verificar a efetividade do ensino.

Espera-se, também, que este trabalho colabore para o desenvolvimento de uma prática educacional com uma maior proximidade entre o ensino de gramática e sua aplicação na produção de textos, de modo que os estudantes e os professores percebam a utilização dos conhecimentos consciencializados sobre a língua nos textos produzidos na escola, e fora dela, de forma que seja fomentado um conhecimento mais duradouro, como o conhecimento implícito da língua.

Referências bibliográficas

- Alves, U. K. (2004). *O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2: evidências fornecidas pela teoria da otimidade*. Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, Brasil.
- Antunes, I. (2003). *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Batalha, J. M. R. (2017). *Relações entre conhecimento explícito da língua e a competência de leitura: Compreensão de dependências referenciais no ensino básico*. Dissertação de doutorado, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Bechara, I. (1999). *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Bechara, I. (1954). *Estudos sobre meios de expressão do pensamento concessivo em português*. Rio de Janeiro: Brasil.
- Ministério da Educação e Desporto (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais. 3º e 4º ciclos do ensino fundamental*. Brasília: SEF.
- Brito, A. M. (2003). Subordinação adverbial. In M. H. M Mateus, A. M. Brito, I. Duarte & I. H. Faria, *Gramática da Língua Portuguesa*, 5ª edição revista e aumentada (695-728). Lisboa: Editora Caminho.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger. Tradução portuguesa de E. P. Raposo (1994). *O Conhecimento da Língua: sua Natureza, Origem e Uso*. Lisboa: Editorial Caminho. Lisboa: APL.
- Costa, A., Alexandre, N., Santos, A. & Soares, N. (2008). Efeitos de modelização no input: o caso da aquisição de conectores. Em A. L. Santos & S. Frota (eds.), *Textos Seleccionados do XXIII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (131–142).
- Costa, A. (2010). *Estruturas contrastivas: desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita*. Dissertação de doutorado, Universidade de Lisboa,

Lisboa, Portugal.

Costa, A. & Gonçalves, A. (2010). Progressão e complexidade na escrita do 3.º ao 6.º ano de escolaridade. Em A. Costa, S. Vasconcelos & V. Sousa (eds.), *Muitas ideias, um mar de palavras. Propostas para o ensino da escrita* (283–363). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Costa, A., Costa, A. & Gonçalves, A. (2017). Consciência linguística: aspectos sintáticos. In M. J. Freitas & A. L. Santos (eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*, (409-438). Berlin: Language Science Press.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. PNEP, Ministério da Educação, Portugal.

Duarte, I. (2010). Sobre o conceito de consciência linguística. In M. J. Freitas, A. Gonçalves, I. Duarte (coord.). *Avaliação da Consciência Linguística. Aspectos fonológicos e sintáticos do português*. Lisboa: Edições Colibri.

Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Philp, J., Reinders, H., & Erlam, R. (2009) *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol: Multilingual Matters.

Ferreira, M. (2011). *Aprender e praticar gramática*. São Paulo, FTD.

Fodor, J. & Crowther, C. (2002). *Understanding stimulus poverty arguments*. The Linguistic Review, 19, 105-145.

Franchi, C. (2006). *Mas o que é mesmo “gramática”?*. São Paulo: Parábola Editorial.

Grabe, W. & Kaplan, R. (1996). *Theory and Practice of Writing*. Londres e Nova York: Longman.

Hayes, J.R. & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In Lee, W. & Lee, W. Gregg & Erwin R. (eds.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

INEP/MEC (2022). *ENEM 2021: resultados edição impressa, digital e PPL*. Brasília, Brasil.

INEP/MEC (2022). *ENEM 2022. A redação do ENEM 2022: cartilha do estudante*. Brasília, Brasil.

Kock, I. V. (1998). *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo, Contexto.

Lobo, M. (2013). Subordinação adverbial. In E. B. P. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. C. Mota, L. Segura & A. Mesndes (orgs.). *Gramática do Português. Volume II* (1979-2057). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lobo, M. & Santos, A. L. (2022). *Aquisição de sintaxe do português europeu como língua materna: ponto da situação*. Lisboa, *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 09, 264-279.

Lobo, M., Batalha, J. Estela, A. & Bragança, B. (2022). *Desenvolvimento sintático em produções escritas de crianças do 1.º ciclo*. Lisboa, *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 09, 150-163.

Lopes, H. C. L. (2004). *Aspectos Sintáticos Semânticos e Pragmáticos das Construções Causais*. Dissertação de doutoramento. Universidade do Porto.

Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.

Mateus, M. H. et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. 5ª edição revista e aumentada. Lisboa: Caminho.

Neves, M. H. M. (1999). *Gramática do português falado: Novos estudos*. Campinas: Editora da UNICAMP.

Neves, M.H.M. (2009). *Que gramática estudar na escola?*. São Paulo: Editora Contexto.

Perini, M. A. (2010). *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial.

Pilati, E. (2017). *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas: Pontes.

- Prada, E. (2000). *Produção de construções adversativas no português europeu*. Dissertação de Mestrado Interdisciplinar em Estudos Portugueses apresentado à Univerdidade Aberta.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1987). *Knowledge telling and knowledge transforming in whitten composition*. In Sheldon, R. (ed.), *Advances in Apllied Psycholinguistics*. V.2: *Reading, Whiting and Language Learning*. Cambridge: Cambrigde University Press.
- SEEDF (2020). *Currículo em movimento do Novo Ensino Médio*. Brasília, Brasil.
- SEEDF (2018). *Currículo em movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental, Anos Finais*. Brasília, Brasil.
- Sim-Sim, I. (1995). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. de Carvalho (org.). *Novas Metodologias em Educação* (198-226). Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M.(1997). *A língua materna na educação básica:competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2017). Aquisição da linguagem: um olhar retrospectivo sobre o percurso so conhecimento. In M. J. Freitas & A. L. Santos, *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*, (3-31). Berlin: Language Science Press.
- Travaglia, L.C. (1997). *Gramática e interação: Uma proposta para o Ensino de Gramática no 1º 2 graus*. São Paulo, Cortez Editora

Anexos 1 – Termo de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE

Caro(a) Responsável,

Em primeiro lugar, gostaríamos de agradecer-lhe por consentir a participação do seu educando no estudo que estamos realizando na **Secretaria de Educação do Distrito Federal**, no âmbito da dissertação de mestrado de **Sebastião Neto**, que está sendo desenvolvida na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal), sob a orientação científica da Prof.^a Doutora Joana Teixeira. Os objetivos deste estudo são investigar o desenvolvimento da competência linguística e da competência de escrita de estudantes que frequentam o ensino público e examinar o papel do ensino explícito da gramática no desenvolvimento destas competências.

A participação neste estudo consiste:

- 1) No preenchimento, por parte do responsável, de um breve questionário sociolinguístico, que incide sobre o percurso de aquisição linguística e o uso das línguas (portuguesa, outras) por parte do estudante.

O preenchimento do questionário demorará aproximadamente 10 minutos e, caso tenha alguma dúvida sobre alguma pergunta, poderá entrar em contato com o professor do seu educando, ou com o pesquisador (ver contatos em baixo).

