



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

JOSUEL HUANG PAK SAN

**EXPLORANDO OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS NO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA PRÁTICA QUE DESAFIA O PROFESSOR DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

São Cristóvão – SE

2024

JOSUEL HUANG PAK SAN

EXPLORANDO OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS NO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA PRÁTICA QUE DESAFIA O PROFESSOR DE LÍNGUA
PORTUGUESA

Relatório apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras – PROFLETRAS/POSGRAP, unidade acadêmica São Cristóvão.

Orientadora: Prof.^a Dra. Raquel Meister Ko. Freitag

São Cristóvão – SE

2024

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

S194e San, Josuel Huang Pak
Explorando os operadores argumentativos no ensino fundamental : uma prática que desafia o professor de língua portuguesa / Josuel Huang Pak San ; orientadora Raquel Meister Ko. Freitag. – São Cristóvão, SE, 2024.
67 f. : il.

Relatório (mestrado profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2024.

1. Literatura brasileira. 2. Língua portuguesa. 3. Gramática comparada e geral. 4. Leitura (Ensino fundamental). 5. Semântica. 6. Livros didáticos I. Freitag, Raquel Meister Ko., orient. II. Título.

CDU 821.134.3(81)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por sempre me ajudar a vencer os desafios que surgiam durante a minha jornada

À minha família. Em especial, à minha irmã Graça pelo apoio nos momentos mais árduos. Suas palavras de incentivo e as suas orações foram primordiais para me fazer superar as dificuldades de desenvolver um projeto de pesquisa, trabalhando em duas escolas concomitantemente.

À minha orientadora, professora doutora Raquel Meister Ko. Freitag., pela paciência e auxílio na condução deste trabalho, principalmente, nos momentos em que me sentia perdido.

Às professoras Isabel Cristina Michelan de Azevedo e Alessandra Pereira Gomes Machado, pelas orientações nos momentos precisos.

Aos meus colegas do PROFLETRAS, pelo apoio mútuo e pela troca de saberes.

RESUMO

Os operadores argumentativos são recursos gramaticais responsáveis de mostrar a força argumentativa dos enunciados e o sentido para o qual apontam (KOCH; ELIAS, 2022), funcionando como pistas para coesão sequencial, já que além de ligar as partes do texto reforçam importantes nexos semânticos entre elas. Entretanto, ao lermos os textos produzidos por nossos alunos, notamos o pouco uso deles e a preferência pelo operador genérico *e* para ligar orações e estabelecer variadas relações de sentido. Considerando que há diferenças de uso de operadores argumentativos a depender do tipo de texto, do grau de formalidade e do registro (fala e escrita) e que nós, professores de Língua Portuguesa, temos a incumbência de contribuir para o desenvolvimento da competência linguística dos nossos alunos, estabelecemos uma pesquisa-ação nos moldes propostos pelo Profletras (AZEVEDO; FREITAG, 2020), para confeccionar um módulo didático com o objetivo de estimular o reconhecimento dos operadores argumentativos de oposição e ampliar o repertório deles quanto a esses elementos linguísticos. Para ampliar o repertório de operadores argumentativos do 9º ano da Escola Municipal Coronel Sabino Ribeiro, situada no município de Maruim, no estado de Sergipe, foi desenvolvido um módulo didático dividido em quatro etapas. A primeira etapa consistiu na aplicação de um protocolo para compreensão leitora junto com um texto lacunado com a omissão dos operadores argumentativos. O diagnóstico da proficiência leitora da turma seguiu os protocolos em desenvolvimento no âmbito do projeto “Impactos da pandemia de COVID-19 na linguagem da criança e do adulto: foco no desenvolvimento e na aprendizagem da leitura”, com o protocolo de diagnóstico de com teste cloze (CARDOSO et al., 2023), e além do diagnóstico do baixo nível de compreensão leitora, identificamos o predomínio do uso da conjunção *e* para marcar as relações semânticas. Para a segunda e terceira etapas, selecionamos seis textos com critério de gradualidade de informações visual e verbal. A atividade 1 desta sequência estimula a produção de uma narração escrita a partir de dois textos com predominância de linguagem visual. A atividade 2 leva a reflexão do uso dos operadores argumentativos através de quatro textos com gradualidade de informações visuais e verbais. Nos dois primeiros textos dessa última atividade, há articulação entre os dois tipos de linguagem; já os dois últimos textos selecionados são curtos com uso abrangedor da linguagem verbal. Constatamos que as atividades do módulo didático favorecem o desenvolvimento da habilidade proposta pela BNCC de “Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos” (BRASIL, 2018, p.145). Os resultados da aplicação do nosso módulo, em convergência com o trabalho de Rocha (2018) desenvolvido no PROFLETRAS, que empregou a linguagem visual na exploração dos circunstanciadores temporais, mostraram avanços no desempenho dos alunos em relação ao conteúdo trabalhado.

Palavras-chave: Operadores Argumentativos. Relação semântica. Ampliação de repertório.

ABSTRACT

Argumentative operators are grammatical resources responsible for showing the argumentative force of statements and the meaning they point to (KOCH; ELIAS, 2022). They function as clues for sequential cohesion, since in addition to linking the parts of the text, they reinforce important semantic links between them. However, when we read the texts produced by our students, we noticed little use of them and a preference for the generic operator *and* to link sentences and establish various meaning relationships. Considering that there are differences in the use of argumentative operators depending on the type of text, the degree of formality and the register (speech and writing) and that we, as Portuguese language teachers, have the task of contributing to the development of our students' linguistic competence, we established an action-research project along the lines proposed by Profletras (AZEVEDO; FREITAG, 2020), to create a didactic module to stimulate the recognition of oppositional argumentative operators and expanding their repertoire in terms of these linguistic elements. To expand the repertoire of argumentative operators of 9th graders at Escola Municipal Coronel Sabino Ribeiro, located in the municipality of Maruim, in the state of Sergipe, a didactic module divided into four stages was developed. The first stage consisted of applying a reading comprehension protocol together with a text that was missing argumentative operators. The diagnosis of the class's reading proficiency followed the protocols being developed as part of the project "Impacts of the COVID-19 pandemic on children's and adults' language: a focus on the development and learning of reading", with the cloze test diagnostic protocol (CARDOSO et al., 2023), and in addition to the diagnosis of a low level of reading comprehension, we identified the predominant use of the conjunction *and* to mark semantic relationships. For the second and third stages, we selected six texts based on the criteria of gradual visual and verbal information. Activity 1 of this sequence encourages the production of a written narrative based on two texts with a predominance of visual language. Activity 2 fosters reflection on using argumentative operators through four texts with a gradual mix of visual and verbal information. In the first two texts of this last activity, there is an articulation between the two types of language, while the previous two selected texts are short with extensive use of verbal language. We found that the activities in the didactic module favor the development of the skill proposed by the BNCC of "Using when writing/re-writing argumentative texts, linguistic resources that mark the relationships of meaning between paragraphs and statements in the text and connection operators appropriate to the types of argument and the way argumentative texts are composed" (BRASIL, 2018, p.145). The results of the application of our module, in convergence with Rocha's (2018) work developed at PROFLETRAS, which used visual language to explore temporal circumstantials, showed progress in the students' performance about the content worked on.

Keywords: Argumentative operators. Semantic relationship. Expansion of repertoire.

ÍNDICE DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1: Atividade sobre divisão de frase	33
Figura 2: Atividade sobre divisão de frase	33
Figura 3: As orações coordenadas	35
Figura 4: Tirinhas do Cascão e da Magali usadas na atividade diagnóstica.....	43
Figura 5: questões da atividade diagnóstica	44
Figura 6: Ficha de avaliação do módulo didático.....	45
Figura 7: Charge utilizada na atividade 2.....	46
Figura 8: Tirinha da atividade 2.....	46
Figura 9: Carta de eleitor utilizada na atividade 2.....	46
Figura 10: Notícia utilizada na atividade 2.....	47
Figura 11: Texto lacunado da atividade avaliativa	47
Figura 12: Cronograma das atividades do módulo didático	49
Figura 13: Ficha avaliativa	54
Figura 14: Questões da atividade 2 do módulo didático	56
Figura 15: Questões da atividade 2 do módulo didático	56
Figura 16: Questões da atividade 2 do módulo didático	56
Figura 17 Questões da atividade 2 do módulo didático.....	56
Tabela 1 – Níveis de desempenho dos alunos do 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Sabino Ribeiro na prova do Saese de 2021	12
Tabela 2 – Dados do Ideb da Escola Municipal Coronel Sabino Ribeiro em 2021	19
Tabela 3 – Perfil do aluno do 9º ano A da Escola Municipal Coronel Sabino Ribeiro.	20
Tabela 4 – Escala de compreensão leitora	22
Tabela 5 – Nível de competência leitora dos alunos do 9º ano A da Escola Municipal Sabino Ribeiro.....	22
Tabela 6 – Ocorrência de operadores argumentativos no preenchimento do texto lacunado.....	23
Tabela 7- operadores argumentativos utilizados na atividade diagnóstica.....	52
Tabela 8 - Reconhecimento das relações de contraste nos textos.....	57
Tabela 9 - Operadores utilizados no texto lacunado.....	58

Tabela 10 - Resultados da atividade avaliativa.....	60
---	----

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	11
2	DIAGNÓSTICO INICIAL.....	18
2.1	A ESCOLA.....	18
2.2	PERFIL DO ALUNO.....	19
2.3	PROFICIÊNCIA EM LEITURA.....	21
3	OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS	25
3.1	OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS NA GRAMÁTICA	25
3.2	OPERADORES ARGUMENTATIVOS DE OPOSIÇÃO	30
3.3	OPERADORES ARGUMENTATIVOS NO LIVRO DIDÁTICO.....	32
4	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	37
4.1	CONCEPÇÕES NORTEADORAS	37
4.1.1	<i>Língua e ensino de gramática.....</i>	<i>37</i>
4.1.2	<i>Leitura</i>	<i>39</i>
4.2	A ELABORAÇÃO DO MÓDULO DIDÁTICO	41
4.3	CRITÉRIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES.....	42
4.3.1	<i>Atividade 1 (atividade diagnóstica).....</i>	<i>43</i>
4.3.2	<i>Ficha de avaliação.....</i>	<i>44</i>
4.3.3	<i>Atividade 2 – o uso dos operadores argumentativos de contraste.....</i>	<i>46</i>
4.3.4	<i>Operadores argumentativos – explorando o conteúdo</i>	<i>47</i>
4.3.5	<i>Atividade avaliativa - texto com lacuna</i>	<i>47</i>
5	TESTAGEM DO PRODUTO	49
5.1	PROCEDIMENTOS DE TESTAGEM DO PRODUTO	49
5.1.1	<i>Aula 1: Atividade diagnóstica.....</i>	<i>50</i>
5.1.2	<i>Aulas 2 e 3: Reflexão sobre o uso dos operadores argumentativos de oposição</i>	<i>50</i>
5.1.3	<i>Aulas 4 e 5: Estudo dos operadores argumentativos de oposição e atividade de avaliação</i> <i>51</i>	
5.2	RESULTADOS DA TESTAGEM DO MÓDULO DIDÁTICO	51
5.2.1	<i>Atividade 1 – atividade diagnóstica.....</i>	<i>52</i>
5.2.2	<i>Atividade 2 – reflexão sobre o uso dos operadores argumentativos de oposição</i>	<i>55</i>
5.2.3	<i>Explorando os operadores argumentativos e a atividade avaliativa.....</i>	<i>57</i>
5.3	AVALIAÇÃO DO MÓDULO DIDÁTICO.....	60
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
	REFERÊNCIAS	64
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA TRAÇAR O PERFIL DO ALUNO.....	67

APÊNDICE B – TEXTO LACUNADO 1	68
APÊNDICE C – GRADE DE CORREÇÃO DO TEXTO LACUNADO.....	69
ANEXO A – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE LEITURA	70

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Segundo Oliveira (2010), o papel da gramática normativa é nortear o bem falar e o bem escrever. No entanto, apesar de o ensino de gramática fazer parte do cotidiano escolar, continuamos a ouvir que os alunos leem e escrevem mal, que alunos do 6º ano não conseguem interpretar textos simples e os do 9º ano têm dificuldades para interpretar textos do gênero argumentativo; repercutindo nos resultados das avaliações oficiais, como Prova Brasil, PISA, ENEM. Assim, o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e à escrita dos alunos se tornou um desafio evidente para os professores de Língua Portuguesa.

A constatação de que nossos alunos não conseguem obter um desempenho satisfatório nas tarefas de leitura e escrita devido às suas limitações nas habilidades linguísticas mais básicas causam-nos uma grande inquietação. Essa realidade que vivenciamos em sala de aula requer o nosso comprometimento em buscar estratégias que aprimorem as habilidades que carecem de ampliação.

Em busca de caminhos para solucionar esses tipos de questões da educação brasileira e melhorar a qualidade de ensino no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) objetiva promover a equidade na educação, estabelecendo aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos no decorrer da Educação Básica. Tais aprendizagens são organizadas de acordo com competências e habilidades que direcionam a formação integral dos alunos, atentando para as suas características e para as particularidades pedagógicas de cada fase da escolarização (BRASIL, 2018).

O documento insere o componente curricular Língua Portuguesa na área de Linguagens, considerando que:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BRASIL, 2018, p. 63)

Nessa perspectiva, a BNCC assume que o princípio que constitui a linguagem é a interação. Assim, propõe eixos de aprendizagem (leitura/escrita, análise linguística/semiótica, produção de texto e oralidade), constituídos por práticas de linguagem, ligados a quatro campos de atuação. Para os anos finais do Ensino Fundamental, os campos são: Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico/midiático, Campo artístico-literário e Campo da atuação na vida pública.

Mesmo com a implementação da BNCC, não houve avanços significativos no desempenho em Língua Portuguesa nas turmas de 9º ano da escola na qual lecionamos. Trata-se da Escola Municipal Sabino Ribeiro da rede Municipal de Maruim, no estado de Sergipe. Os alunos ainda apresentam um nível de proficiência em leitura abaixo do esperado. Os resultados dos testes de aprendizagem da Língua Portuguesa realizado em 2021 pelo Sistema de Avaliação da Educação de Sergipe (Saese)¹ constataam essa triste realidade, conforme podemos observar na tabela 1.

Tabela 1 – Níveis de desempenho dos alunos do 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Sabino Ribeiro na prova do Saese de 2021

Níveis de desempenho	Percentual de alunos
Muito crítico	8,6%
Intermediário	60,1%
Adequado	11,3%
Avançado	0,0%

Fonte: Fonte Saese / Sistema de Devolutivas Pedagógicas. Disponível em <https://saese.cesgranrio.org.br/devolutivas/regional/9/municipal/38/escolar/244>

Na Escala de Proficiência de Língua Portuguesa / 9º ano do Ensino Fundamental do Saese, o Nível Muito Crítico corresponde ao Nível 1 da Escala de Proficiência de Língua Portuguesa 9º ano do Ensino Fundamental do Saeb (SERGIPE, 2021), cujo maior nível de proficiência é o 8 (MEC/INEP, 2020); o nível Intermediário corresponde ao Nível 2; O nível Adequado ao Nível 3 e o Avançado aos níveis superiores ao nível 5 (SERGIPE, 2021). Observando o percentual dos alunos no intermediário (nível 2), podemos concluir que um número bem abaixo do esperado atingiu o nível próximo ao mediano. Esse dado aponta para a falta de conhecimentos básicos para essa etapa escolar.