- 2) Na realização de tarefas diagnósticas experimentais pelos estudantes: uma de produção induzida de frases e uma de produção de texto.
- 3) Na realização de atividades interventivas, construídas pelo pesquisador e em parceria com o professor de português do educando, a partir das informações coletadas em seu diagnóstico.
- 4) Na realização, depois da intervenção didática, de uma tarefa de produção induzida de frases e de tarefa de produção de texto, que têm como fim a verificação dos resultados da intervenção.

Gostaríamos de realçar que: **(i)** a sua participação e a do seu educando neste estudo é voluntária, sendo possível desistir do mesmo sem quaisquer consequências; **(ii)** as informações que dará são **confidenciais** e serão utilizadas apenas para efeitos de investigação. Todos os nomes são eliminados e, para garantir o seu **anonimato** e o do seu educando, iremos atribuir um código de identificação a cada participante que será utilizado no tratamento de todos os dados.

Muito obrigado pela sua colaboração!

Sebastião Neto: netodocemab@hotmail.com / up202101694@edu.letras.up.pt

Consentimento informado

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram dadas. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar e autorizo o(a) meu(minha) filho(a) a participar neste estudo e permito a utilização dos dados que fornecemos de forma voluntária, confiando em que apenas serão usados para efeitos de investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que nos são dadas pelo investigador.

Nome do estudante: _____

Nome do Responsável: _____

Assinatura do Responsável: _____

Data: ____/____/____

Anexos 2 – Questionário sobre perfil sociolinguístico

Questionário sobre perfil linguístico

Obrigado pelo seu interesse em participar neste estudo!

Antes de preencher o questionário sobre o seu perfil linguístico, por favor, leia a seguinte informação:

⇒ **QUAL É O NOSSO OBJETIVO?**

Estamos investigando como se aprende o português como língua materna.

⇒ **QUEM PODE PARTICIPAR?**

Falantes nativos do português brasileiro.

⇒ **GARANTIAS AOS PARTICIPANTES.**

1. A sua participação será inteiramente voluntária.
2. Pode desistir do estudo a qualquer momento, sem nenhum tipo de consequência.
3. Pode pedir-nos que retiremos os seus dados do estudo a qualquer momento no futuro.
4. Não sofrerá nenhum dano emocional, físico, psicológico ou de outra natureza em resultado desta investigação.

⇒ **MAIS INFORMAÇÕES:**

Se tiver alguma questão sobre este estudo, por favor, contate o investigador:

Sebastião Neto (netodocemab@hotmail.com / up202101694@edu.lettras.up.pt)

- Nome:

- Pedimos agora que nos forneça alguns dados que irão ajudar-nos a caracterizar o seu perfil enquanto aprendente de português. É garantido o anonimato e a confidencialidade das respostas. Agradecemos a sua colaboração.

1 – Idade: _____

2 – Sexo: () F () M

3 – País de nascimento: _____

4 – Língua(s) materna(s) da mãe (pode marcar mais de uma opção, se for o caso)

() Português brasileiro

() Outra variedade do português (Portugal, Angola, Moçambique, Cabo Verde, etc.)

() Outra(s) língua(s)

Se assinalou a opção "outra variedade do português" ou a opção "outra(s) língua(s)", especifique: _____

5 – Língua(s) materna(s) do pai (pode marcar mais de uma opção, se for o caso)

() Português brasileiro

() Outra variedade do português (Portugal, Angola, Moçambique, Cabo Verde, etc.)

() Outra(s) língua(s)

Se assinalou a opção "outra variedade do português" ou a opção "outra(s) língua(s)", especifique: _____

6 – A(s) sua(s) língua(s) materna(s) (pode marcar mais de uma opção, se for o caso)

() Português brasileiro

() Outra variedade do português (Portugal, Angola, Moçambique, Cabo Verde, etc.)

() Outra(s) língua(s)

Se assinalou a opção "outra variedade do português" ou a opção "outra(s) língua(s)", especifique: _____

7 - Que outras línguas fala (com um nível de proficiência intermédio ou superior)? (Se não fala outras línguas, escreva "n/a" nos espaços abaixo.)

8 - Que nível de proficiência tem nessas línguas (intermédio, avançado, quase nativo)?

Língua 1: _____

Língua 2: _____

Língua 3: _____

Obrigado pela colaboração!

Anexos 3 – Pré-teste

Teste de Produção Induzida de Frases

⇒ **Parte 1**

Tomando o exemplo como referência, construa frases usando as palavras indicadas em cada item.

Exemplo:

Palavra: **Enquanto**

João é flamenguista, **enquanto** Maria é vascaína.

a – Porém:

b – Embora:

c – Mesmo que:

d – Contudo:

e – Apesar de:

f – Mesmo se:

g – Todavia:

h – Ainda que:

i – No entanto:

j – Se bem que:

Teste de Produção Induzida de Frases

⇒ **Parte 2**

A partir do exemplo, una as frases em uma só, mas começando com a palavra indicada em cada item e fazendo as alterações necessárias.

Exemplo:

Palavra: **caso**

Não chove hoje.

+

Vamos ao cinema.

Caso não chova hoje, vamos ao cinema.

A – Embora

O São Paulo tem uma defesa forte.

+

O Flamengo marcou três gols.

Embora _____

B - Apesar de

As batatas fritas estavam frias.

+

As crianças gostaram do jantar.

Apesar de _____

C – Ainda que

Muitos médicos recomendam a vacinação das crianças contra a COVID.

A decisão é dos pais.

Ainda que _____

D – Se bem que

A incidência era mais elevada entre famílias pobres.

+

A varíola não distinguia classes sociais.

Se bem que _____

E – Mesmo que

A estrada está lotada.

+

João vai viajar à Caldas Novas no feriado.

Mesmo que _____

F – Mesmo se

Os torcedores da seleção brasileira reclamam.

+

O técnico vai escalar o Gabigol para o time.

Mesmo se _____

G – Mesmo que

O São Paulo tinha feito mais um gol ontem.

+

O Flamengo teria se classificado para a final da Copa.

Mesmo que _____

H – Mesmo se

Thiago tinha ganhado um aumento de salário.

+

Ele não teria ficado na empresa.

Mesmo se _____

Teste de Produção Induzida de Frases

⇒ **Parte 3**

Faça a mesma coisa do exercício anterior, mas agora com a palavra indicada no meio da frase, como no exemplo.

Exemplo:

Palavra: **caso**

Cancelamos o piquenique.

+

Chove hoje.

Cancelamos o piquenique, **caso** chova hoje.

A – Embora

Reinaldo lê romances policiais.

+

Ele prefere romances históricos.

_____ **embora** _____

B – Apesar de

A inflação está aumentando no mundo inteiro.

+

O preço dos combustíveis caiu.

_____ **apesar de** _____

C – Ainda que

O Cristiano Ronaldo corre mais do que todos no campo.

+

Neymar é muito mais jovem.

_____ **ainda que** _____

D – Se bem que

O preço da gasolina vai subir hoje.

+

O valor de produção do combustível está diminuindo.

_____ **se bem que** _____

E – Mesmo que

A reforma do apartamento demora.

+

O engenheiro promete a conclusão a tempo.

_____ mesmo que _____

F – Mesmo se

O Exame Nacional do Ensino Médio acontece em novembro.

+

O calendário escolar atrasa devido à pandemia.