Desde 2008, lecionamos a disciplina Língua Portuguesa em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Coronel Sabino Ribeiro. Nos últimos quatro anos, temos ministrado aulas a turmas de 9º ano dessa escola. De modo particular, tem sido um desafio constante prepararmos, para essas turmas, atividades que propiciem o desenvolvimento das habilidades da BNCC relacionadas à análise de textos

¹ O Saese foi criado pelo Governo de Sergipe como um meio de avançar na busca de resultados mais detalhados dos alunos e escolas sergipanas. Representa o marco de ser a primeira avaliação externa promovida pelo Estado. Não é, no entanto, isento de problemas, como aponta Andrade (2023).

argumentativos e ao uso, na escrita, de recursos linguísticos que marcam as relações de sentido entre as partes textuais.

A falta de proficiência em leitura dificulta o trabalho não só com os textos que selecionamos para exploração dos conteúdos gramaticais, como também os propostos pelo livro didático de Língua Portuguesa. Muitos alunos não conseguem nem ao menos compreender os comandos das questões. Sem a nossa constante mediação, eles não as respondem coerentemente. Além disso, deparamo-nos com alunos com sérias dificuldades em produzir textos escritos. Muitos deles se recusando, inclusive, a escreverem.

Dessa forma, a prática pedagógica exige um professor bem capacitado e preparado para trabalhar com os alunos e também com as novas problemáticas que estão presentes no cotidiano escolar. Neste sentido, após termos completado a graduação e realizado um curso de pós-graduação *latu sensu* em Ensino de Língua Portuguesa, decidimos fazer o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

A inquietude diante da realidade apresentada no que diz respeito à dificuldade de aprendizagem de leitura e escrita dos nossos alunos do 9º ano foi justamente o que motivou a origem desta pesquisa, que envolve o uso dos operadores argumentativos.

Conforme Koch e Elias (2022, p.76), “os operadores argumentativos são elementos que fazem parte do repertório da língua, responsáveis pelo encadeamento dos enunciados², estruturando-os em textos e determinando a orientação argumentativa”. Em virtude disso, esses elementos linguísticos são marcas linguísticas importantes para ajudar o leitor a chegar à compreensão do texto e a habilidade em seu uso, na escrita, garante a interligação dos elementos linguísticos presentes na superfície textual para formar sequências veiculadoras de sentido. Esse assunto será discutido com mais profundidade na seção 3.

Ao longo da nossa carreira docente, foi possível observarmos situações em que esses elementos linguísticos, no Ensino Fundamental, foram apresentados ao aluno como conjunções ou locuções conjuntivas, e, no Ensino Médio, como operadores argumentativos. Por isso, com base em Koch (2021), Koch e Elias (2022), Bechara (2009) e Azeredo (2021) trataremos, neste trabalho, desses elementos linguísticos, adotando a nomenclatura “operadores argumentativos” para nos referirmos a eles.

² Tendo em vista que trabalhamos com um conteúdo gramatical; neste trabalho, com base em Bechara (2009), assumimos que enunciado é uma unidade linguística que faz referência a uma experiência comunicada a qual o interlocutor aceita e compreende.

Espera-se que, a partir do 8º ano, os alunos saibam utilizar os operadores argumentativos para marcar a defesa de ideia e tese (BRASIL, 2018, p. 181) e ao chegarem ao 9º ano, sejam capazes de:

Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.). (BRASIL, 2018, p. 145)

Apesar de a BNCC fazer menção aos operadores argumentativos, os livros didáticos de Língua Portuguesa não usam essa nomenclatura. Geralmente, trabalham as relações de sentido estabelecidas por esses elementos linguísticos no conteúdo das orações coordenadas ou orações subordinadas, apresentando de modo muito superficial as conjunções coordenativas e as subordinativas. Exemplo disso é a forma como apresentam as adversativas, não exploram as diferenças semânticas que existem entre elas e inserem alguns advérbios que estabelecem esse tipo relação entre as partes do texto no grupo das conjunções coordenativas (BECHARA, 2009, p. 322). Por conseguinte, alguns professores de Língua Portuguesa que trabalham nas escolas onde lecionamos, muitas vezes apoiados exclusivamente no livro didático, fazem uma abordagem bastante limitada desses elementos linguísticos. Diante disso, consideramos um desafio para o professor de Língua Portuguesa a exploração dos operadores argumentativos no Ensino Fundamental.

Tomando a habilidade da BNCC supracitada como referência, o objetivo geral desta pesquisa é culminar na confecção de um módulo didático que estimule o reconhecimento dos operadores argumentativos de oposição e amplie o repertório dos alunos no que diz respeito ao uso desses elementos linguísticos. Nesta perspectiva, por meio deste trabalho, procuramos responder às seguintes questões:

- a) Em que nível de proficiência leitora estão os participantes desta pesquisa?
- b) O nível de proficiência em leitura do participante possibilita que ele reconheça as relações de sentido entre as partes do texto e faça uso de operadores argumentativos específicos para marcá-las?
- c) O nível de proficiência em leitura do participante possibilita o trabalho com os operadores argumentativos?

Já os nossos objetivos específicos são:

1. Investigar as orientações da BNCC e do Currículo de Sergipe para o ensino dos operadores argumentativos;

2. Investigar se os operadores argumentativos é conteúdo explorados no livro didático de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental.

Levando em conta o objeto de análise desta pesquisa, realizamos uma investigação em alguns trabalhos desenvolvidos no PROFLETRAS que tratam de operadores argumentativos. Nessa investigação, identificamos os trabalhos de Schwarzbald (2015), Rocha (2015), Silva (2020) e Menegussi (2021).

Schwarzbald (2015) desenvolveu uma sequência didática, para alunos do 9º ano, que explora os operadores argumentativos em artigos de opinião, objetivando o desenvolvimento da competência argumentativa escrita. O produto foi desenvolvido na Universidade Federal de Uberlândia, no município de Uberlândia. Menegussi (2021) propõe explorar o gênero artigo de opinião por meio de uma sequência de atividades (SA) voltada a ampliar a competência argumentativa escrita de alunos do 9º ano, aliando os saberes sobre os operadores argumentativos aos tipos de argumentos. O produto foi desenvolvido no Câmpus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Rocha (2015) investiga a apropriação do gênero carta de leitor em contexto escolar, verificando o tratamento dado pelo livro didático ao gênero e os elementos linguísticos, como os operadores argumentativos, presentes na produção escritas de alunos do 8º ano a partir das atividades propostas pelo livro didático. Apresenta uma proposta de intervenção, no formato de uma sequência didática, com objetivo de potencializar a aprendizagem do gênero e ampliar as capacidades referentes à escrita da carta de leitor. O produto foi desenvolvido na Universidade Estadual do Piauí, no município de Teresina e, por fim, Silva (2020) analisa o uso dos operadores argumentativos em artigos de opinião produzidos por alunos do 8º ano, a partir de sequência didática. O produto foi desenvolvido na Universidade Federal de Campina Grande, em Cajazeiras.

Apesar de Rocha (2018) não tratar de operadores argumentativos, decidimos fazer uma investigação em seu trabalho devido à sua escolha de trabalhar com elementos visuais para exploração dos circunstanciadores temporais, que funcionam como conectores em textos narrativos. De modo semelhante ao nosso trabalho, a pesquisadora constatou, por meio dos testes diagnósticos aplicados em uma turma do 7º ano, o uso de elementos linguísticos bem próximo da fala, como *aí*, *e* e *então*. Como proposta de intervenção, confeccionou um módulo didático com atividades que exploram os circunstanciadores temporais para ampliar o repertório linguísticos dos alunos. O produto foi desenvolvido na Universidade Federal de Sergipe, na unidade acadêmica de São Cristóvão.

Até onde nossa investigação atingiu, foi possível observarmos que os trabalhos que tratam de operadores argumentativos enfocam, sobretudo, a exploração de gêneros

argumentativos, como o artigo de opinião ou a carta de leitor. Distintamente desses trabalhos, nosso critério não é trabalhar com gêneros textuais, mas explorar os operadores argumentativos, utilizando textos com informações expressas gradualmente por meio da linguagem visual e da linguagem verbal. Nesse aspecto, nosso trabalho se alinha ao de Rocha (2018), visto que a autora também utilizou a linguagem visual na construção das atividades do seu módulo didático.

Para avaliar a competência leitora e a habilidade dos alunos relacionadas ao uso dos operadores argumentativos na leitura e na escrita, aplicamos o protocolo de diagnóstico de compreensão (teste cloze) desenvolvido no projeto *Linguagem e emoções no cenário educacional pós-pandêmico: tecnologia de avaliação e monitoramento*³ (FREITAG; TEJADA, 2024; CARDOSO et al, 2024) e o texto lacunado intitulado: *É legal usar celular em sala de aula?*⁴, elaborado por nós. O teste cloze é uma técnica usada no Brasil como instrumento de avaliação diagnóstica para verificar a compreensão em leitura, interpretar os resultados e identificar a classificação dos participantes em níveis de desempenho (ABREU et al, 2017; SANTOS; FREITAS; FREITAG, 2024). O texto lacunado é recomendado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, visto que por meio dele é possível explorar as propriedades semânticas, as restrições seletivas e a explicitação do termo ausente (ROCHA, 2018).

Por meio da sondagem feita pela aplicação da avaliação diagnóstica de leitura, constatamos que 81% dos alunos estão no nível de frustração. Por meio do teste feito com texto lacunado, detectamos a predominância do uso do operador argumentativo genérico “e” para marcar relações semânticas de adição e até mesmo de contraste. Esses resultados mostram que os alunos do 9º ano participantes desta pesquisa estão em um nível de proficiência em leitura similar àqueles apresentados na tabela 1 deste trabalho: o nível intermediário, que corresponde ao Nível 2 da Escala de Proficiência de Língua Portuguesa 9º ano do Ensino Fundamental do Saeb, ou seja, os dados revelam um desempenho comprometido na leitura de textos. Esses resultados serão detalhados e discutidos na seção 2.3.

Com base em Leal (2021), entendemos que o texto é uma unidade complexa de significação cujas condições de produção são imprescindíveis para sua compreensão, exigindo conhecimentos linguísticos e extralinguísticos de seus participantes. Assim, existem textos que priorizam elementos linguísticos em sua superfície; outros priorizam elementos visuais; e,

³ Financiado pelo Edital FAPITEC/SE/SEDUC 09/2022, o projeto envolve uma equipe multidisciplinar e é vinculado ao projeto interinstitucional “Impactos da pandemia de COVID-19 na linguagem da criança e do adulto: foco no desenvolvimento e na aprendizagem da leitura” (Capes Pandemia).

⁴ Disponível no apêndice B deste relatório

ainda, aqueles que articulam os elementos linguísticos e visuais. Efetivamente, “os elementos apresentados visualmente podem agregar valores significativos às formas de comunicação, visto que os aspectos visuais se unem aos verbais não apenas para ilustrar, mas com o intuito de apresentar novos sentidos” (LEAL, 2021, p. 15). Adotaremos neste trabalho, o termo *linguagem visual* para fazer referência aos elementos visuais presentes no texto e *linguagem verbal*, aos elementos linguísticos.

Tendo em vista nossos objetivos, nossas questões de pesquisa, organizamos este trabalho em seis seções, além deste de considerações iniciais. A segunda seção apresenta um diagnóstico inicial da escola, do perfil do aluno e da proficiência em leitura. A seção seguinte enfoca no tratamento dado aos operadores argumentativos no livro didático e na gramática e as expectativas da BNCC e do Currículo de Sergipe referentes a esses elementos linguísticos. A quarta seção apresenta a proposta de intervenção: as concepções de língua, gramática e leitura que alinham o nosso trabalho as premissas da BNCC, do Currículo de Sergipe e aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (os PCN) e a elaboração do módulo didático, os conteúdos trabalhados, os critérios para o desenvolvimento das atividades, a descrição delas e a ficha de avaliação dos alunos. A quinta seção apresenta os procedimentos de testagem do produto. Por fim, na sexta e última seção, apresentamos os resultados da nossa pesquisa em relação à testagem do módulo didático. Descreveremos tanto a reação e a interação da turma durante as aulas como os dados obtidos a fim de identificarmos a eficácia do produto. Encerramos este trabalho com as considerações finais a respeito do que produzimos ao longo do nosso estudo e trabalho mútuos.

2 DIAGNÓSTICO INICIAL

Esta seção está dividida em três partes. Na primeira apresentamos a instituição onde foi desenvolvido o produto do PROFLETRAS; na segunda o perfil dos alunos e na terceira os procedimentos para seleção do conteúdo.

2.1 A ESCOLA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Coronel Sabino Ribeiro, situada na rua Doutor José de Freitas Leitão, bairro Boa Hora, no município de Maruim, estado de Sergipe é a maior escola da rede municipal da cidade. Em 2023, foram matriculados 643 alunos. Sendo 271 nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 265 nos anos finais do Ensino Fundamental e 107 na Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental (EJA). No período matutino, são ministradas as aulas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, constituídos de duas turmas de 1º ano, duas de 2º ano, três de 3º ano, duas de 4ª ano e duas de 5º ano ; no vespertino, para os anos finais, constituídos de duas turmas de 6º ano, três de 7º ano, duas de 8º ano e duas de 9º ano; no noturno, para EJA, constituída de uma turma 1º / 2º anos – 1ª fase , uma de 3º /4º anos – 2º fase, uma turma de 6º ano – I etapa, uma de 7º ano – II etapa, uma de 8º ano – III etapa e uma turma de 9º ano – IV etapa.

Quanto à estrutura física, a escola possui 12 salas de aula. Essas salas são pouco ventiladas, pois, em cada uma, estão instalados apenas dois ventiladores. Possui, também, 1 biblioteca; 1 telecentro; 1 cozinha; 2 banheiros adequados à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; 1 sala de secretaria e 1 sala de professores; pátio coberto e pátio descoberto. Quanto aos equipamentos, dispõe de TV Smart; Internet; copiadora; impressora; caixa de som; projetor multimídia (datashow).

Em 2021, no que diz respeito ao Ideb¹, a escola apresentou os resultados apresentados na tabela 2:

¹ O Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>

Tabela 2 – Dados do Ideb da Escola Municipal Coronel Sabino Ribeiro em 2021

Ideb referente aos anos finais	Meta para o município	Percentual dos alunos do 9º ano com aprendizado adequado	Percentual dos alunos do 5º ano com aprendizado adequado
4,2	4,5	23% em Português	27% em Português

Fonte: Ideb 2021. disponível em: <https://qedu.org.br/escola/28016629-em-fund-coronel-sabino-ribeiro>

Esses dados apontam para a fragilidade na aprendizagem da leitura dos alunos Escola Municipal Coronel Sabino Ribeiro, pois, somente 23% dos alunos 9º ano e 27% do 5º ano estão no nível de proficiência adequado, o que significa que a grande maioria dos alunos não apresenta um bom nível de aprendizagem. Em 2021, o Inep definiu, para o município de Maruim, a meta individual de 4,5 para os anos finais; no entanto, a escola Coronel Sabino Ribeiro só alcançou o ideb 4,2. Esses fatores reforçam a necessidade de repensar as práticas dos professores, assim como outras questões que envolvem o ensino/aprendizagem da referida escola.