_____ mesmo se _____

G – Mesmo que

O Pedro não tinha chegado a tempo para a aula.

+

O motorista do ônibus tinha dirigido mais rápido.

_____ mesmo que _____

H – Mesmo se

A série não tinha sido renovada para mais uma temporada.

+

A audiência tinha aumentado.

_____ mesmo se _____

Teste de Produção de Texto

A flexibilização da compra, do porte e da posse das armas no Brasil

Assunto muito discutido nos últimos anos, a flexibilização da compra, do porte e da posse das armas é uma realidade. Segundo informa pesquisa do Anuário da Segurança Pública, publicado no último 28 de junho, o número de licenças subiu 473,6% de 2018 a 2022. Ao todo, o Brasil registra 4,4 milhões de armas de fogo em estoques particulares.

Fonte: <https://www.poder360.com.br/>

Entretanto, a facilitação para o acesso a armas é um assunto polêmico e nem todas as pessoas concordam, como pode ser visto nos seguintes trechos de fala:

Trecho 1: “A arma de fogo é um instrumento bom para o ataque, mas não para a defesa. A vítima, mesmo tendo uma arma em casa, não conta com o elemento surpresa. O bandido, quando quer roubar uma casa, planeja o ataque justamente para o momento em que a vítima menos espera. Como a arma para a autodefesa costuma ficar escondida num lugar de difícil acesso, pelo perigo que representa para a família, o cidadão dificilmente consegue alcançá-la a tempo para contra-atacar.”
Melissa Risso

Fonte: Agência Senado

Trecho 2: “Assim como o discurso de que a arma protege, também é mentiroso o discurso de que agora todo e qualquer cidadão de bem terá acesso a uma arma para se defender dos bandidos. Existem os custos do curso de tiro, do despachante, das taxas, da arma, da munição. Quem não tem dinheiro não consegue ter arma. Entre a arma legal e a ilegal, a fronteira é muito tênue. Outro discurso equivocado é o de que o bandido se arma à vontade enquanto o cidadão de bem fica proibido de se armar. A verdade é que, quando o dito cidadão de bem resolve se armar, no fim das contas ele acaba armando é o bandido.”
Isabel Figueiredo

Fonte: Agência Senado

Trecho 3: “As forças de segurança pública hoje não dão conta de cuidar de todas as cidades, de todas as ruas. Nós entendemos que o cidadão de bem precisa da arma para defender a sua casa, a sua fazenda ou seu negócio. Todos sabem que o bandido, ao saber que naquela propriedade há uma pessoa armada, vai pensar duas vezes antes de invadi-la. Hoje a criminalidade age tranquilamente porque entende que o cidadão não está preparado para reagir. E é importante lembrar que a posse e o porte de arma exigem treinamento. Um atirador civil mediano dá mais tiros treinando num único fim de semana do que um policial num ano inteiro. O cidadão de bem, quando tem a ficha limpa, passa no teste psicológico e é capacitado para usar a arma, pode agir como força suplementar na segurança pública.” Leopoldo Fiewski

Fonte: Agência Senado

Trecho 4: “O Estatuto do Desarmamento foi um fracasso. Nenhuma lei consegue desarmar os criminosos. Chega de vê-los matando cidadãos honestos. O cidadão tem o direito de proteger a própria família. Arma, para nós, não representa a morte, mas a proteção da vida.” Senador Marcos do Val (Podemos-ES)

Fonte: Agência Senado

Nome do aluno (a):

Série:

Turma:

Professor (a):

A partir da leitura dos textos motivadores e dos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, escreva um texto argumentativo sobre o tema “**A flexibilização da compra, do porte e da posse das armas no Brasil**”.

No texto, você deve:

- contrastar possíveis argumentos contra e a favor a flexibilização da compra, do porte e da posse de armas no Brasil;
- defender a sua opinião sobre este assunto, apresentando argumentos para apoiar o seu ponto de vista.

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

Anexos 4 – Pós-teste 1

Teste de Produção Induzida de Frases

⇒ **Parte 1**

Tomando o exemplo como referência, construa frases usando as palavras indicadas em cada item.

Exemplo:

Palavra: **Enquanto**

Natal é uma cidade ensolarada e quente, **enquanto** Curitiba é fria e cinzenta.

a – Porém:

b – Embora:

c – Mesmo que:

d – Contudo:

e – Apesar de:

f – Mesmo se:

g – Todavia:

h – Ainda que:

i – No entanto:

j – Se bem que:

Teste de Produção Induzida de Frases

⇒ **Parte 2**

A partir do exemplo, una as frases em uma só, mas começando com a palavra indicada em cada item e fazendo as alterações necessárias.

Exemplo

Palavra: **caso**

O salário cai na conta + Faremos compras no shopping.

Caso o salário caia na conta, faremos compras no shopping.

A – Embora

O Bolsonaro tem muitos eleitores. + O Lula ganhou as eleições.

Embora _____

B - Apesar de

A academia estava muito cheia. + Os jovens fizeram todo o treino.

Apesar de _____

C – Ainda que

O valor do dólar cai em relação ao real. + O preço dos smartphones é alto.

Ainda que _____

D – Se bem que

A falta de água afetava mais os sertões do nordeste. + A seca afetava todas as regiões do país.

Se bem que _____

E – Mesmo que

A temperatura está muito alta. + Os foliões vão lotar as ruas de Salvador no carnaval.

Mesmo que _____

F – Mesmo se

Os empregados do Metrô fazem greve. + O diretor da empresa vai aumentar o horário de funcionamento no DF.

Mesmo se _____

G – Mesmo que

A audiência do BBB tinha diminuído em 2022. + O programa teria ganhado mais patrocínio.

Mesmo que _____

H – Mesmo se

A audiência do BBB tinha diminuído em 2022. + O programa teria ganhado mais patrocínio.

Mesmo se _____

Teste de Produção Induzida de Frases

⇒ **Parte 3**

Faça a mesma coisa do exercício anterior, mas agora com a palavra indicada no meio da frase, como no exemplo.

Exemplo:

Palavra: **caso**

Vamos às cachoeiras de Pirenópolis. + Faz calor nas férias.

Vamos às cachoeiras de Pirenópolis, **caso** faça calor nas férias.

A – Embora

João faz aulas de natação toda semana.

+

Ele tem preguiça nessa época fria.

_____ **embora** _____

B – Apesar de

A Lojas Americanas está falindo.

+

Ela vendeu bilhões ano passado.

_____ **apesar de** _____

C – Ainda que

A Lojas Americanas bate recorde de vendas na internet.

+

A Magalu é mais lucrativa.

_____ **ainda que** _____

D – Se bem que

A Argentina vai ganhar a Copa do Mundo.

+

A seleção está perdendo na primeira partida.

_____ se bem que _____

E – Mesmo que

O desfile das escolas de samba acontece.

+

O canal de televisão não transmite o evento.

_____ mesmo que _____

F – Mesmo se

As escolas reabrem no início de março.

+

Faltam professores para algumas disciplinas.

_____ mesmo se _____

G – Mesmo que

A Maria não tinha comprado aquele casado ontem.

+

A mãe dela tinha dado um bom dinheiro.

_____ mesmo que _____

H – Mesmo se

O motorista não tinha evitado o acidente naquele dia.

+

A estrada tinha sido renovada pelo DETRAN.