A instituição de ensino trabalha com o Programa Estadual de Correção de Fluxo – Sergipe na Idade Certa (ProSIC)². Em 2023, estavam inseridas no programa as turmas do 6º ano B, 7º ano C, 8º ano B e 9º ano B.

Como é possível perceber, há vantagens e desvantagens em ensinar nessa instituição. Entre as principais vantagens estão os recursos tecnológicos que permitem ao professor trabalhar com diferentes linguagens e com gêneros digitais dos quais a BNCC faz várias referências (BRASIL, 2018, p. 500). No entanto, por causa das salas quentes, com pouca ventilação, muitos alunos não conseguem se concentrar para realizar as atividades das aulas. Inclusive, há casos em que o aluno, sentindo mal-estar por causa do calor, pede para ficar fora da sala de aula. Dessa forma, essa realidade é mais um desafio que enfrentamos em nossa prática docente.

2.2 PERFIL DO ALUNO

No ano da nossa pesquisa, os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Coronel Sabino Ribeiro estavam organizados em turmas do 6º ano A, 6º ano B, 7º ano A, 7º ano B, 7º ano C, 8º ano A, 8º ano B, 9º ano A e 9º ano B. A motivação para a escolha da turma do 9º ano A para participar da nossa pesquisa se deu por conta de trabalhar com os

² O ProSIC tem como principal objetivo possibilitar intervenções pedagógicas para promover o avanço das aprendizagens dos estudantes do Ensino Fundamental, das séries iniciais e finais, da Rede Estadual de Ensino. Disponível em: <https://seduc.se.gov.br/noticia.asp?cdnoticia=16586>

alunos dessa turma no 8º ano e identificar um desempenho comprometido deles na hora de realizar as atividades de prática de leitura e análise linguística.

No início do ano de 2023, trinta e oito alunos estavam matriculados no 9º ano A, dos quais dois pediram transferência para outras escolas. Dos remanescentes, dezoito são do sexo masculino e dezoito do sexo feminino, nascidos entre os anos 2008 e 2009.

Elaboramos um questionário que serviu como instrumento para ajudar na construção do perfil da turma. O questionário está disponível no apêndice A deste relatório. Dos 36 alunos matriculados no 9º ano A, somente 30 estavam presentes no dia para responder ao nosso instrumento de pesquisa. Com base nas respostas dadas por eles, colhemos os dados que são apresentados na tabela 3:

Tabela 3 – Perfil do aluno do 9º ano A da Escola Municipal Coronel Sabino Ribeiro

Cor/raça	Atividade fora da escola	Participação dos pais/responsáveis na vida escolar dos filhos	Nível de escolaridade dos pais/responsáveis
Pardo: 20 (67%)	Mais de 4 horas diariamente em atividade de lazer: 30 (100%)	Incentivam a comparecer às aulas: 29 (97%)	Analfabetos ou Ensino fundamental incompleto: 13 (43%)
Negro: 9 (30%)	Entre 1 e 2 horas diárias dedicadas ao estudo: 18 (60%) Mais de 2 horas diárias dedicadas ao estudo: 0	Incentivam a estudar: 20 (67%)	Ensino Fundamental completo: 11 (37%)
Branco: 1 (3%)	Leitura de textos literários: 12 (40%) Trabalho remunerado: 6 (20%)	Ajudam no dever de casa: 0	Ensino Médio completo: 6 (20%) Ensino superior completo: 0

Fonte: Elaborado pelo autor

Como podemos notar na tabela 3, mesmo os pais dos alunos participantes desta pesquisa com maior nível de escolaridade não auxiliam os filhos nos deveres de casa; possivelmente, devido à falta de tempo e ao cansaço resultante de uma rotina puxada ou falta de conhecimento dos conteúdos envolvidos nos deveres de casa. Além disso, os alunos dedicam pouco aos estudos quando estão fora da escola.

Tendo em vista os dados apresentados, apesar da democratização do conhecimento pela internet, concluímos que a escola permanece como o lugar prioritário, em muitos casos, até mesmo exclusivo, onde o aluno estuda. Com efeito, é no ambiente escolar que há possibilidade de construir, diariamente, a formação integral dos alunos através das práticas cotidianas de

estudo. Assim, a escola deve adotar formas de planejamento para que haja um direcionamento intencional para as práticas do contexto social deles. Já o professor permanece como o principal mediador na construção do conhecimento. Por isso, precisa estar motivado e empoderado para lidar com os desafios de sua profissão. Nesse sentido, reconhecemos a importância da formação continuada no processo do desenvolvimento profissional do(a) professor(a) de Língua Portuguesa que atua na Educação Básica. Foi essa percepção que despertou em nós o interesse pelo PROFLETRAS.

2.3 PROFICIÊNCIA EM LEITURA

Para o desenvolvimento das atividades deste projeto, procedeu-se o diagnóstico da compreensão leitora e do uso dos operadores argumentativos. Para tanto, seguimos os procedimentos que estão sendo aplicados pela equipe da Universidade Federal de Sergipe que integra o projeto *Impactos da pandemia de COVID-19 na linguagem da criança e do adulto: foco no desenvolvimento e na aprendizagem da leitura*³.

Para mensurar o nível de compreensão leitora dos participantes desta pesquisa, no dia 01 de junho de 2023, foi aplicado um instrumento do tipo teste cloze desenvolvido no projeto "Linguagem e emoções no cenário educacional pós-pandêmico: tecnologia de avaliação e monitoramento" específico para o ano/série. Esse texto está disponível no anexo A deste relatório.

O teste cloze é a designação que se dá a uma técnica que se compõe por um texto em que as quintas palavras são substituídas por um traço (ABREU et al, 2017; SANTOS; FREITAS; FREITAG, 2024; FREITAG; TEJADA, 2024). Nos últimos quarenta anos, essa técnica vem sendo usada como um instrumento diagnóstico "em que avalia a compreensão em leitura, interpreta os resultados e classifica os participantes em níveis de desempenho" (ABREU et al, 2017, p. 1769). A partir dos resultados da avaliação diagnóstica de leitura com o uso do teste cloze, é possível elaborar atividades que propiciem o desenvolvimento da habilidade da compreensão em leitura.

³ O projeto trata dos impactos da pandemia de COVID-19 no desenvolvimento da linguagem oral de crianças e das habilidades precursoras de leitura e de decodificação básica de crianças e de adultos. Volta-se, também, para a formação continuada de professores da educação básica, especialmente daqueles que lidam com grupos que estão nas etapas iniciais da aprendizagem da leitura, a fim de auxiliar estes colegas no enfrentamento dos desafios apresentados pela pandemia à educação escolar. Integram o projeto pesquisadores da UFSC, UFS, UFC, UFRN, PUC-RIO, PUC-RS, UFAC e UFRA (<https://impactos.paginas.ufsc.br/>). Na Universidade Federal de Sergipe, a equipe tem desenvolvido ações para diagnóstico da leitura em voz alta e da compreensão leitora.

A avaliação da competência leitora, por meio do teste cloze, de acordo de Bormuth (1968 apud FREITAG; TEJADA, 2024), é feita em três níveis, como podemos observar na tabela 4:

Tabela 4 – Escala de compreensão leitora

Nível de competência leitora	Porcentagem de acertos
Frustração	Acertos de até 44% do total do texto
Instrucional	Acertos de e 44% a 57% do total do texto
Independente	Acertos superiores a 57% do total do texto

Fonte: Bormuth (1968 apud FREITAG; TEJADA, 2024, p. 69)

O nível de frustração indica que o leitor extraiu poucas informações da leitura, ou seja, alcançou pouco êxito na compreensão. Já o nível instrucional indica que o leitor alcançou compreensão suficiente, mas ainda há necessidade de auxílio adicional externo. Por fim, o nível independente indica que o leitor alcançou a autonomia em leitura (ABREU *et al.*, 2017).

No dia da aplicação da avaliação diagnóstica de leitura, compareceram 32 alunos aos quais foram entregue o instrumento usado na avaliação. Primeiramente, foram informados que todos deveriam começar concomitantemente. Eles foram orientados a preencher todos os espaços em branco a partir do contexto das palavras do texto. A atividade teve início às 16 horas e o término às 16 horas e 30 minutos.

Considerando a escala de Bormuth, foram obtidos os resultados apresentados na tabela 5:

Tabela 5 – Nível de competência leitora dos alunos do 9º ano A da Escola Municipal Sabino Ribeiro

Nível de competência leitora	Percentual de alunos
Frustração	81%
Instrucional	6%
Independente	12%

Fonte: Elaborado pelo autor

Com os resultados da avaliação diagnóstica de leitura, identificamos que 81% dos alunos não conseguem preencher as lacunas com palavras necessárias para a construção de sentido porque não compreendem o texto. Esses alunos chegaram ao último ano do Ensino Fundamental sem ter desenvolvido a habilidade da compreensão textual, apresentando dificuldade em compreender os simples enunciados das questões propostas em atividades, pelos professores.

Além da avaliação diagnóstica de leitura, aplicamos, na turma participante do nosso projeto de pesquisa, uma avaliação diagnóstica usando um texto lacunado, adaptado por nós,

no qual foram omitidos os operadores argumentativos e outros conectores. Esse texto está disponível no Apêndice B deste relatório. O trabalho com texto lacunado é recomendado pelos PCN, visto que por meio dele é possível explorar as propriedades semânticas, as restrições seletivas e a explicitação do termo ausente (ROCHA, 2018).

O objetivo dessa avaliação diagnóstica foi averiguar a habilidade dos educandos em usar adequadamente os operadores argumentativos na escrita. A aplicação ocorreu no dia 22 de junho de 2023 e envolveu os vinte oito alunos que estavam presentes nas aulas de Língua Portuguesa desse dia. Os resultados da avaliação apresentamos na tabela 6.

Tabela 6 – Ocorrência de operadores argumentativos no preenchimento do texto lacunado

Operador argumentativo/conector	Ocorrência de uso inadequado	Ocorrência de uso adequado
E	24	14
Ou	6	10
Porém	0	1
Mas	0	4
Porque	0	4
Para	17	0
Até	0	4
Quando	0	1
Por exemplo	0	2

Fonte: Elaborado pelo autor

Chamou a nossa atenção as 24 ocorrências do uso genérico do elemento “e”. Esse resultado nos mostra que, quando os alunos precisam juntar ideias, eles priorizam o uso do “e”. A avaliação diagnóstica de leitura revelou que eles não conseguem preencher as lacunas do texto com palavras funcionais por não o compreender. Assim, o uso do “e” para marcar as mais variadas relações semânticas sugere que eles fazem isso ou por não entenderem o texto, ou por acharem que a função desse operador argumentativo é simplesmente juntar partes. Ilustramos estas ocorrências no excerto abaixo:

Excerto da atividade de sondagem do A.21

Essa pergunta tem sido pauta de reuniões pedagógicas, de reuniões de pais, e muitos alunos passam muito tempo, em sala de aula, verificando as redes sociais e usando o celular para ouvir músicas.

As 17 ocorrências inadequadas da preposição “para”, mostra que ela está sendo usada não somente para substituir *para que* na relação semântica de finalidade, mas também para marcar nexos semânticos de conclusão, já que foi usada nas lacunas nas quais deveriam

aparecer os operadores argumentativos: *portanto, assim, então, conseqüentemente* etc. Ilustramos estas ocorrências nos excertos abaixo:

Excerto da atividade de sondagem do A.2

Para o problema seja resolvido, a escola deve proibir radicalmente o uso do aparelho durante as práticas pedagógicas?

Nesse excerto, o aluno A.2, provavelmente, não compreende a necessidade do uso *para que* em orações adverbiais desenvolvidas. O uso da preposição “para” seria adequado em oração adverbiais reduzidas: “**Para** resolver o problema, a escola deve proibir radicalmente o uso do aparelho durante as práticas pedagógicas”.

Excerto da atividade de sondagem do A.17

Para, é preciso que se tenha bom senso. Aproveitar as vantagens desse recurso tecnológico. Fazer uso moderado do aparelho em sala de aula.

Um outro ponto a evidenciar é que os alunos conseguem usar as palavras funcionais em estrutura simples. No fragmento “para combater o consumismo entre os jovens”, esse *o* destacado não é problema para eles usarem para preencher a lacuna. No entanto, em relações mais complexas, que exigem competência leitora de palavras funcionais, não conseguem usá-las para preencher as lacunas corretamente.

Diante disso nossa proposta de intervenção é um módulo didático composto por atividades que instiguem a reflexão sobre o uso de operadores argumentativos. Para facilitar o reconhecimento dos nexos semânticos de contraste, selecionamos textos que permitem trabalhar com gradualidade de informações expressas através da linguagem visual e linguagem verbal. Esperamos, assim, um aprimoramento das habilidades linguísticas dos alunos.

3 OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS

Tanto a BNCC quanto o Currículo de Sergipe esperam que no 9º ano o aluno saiba, na leitura, analisar os movimentos argumentativos e os recursos persuasivos mobilizados em sua construção, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados (BRASIL, 2018; SERGIPE, 2018); na escrita, utilizar “articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase” (SERGIPE, 2018, p. 374). Segundo Koch e Elias (2022), o argumento consiste na organização de ideias e estruturação do raciocínio orientados em defesa de uma tese ou ponto de vista.

Para o desenvolvimento dessas habilidades da BNCC e do Currículo de Sergipe, é imprescindível criar atividades que dão o suporte necessário para a abordagem dos elementos linguísticos utilizados como recursos persuasivos na construção dos argumentos e que marquem as referidas relações semânticas. Para tanto, propomos a exploração dos operadores argumentativos.

Nesta seção, apresentamos os resultados de uma investigação feita na gramática normativa e nos livros didáticos de Língua Portuguesa para verificar o tratamento dado aos operadores argumentativos.

3.1 OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS NA GRAMÁTICA

Conforme Koch e Elias (2022, p.76), “os operadores argumentativos são elementos que fazem parte do repertório da língua, responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, estruturando-os em textos e determinando a sua orientação argumentativa”. Isso nos permite concluir que esses elementos linguísticos são marcas importantes para ajudar a chegar à compreensão do texto e a habilidade em seu uso possibilita, na escrita, interligar outros elementos linguísticos presentes na superfície textual para formar sequências veiculadoras de sentido.

À guisa de estudo, tomando Koch e Elias (2022) como base teórica, apresentamos a seguir os principais tipos de operadores argumentativos. Assim, há operadores que:

- i. Somam argumentos a favor de uma mesma conclusão. Fazem parte desse grupo: *e, também, ainda, nem (e não), não só... mas também, tanto... como, além de, além disso* etc. Nesse caso teríamos o seguinte exemplo:

Para se tornar vencedor, *não só* precisamos vencer os obstáculos que surgem exteriormente, *mas também* os que desabrocham dentro de nós.

- ii. indicam o argumento mais forte de escala a favor de determinada conclusão: *até, até mesmo, inclusive*. Nesse caso teríamos o seguinte exemplo:

O Café Literário da Escola Sabino Ribeiro foi um sucesso: estiveram presentes alunos, professores, equipe diretiva da escola, pessoas da comunidade, vereadores e *até mesmo* o prefeito da cidade de Maruim.

- iii. deixam subentendida a existência de uma escala com outros argumentos mais fortes: *ao menos, pelo menos, no mínimo*. Nesse caso teríamos o seguinte exemplo:

O palestrante não deu importância ao evento da escola. *No mínimo* deveria ter avisado uma hora antes do evento que não compareceria.

- iv. contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: *mas, porém, contudo, ainda que, posto que, apesar de (que)*. Nesse caso teríamos o seguinte exemplo:

O Flamengo não jogou mal, *contudo* o Vasco foi melhor e mereceu ganhar o Campeonato Brasileiro.

- v. introduzem uma conclusão com relação a argumentos apresentados em enunciados anteriores: *logo, portanto, pois, por conseguinte, em decorrência, por isso*. Nesse caso teríamos o seguinte exemplo:

Há um grande número de crianças fora da escola, muitos alunos não receberam os livros didáticos, a merenda da escola quase sempre é biscoito com suco. *Portanto* não se pode dizer que a educação no Brasil melhorou.

- vi. introduzem uma justificativa ou explicação relativas ao enunciado anterior: *porque, porquanto, já que, pois, que, visto que, como* etc. Nesse caso teríamos o seguinte exemplo:

Não podemos dizer que a educação no Brasil melhorou, *porquanto* há um grande número de criança fora da escola.

- vii. estabelecem relações de comparação entre elementos, visando a uma determinada conclusão: *mais... (do) que, menos... (do) que, tão... quanto*. Nesse caso teríamos o seguinte exemplo:

Acredito que, em 15 anos, o Brasil terá *mais* idosos *do que* jovens. Por isso, é necessário promover campanhas educativas que estimulem as pessoas dessa faixa etária a serem mais ativas.

- viii. introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas: *ou... ou, quer... quer, seja... seja*. Nesse caso teríamos o seguinte exemplo:

Vamos participar da vigília dos professores em frente à Câmara Municipal. *Ou* você prefere ficar “em cima do muro”, aguardando os acontecimentos.

- ix. Operadores que introduzem no enunciado conteúdos pressupostos: *já, ainda, agora* etc. Nesse caso teríamos o seguinte exemplo:

Sua vida *já* é digital. Está na hora de a sua televisão também ser.

- x. Operadores que funcionam numa escala orientada para a afirmação da totalidade (*um pouco*) ou para a negação da totalidade (*pouco, apenas*). Nesse caso teríamos o seguinte exemplo:

Dudu se dedicou *um pouco* à sua campanha de vereador: tem possibilidade ser eleito.

Na investigação que fizemos nas gramáticas normativas não encontramos a terminologia “operador argumentativo”. O que encontramos foram palavras que aparecem nos grupos dos operadores argumentativos inseridas em classes gramaticais como das conjunções coordenativas e subordinativas adverbiais, advérbios, locuções adverbiais, etc.

Para Bechara, as conjunções são “unidades que têm por missão reunir orações num mesmo enunciado” (2009, p.319). As conjunções coordenadas reúnem orações independentes, que pertencem ao mesmo nível sintático. Devido a essa característica, esse tipo de conjunção também é designado como conector. Já as subordinadas, por reduzirem um enunciado ao nível da palavra, são denominadas de transpositores.

Para gramáticos como Bechara (2009), Azeredo (2021) e outros, as conjunções coordenativas são de três tipos: aditivas, alternativas e adversativa. As coordenativas aditivas marcam uma relação de adição entre as unidades que são ligadas por elas. Além disso, em virtude da significação dos lexemas envolvidos na adição, é possível extrair de grupo de orações coordenadas um conteúdo suplementar de causa, consequência, oposição etc. Os dois conectores aditivos são: *e* (para adição de unidade positiva) e *nem* (para adição de unidades negativas).

Há outros casos em que a relação de adição pode ser marcada por outras conjunções aditivas: pela série *não só... mas também* e equivalentes para expressar ênfase; *e não* em vez de *nem*, caso a primeira unidade seja positiva e a segunda negativa (BECHARA, 2009).

As conjunções alternativas atribuem um valor alternativo às unidades coordenadas, seja para expressar incompatibilidade dos conceitos envolvidos, seja para exprimir a equivalência deles. O conector *ou* é considerado a conjunção alternativa por excelência.

Ainda conforme Bechara (2009), as conjunções adversativas estabelecem relação semântica de oposição entre as unidades que enlaçam. Os conectores considerados como adversativos por excelência são: *mas*, *porém* e *senão*. Os dois primeiros acentuam a oposição entre as unidades coordenadas e o último marca a incompatibilidade entre elas.

Vale ressaltar que muitas conjunções que são tratadas nas aulas de Língua Portuguesa como conjunções coordenativas, Bechara as considera advérbio. Segundo ele:

[...] a tradição gramatical tem incluído entre as conjunções coordenativas certos advérbios que estabelecem relações interoracionais ou intertextuais. É o caso de *pois*, *porquanto*, *entretanto*, *contudo*, *todavia*, *não obstante*. Assim, além das conjunções coordenativas já assinaladas, teríamos as *explicativas* (*pois*, *porquanto*, etc.) e *conclusivas* (*pois* [posposto], *logo*, *portanto*, *então*, *assim*, *por conseguinte*, etc.), sem contar *contudo*, *entretanto*, *todavia* que se alinham junto com as adversativas. Não incluir tais palavras entre as conjunções coordenativas já era lição antiga na gramaticografia de língua portuguesa; vemo-la em Epifânio Dias [ED.1] e, entre brasileiros, em Maximino Maciel, nas últimas versões de sua *Gramática* [MMA.1]. Perceberam que tais advérbios marcam relações textuais e não desempenham o papel conector das conjunções coordenativas, apesar de alguns manterem com elas certas aproximações ou mesmo identidades semânticas. (BECHARA, 2009, p. 322)

Há outras diferenças entre essas categorias gramaticais: só as conjunções coordenadas efetivam a coordenação entre orações subordinadas do mesmo valor semântico e só os advérbios apresentam mobilidade dentro da posição que ocupam na oração.

No que tange às conjunções subordinativas ou transpositores, esse tipo de conjunção transpõe oração degradada ao nível de uma palavra, tornando-as equivalentes ao substantivo, ao adjetivo e ao advérbio, capazes de exercer, na oração complexa, os mesmos papéis sintáticos dessas classes gramaticais. Assim, o *que* como conjunção integrante transpõe a oração ao nível de substantivo e o *que* relativo, ao nível de adjetivo.

Tanto o *que* conjunção integrante quanto o *que* pronome relativo podem receber um índice de função sintática representado por uma preposição. Além disso, o transpositor *que* pode associar-se ao advérbio para formar locuções como: *logo que*, *sempre que*, *ainda que*, etc. Nesse sentido, ainda segundo Bechara (2009, p. 326 – 330), apresentamos a seguir as principais conjunções subordinativas:

- 1) CAUSAIS: quando iniciam oração que expressam a causa, o motivo, a razão do pensamento da oração principal: *que* (= *porque*), *como* (= *porque*, sempre anteposta

a sua principal, no português moderno), *visto que*, *visto como*, *já que*, *uma vez que* (com verbo no indicativo), *desde que* (com o verbo no indicativo), etc.

- 2) COMPARATIVAS: quando iniciam oração que expressa o outro termo da comparação. A comparação pode ser assimilativa ou quantitativa. As unidades comparativas assimilativas são *como* ou *qual*, podendo estar em correlação com *assim* ou *tal* postos na oração principal. Já as comparativas quantitativas podem ser de: a) igualdade, introduzidas por *como* ou *quanto* em correlação com o advérbio *tanto* ou *tão* da oração principal; b) superioridade, introduzida por *que* ou *do que* em correlação com o advérbio *mais* da oração principal; c) inferioridade, introduzida por *que* ou *do que* em correlação com o advérbio *menos*.
- 3) CONCESSIVAS: quando iniciam oração que exprime que um obstáculo – real ou suposto – não impedirá ou modificará a declaração da oração principal: *ainda que*, *embora*, *posto que*, *se bem que*, *apesar de que*, etc.
- 4) CONDICIONAIS (e hipotética): quando iniciam oração que em geral exprimem: a) uma condição necessária para que se realize ou se deixe realizar o que se declara na oração principal; a) um fato – real ou suposto – em contradição com o que se exprime na oração principal. As principais conjunções são: *se*, *caso*, *sem que*, *uma vez que* (com o verbo no subjuntivo), *desde que* (com o verbo no subjuntivo), *dado que*, *contanto que*, etc.
- 5) CONFORMATIVAS: quando iniciam oração que exprime um fato em conformidade com outro expresso na oração principal: *como*, *conforme*, *segundo*, *consoante*.
- 6) CONSECUTIVA: quando iniciam oração que exprime o efeito ou consequência do fato expresso na oração principal: *que* (que se prende a uma expressão de natureza intensiva como *tal*, *tanto*, *tão*, *tamanho*, posta na oração principal).
- 7) FINAIS: quando iniciam oração que exprime a intenção, o objetivo, a finalidade da declaração expressa na oração principal: *para que*, *a fim de que*, *que (para que)*, *porque (para que)*.
- 8) PROPORCIONAIS: quando iniciam oração que exprime um fato que ocorre, aumenta ou diminui na mesma proporção daquilo que se declara na oração principal: *à medida que*, *à proporção que*, *ao passo que*, etc.
- 9) MODAIS: quando iniciam oração que exprime o modo pelo qual se executou o fato expresso na oração principal: *sem que*.
- 10) TEMPORAIS: quando iniciam oração que exprime o tempo da realização do fato expresso na oração principal. As principais conjunções e locuções temporais são:

quando, antes que, primeiro que, depois que, logo que, tanto que, assim que, desde que, todas as vezes, enquanto, até que etc.

Como podemos observar, apesar da gramática normativa não adotar a terminologia “operador argumentativo”, por meio de classes gramaticais como as conjunções e os advérbios, explora aspectos importantes da função dos operadores argumentativos. Assim, neste trabalho, o termo “operador argumentativo” engloba as conjunções, locuções conjuntivas, advérbios e locuções adverbiais.

3.2 OPERADORES ARGUMENTATIVOS DE OPOSIÇÃO

O módulo didático que elaboramos é constituído de atividades pedagógicas que visam ampliar as competências leitoras dos alunos, orais e escritas. Nesta perspectiva, a fim de propiciar a reflexão sobre a língua e seus usos, as tarefas do módulo estão focadas nos operadores argumentativos de oposição.

Constatamos que o livro didático não apresenta as nuances semânticas que envolvem os elementos desse grupo de operador. Por isso, para contribuir com as práticas de professores de Língua Portuguesa, inserimos, no módulo, um estudo mais profundo dos operadores argumentativos de oposição, apresentando os diferentes efeitos de sentido decorrentes da seleção deles. Nesta segunda parte desta seção, explicitaremos o referido estudo.

Os operadores argumentativos de oposição explicitam uma relação de contraste entre os enunciados que ocorre tanto na estrutura da coordenação quanto na subordinação. Não se pode negar a relação estreita existente entre essas estruturas. Entretanto, ocorrem fatos gramaticais e discursivos distintos relacionados a elas.

Quanto aos aspectos discursivos, na coordenação, adia-se a negação de expectativa criada pela oração anterior; na subordinação, a negação é antecipada, por conseguinte, há uma alternância dos seus efeitos de sentidos (PAULIUKONIS, 2014). Dessa forma, o uso da coordenação é marcado pela estratégia do suspense e da subordinação, pela estratégia da antecipação (KOCH; ELIAS, 2022).

Tomando como exemplos as frases a seguir:

- Os brasileiros têm uma visão otimista da velhice, *mas* não se preparam para essa fase da vida.
- *Embora* os brasileiros tenham uma visão otimista da velhice, não se preparam para essa fase da vida.

É possível notar que o operador argumentativo “embora” introduz um argumento que não é suficiente para construir uma expectativa positiva em relação à velhice no Brasil e o “mas” introduz decisivamente um argumento direcionado para uma expectativa negativa dessa fase da vida.

Os operadores argumentativos de oposição apresentam várias sutilezas semânticas entre si. A escolha de um e não pelo outro implica diferentes efeitos de sentido. Essas diferenças são apresentadas por Pauliukonis (2014, p. 35-39) da seguinte forma:

- a) **Mas:** introduz o argumento superior, preferencial, mais forte, em oposição à ideia existente no argumento anterior.
- b) **Porém:** apresenta uma natureza restritiva menos forte que *mas*; sua presença permite uma correção do rumo do raciocínio, conduzindo-o para uma outra conclusão.
- c) **No entanto:** denota um estranhamento diante do que é comunicado, podendo ser considerado até um absurdo pelo enunciador.
- d) **Todavia, entretanto e contudo:** têm valor de um ato de fala com ideia de ênfase; possuem mobilidade sintática que lhes permite ocupar diversas posições dentro enunciado.
- e) **Apesar de:** introduz um argumento válido, que se apresenta com um certo peso, que direciona para uma conclusão que não se realizará.
- f) **Embora:** serve para transmitir uma trégua ilusória; introduz um argumento secundário importante, que deve ser considerado no jogo argumentativo, mesmo que a orientação argumentativa do enunciado seja marcada sempre pela ideia expressa na oração principal.

Para Azeredo (2021, p. 336), as palavras *porém*, *contudo*, *entretanto*, *no entanto* e *todavia* têm uso equivalente a “ainda assim”, “infelizmente”, “pelo contrário”, “apesar disso” etc. A título de exemplo, observamos os enunciados a seguir.

- Muitos brasileiros estão conscientes da necessidade de garantir uma boa qualidade de vida na velhice, *contudo* não se preparam para essa fase da vida. (contudo = apesar disso).
- Muitos idosos sabiam que deveriam se preparar para enfrentar a velhice, *entretanto* não conseguiram garantir uma reserva financeira suficiente. (entretanto = infelizmente)

Existem outros operadores argumentativos de oposição; neste trabalho, contudo, limitamo-nos a tratar apenas aqueles que consideramos mais apropriados aos participantes desta pesquisa.

No módulo didático elaborado por nós, trabalharemos o conteúdo das conjunções, respeitando a série e a faixa etária dos alunos, apresentando, com base nos estudos de Pauliukonis (2014) e Azeredo (2021), o conteúdo na perspectiva dos operadores argumentativos oposição. Nesse viés, além de trabalhar a categoria das conjunções como elementos linguísticos que marcam relações de sentidos entre as partes do texto, pode fazer a reflexão sobre as diferenças nuances dos operadores argumentativos de oposição.