_____ mesmo se _____

Teste de Produção de Texto

A obrigatoriedade da vacinação de crianças no Brasil

Em virtude dos efeitos da pandemia de COVID-19, aumentou, no Brasil e no Mundo, a discussão sobre a obrigatoriedade da vacinação de crianças e adultos para várias doenças. Ganhou destaque nas mídias o movimento anti-vacina, que reclama da imposição da imunização pelo Estado e a OMS.

Trata-se de um assunto que divide opiniões, como podemos ver nos trechos de falas seguintes:

João: “A volta de doenças erradicadas nas últimas décadas no Brasil, como a Poliomielite, assusta qualquer cidadão responsável. Embora o Brasil seja referência mundial nas estratégias de vacinação em massa pelo Sistema Único de Saúde, o número de crianças não imunizadas tem aumentado. O Estado tem a obrigação de criar meios de cobrar das Secretarias de Saúde municipais a maior oferta de imunizantes enquanto exige dos pais/responsáveis pelos menores que levem seus filhos aos postos de saúde para colocar em dia sua caderneta de vacinação”.

Maria: “Para viver em sociedade deve-se cumprir as leis, mas não é o que se tem visto. Foi o que aconteceu no período de pandemia da COVID-19, quando mesmo já havendo a vacina contra a doença, muitas pessoas optaram por não se imunizar. Essas pessoas dizem ter o direito de escolha, mas não querem cumprir com regras civilizatórias, já que ao optar por não se imunizar, ela coloca a vida de outros em risco. Quando se trata de crianças, o problema é ainda pior, pois a ignorância está fazendo fanáticos não levarem inocentes para prevenirem doenças que podem levar à paralisia infantil ou até a morte. Não é justo para ninguém, principalmente para essas crianças que, apesar de serem detentoras do direito à saúde, são impedidas pelos próprios familiares de acessarem esse direito tão básico”.

José: “Os direitos individuais são ao mais importantes de todos, por isso, não é razoável o governo obrigar as pessoas a colocarem dentro de seus corpos substâncias que elas não queiram. Quem apoia a obrigatoriedade da vacina se diz ser a favor da liberdade, mas eles mesmos atacam a nossa liberdade ao tentar nos impor qualquer coisa. Ainda mais quando se trata de crianças, não é o Estado ou o governo que cuida dos nossos filhos, por que seria ele o responsável por decidir que vacina eles tomarão ou deixarão de tomar? Um exemplo de ofensa à liberdade foi a cobrança de comprovante de vacinação contra a COVID durante e após a pandemia, porque isso é tirar nosso direito de ir e vir. Não somos obrigados a confiar em medicamentos, em vacinas ou seja lá o que for criado pela indústria farmacêutica, portanto, cada indivíduo deve ter a opção de escolher se se arrisca ou não injetando as vacinas”.

Rita: “Ter a oportunidade de tomar vacinas para se imunizar contra doenças perigosas é excelente, mas isso não pode ser imposto. O cidadão adulto é capaz de decidir o que é melhor para si e para seus filhos. Apesar de sabermos que a pandemia de COVID trouxe medo para todo mundo, já que vimos muita gente morrer, não se pode usar desse medo para obrigar qualquer pessoa a se vacinar, pois isso seria uma maneira de desrespeitar o livre arbítrio das pessoas”.

Governo do Distrito Federal - GDF
Secretaria de Estado de Educação - SEE

Nome do aluno (a):

Série:

Turma:

Professor (a):

A partir da leitura dos textos motivadores e dos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, escreva um texto opinativo sobre o tema “**A obrigatoriedade da vacinação de crianças no Brasil**”.

No texto, você deve:

- contrastar possíveis argumentos contra e a favor a obrigatoriedade da vacinação de crianças;
- defender a sua opinião sobre este assunto, apresentando argumentos para apoiar o seu ponto de vista.

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	

Anexos 5 – Pós-teste 2

Teste de Produção Induzida de Frases

⇒ **Parte 1**

Tomando o exemplo como referência, construa frases usando as palavras indicadas em cada item.

Exemplo:

Palavra: **Enquanto**

Shakira é uma cantora colombiana, **enquanto** Rosalía é espanhola.

a – Porém:

b – Embora:

c – Mesmo que:

d – Contudo:

e – Apesar de:

f – Mesmo se:

g – Todavia:

h – Ainda que:

i – No entanto:

j – Se bem que:

Teste de Produção Induzida de Frases

⇒ **Parte 2**

A partir do exemplo, una as frases em uma só, mas começando com a palavra indicada em cada item e fazendo as alterações necessárias.

Exemplo

Palavra: **caso**

O salário cai na conta + Faremos compras no shopping.

Caso o salário caia na conta, faremos compras no shopping.

A – Embora

O enfermeiro ganha pouco.

+

Ele trabalha muito.

Embora _____

B - Apesar de

Fernanda amava Brasília.

+

Ela se mudou para o sul..

Apesar de _____

C – Ainda que

A Riachuelo faz liquidações todo mês.

+

As pessoas preferem as roupas da Renner.

Ainda que _____

D – Se bem que

+ O país não reduzia as emissões de gases de efeito estufa.

Os EUA participavam do Acordo de Paris.

+

O país não reduzia as emissões de gases de efeito estufa.

Se bem que _____

E – Mesmo que

O filme Esquadrão Suicida está em evidência. + Avatar vai ser o mais assistido nos cinemas.

Mesmo que _____

F – Mesmo se

O Vai que Cola aumenta o seu ibope. + O Multishow vai cancelar a série humorística.

Mesmo se _____

G – Mesmo que

A venda de carros tinha aumentado em 2021. + A Ford teria saído do Brasil.

Mesmo que _____

H – Mesmo se

A venda de carros tinha aumentado em 2021. + A Ford teria saído do Brasil.

Mesmo se _____

Teste de Produção Induzida de Frases

⇒ **Parte 3**

Faça a mesma coisa do exercício anterior, mas agora com a palavra indicada no meio da frase, como no exemplo.

Exemplo:

Palavra: **caso**

Comprarei o novo Iphone 14.

+

Cai o valor do dólar americano.

Comprarei o novo Iphone 14, **caso** caia o valor do dólar americano.

A – Embora

Pedro come bolo de chocolate toda sexta-feira.

+

Ele faz dieta.

_____ **embora** _____

B – Apesar de

O bolo da Priscila não está crescendo.

+

Ela usou bastante fermento.

_____ **apesar de** _____

C – Ainda que

A Rússia tem mais armas nucleares.

+

Os EUA são a nação mais poderosa do mundo.

_____ **ainda que** _____

D – Se bem que

A fortuna de Elon Musk vai ultrapassar a de Bezos.

+

O dono do Twitter está perdendo muito dinheiro.

se bem que

E – Mesmo que

A vitamina D da Beatriz não aumenta.

+

Ela toma sol por meia hora todo dia.

mesmo que

F – Mesmo se

Os correios entregam a encomenda.

+

Não há ninguém em casa.

mesmo se

G – Mesmo que

Roberto não tinha passado no vestibular.