3.3 OPERADORES ARGUMENTATIVOS NO LIVRO DIDÁTICO

No âmbito da escola na qual trabalho, o recurso que os professores de Língua Portuguesa mais utilizam para subsidiar as suas aulas é o livro didático. Na maioria dos casos, ele é a única fonte de estudo, tanto para o professor quanto para os alunos, dos conteúdos que são ministrados nas aulas. Além disso, é a ferramenta mais acessível ao aluno na construção do seu conhecimento. Devido a esse importante papel desempenhado pelo livro didático, decidimos investigá-lo para observar o tratamento dado aos operadores argumentativos e, a posteriori, inserirmos, no nosso módulo didático, um conteúdo para o professor com informações complementares e com atividades ajustadas à realidade social e cultural da comunidade em que ele será utilizado. Nessa perspectiva, analisamos os volumes do 6º ao 9º ano da coleção *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018). Os resultados desta análise apresentaremos a seguir.

No volume do 6º ano, na seção “Se eu quiser aprender mais”, há um estudo que apresenta aos alunos os critérios que definem a segmentação do texto em frase e as palavras que relacionam as informações presentes nas frases. Observe as figuras 1 e 2.

Figura 1: Atividade sobre divisão de frase

1 Comece relendo um dos parágrafos do verbete *sapato*.

“Na Idade Média, tanto homens como mulheres usavam sapatos de couro abertos que tinham uma forma semelhante à das sapatilhas. Os homens também usavam botas altas e baixas, atadas à frente e ao lado. O material mais corrente era a pele de vaca, mas as botas de qualidade superior eram feitas de pele de cabra.”

a) Que pontuação foi usada para separar as três frases do parágrafo? *O ponto final.*

b) Qual é o tema em comum nas frases do parágrafo? *Os sapatos usados na Idade Média.*

c) Na primeira frase, fala-se de um sapato usado por homens e mulheres. Qual é a diferença para a segunda frase? *A segunda frase trata de sapatos apenas para homens.*

A segunda frase introduz uma informação nova, diferente da que está na primeira, por isso as frases estão separadas. A relação entre elas, no entanto, poderia ser marcada pela palavra *mas*, que conectaria as informações. Veja:

Na Idade Média, tanto homens como mulheres usavam sapatos de couro abertos que tinham uma forma semelhante à das sapatilhas, mas os homens também usavam botas altas e baixas, atadas à frente e ao lado.

Vamos pensar no contrário agora. Na última frase, a palavra *mas* relaciona informações. Sem ela, deveríamos ter duas frases, já que trazem informações diferentes. Ficaria assim:

O material mais corrente era a pele de vaca. As botas de qualidade superior eram feitas de pele de cabra.



Fonte: Livro didático de Língua Portuguesa 6º ano (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 57)

Figura 2: Atividade sobre divisão de frase

2 Para verificar essa compreensão, transforme as duas frases de cada item em uma única, usando uma palavra que possa relacioná-las (porque, porém, assim etc.).

a) A maioria das botas era feita de pele de vaca. A pele de cabra era mais cara. *porque, pois, já que etc.*

b) Os sapatos dos faraós do Egito eram feitos de couro simples. Eram enfeitados com ouro. *mas, porém, contudo etc.*

c) Desde o século XX, os vestidos encurtaram. Há maior preocupação em usar sapatos bonitos. *por isso, portanto, assim etc.*

Fonte: Livro didático de Língua Portuguesa 6ºano (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 57).

A atividade da figura 1 visa levar o aluno a conhecer o início e o término da frase. Já da figura 2, as relações de sentido entre elas e as palavras capazes de marcar essa relação. No teste com texto lacunado, esses conhecimentos deveriam ser acionados intuitivamente para levar os alunos a escolher palavras funcionais para preenchimento das lacunas. Os dados do teste sugerem que as habilidades relacionadas a esse conteúdo não foram desenvolvidas satisfatoriamente.

Como podemos observar na figura 2, algumas palavras que funcionam como operadores argumentativos já são apresentadas aos alunos a partir do 6º ano. Contudo, a nomenclatura

“conjunção” só aparece no livro didático a partir do 8º ano no conteúdo das orações coordenadas, conforme ilustramos na figura 3:

Figura 3: As orações coordenadas

As orações coordenadas

Observe novamente o período composto construído pela sogra de Hagar. Repare que, entre a oração 1 e a oração 2, não há uma conjunção, isto é, uma palavra que relacione as orações. Por esse motivo elas são denominadas **orações coordenadas assindéticas**. Já a oração 3 é iniciada pela conjunção coordenativa; por isso, é chamada de **oração coordenada sindética**.

oração 1

Limpe os pés,

↓

oração coordenada assindética

oração 2

lave as mãos

↓

oração coordenada assindética

oração 3

e não derrame nada no chão!

↓

oração coordenada sindética

As orações coordenadas assindéticas são, geralmente, separadas por vírgulas. O ponto e vírgula pode ser usado para separar orações longas ou orações com sujeitos diferentes.

As orações coordenadas sindéticas são classificadas de acordo com a relação semântica (de sentido) estabelecida pela conjunção. Uma oração coordenada sindética pode ser:

- **Aditiva:** expressa a ideia de soma.
 1. *Não só devemos limpar os pés como também precisamos lavar as mãos.*
 2. *Helga estava feliz, e Hagar pretendia contentá-la.*

Esse tipo de relação pode ser estabelecido por *e* ou *nem* ou por locuções conjuntivas: *não só... mas também, não apenas... como também* etc.
- **Alternativa:** expressa a noção de alternância ou exclusão.
 3. *Ficarei na sua casa ou irei para um hotel.*
 4. *Helga ora conta notícias de casa ora pergunta para a mãe as novidades.*
- **Adversativa:** expressa a ideia de oposição.
 5. *Fique à vontade, mas não ponha a mala suja sobre a cama.*
 6. *A viagem está ótima; não ficaremos, entretanto, por muitos dias.*

As principais conjunções adversativas são *mas, porém, contudo, todavia, entretanto* e *no entanto*.
- **Conclusiva:** expressa uma consequência lógica do que foi declarado antes.
 7. *A casa está limpa, logo é necessário tirar os sapatos na entrada.*
 8. *A higiene ajuda a manter a saúde; mantenha, portanto, as mãos limpas.*

As conjunções conclusivas mais comuns são *portanto, logo, assim, então, por isso* e *pois* (esta última obrigatoriamente no meio ou no fim da oração conclusiva).
- **Explicativa:** expressa a justificativa de uma declaração anterior, geralmente uma ordem, pedido ou opinião.
 9. *Limpe os pés, porque a sala está limpa.*
 10. *Adoro sua casa, pois está sempre arrumada.*

As principais conjunções explicativas são *pois, porque* e *que*.

Antes da **conjunção aditiva** e não se emprega a vírgula, exceto quando estão coordenadas orações com sujeitos diferentes (exemplo 2), caso em que a vírgula se torna opcional.

As **conjunções adversativas** (exceto *mas*) e **conclusivas** também podem aparecer após um dos termos da oração coordenada (exemplos 6 e 8). Nesse caso, são isoladas por vírgulas e emprega-se o ponto e vírgula entre as orações do período.

As **conjunções adversativas** (exemplo 5), **conclusivas** (exemplo 7) e **explicativas** (exemplos 9 e 10) costumam aparecer no início das orações, geralmente antecedidas por vírgula.

247

Identificamos, então, que o livro didático *Se liga na língua* apresenta as conjunções coordenativas no conteúdo das orações coordenadas e as conjunções subordinativas adverbiais no conteúdo das orações subordinadas adverbiais. Assume que conjunção é “a palavra responsável por conectar termos ou orações. Quando formada por mais de uma palavra, é chamada de locução conjuntiva” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018. p. 246). Classifica as conjunções adverbiais como causais, comparativas, concessivas, condicionais, conformativas, consecutivas, finais, proporcionais e temporais.

Ao analisarmos o livro didático adotado na turma, constatamos uma abordagem restrita ao âmbito da classificação das orações coordenadas e subordinadas e do reconhecimento do tipo de conjunções que as relacionam. Não é explorada a maneira como as conjunções adversativas apresentam diferenças semânticas, aspectos que nos motiva a enfatizar esta habilidade em nosso módulo didático.

Os resultados dos testes de sondagem que aplicamos na turma revelaram que a maioria dos alunos da turma do 9º ano A que estudaram os conteúdos dos volumes do 6º ao 9º ano do livro didático analisado não são proficientes em leitura e não conseguem preencher com palavras funcionais o texto lacunado dos operadores argumentativos. Estes resultados sugerem que eles chegaram ao 9º ano sem a habilidade de compreender textos importantes para sua formação integral e com pouca competência para produzir os textos sugeridos no livro didático.

Ao verificarmos os referidos aspectos dos volumes do livro didático analisado, consideramos relevante incluir, no nosso módulo didático, um estudo mais profundo dos operadores argumentativos, direcionado especificamente aos professores de Língua Portuguesa.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

4.1 CONCEPÇÕES NORTEADORAS

Nesta seção apresentaremos os fundamentos teóricos nos quais nosso trabalho está assentado. Considerando que esta pesquisa está focada em um conteúdo gramatical, é imprescindível explicitar o conceito de língua e gramática que a embasa. Além disso, discutiremos também alguns aspectos da leitura que foram relevantes para a seleção dos textos explorados no nosso módulo didático.

4.1.1 Língua e ensino de gramática

A concepção de língua e gramática é fator predominante para determinar os procedimentos e estratégias que o professor de Língua Portuguesa adotará em sua prática de ensino. Por isso, há muitos estudos voltados para o ensino-aprendizagem da nossa língua materna. Um aspecto que é bastante discutido diz respeito as maneiras de abordagem da língua.

De acordo com Freitag (2015), o ensino de uma língua pode priorizar a fixação de padrões de prestígio – abordagem prescritiva –, centrar-se na análise da funcionalidade do sistema linguístico – abordagem descritiva – ou concentrar-se no aperfeiçoamento das habilidades linguísticas – abordagem produtiva – Os PCN aderiram ao ensino produtivo.

A concepção de língua dos PCN, alinhada ao funcionalismo linguístico, salienta o uso social da linguagem, valorizando os contextos e interação verbal (FREITAG, 2015). Nesse viés, o documento assume:

A língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1997, p. 22)

Com efeito, a língua é vista como produto e instrumento das manifestações humanas, havendo uma correspondência entre sentido e expressão, entre função e forma. As funções articulam sentidos, possibilitando, a partir da análise gramatical, aprimorar estratégias de leitura e de produção textual. As estruturas linguísticas funcionam como marcas ou pistas que, quando observadas de maneira cuidadosa e refinada, levam à interpretação do texto.

A essas ideias sobre língua, alinham-se a BNCC e o Currículo de Sergipe que compreendem “a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e

sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (BRASIL, 2018, p. 87; SERGIPE, 2018, p. 283).

Os usos linguísticos dispõem de registros que podem ser escolhidos de acordo com a necessidade de comunicação. Assim, todo usuário de uma língua deve buscar em seu repertório linguístico as formas mais apropriadas à situação comunicativa em que está envolvido. Por isso, é imprescindível trabalhar com atividades que ampliem e aperfeiçoem os saberes linguísticos dos alunos.

Nessa perspectiva, quanto aos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC orienta:

Os estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, 2018, p.71)

Nota-se que o documento reforça e reitera as práticas metodológicas previstas nos PCN. Nessa perspectiva, a reflexão sobre os recursos linguísticos específicos deve ser vinculado aos discursos mobilizados em diferentes situações comunicativas, já que relacionando USO – REFLEXÃO – USO é possível conceber um ensino produtivo da nossa língua, possibilitando ao aluno transitar por níveis variados de formalidade.

Essa perspectiva está de acordo com os estudos sociolinguísticos que é uma subárea da Linguística que se debruça sobre o uso da língua no meio das comunidades de fala. Sob esse viés, o ensino de língua materna pressupõe o uso feito da língua por um sujeito que fala e escreve, que ouve e lê e as especificidades socioculturais da comunidade desse sujeito.

As orientações da BNCC e do Currículo de Sergipe estabelecem relação com as discussões linguísticas que investigam os usos linguísticos em seus contextos reais, como a Linguística Funcional. Nesta perspectiva, a gramática é considerada um sistema aberto, suscetível a transformações por ser afetado intensamente pelo uso que o falante faz dele (ROCHA, 2018).

A concepção de língua assumida pela BNCC e o Currículo de Sergipe nos permite concluir uma noção de gramática que equivale ao conhecimento que o falante tem de sua própria língua. Nessa perspectiva, “uma língua só é uma forma de comunicação porque seus falantes conhecem e empregam – mesmo sem estar consciente disso – as mesmas regras para construir frases e atribuir-lhes significados. Este sistema de regras é a gramática” (AZEREDO, 2021, p. 35).

Com bases nessas definições, não cabe, portanto, um ensino de gramática pautado em imposições de padrões rígidos e imutáveis. Nessa perspectiva, o ensino de língua deve valorizar

os conhecimentos que o aluno adquiriu no seu convívio social e aprimorá-los. Os aspectos dos conteúdos previstos para cada etapa do ensino devem ser selecionados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas práticas de linguagem (ROCHA, 2018).

Este trabalho está fundamentado nessas concepções teóricas. Com efeito, a partir dos resultados obtidos nas atividades de sondagem citados na seção 2, os quais revelaram a pouca experiência leitora dos alunos, elaboramos um módulo didático que permite fazer uma abordagem dos operadores argumentativos de oposição, utilizando a gradualidade de informações expressas por meio da linguagem visual e da linguagem verbal.

4.1.2 Leitura

Os resultados das atividades de sondagem desta pesquisa constataram que a dificuldade de leitura é um dos grandes desafios enfrentado por nós professores em nossa prática docente. Por isso, investigamos aspectos relacionados à leitura, para que, com base neles, pudéssemos elaborar um módulo didático com atividades que motivassem à leitura e facilitassem o trabalho com os operadores argumentativos de oposição.

Para Freitag (2020), para ler com compreensão, é necessário adquirir a habilidade de identificação de palavras escritas, ter conhecimentos linguísticos e desenvolver as capacidades cognitivas. Assim, a atividade de leitura é vista como “um processo de construção de significados que envolve a habilidade de processar informações registradas no papel ou em uma tela e o conhecimento que leitor aciona para compreender o texto” (FREITAG, 2020, p.2).

Por meio da habilidade de identificação de palavras escrita, o aluno consegue decodificar as informações registradas no papel ou em uma tela. Esse processo é anterior ao conhecimento de mundo acionado para compreensão textual. Assim, de acordo com essa concepção: a compreensão é posterior à decodificação.

Essa habilidade não surge de forma natural. Assim, por meio de instruções e exercícios, deve ser adquirida durante os anos iniciais do Ensino Fundamental; para que, ao chegar nos anos finais, o aluno tendo automaticidade na decodificação, seja possível trabalhar atividades que o torne um leitor crítico.

O conhecimento linguístico compreende os conhecimentos gramatical e o lexical. Com base em Koch e Elias (2017), compreendemos que é a proficiência nesse conhecimento que permite ao aluno compreender a organização do material linguístico na superfície do texto, usar adequadamente elementos linguísticos na coesão textual e escolher adequadamente as palavras no momento da produção textual.