+

Ele tinha gabaritado as questões de matemática.

mesmo que

H – Mesmo se

João não tinha voltado para a namorada

+

A menina tinha pedido perdão mil vezes.

mesmo se

Teste de Produção de Texto

A descriminalização do uso de drogas no Brasil

Segundo o dicionário Michaelis, descriminalizar significa “isentar de culpa”, ou seja, podemos entender que é deixar de atribuir crime a uma prática. Esse termo tem sido muito usado ultimamente nas discussões sobre o uso recreativo das drogas, que foi considerado crime no Brasil e em vários outros países por décadas.

Existem propostas no sentido de descriminalizar o uso de drogas no Brasil, entretanto, não há consenso sobre o assunto e as opiniões são diversas, como podemos ver nos trechos de falas seguintes:

Personalidade 1: “A política de encarceramento de usuários de drogas causa sérios danos à sociedade. Pessoas que são pegas portando uma pequena quantidade de drogas acabam ficando anos no sistema prisional, como se fossem traficantes, já que o cidadão, normalmente preto e pobre, não tem condições de pagar um advogado caro e o acesso à defensoria pública não é fácil. Por isso, ela é uma estratégia pouco inteligente, pois não resolve a questão do tráfico de drogas e ainda faz da cadeia uma escola do crime, já que jovens sem perspectiva acabam convivendo com outros criminosos e, como não há a devida ressocialização, acabam entrando de vez no mundo do crime após o cumprimento da pena”.

Personalidade 2: “Todo dia vemos mais jovens entrando no mundo das drogas, destruindo suas vidas com o vício, chegando a cometer crimes para sustentá-lo. Portanto, é um absurdo deixarem de considerar crime o uso de entorpecentes, pois isso servirá de incentivo para adolescentes, que começam usando substâncias mais leves como a maconha, chegando a drogas sintéticas, como a cocaína, a heroína, entre outras. As pessoas que usam dessas substâncias acabam por perder tudo, destruindo famílias. Não podemos normalizar maus hábitos numa sociedade já cheia de perigos, por isso, mostrar rigidez e manter a criminalização do uso recreativo seria uma barreira para males que são consequências das drogas”.

Personalidade 3: “Apesar de o governo gastar milhões na guerra às drogas, o consumo e a venda continuam aumentando. Isso mostra que a criminalização do uso não resolve nenhum problema, pois prendem o consumidor, enquanto o traficante ganha rios de dinheiro. Além disso, a questão financeira deve ser levada em conta, pois o principal beneficiário da proibição das drogas é justamente o traficante. Essa proibição eleva os preços da “mercadoria” do criminoso, o que faz dele rico. Um passo para pararmos de criar grandes empresários do crime é deixarmos de financiá-los e a descriminalização seria uma forma de fazer isso”.

Personalidade 4: “As pessoas que defendem a descriminalização das drogas, no mínimo, não tiveram um familiar ou conhecido afetado por esse mal ou não conhecem a realidade do país. Eles dizem que, ao liberá-las, reduziria o consumo e isso não faz sentido, vemos isso no álcool, que mesmo sendo liberado para maiores, ainda há um altíssimo número de usuários. Achem que podemos liberar geral, como na Holanda, que é um país minimamente estruturado, mas até ela sofre os efeitos e o tráfico não deixou de existir lá, tanto que se tornou a rota da venda de drogas na Europa. Não queremos isso para o Brasil, por isso, precisamos ser responsáveis e dizer não à descriminalização”.

Governo do Distrito Federal - GDF
Secretaria de Estado de Educação - SEE

Nome do aluno (a):

Série:

Turma:

Professor (a):

A partir da leitura dos textos motivadores e dos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, escreva um texto opinativo sobre o tema “**A descriminalização do uso de drogas no Brasil**”.

No texto, você deve:

- contrastar possíveis argumentos contra e a favor a descriminalização;
- defender a sua opinião sobre este assunto, apresentando argumentos para apoiar o seu ponto de vista.

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	

Anexos 6 – Atividades da intervenção didática

Oficina Gramatical

⇒ Etapas 1

Às vezes, quando estamos escrevendo, queremos juntar duas frases e, para dar ideia de contraste, usamos expressões como **MAS**. Essa pequena palavra serve para ligar as duas informações das frases indicando uma oposição. Repare que foi isso que um colega da turma fez ao discutir sobre a posse armas.

- a) Há quem diga que a posse e o porte de armas trazem segurança, **mas** elas só existem para fazer o mal.

Imagino que você também tenha escrito frases parecidas com essa, não necessariamente iguais e nem sempre com o *mas*. Nesta aula vamos observar como funcionam as frases que são formadas com essas expressões que indicam contraste.

Vamos lá...

1. A que classe pertence a palavra *mas* na frase?

2. Agora observe e compare as seguintes frases:

- a) Muitas pessoas defendem a posse de armas, mas poucas podem comprar.
b) Muitas pessoas defendem a posse de armas, embora poucas possam comprar.

- 2.1. Considerando o significado das frases, marque um “x” no sentido mais próximo expresso pelas conjunções *mas* e *embora*.

() adição

() tempo

() contraste ou oposição

() causa

() intensidade

3. Existem outras conjunções e locuções conjuntivas que têm o sentido próximo do *mas* e do *embora*, como é o caso das quatro que apresento no quadro a seguir:

Todavia
Porém
Ainda que
Apesar de

Considerando as frases a) e b), complete as frases seguintes, substituindo *mas* e *embora* pelas expressões do quadro. Faça as alterações que considerar necessárias.

- a) Muitas pessoas defendem a posse de armas, **mas** poucas podem comprar.
b) Muitas pessoas defendem a posse de armas, **embora** poucas possam comprar.
c) Muitas pessoas defendem a posse de armas, _____.
d) Muitas pessoas defendem a posse de armas, _____.
e) Muitas pessoas defendem a posse de armas, _____.
f) Muitas pessoas defendem a posse de armas, _____.

4. Repare as formas do verbo *poder* empregadas nas frases que você escreveu no item anterior e preencha o quadro a seguir indicando que formas são essas, conforme os dois primeiros exemplos.

Quadro: formas verbais / conjunções e locuções conjuntivas

	FORMAS FINITAS		FORMAS NÃO FINITAS
	MODO INDICATIVO	MODO SUBJUNTIVO	INFINITIVO
mas	podem		
embora		possam	
todavia			
porém			
ainda que			
apesar de			

5. Escreva uma frase com *se bem que* usado com sentido de contraste ou oposição.
Qual o modo usado na oração com *se bem que*?

Complete a conclusão desta etapa:

Aprendemos até aqui que pode haver diferenças e também semelhanças entre as frases ligadas por conjunções ou locuções conjuntivas como *mas, todavia, embora, apesar de*, entre outras. Vimos que, em todas elas, há a ideia de _____ e que a conjunção ou locução conjuntiva empregada para juntar as frases ocasiona diferenças gramaticais, como _____.

Oficina Gramatical

⇒ Etapa 2

Para esta aula, temos o objetivo de perceber semelhanças e diferenças entre frases iniciadas pela conjunção coordenativa adversativa *mas* e as frases iniciadas por outras conjunções e locuções conjuntivas como *embora*, *ainda que* e *apesar de*.

1. Primeiro, vamos ler os seguintes grupos de frases.

Grupo I

- a) O açúcar é um dos principais ingredientes da dieta brasileira, **mas** causa muitos problemas de saúde.
- b) O açúcar é um dos principais ingredientes da dieta brasileira, **contudo** causa muitos problemas de saúde.
- c) O açúcar é um dos principais ingredientes da dieta brasileira, **no entanto** causa muitos problemas de saúde.

Grupo II

- a) O açúcar é um dos principais ingredientes da dieta brasileira, **embora** cause muitos problemas de saúde.
- b) O açúcar é um dos principais ingredientes da dieta brasileira, **ainda que** cause muitos problemas de saúde.
- c) O açúcar é um dos principais ingredientes da dieta brasileira, **apesar de** causar muitos problemas de saúde.

Grupo III

- a) **Mas** causa muitos problemas de saúde, o açúcar é um dos principais ingredientes da dieta brasileira.
- b) **Contudo** causa muitos problemas de saúde, o açúcar é um dos principais ingredientes da dieta brasileira.
- c) **No entanto** causa muitos problemas de saúde, o açúcar é um dos principais ingredientes da dieta brasileira.

Grupo IV

- a) **Embora** cause muitos problemas de saúde, o açúcar é um dos principais ingredientes da dieta brasileira.
- b) **Ainda que** cause muitos problemas de saúde, o açúcar é um dos principais ingredientes da dieta brasileira.
- c) **Apesar de** causar muitos problemas de saúde, o açúcar é um dos principais ingredientes da dieta brasileira.

- 1.1. Sublinhe as orações iniciadas por conjunções e locuções conjuntivas de contraste.
- 1.2. Agora, coloque um asterisco (*) no início de todas as frases que estão mal formadas.
- 1.3. Explique com suas palavras o que provocou a má formação das frases que marcou com asterisco.

- 2. Vamos agora observar mais alguns grupos de frases mais longas, formadas pela ligação de mais uma oração por meio da conjunção coordenativa aditiva e.

Grupo V

Os produtos vendidos pela internet são mais baratos, **embora** recebam muita reclamação dos consumidores e **embora** sejam trocados com frequência.

Grupo VI

Os produtos vendidos pela internet são mais baratos, **mas** recebem muita reclamação dos consumidores e **mas** são trocados com frequência.

2.1. Leia em voz alta as frases dos grupos V e VI.

2.2. Sublinhe as orações iniciadas por “*embora*” e “*mas*”.

2.3. Alguma das frases dos grupos V e VI te parece mal construída? Qual delas?

3. Levando em consideração as características que você percebeu das orações iniciadas por *mas* e das orações iniciadas por *embora*, você considera que elas são do mesmo tipo? Justifique a sua resposta, referindo as propriedades que descobriu através da observação e análise dos grupos I a VI.

3.1. As frases complexas com uma oração iniciada por *mas* foram formadas por coordenação ou subordinação?

3.2. As frases complexas com uma oração iniciada por *embora* foram formadas por coordenação ou subordinação?

4. Qual a classe de *apesar de*? Consulte uma gramática ou dicionário.

5. Ainda levando em conta o que observamos nas frases dos grupos anteriores, indique se as conjunções ou locuções conjuntivas são típicas de orações coordenadas ou de orações subordinadas.

MAS _____

PORÉM _____

NO ENTANTO _____

EMBORA _____

AINDA QUE _____

APESAR DE _____

5.1. Em casa, pesquise numa gramática, num dicionário ou na internet uma lista de conjunções e locuções subordinativas concessivas e as escreva aqui. Para cada uma, indique se, nas orações por ela iniciadas, o verbo ocorre no modo indicativo, no modo subjuntivo ou no infinitivo.

Complete o resumo desta etapa:

Aprendemos nesta etapa que há diferenças entre as frases formadas por coordenação e as formadas por subordinação. Percebemos que as orações coordenadas não podem _____, e nem ser _____, enquanto as orações subordinadas podem. Além disso, notamos que as coordenadas adversativas são ligadas por conjunções como _____, enquanto as subordinadas concessivas são ligadas por conjunções ou locuções conjuntivas como

Oficina Gramatical

⇒ Etapa 3

Imagino que, ao elaborar a lista de conjunções e locuções conjuntivas concessivas que foi solicitada para pesquisa na aula passada, você se deparou com as locuções **mesmo que** e **mesmo se**. Nesta aula, vamos observar o emprego dessas expressões e como elas funcionam.

1. Inicialmente, vamos observar este grupo de frases.

Grupo I

- a) O produto vai custar caro, **mesmo que** você aplique um cupom e **mesmo que** o site esteja com desconto.
- b) O produto vai custar caro, **mesmo se** você aplicar um cupom e **mesmo se** o site estiver com desconto.
- c) O produto vai custar caro, **mas** você pode aplicar um cupom e **mas** o site está com desconto.

1.1. Qual das frases do grupo I está mal formada? Por quê?

2. Agora observe o seguinte grupo de frases:

Grupo II

- a) **Mesmo que** você aplique um cupom, o produto vai custar caro.
- b) **Mesmo se** você aplicar um cupom, o produto vai custar caro.
- c) **Mas** você pode aplicar um cupom, o produto vai custar caro.

2.1. Qual das frases do grupo II está mal formada e por qual motivo?

2.2. Tendo em conta o que observou nos grupos I e II, você acha que as orações iniciadas por “*mesmo que*” e “*mesmo se*” são subordinadas concessivas ou orações coordenadas adversativas? Justifique a sua resposta, apresentando dois argumentos.

3. Vamos prestar atenção na interpretação das orações subordinadas. Associe os tipos de sentido correspondentes às frases da segunda coluna (A, B ou C?).

Tipos de sentido

A - Os clientes, realmente, aplicam o cupom de desconto, mas, mesmo assim, o preço do produto do site é alto (**indica um fato real**)

B - Se os clientes aplicarem o cupom de desconto, mesmo assim, o preço do produto do site vai ser alto. (**indica a uma hipótese realizável**)

C - Se os clientes tivessem aplicado o cupom de desconto (mas não chegaram a aplicar), mesmo assim, o preço do produto do site tinha sido alto. (**indica uma hipótese que não se realizou**)

Frases

() **Embora** os clientes apliquem o cupom de desconto, o preço do produto do site é alto.

() **Mesmo se** os clientes tivessem aplicado o cupom de desconto, o preço do produto do site tinha sido alto.

() **Apesar de** os clientes aplicarem o cupom de desconto, o preço do produto do site é alto.

() **Mesmo que** os clientes apliquem o cupom de desconto, o preço do produto do site vai ser alto.

() **Mesmo que** os clientes tivessem aplicado o cupom de desconto, o preço do produto do site tinha sido alto.

() **Mesmo se** os clientes aplicarem o cupom de desconto, o preço do produto do site vai ser alto.

4. Ainda analisando o sentido, vamos observar as frases seguintes. Sublinhe a oração subordinada concessiva de cada frase e indique se, em cada oração, está sendo expressa a ideia de um **fato real**, uma **hipótese realizável**, ou uma **hipótese irrealizável**.

a) Embora as lojas anunciem descontos especiais, as vendas continuam mais baixas do que no ano passado.

b) Apesar de as lojas anunciarem descontos especiais, as vendas continuam mais baixas do que no ano passado.

c) Mesmo que as lojas tivessem anunciado descontos especiais, as vendas continuariam mais baixas do que no ano passado.

d) Ainda que as lojas anunciem descontos especiais, as vendas continuam mais baixas do que no ano passado.

e) Mesmo se as lojas tivessem anunciado descontos especiais, as vendas continuariam mais baixas do que no ano passado.

f) Mesmo se as lojas anunciarem descontos especiais, as vendas continuarão mais baixas do que no ano passado.