Nesse sentido, os elementos gráficos têm papel relevante, já que eles funcionam como verdadeiras instruções para que o leitor descubra significações, elabore hipóteses, tire conclusões (ANTUNES, 2003). Como vimos na seção 3, até mesmo operadores argumentativos que são considerados simples “palavrinhas” como *até*, *ainda*, *já*, *apenas*, entre outros, servem como pistas significativas de apoio aos nossos cálculos interpretativos.

No entanto, os dados dos testes de sondagem apontam para um desempenho comprometido na leitura de textos com predominância da linguagem verbal. Desse modo, entendemos que é preciso ter cautela ao entregar aos alunos longos textos argumentativos, esperando que eles os compreendam acuradamente e ao solicitar que identifiquem nesses tipos de textos os tipos de argumentos, aquilo que é fato ou que é opinião etc. Por isso, neste trabalho, optamos por treinar a leitura a partir da gradualidade de informações expressas através da linguagem visual e linguagem verbal.

Um recurso primordial da linguagem visual são as imagens, pois elas servem para facilitar a aprendizagem seja por prender a atenção do aluno, seja por conter informações que complementam a linguagem verbal (PEREIRA, 2019). Nesse sentido, as imagens ajudam a prender a atenção do leitor, facilitando que ele chegue mais facilmente a compreensão do texto. Além disso, “a imagem fornece a compreensão da experiência humana, pois ela é capaz de invocar reações involuntárias, comovendo muito mais que a palavra” (LEAL, 2021, p. 16).

Outros aspectos primordiais das imagens estão relacionados às funções das expressões faciais e corporais dos personagens e ao cenário. Este por ajudar a compreender melhor a situação retratada e aquelas, por possibilitar os estados e sentimentos dos personagens (PEREIRA, 2019).

Diante do exposto, na tentativa de amenizar as dificuldades encontradas no processo de leitura dos participantes desta pesquisa, o critério deste trabalho não é trabalhar com gêneros textuais, mas com a gradualidade de informações expressas por meio das linguagens visuais e verbais. Os textos constituídos por esses tipos de linguagem são classificados por alguns estudiosos da língua como multimodais ou multissemióticos. Neste trabalho, no entanto, não adotamos essas nomenclaturas, já que não fazem parte da proposta desta pesquisa. Assumimos os termos: linguagem verbal para caracterização do uso de palavras; linguagem visual para caracterização do uso de pistas visuais.

4.2 A ELABORAÇÃO DO MÓDULO DIDÁTICO

A falta de proficiência em leitura, a dificuldade em usar palavras funcionais na organização do texto e o pouco repertório linguístico constatados nos testes de sondagem apontaram para um desempenho bem abaixo das expectativas de documentos oficiais como a BNCC e o Currículo de Sergipe em relação a alunos do 9º ano. Nesses documentos, está previsto que nessa etapa da educação básica o aluno seja capaz de “Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos” (BRASIL, 2018, p.145). Baseado nesse contexto, optamos pela elaboração de um módulo didático que explorasse o uso dos operadores argumentativos com foco naqueles que pertencem ao grupo de oposição.

Ao propor o desenvolvimento de um módulo didático, consideramos se tratar de um produto que nos permitiria constituir atividades didáticas, organizadas em função do estudo dos operadores argumentativos. Para isso, Azeredo e Freitag (2020, p.100) recomendam “a realização de uma sondagem, preparada exclusivamente em torno do tópico em discussão, para que seja possível uma avaliação mais precisa das condições dos estudantes”.

Nessa perspectiva, elaboramos o módulo didático objetivando proporcionar o reconhecimento das relações de sentido estabelecidas pelo uso dos operadores argumentativos e a ampliação do repertório linguístico dos alunos no que se refere ao uso deles, acreditando que o conhecimento desses elementos linguísticos pode contribuir tanto para compreensão textual, como para a produção de textos mais elaborados.

Ao percebemos o pouco conhecimento da turma participante desta pesquisa sobre os elementos linguísticos responsáveis pelas relações semânticas entre as partes do texto, mesmo tendo estudado as conjunções em anos anteriores do Ensino Fundamental, decidimos fazer uma análise no livro didático utilizado na escola, no qual constatamos uma abordagem superficial das conjunções coordenativas e as subordinativas, respectivamente, no conteúdo das orações coordenadas e das orações subordinativas adverbiais, sem fazer distinção entre as conjunções que estabelecem nexos semânticos de oposição.

Por conta destas fragilidades, entendemos que deveríamos trabalhar com as conjunções, na perspectiva dos operadores argumentativos, de forma mais profunda, numa premissa de ensino produtivo desse conteúdo gramatical (FREITAG, 2015). Para tanto, recorreremos aos estudos de autores como Koch e Elias (2022) Koch (2021), Pauliukonis (2014), Bechara (2009) e Azeredo (2021).

4.3 CRITÉRIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

O nível de frustração da maioria dos alunos serviu como parâmetro para a escolha dos textos das atividades que compõem o módulo didático. Tendo em vista que os alunos que estão nesse nível demonstram dificuldades na compreensão do material linguístico presente na superfície textual, partimos da exploração de textos em que predomina a linguagem visual – tirinhas com quadrinhos mudos; em seguida, textos com articulação entre a linguagem verbal e a linguagem visual e, por fim, evoluímos para textos compostos exclusivamente por linguagem verbal.

De acordo com Pereira (2019), as imagens presentes em tirinhas facilitam a compreensão da situação e do cenário retratados. Nessa perspectiva, na atividade 1 (diagnóstica), selecionamos duas tirinhas com quadrinhos mudos a fim de estimular a produção de uma narração escrita.

Para a atividade 2 – Uso de operadores argumentativos de oposição, foram selecionados textos que possibilitam a progressão do aluno no reconhecimento desse tipo de relação. Assim, os dois primeiros textos dessa etapa foram incluídos por apresentarem apoio visual e verbal para sua compreensão.

Como se pode perceber, o critério do módulo não é trabalhar com diversidade de gênero discursivo, mas com uma gradação da porção de informação a ser compartilhada. Começa com totalmente visual, até chegar ao totalmente verbal. Por meio dessa gradualidade de informação visual e informação linguística textual, discutimos aspectos constitutivos dos textos. Assim, é primordial que, neles, haja relação de contraste.

Os dois últimos textos da atividade 2 dispõem de um material totalmente linguístico em suas superfícies textuais. Trata-se, respectivamente de uma carta de leitor, curto texto opinativo, e de uma notícia, texto um pouco mais longo. Para escolha dessa gradação quanto à extensão do texto, consideramos que textos mais longos dificultam a concentração e comprometem o desempenho da leitura em comparação com textos curtos (ABREU *et al*, 2017).

A adaptabilidade do módulo permite que ele seja adaptável às diversas situações de ensino e aprendizagem. Por isso, colocamos à disposição do profissional, nos anexos do módulo, textos adicionais, a fim de que ele escolha aqueles que melhor se ajustam à realidade da sua turma e para que sirvam de inspiração para novas construções. Para exploração desses textos, deverão ser feitos os ajustes necessários nas questões das atividades, mantendo, contudo, o padrão de resposta: identificar a relação de contraste.

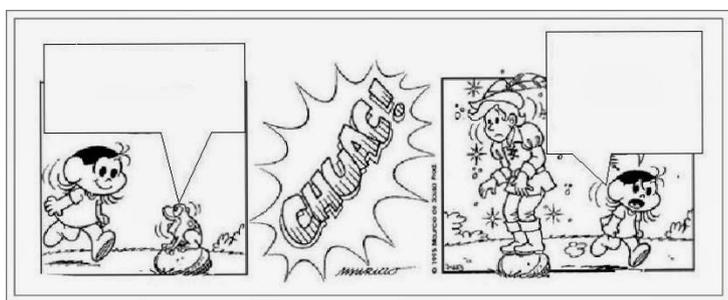
4.3.1 Atividade 1 (atividade diagnóstica)

Para esta atividade, utilizamos a tirinha do Cascão e a da Magali, como se pode observar na figura 4. Antes do aluno narrar as histórias das tirinhas, há algumas questões para direcioná-lo. Há boxes, direcionados ao professor, com sugestão de resposta, conforme mostra a figura 5.

Figura 4: Tirinhas do Cascão e da Magali usadas na atividade diagnóstica



Fonte: SOUZA, Maurício de. Disponível em <https://www.pinterest.co.kr/pin/368521181998067798/>
Acesso em 14/09/2023



Disponível em: <https://atividadespedagogicas.net/2014/12/historia-em-quadrinhos-para-producao-de-texto.html>. Acesso em 14/10/2023

Figura 5: questões da atividade diagnóstica

1.	Com base nas imagens presentes nos quadrinhos da tirinha do Cascão, responda:
a)	Qual é o estado de espírito do Cascão ao chegar ao poço e ao sair. Espera-se que os alunos percebam o contraste indicado na expressão facial do Cascão no primeiro quadrinho (alegria, empolgação) e no último (desapontamento, frustração). Faça os alunos observarem que, no quadrinho 1, o Cascão está sorrindo; já no quadrinho 2, ele está com a boca invertida.
b)	O que ele desejava obter do poço dos desejos? Por que o seu desejo não se realizou? Cascão esperava ganhar um carro, uma peteca e uma bola; porém, seu desejo não se realizou porque ele não tinha moedas para jogar no poço.
c)	Com base nas respostas dadas aos itens anteriores, responda: que tipo de relação de sentido há entre as cenas narradas? Espera-se que os alunos tenham notado, principalmente, a relação de oposição existente entre as cenas.
d)	Agora, você vai narrar a história da tirinha do Cascão, considerando as respostas dadas às questões anteriores. Cascão chegou ao poço dos desejos feliz, pois esperava ganhar um carro, uma bola e uma peteca. No entanto, seu desejo não se realizou, pois não possuía moedas para jogar no poço.
2.	Agora com base na tirinha da Magali, responda:
a)	Qual é o estado de espírito da Magali ao beijar o sapo? E ao vê-lo transformar-se em um príncipe? Espera-se que os estudantes percebam o contentamento sugerido pela expressão facial da Magali, no primeiro quadrinho, e o aborrecimento e raiva, sugeridos no último quadrinho.
b)	A reação de Magali, no último quadrinho, era aguardada pelo leitor ou ocorre uma quebra de expectativa? Ocorre uma quebra de expectativa.
c)	Agora, você vai narrar a história da tirinha da Magali, considerando as respostas dadas às questões anteriores. Magali encontra um sapo que lhe pede um beijo. Ela o beija alegremente. Porém, ela fica furiosa quando o sapo se transforma em príncipe.

4.3.2 Ficha de avaliação

A ficha de avaliação foi produzida para mensurar o avanço no aprendizado do aluno relacionado ao uso dos operadores argumentativos, após a aplicação do módulo didático. Para tanto, instituímos os seguintes níveis:

NÍVEL 1: Neste nível, o aluno não consegue reconhecer a relação de contraste;

NÍVEL 2: Justaposição e uso de operador argumentativo genérico: Neste nível, o aluno é capaz de reconhecer a relação de contraste entre os enunciados e de fazer o encadeamento das orações por justaposição ou pelo uso do operador genérico *e*.

NÍVEL 3: Uso de operador argumentativo específico. Neste nível, o aluno consegue reconhecer a relação de contraste existente no quadrinho e consegue expressar isso linguisticamente com um operador específico.

NÍVEL 4: Repertório diversificado de operadores argumentativos: Nosso objetivo é que, ao final do Módulo, o aluno alcance esse estágio, já que, neste nível, ele será capaz não apenas de identificar a relação estabelecida pelo operador argumentativo, como também marcá-la com operador específico e até variado.

Figura 6: Ficha de avaliação do módulo didático

Estágios		Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Aluno	Operador argumentativo	Não estabelece o nexos semântico	Encadeamento feito por uso de operador argumentativo genérico	Encadeamento feito por uso de operador argumentativo específico	Uso de repertório diversificado de operadores argumentativos
A1					
A2					
A3					
A4					
A5					
A6					
A7					
A8					
A9					
A10					
A11					
A12					
A13					
A14					
A15					
A16					
A17					
A18					
A19					
A20					
A21					

Fonte: Elaborado pelo autor

4.3.3 Atividade 2 – o uso dos operadores argumentativos de contraste

Os dois primeiros textos desta atividade são constituídos com a articulação entre a linguagem visual e a linguagem verbal, conforme ilustramos nas figuras 7 e 8. Nos dois últimos textos, há predominância de informações em linguagem verbal, como ilustramos nas figuras 9 e 10.

Figura 7: Charge utilizada na atividade 2



Disponível em: <https://cantinhodosaberdaro.blogspot.com/2020/09/fake-news-e-charges-lingua-portuguesa.html> Acesso em 24/09/2023

Figura 8: Tirinha da atividade 2



Fonte: ORMUNDO; Wilton; SINISCALCHI, Cristine. Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem - 8º ano. São Paulo: Moderna, 2018, p. 248

Figura 9: Carta de eleitor utilizada na atividade 2

Nós, alunos do terceiro ano da E. M. Prof. Amilton Suga, viemos por meio desta fazer uma pergunta à revista Ciência Hoje das Crianças. A CHC é ótima, traz bastante temas interessantes, ensina a proteger a natureza e os animais, mas ... Por que a revista desperdiça plástico – que leva um tempão para se decompor – embalando revista por revista, se a maioria das pessoas joga os saquinhos no lixo?

Fonte: ALVES FILHO, Francisco. **Gênero jornalístico**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011

Figura 10: Notícia utilizada na atividade 2

Brasileiros são otimistas em relação à velhice

Dos 12 países que participaram da pesquisa da Bupa Health Puse 2010, o Brasil é o mais otimista em relação à velhice. O estudo realizado entre 10 de junho e 14 de julho de 2010 revelou que 17% dos entrevistados encaram com bons olhos a terceira idade. O índice global para o mesmo item é de 3%.

[...]

Contudo, os índices do Brasil não são satisfatórios quando o assunto é planejamento. Enquanto na China 33% das pessoas fizeram economias para sua velhice, no nosso país apenas 7% se prepararam para esse momento da vida.

Mais preocupante ainda é a constatação de que 53% nem sequer começaram a pensar na velhice, deixando de se preparar financeiramente – somente 35% planejam usar as suas economias quando tiverem mais idade. A média mundial, contudo, é ainda pior: entre os entrevistados acima de 65 anos nos 12 países, só 22% separaram algum dinheiro para quando forem idosos

Fonte: ALVES FILHO, Francisco. **Gênero jornalístico**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011

4.3.4 Operadores argumentativos – explorando o conteúdo

Nesta seção, disponibilizamos um conteúdo para o professor com um estudo mais aprofundado dos operadores argumentativos do que o apresentado pelo livro didático e outro direcionado aos alunos. Esses conteúdos estão disponíveis respectivamente no apêndice C e no apêndice D deste relatório.

4.3.5 Atividade avaliativa - texto com lacuna

O texto com lacuna foi utilizado como o instrumento de avaliação final. O objetivo da atividade foi avaliar o entendimento dos alunos sobre o conteúdo explorado no módulo didático. Para tanto, foram lacunados principalmente os operadores argumentativos. Para evitar a astúcia do aluno de completar as lacunas aleatoriamente, sem ler o texto, apenas decorando os operadores argumentativos, colocamos alguns distratores, conforme ilustrado na figura 11:

Figura 11: Texto lacunado da atividade avaliativa

O bullying não é brincadeira não!