4.1. Indique as conjunções/locuções conjuntivas que podem iniciar orações que indicam uma hipótese realizável.

4.2. Indique as conjunções/locuções conjuntivas que podem iniciar orações que indicam uma hipótese irrealizável.

4.3. Nas frases com uma subordinada concessiva que expressam uma hipótese (realizável ou irrealizável), sublinhe todas as formas verbais (simples ou compostas) na oração principal e na oração subordinada concessiva.

4.3.1. Agora complete as regras abaixo, indicando o modo e o tempo das formas verbais que podem ocorrer em cada caso.

Frases com orações subordinadas concessivas que exprimem **hipóteses realizáveis**:

Tempo(s) e modo(s) na oração principal: _____

Tempo(s) e modo(s) na oração concessiva: _____

Frases com orações subordinadas concessivas que exprimem **hipóteses irrealizáveis**:

Tempo(s) e modo(s) na oração principal: _____

Tempo(s) e modo(s) na oração concessiva: _____

5. Para concluirmos esta etapa, vamos fazer um concurso de frases. Usando como inspiração o primeiro exemplo, substitua a frase dada por outras que tenham uma interpretação próxima.

5.1. Gosto muito das cachoeiras de Pirenópolis, mas fujo da água gelada.

Embora fuja da água gelada, gosto muito das cachoeiras de Pirenópolis.

Ainda que _____

5.2. Mesmo que chova, a banda Coldplay fará vários shows em São Paulo.

5.3. Mesmo se não tivesse ganhado o BBB, Juliete ganharia muito dinheiro.

A seguir, temos uma tarefa para treinar em casa e que vamos corrigir juntos, em sala, no próximo encontro.

PARA TREINAR EM CASA

1. Leia os grupos de frases a seguir.

Grupo I

- a) O Papa veio ao Brasil, mas não celebrou nenhuma missa no país.
- b) Mas não celebrou nenhuma missa no país, o Papa veio ao Brasil.
- c) O Papa veio ao Brasil, mas não celebrou nenhuma missa no país e mas visitou igrejas.

Grupo II

- a) O Papa veio ao Brasil, embora não tenha celebrado nenhuma missa no país.
- b) Embora não tenha celebrado nenhuma missa no país, o papa visitou o Brasil.
- c) O Papa veio ao Brasil, embora não tenha celebrado nenhuma missa no país e embora tenha visitado igrejas.

Grupo III

- a) Mesmo se tivesse vindo ao Brasil, o Papa não teria celebrado nenhuma missa no país.
- b) Mesmo que tivesse vindo ao Brasil, o Papa não teria celebrado nenhuma missa no país.
- c) Mesmo se vier ao Brasil, o Papa não celebrará nenhuma missa no país.
- d) Mesmo que venha ao Brasil, o Papa não celebrará nenhuma missa no país.

1.1. Indique quais os grupos de frases que contêm orações coordenadas adversativas e subordinadas concessivas.

Grupo I _____

Grupo II _____

Grupo III _____

1.2. Indique quais frases estão mal formadas e o porquê.

1.3. Das orações que você classificou como subordinadas concessivas, quais indicam um fato real?

1.4. E quais indicam uma hipótese realizável?

1.5. Ainda sobre as orações que você classificou como subordinadas concessivas, quais delas indicam uma hipótese irrealizável (ou que não se realizou)?

2. Leia mais um grupo de frases.

Grupo IV

- a) O técnico formatou o meu computador, mas o aparelho continua lento.
- b) Embora o técnico formatou o meu computador, o aparelho continua lento.
- c) Apesar de o técnico formatou o meu computador, o aparelho continua lento.
- d) Mesmo que o técnico formatou o meu computador, o aparelho continua lento.

2.1. Indique quais frases estão mal formadas e o motivo.

2.2. Agora, reescreva as frases que julgou mal formadas, fazendo as devidas adequações.

Oficina de Produção de Texto (planejamento para 2 aulas)

⇒ **Coleta de informações**

Somos donos de um patrimônio muito importante para o mundo, a Floresta Amazônica. Vamos dedicar algum tempo a pensar sobre ela.

1. Inicialmente, faça uma lista de informações que você já conhece sobre a Floresta Amazônica.

2. Depois, faça uma pesquisa em casa (pode ser em livros, revistas ou pela internet) e liste informações que você ache importantes sobre a floresta (por exemplo, sua localização, tamanho, riquezas, enfim). Pode, inclusive, acessar os seguintes sites:

<https://www.todamateria.com.br/floresta-amazonica/>

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Amaz%C3%B4nia>

<https://www.significados.com.br/floresta-amazonica/>

Oficina de Produção de Texto

⇒ Roteiro de atividades

1. Inicialmente, será feita a definição do projeto de escrita de texto de opinião.

Tema: A exploração da Floresta Amazônica

2. Explanação sobre a situação de comunicação, na qual serão discutidos com a turma:
 - O objetivo do texto
 - O público alvo
 - O assunto do texto
 - O que será feito com os textos da turma
3. Discussão/compartilhamento em grupo das informações coletadas sobre a Floresta Amazônica.
4. Seleção de pelo menos 3 argumentos favoráveis e contrários à exploração da Floresta Amazônica e discussão em grupo desses argumentos. Neste momento, o professor destaca a utilização de orações adversativas e concessivas que dão a ideia de contraste.
5. Realização de atividade de sistematização metalinguística.
6. Escrita individual do texto de opinião.
7. Em dupla, os alunos trocarão o texto com um colega e farão a verificação dos aspectos do texto de opinião.
8. Por último e, após a análise feita pelo colega, os alunos farão a revisão e a versão final do texto.

Atividades de sistematização metalinguística

⇒ Maneiras de construir uma argumentação consistente

Ao escrevermos um texto de opinião, pretendemos convencer o leitor de que o ponto de vista que estamos defendendo é o melhor, o mais correto. Para isso, nós podemos debater sobre o ponto de vista diferente do nosso e mostrar que, mesmo existindo esse outro lado, o nosso é o certo.

As frases adversativas e concessivas, as quais estudamos nas aulas anteriores, servem para mostrar contraste de situações ou de acontecimentos. São eficientes para demonstrar ao leitor que, apesar de qualquer coisa, estamos certos sobre aquele assunto.

Vamos observar os seguintes trechos que apresentam argumentos sobre a exploração da Floresta Amazônica.

Argumentação I

Embora eu ache que a preservação da Floresta Amazônica seja importantíssima para a manutenção da vida e do bem-estar dos povos, impedir a exploração das riquezas que ela pode nos oferecer seria um prejuízo ainda maior. Por isso, é importante que sejam traçadas estratégias para que haja um aproveitamento inteligente da floresta. **Mesmo que** o novo governo dificulte a extração de minérios e outros tesouros, a demanda do mercado por ferro, ouro e madeira continuará a existir. **Mesmo se** o Estado não se envolvesse com essa questão, o mercado internacional se envolveria e dela usufruiria.