O bullying é um problema _____ deve ser levado a sério, _____ é uma prática hostil que acarreta grandes prejuízos à vida do estudante. Entre eles, a frustração de, ao invés de encontrar na escola um lugar acolhedor e seguro, vivenciar agressões que desencadeiam transtornos comportamentais e emocionais.

As vítimas de bullying costumam ser agredidas _____ estão fora dos padrões de beleza impostos socialmente ou até mesmo por serem alvos _____ inveja, devido ao seu melhor rendimento escolar. Infelizmente, isso acaba sucedendo na fase da formação do caráter e da personalidade delas. _____, o bullying pode desencadear distúrbios comportamentais e o desenvolvimento de patologias, como depressão, síndrome do pânico etc..

Já os agressores, geralmente, são desequilibrados emocionalmente. Mostram não se importar com a angústia e o sofrimento _____ causa em suas vítimas. Sua postura agressiva pode ser notada por qualquer pessoa atenta. São provenientes de situações familiares conturbadoras que os tornam vulneráveis a esses instintos primitivos e agressivos. _____, muitos pais, ao examinar essas atitudes de seus filhos, não conseguem enxergar a gravidade do desse tipo de comportamento, dificultando, _____, a criação de uma resolução que acabe com o problema.

É imprescindível, _____, promover campanhas que mobilizem a sociedade no combate ao bullying. A promoção de palestras instrutivas direcionadas _____ pais também é uma alternativa eficiente. Adotar medidas como essas possibilita construir um ambiente social pautado no respeito, na tolerância à diversidade presente no universo escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor

No texto lacunado selecionado, distratores são palavras que não funcionam como operadores argumentativos, mas servem para mostrar se os alunos se empenharam para realização da tarefa. A grade de correção do texto está disponível no apêndice B deste relatório.

5 TESTAGEM DO PRODUTO

5.1 PROCEDIMENTOS DE TESTAGEM DO PRODUTO

A proposta foi desenvolvida em cinco aulas na turma que selecionamos para a pesquisa. Sendo uma aula para aplicação da atividade 1, que é a diagnóstica; duas aulas para atividade 2, reflexão sobre o uso dos operadores argumentativos de oposição; uma aula para explicar o conteúdo proposto por meio de aula expositiva e uma aula para a avaliação final.

A turma do 9º ano A foi selecionada para o desenvolvimento de nossa pesquisa porque detectamos nela, por meio de uma atividade de sondagem, um problema referente ao reconhecimento e uso dos operadores argumentativos. Em busca de solução para o problema, produzimos o módulo didático como um projeto de intervenção.

Ministramos aulas de Língua Portuguesa diariamente na escola onde realizamos a pesquisa. Sendo seis aulas semanais no 9º ano A. Cada aula tem a duração de 50 minutos. Na turma participante da pesquisa, as aulas ocorrem às quintas-feiras, nos três últimos horários e às sextas-feiras, nos três primeiros horários. Por esse motivo, a aplicação da nossa proposta pedagógica ocorreu de 27 de outubro a 17 de novembro somente nesses dias e horários, conforme ilustramos na figura 12:

Figura 12: Cronograma das atividades do módulo didático

CRONOGRAMA		
Atividades	Aplicação em sala de aula	Objetivos
Atividade diagnóstica	27/10/2023 1 aula	Propiciar a escrita para verificar a noção que os alunos têm da relação de contraste entre segmentos textuais e a frequência ou ausência de operadores argumentativos de oposição nos textos produzidos por eles.
O uso dos operadores argumentativos de contraste.	16/11/2023 2 aulas	Promover a reflexão sobre uso dos operadores argumentativos de oposição em textos que articulam a linguagem verbal e a linguagem visual e textos compostos exclusivamente por material linguístico e a importância desses elementos linguísticos na coesão sequencial.
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Explicação do conteúdo: Conjunções e operadores argumentativos oposição. ✓ Avaliação de compreensão leitora por meio do teste cloze. 	17/11/2023 2 aulas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Explicar o conteúdo proposto por meio de aula expositiva. ✓ Identificar, através do preenchimento das lacunas, a relevância dos operadores

Fonte: Elaborado pelo autor

O longo espaço de tempo entre as datas da aplicação da atividade diagnóstica, 27 de outubro de 2023, e da segunda atividade, 16 de novembro de 2023, ocorreu devido aos seguintes motivos: i) dia 02 de novembro foi feriado nacional; ii) dia 03 de novembro foi decretado ponto-facultativo na cidade de Maruim; iii) nos dias 09 e 10 de novembro, aconteceu a culminância do projeto da escola “Jogos Interclasses da Escola Coronel Sabino Ribeiro”.

Na sexta-feira, dia 27 de outubro, o segundo horário foi designado para a atividade de sondagem. Na quinta-feira, dia 16 de novembro, utilizamos os dois primeiros horários para a atividade de reflexão sobre o uso dos operadores argumentativos de oposição. Na sexta-feira, dia 17 de novembro, aplicamos a atividade de avaliação.

5.1.1 Aula 1: Atividade diagnóstica

O objetivo desta aula foi a produção escrita da narração das cenas das tirinhas selecionadas para essa atividade, a fim de verificarmos se os alunos reconhecem as relações de contraste em textos com predominância da linguagem visual e observarmos os operadores argumentativos de oposição presentes nos textos produzidos por eles. As narrativas foram escritas individualmente e recolhidas, para fins avaliativos da pesquisa, após a sua produção.

Primeiramente, entregamos a cópia do texto aos alunos e perguntamos se eles conheciam as personagens das tirinhas: Cascão e Magali. Como todos responderam afirmativamente, prosseguimos a aula, solicitando que os alunos respondessem oralmente as questões da atividade. Depois disso, solicitamos que escrevessem um texto narrando as cenas retratadas nas tirinhas. Quando restavam apenas cinco minutos para o término da aula, recolhemos os textos produzidos.

5.1.2 Aulas 2 e 3: Reflexão sobre o uso dos operadores argumentativos de oposição

Devido aos motivos comentados na seção 5.1, as aulas 2 e 3 ocorreram vinte dias após a aula 1. Ao iniciarmos a aula 2, entregamos a cada aluno o texto produzido por ele. Solicitamos alguns voluntários para ler a sua produção. Deste momento em diante, levamos os alunos a refletirem sobre os recursos gramaticais que utilizaram ou deixaram de utilizar para juntar as partes do texto e estabelecer nexos semânticos de oposição.

Ao término dessa aula, solicitamos que nos devolvessem os textos entregues a eles, já que representam elementos importantes para apresentação dos resultados desta pesquisa.

Ao iniciarmos a aula 3, primeiramente entregamos uma cópia que continha dois textos: uma charge e uma tirinha. Pelos motivos mencionados na seção 5.2, esses textos foram selecionados por conter informações expressas através das linguagens visual e verbal. Depois da exploração dos textos, entregamos outra cópia contendo dois textos curtos com predominância de informações expressas através da linguagem verbal: uma carta de leitor e uma notícia. Essa estratégia foi adotada por estarmos cientes da dificuldade da turma em compreender textos densos com predominância de linguagem verbal. Pretendíamos, assim, que os alunos reconhecessem a relação de contraste entre as partes dos textos.

5.1.3 Aulas 4 e 5: Estudo dos operadores argumentativos de oposição e atividade de avaliação

Estas aulas aconteceram no mesmo dia e nelas o conteúdo elaborado para o aluno foi abordado. Iniciamos a explicação, na aula 4, tomando como exemplos as palavras usadas nos textos produzidos pelos alunos na atividade diagnóstica para reunir orações e os operadores argumentativos presentes nos textos da atividade 2 para que o conhecimento deles servisse de ponto de partida para o aprofundamento do conteúdo.

Depois, na aula 5, os alunos receberam um texto argumentativo que continha lacunas que deveriam ser preenchidas com operadores argumentativos de oposição e distratores. Como dito anteriormente, distratores são palavras que não funcionam como operadores argumentativos, mas servem para mostrar se os alunos se empenharam para realização da tarefa. Essa última atividade foi elaborada a fim de obtermos dados avaliativos referentes aos avanços dos alunos quanto ao uso dos operadores argumentativos de oposição.

5.2 RESULTADOS DA TESTAGEM DO MÓDULO DIDÁTICO

Nesta seção, apresentaremos os resultados da nossa pesquisa em relação à testagem do módulo didático. Descreveremos tanto a reação e a interação da turma durante as aulas como os dados obtidos a fim de identificarmos a eficácia do produto.

5.2.1 Atividade 1 – atividade diagnóstica

Iniciamos a aula promovendo uma conversa descontraída sobre Cascão e Magali. 28 alunos estavam presentes. Todos afirmaram já terem lido, em algum momento da infância, histórias em quadrinhos dessas personagens e de outras da Turma da Mônica. Alguns alunos comentaram das características que eles achavam mais engraçadas e marcantes desses personagens.

Perguntamos aos alunos se ouviram falar a respeito do poço dos desejos. Uma aluna explicou para turma que se trata de um poço que, para realizar desejos, é necessário jogar três moedas. Perguntamos também se conheciam o conto *A Princesa e o Sapo*. Quatro alunas que responderam afirmativamente contaram a história resumidamente.

Depois disso, demos início a discussão sobre as questões da atividade para, enfim, chegarmos à narração escritas das cenas retratadas nas tirinhas. Concluída a atividade, recolhemos os textos escritos pelos alunos. Encerrada a aula, partimos para o preenchimento da Ficha de Avaliação. É possível observar na figura 13 desta seção, o preenchimento da Ficha de Avaliação referente a essa atividade.

O preenchimento da Ficha de Avaliação não foi realizado em sala de aula. A análise aconteceu no dia subsequente e fora do ambiente escolar. No momento da leitura dos textos escritos pelos alunos, sublinhamos as palavras e operadores argumentativos presentes nos textos usados por eles na tentativa de reunir as partes do texto e estabelecer os nexos semânticos. Fizemos os registros dos dados na Ficha de Avaliação e a descrição da ocorrência dos operadores argumentativos na tabela 7:

Tabela 7- operadores argumentativos utilizados na atividade diagnóstica

Operador argumentativo genérico	Operador argumentativo específico	Ocorrências
E		35
	E	9
	Mas	7
	Porque	12
	Pois	4

Fonte: elaborado pelo autor

Constatamos, então, que os alunos conseguem entender os nexos semânticos de contraste e de causa. Eles usam predominante o operador argumentativo *porque* para

estabelecer a relação causal. Já para marcar a relação de contraste empregam o operador argumentativo genérico *e*. Ilustramos estas ocorrências nos excertos abaixo:

Excerto da atividade diagnóstica do A.2

O Cascão achou um poço dos desejos, ele queria pedi (sic) brinquedo então ele procurou algo no bolso (sic) e não achou e saiu triste **porque** tinha dinheiro para seu desejo.

Excerto da atividade diagnóstica do A.2

Ela beijou com esperança do príncipe (sic) ser muito bonito e acabou ficando com raiva.

Excerto da atividade diagnóstica do A.2

Ele está indo muito feliz para o poço de desejos pençando (sic) em vario (sic) brinquedos, e não conseguiu (sic) **porque** estava sem moeda (sic).

Estágios	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Aluno	Não estabelece o nexos semântico	Encadeamento feito pelo uso de operador argumentativo genérico “e”	Encadeamento feito pelo uso de operador argumentativo específico de soma (e), de oposição (mas, porém, contudo etc), de justificativa (porque, pois etc)	Uso de repertório diversificado e operadores argumentativos
A1		X	X	
A2		X	X	
A3	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou
A4		X	X	
A5		X	X	
A6		X	X	
A7		X	X	
A8		X	X	
A9		X	X	
A10		X		
A11		X	X	
A12		X	X	
A13	FALTOU	FALTOU	FALTOU	FALTOU
A14		X	X	
A15		X	X	
A16		X	X	
A17		X	X	
A18		X	X	
A19			X	
A20		X	X	
A21		X	X	
A22		X	X	
A23		X	X	
A24		X	X	
A25			X	
A26		X	X	
A27		X	X	
A28		FALTOU	FALTOU	FALTOU
A29		X	X	
A30		X	X	
A31	FALTOU	FALTOU	FALTOU	FALTOU
A32	FALTOU	FALTOU	FALTOU	FALTOU
A33	FALTOU	FALTOU	FALTOU	FALTOU
A34		X	X	

Figura 13: Ficha avaliativa

Constatamos, também, em muitos textos o uso exclusivo do operador argumentativos *e* para ligar as ideias do texto estabelecendo nexos semânticos diversos, como pode ser observado nos excertos abaixo:

Excerto da atividade diagnóstica do A.26

Magali achou um sapo e deu um beijo nele achado que ele era um príncipe (sic) e não era.

Excerto da atividade diagnóstica do A.23

Magali está passando e avistou o sapo e beijou-lhe para virar príncipe (sic) e não virou.

Notemos que há pouco repertório de operadores argumentativos de oposição e o uso recorrente de *e* nos textos escritos dos alunos sugere que eles entendem que todas as vezes que precisam reunir ideias, independente donexo semântico, basta recorrer a esse elemento linguístico. Isso não constitui um erro, visto que esse tipo de uso ocorre frequentemente, na oralidade, em situações de informalidade.

Azeredo considera o elemento linguístico *e* como a mais típica conjunção coordenativa aditiva, expressando “a união de dois ou mais fatos, duas ou mais ideias” (2021, p. 329). Esse uso específico de *e* pode ser observado nos excertos 4 e 5: “Magali achou um sapo e deu um beijo nele”; “Magali está passando e avistou o sapo e beijou-lhe para virar príncipe”. No entanto, como mostra a tabela 8, esse elemento linguístico foi utilizado prioritariamente como operador argumentativo genérico, exercendo, na maioria dos casos, a função de operador argumentativo de oposição.

5.2.2 Atividade 2 – reflexão sobre o uso dos operadores argumentativos de oposição

Essa atividade foi desenvolvida respectivamente nas aulas 2 e 3, que ocorreram de forma subsequente. Estavam presentes vinte oito alunos. A aula 2 foi um momento de reflexão sobre os usos dos operadores argumentativos de oposição feitos pelos alunos nos textos que escreveram. Depois disso, entregamos a eles a cópia que continha a charge e a tirinha e fizemos alguns questionamentos para verificar o conhecimento que os alunos tinham sobre os temas abordados na charge e na tirinha. Em seguida, entregamos a eles uma folha com algumas questões focadas no reconhecimento das relações de contraste apresentadas no texto, como ilustrado nas figuras 14 e 15:

Figura 14: Questões da atividade 2 do módulo didático

- | | |
|------|--|
| 1. | Quanto ao texto 1, responda numa folha de caderno: |
| a) | Qual é a relação entre o título da charge, <i>Fake News</i> , e o assunto da conversa das crianças, 1º de abril? |
| b) | Qual é a crítica presente na charge? |
| c) | Na charge, a palavra “mas” foi usada para: |
| i. | Indicar uma relação lógica de contraste entre dois eventos que não ocorrem do modo como seria de se esperar. |
| ii. | Introduzir uma oração que exprime a conclusão lógica de um raciocínio. |
| iii. | Introduzir uma oração que explica o fato expresso na oração anterior. |

Figura 15: Questões da atividade 2 do módulo didático

- | | |
|----|---|
| 2. | Quanto ao texto 2, responda: |
| a) | Qual palavra aparece no segundo balão, expressando ideia de oposição? |
| b) | Relacione o humor da tira a essa palavra. |

Após responderem a essas questões, entregamos a cópia que continha a carta de leitor e a notícia e outra folha com questões com a mesma perspectiva das questões anteriores. Novamente, fizemos questionamentos para verificar o quanto os alunos conheciam sobre os temas abordados nos textos. Em seguida, solicitamos que respondessem às questões ilustradas nas figuras 16 e 17.