Argumentação II

A Floresta Amazônica ainda é gigante e cheia de espaços preservados, **apesar de** ser alvo constante de grileiros e extrativistas irresponsáveis. A luta pela manutenção das matas e de terras indígenas é acompanhada por ambientalistas do mundo inteiro, **mas** não é suficiente para trazer uma participação mais ativa da população brasileira. Algumas personalidades brasileiras, contudo, acham que é um assunto interno e que outros países não devem se envolver na discussão sobre a demarcação dessas terras. **Mesmo que** haja um forte apelo na mídia pela demarcação, a bancada ruralista vai continuar comandando as pautas no Congresso, o que impede o avanço das discussões sobre o assunto.

Argumentação III

Penso que a Floresta Amazônica é uma herança deixada pelos nossos ascendentes, que preservaram esse tesouro para que a gente possa usufruir, **mas** dizem que ela é propriedade de índios e quilombolas. Ambientalistas defendem que os povos originários é que mantiveram a floresta viva por tantos séculos e com eles deve continuar o direito de viver e cuidar da Amazônia, **mas** é um território imenso e nem eles podem controlar, pois ela ocupa partes de 6 países da América. **Mas**, todavia, não se pode deixar largada uma área tão grande intacta, sem descobrir o que há nela, sem fazer justiça à nossa herança. A evolução econômica e social da América do Sul depende do conhecimento e do manuseio dos bens da floresta, **mas** isso precisa ser feito com cautela para evitar prejuízos ambientais para todo o mundo.

1. Reparou que em todos os argumentos foram usadas frases adversativas ou concessivas, como as que estudamos? Então, agora façamos o seguinte: separe as orações iniciadas pelas conjunções ou locuções destacadas em cada argumentação e indique a sua classificação.

2. Indique o sentido expresso pelas orações iniciadas por *mesmo que* e por *mesmo se* dos argumentos I e II (fato real, hipótese realizável ou hipótese irrealizável?).

3. Concorda que a argumentação III não é tão boa quanto às duas primeiras? Isso acontece porque há uma repetição excessiva do “mas” e, usar sempre frases do mesmo tipo prejudicam o intuito do texto, que é convencer o leitor. Pensando nisso, vamos melhorar essa argumentação substituindo algumas dessas frases adversativas por outras estruturas com sentido parecido. Assim, preencha os espaços vazios das orações adversativas, fazendo as alterações que achar necessária.

Argumentação III (melhorada)

Penso que a Floresta Amazônica é uma herança deixada pelos nossos descendentes, que preservaram esse tesouro para que a gente possa usufruir, _____.

_____. Ambientalistas defendem que os povos originários é que mantiveram a floresta viva por tantos séculos e com eles deve continuar o direito de viver e cuidar da Amazônia, _____.

_____. _____, _____, não se pode deixar largada uma área tão grande intacta, sem descobrir o que há nela, sem fazer justiça à nossa herança. A evolução econômica e social da América do Sul depende do conhecimento e do manuseio dos bens da floresta, _____.

_____.

_____.

⇒ **Planejamento do texto de opinião**

Antes de começarmos e escrever o nosso texto, precisamos pensar em como organizá-lo, qual a finalidade e como aproveitar o espaço para a sua construção. Isso para que o leitor compreenda essa organização e identifique todas as partes do texto. Falando em partes, elas devem ser divididas seguindo o seguinte esquema:

1ª parte – Apresentação do tema

Nessa fase da produção textual, o autor deve dedicar algumas linhas para mostrar ao leitor o assunto sobre o qual irá discutir, por que esse assunto é relevante e quais são os seus objetivos ao discuti-lo. Como o principal aqui é defender uma posição sobre esse assunto, ele pode revelar os caminhos que pretende percorrer para convencê-lo. Pode ser feita uma previsão de quais pontos irá abordar mais a diante, na argumentação.

2ª parte – Desenvolvimento da argumentação

Esta deve ser a maior parte do texto, a que ocupará mais linhas. Nela o autor precisa selecionar fatos, ideias e argumentos para defender o seu ponto de vista sobre o assunto proposto. Essas informações funcionarão como provas de que o seu ponto de vista é o correto.

Além disso, é importante que durante o desenvolvimento sejam apresentadas as vantagens e desvantagens dos pontos de vista do autor em relação a outros, estabelecendo um contraste. Isso fará o seu leitor acreditar que aquilo que se diz é o certo.

3ª parte – Conclusão

Na última fase da produção, deve-se sintetizar os argumentos já desenvolvidos anteriormente, reafirmando o ponto de vista e o colocando como resultado da argumentação.

- ❖ Além dessas 3 partes, temos o **título**, que é o nome que damos ao texto já escrito. É importante que a escolha desse nome seja feita após a finalização e leitura do próprio texto pelo autor, que a fará pensando em como atrair seus leitores, como chamar a sua atenção.

PLANO DE TEXTO

Ao escrevermos um texto, temos que pensar como o nosso leitor vai recebê-lo e, por isso, precisamos deixar clara a nossa estratégia de escrita, ou seja, o nosso plano de texto, como vamos organizar as ideias nele contidas. Para isso, a partir de hoje, antes de expor nossos pontos de vista e argumentos, vamos listar em um “pré-texto” essas ideias como uma previsão. Por exemplo:

Pré-texto

O que pretendo abordar em minha **APRESENTAÇÃO** para introduzir o assunto do texto? Pode citar em tópicos, por exemplo.

Quais são os principais **ARGUMENTOS** vou usar para defender o meu ponto de vista sobre o tema em discussão? Cite pelo menos dois aqui.

A partir dos argumentos selecionados, a que **CONCLUSÃO** eu quero chegar, ao final do texto?

Feitas essas previsões do que será discutido no decorrer do texto, agora resta desenvolver essas ideias, como faremos a seguir.

Escreva um texto de opinião sobre o tema que trabalhamos nesta oficina: **“A exploração da Floresta Amazônica”**. Para a construção de sua argumentação, lembre-se das informações que coletou em pesquisa sobre o assunto, assim como as discussões feitas com a turma e tudo que lemos até aqui. Aponte as vantagens e desvantagens dos pontos de vista, defendendo o seu. Ao final, dê um título à sua produção.

This image shows a single page of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

Tarefa de revisão e reescrita do texto

Nesta aula, em dupla, faça uma análise atenta do texto produzido. Troque com o colega escolhido o que escreveu e responda a lista de perguntas seguinte, fazendo as anotações que achar necessárias. Ao final e de posse do próprio texto e das observações do colega, reescreva-o, fazendo as melhorias.

1. O texto compreende as 3 partes (apresentação do tema, desenvolvimento da argumentação e conclusão)?

2. A produção envolve o leitor para o seu ponto de vista?

3. Os argumentos são desenvolvidos e bem fundamentados? Caso apresente alguma inconsistência ou contradição, aponte.

4. Foram apresentadas as vantagens do ponto de vista do autor, em contraste com o que poderia ser desfavorável a sua opinião?

5. O *mas* foi usado mais de 3 vezes?

6. Foram usadas conjunções subordinativas concessivas de maneira adequada e diversificada?

7. Foram usados advérbios conectivos adversativos e concessivos?

8. O texto usa um vocabulário adequado? Aponte possíveis inadequações.

9. Respeita as regras de pontuação? Aponte erros, se houver.

10. Respeita as regras de ortografia e as de acentuação? Aponte erros, se houver.