Figura 16: Questões da atividade 2 do módulo didático

- | | |
|----|---|
| 3. | Com base no texto 3, responda: |
| a) | Com qual intenção os alunos escreveram a carta destinada à revista <i>Ciência Hoje das Crianças</i> ? |
| b) | Nota-se que ao iniciar o segundo período da carta, os alunos tecem alguns elogios à revista; no entanto, a partir do uso de uma palavra ocorre uma contraposição às ideias apresentadas, dando início a crítica pretendida. Que palavra é essa? |

Figura 17 Questões da atividade 2 do módulo didático

- | | |
|----|--|
| 4. | Com base no texto 4, responda: |
| a) | Que palavra é usada, no segundo parágrafo, para introduzir a frase que inicia o contraste entre os dados apresentados? |
| b) | Com base no uso dessa palavra e a análise dos dados, conclua: a expectativa em relação à velhice dos brasileiros é realmente otimista? |

O objetivo desta atividade foi levar os alunos a reconhecerem as relações de contraste estabelecidas nos textos. A experiência em sala de aula nos mostrou que em textos longos que exigem experiência leitora, eles não conseguem perceber esse tipo de relação semântica. Por isso, o critério de seleção dos textos dessa atividade foi a gradação de informações expressas

através da linguagem visual e linguagem verbal para posteriormente levá-los a perceber as relações semânticas em textos constituídos integralmente de linguagem verbal.

Iniciamos com textos que articulam as duas linguagens (a charge e a tirinha), até chegarmos em textos totalmente verbais (a carta de leitor e a notícia), porém de curta extensão. Assim, verificamos que os alunos não tiveram grandes dificuldades em perceber as relações semânticas de contraste apresentadas nos textos, como podemos observar na tabela 8:

Tabela 8 - Reconhecimento das relações de contraste nos textos

Texto da atividade 2	Número de alunos que reconheceram a relação de contraste	Número de alunos que não reconheceram a relação de contraste
Charge	28	-
Tirinha	22	6
Carta de leitor	24	4
Notícia	20	8

Fonte: elaborado pelo autor

Na perspectiva do nosso objetivo, avaliamos essa atividade bastante produtiva, já que, na charge, os 28 alunos presentes reconheceram o nexos semântico pretendido; e poucos alunos não conseguiram perceber essa relação nos demais textos.

Optamos em trabalhar com a gradação de informações em linguagem visual e verbal dessas atividades por verificar, durante as nossas práticas em sala de aula que os alunos participantes desta pesquisa ainda não desenvolveram a competência linguística de perceber as relações semânticas de oposição em textos longos que exigem uma maior experiência leitora. Ressaltamos, contudo, a importância de prática de leitura com textos longos. A nossa proposta é que o professor inicie com textos que apresentem gradação de informações em linguagem visual e em linguagem verbal a fim de levar o aluno a desenvolver as habilidades que os possibilitem a compreender os diversos textos que circulam no seu universo social.

5.2.3 Explorando os operadores argumentativos e a atividade avaliativa

As aulas referentes a essas atividades (aula 4 e 5) ocorreram de forma subsequente. Vinte oito alunos estavam presentes. Iniciamos a aula 4, fazendo alguns questionamentos sobre as conjunções para verificar o quanto os alunos sabiam sobre o conteúdo. Todos alegaram não se recordarem do assunto. Reportamos aos textos das aulas anteriores e escrevemos na lousa alguns enunciados destacando os elementos *mas*, *contudo* e *porque*. Levamos os alunos a perceberem que esses elementos linguísticos ligam partes do texto estabelecendo,

respectivamente, relação semântica de oposição e causa. Entregamos a eles o conteúdo do módulo didático para o aluno, o qual está disponível no apêndice D deste relatório.

Em seguida, começamos a analisar o valor semântico dos elementos linguísticos destacados, até chegarmos à nomenclatura *operador argumentativo*, enfatizando as suas situações de uso. Solicitamos a eles que listassem situações em que cada operador argumentativo poderia ser utilizado e fomos explorando o uso desses elementos linguísticos a partir das frases criadas por eles. Essa aula durou cinquenta minutos.

Depois, passamos à avaliação diagnóstica de leitura. Para esta atividade, utilizamos o teste cloze, também conhecido como texto lacunado, que visa avaliar a competência leitora do aluno através do uso que ele faz de palavras funcionais para preencher as lacunas do texto. O objetivo dessa atividade foi avaliar se houve avanço no desempenho dos alunos em relação ao conteúdo trabalhado; se conseguem reconhecer e fazer uso adequado e variados dos operadores argumentativos de oposição.

Entregamos aos alunos um texto com lacunas, trata-se do artigo de opinião intitulado *O Bullying não é brincadeira não!* no qual foram lacunadas dez palavras. Os termos retirados foram os operadores argumentativos e alguns pronomes e preposições que funcionaram como distratores, para que eles refletissem sobre a importância desses elementos linguísticos na construção do texto. Partimos da premissa de que a dificuldade de reconhecer os nexos semânticos entre as partes do texto compromete a compreensão e produção textual.

Os operadores argumentativos necessários para o preenchimento das lacunas estavam explícitos no conteúdo do módulo didático que foi entregue aos alunos. Esperávamos que, ao consultar o material, fizessem um uso adequado e diversificado desses elementos linguísticos.

A tabela 9 aponta para um possível avanço em relação ao uso adequado e diversificado dos operadores argumentativos:

Tabela 9 - Operadores utilizados no texto lacunado

Operador argumentativo	Ocorrências de uso adequado	Ocorrências de uso inadequado
Porque	15	-
Pois	13	1
E	8	-
Mas	7	2
Porém	8	4
Contudo	-	2
Entretanto	-	2
Todavia	1	-
Logo	1	1

Portanto	3	6
Assim	3	-
Por isso	4	3

Fonte: Elaborado pelo autor

Verificamos que muitos dos operadores argumentativos que aparecem nessa atividade avaliativa, não apareceram no texto lacunado utilizados na sondagem. Um dado que mostra avanço em relação à primeira atividade em que encontramos trinta e oito ocorrências do elemento *e*, sendo vinte e quatro ocorrências com função genérica; quatro ocorrência do *mas*; uma ocorrência do *porém* e quatro ocorrências do *porque*. Essa diminuição do uso do genérico do “e” e o uso diversificado dos operadores argumentativos apontam que as atividades desenvolvidas neste módulo didático levaram o aluno a reconhecer e a refletir sobre os usos desses recursos linguísticos, ampliando, assim, o seu repertório dos operadores argumentativos.

Por outro lado, notamos algumas palavras que no trecho onde ocorreram não são funcionais. É o caso do *que* ilustrado no excerto a seguir:

Excerto da atividade avaliativa do A.19

As vítimas de bullying costumam ser agredidas **porque** estão fora dos padrões de beleza impostos socialmente ou até mesmo por serem alvos **que** inveja, devido ao seu melhor rendimento escolar.

Notemos que o aluno A.19 emprega corretamente o operador argumentativo *porque*, mas acaba trocando a preposição *de* pelo elemento *que*.

Observamos também que os usos inadequados dos operadores argumentativos de oposição, *contudo* e *entretanto*, em suas duas ocorrências como ilustrado nos excertos abaixo:

Excerto da atividade avaliativa da A.16

Portanto, muitos pais, ao examinar essas atitudes de seus filhos, não conseguem enxergar a gravidade do desse tipo de comportamento, dificultando, **contudo**, a criação de uma resolução que acabe com o problema

Excerto da atividade avaliativa da A.07

As vítimas de bullying costumam ser agredidas, **entretanto** estão fora dos padrões de beleza impostos socialmente ou até mesmo por serem alvos de inveja, devido ao seu melhor rendimento escolar.

É possível observarmos, no excerto da A.16, o uso de *portanto* com valor semântico de oposição, *contudo* com valor de conclusão. Já no excerto da A.07, observamos o uso de *entretanto* com valor causal. Essa situação sugere dificuldade em compreender o texto, visto que o aluno A.19 e as alunas A.16 e A.07 tinham em mãos o conteúdo preparado para o aluno, no qual os operadores argumentativos são explorados.

Apesar disso, os dados obtidos com aplicação da atividade avaliativa mostram um avanço no nível de competência leitora dos alunos, conforme podemos observar na tabela 10:

Tabela 10 - Resultados da atividade avaliativa

Nível de competência leitora	Percentual dos alunos
Frustração	18%
Instrucional	64%
Independente	18%

Fonte: Elaborado pelo autor

Comparando os resultados encontrados com aqueles apresentados nas tabelas da seção 2.3, podemos observar que a maior parte dos alunos que estavam no nível frustração avançaram para o nível instrucional. Apesar de não ser o ideal, consideramos esses dados positivos.

5.3 AVALIAÇÃO DO MÓDULO DIDÁTICO

Uma premissa de ensino da Língua Portuguesa focada no melhoramento das habilidades linguísticas mostrou-se produtiva para o tratamento do conteúdo deste módulo didático. A partir do conhecimento linguístico do aluno, foram recriadas situações de uso real, visando valorizar e ampliar tal conhecimento. Dessa forma, esse módulo se alinha as propostas do Funcionalismo Linguístico.

Nosso módulo didático é constituído de uma sequência de atividades que foram organizadas, para permitir que os alunos se apropriassem das características linguísticas que envolvem o uso dos operadores argumentativos, que evoluíssem a partir da reflexão que fizeram para a escolha de palavras funcionais para preenchimento das lacunas do texto lacunado. Consequentemente, ao analisarmos os resultados da avaliação diagnóstica de leitura, constatamos que os alunos começaram a utilizar operadores argumentativos desconhecidos, ou aqueles que já conheciam, mas não utilizavam no cotidiano.

Perguntamos a opinião dos participantes da pesquisa sobre o módulo didático. Eles alegaram que estavam satisfeitos com os textos selecionados para as atividades por terem mais facilidade de compreendê-los do que aqueles que estão propostos no livro didático. Disseram que ficaram satisfeitos com o número reduzidos de questões das atividades.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa surgiu da constatação de que a falta de proficiência em leitura dos alunos do 9º ano A da Escola Municipal Sabino Ribeiro compromete o desempenho deles nas práticas linguísticas propostas para essa etapa do Ensino Fundamental: não sabem analisar e produzir textos, considerando os recursos gramaticais mobilizados em sua construção. Esse cenário nos causou muita inquietação, levando-nos a cogitar uma proposta de ensino que possibilitasse o reconhecimento dos nexos semânticos existentes entre as partes do texto para além de uma abordagem tradicional das conjunções e suas classificações. Decidimos, então, desenvolver um trabalho que focaliza os operadores argumentativos.

Para tanto, optamos pela exploração de textos que permitem trabalhar com gradualidade de informações expressas através da linguagem visual e linguagem verbal. Dessa forma, não é nosso objetivo trabalhar com gêneros textuais. Além disso, selecionamos textos curtos, visto que a baixa competência leitora dos alunos dificulta a exploração de textos longos, como a maioria dos textos selecionados para as práticas de linguagem sugeridas no livro didático.

A nossa pesquisa revelou que a grande maioria dos alunos não têm problema em reconhecer uma simples relação de oposição entre duas orações, como por exemplo na quebra de expectativa. Eles falham quando a precariedade de leitura não lhes permite identificar relações semânticas de oposição em textos longos com predominância de informações verbais. A contribuição do módulo é servir como um material de apoio para o(a) professor(a) que se depara com a mesma realidade que vivenciamos: trabalhar os conteúdos previstos nas habilidades da BNCC com alunos que apresentam baixa proficiência em leitura.

Queremos ressaltar que não é a intenção deste trabalho aventar a ideia de que não se deve, nas aulas de Língua Portuguesa, explorar textos longos com predominância de informações expressas por meio da linguagem verbal. Como já mencionamos anteriormente, nossa experiência em sala de aula apontou para um desempenho comprometido dos alunos com pouca competência leitora na execução de atividades de práticas de linguagem linguística que exploram textos longos.

Por outro lado, a nossa pesquisa mostrou que é possível trabalhar o conteúdo dos operadores argumentativos a partir de textos curtos com gradualidade de informações expressas

através da linguagem visual e a verbal. Acreditamos que dessa forma será possível chegar, paulatinamente, a exploração de textos mais longos com predominância de linguagem verbal.

Na investigação que fizemos no trabalho de Schwarzbald (2015), identificamos que houve avanço na aprendizagem do gênero artigo de opinião, mas não no uso dos operadores argumentativos, visto que os alunos continuaram utilizando os operadores com os quais estão habituados. Já a proposta de Menegussi (2021) não foi colocada em prática devido à pandemia da Covid-19. Os resultados obtidos no trabalho de Rocha (2015) apontaram para as dificuldades dos alunos na organização dos argumentos e o uso limitado dos operadores argumentativos mesmo após a aplicação da sequência didática.

Segundo Silva (2020), a sequência didática elaborada por ele potencializou a aprendizagem do gênero artigo de opinião, aprimorou o uso dos operadores argumentativos e, conseqüentemente a competência leitora e discursiva dos alunos. Rocha (2018) considerou também eficiente o seu módulo didático, já que verificou um uso mais diversificado dos circunstanciadores temporais após a sua aplicação.

No que concerne ao uso dos operadores argumentativos, os dados obtidos nos trabalhos de Schwarzbald (2015) e Rocha (2015) se alinham àqueles que obtivemos através das atividades diagnósticas: um uso bastante limitado de operadores argumentativos.

Contudo, os resultados da aplicação do nosso módulo, em convergência com o trabalho de Rocha (2018) que utilizou a linguagem visual na exploração dos circunstanciadores temporais, mostraram avanços no desempenho dos alunos em relação ao conteúdo trabalhado. Os alunos que antes utilizavam predominantemente o elemento linguístico *e* passaram a usar, no preenchimento das lacunas do texto da atividade avaliativa, operadores argumentativos diversos e com entendimento do valor semântico de cada elemento utilizado.

O trabalho que desenvolvemos no PROFLETRAS foi uma experiência riquíssima não só por potencializar as aprendizagens dos participantes da pesquisa, mas também por ser transformadora da nossa prática docente, que outrora, limitava-se às atividades propostas no livro didático. Atualmente, em virtude dos conhecimentos adquiridos durante o mestrado, sentimo-nos empoderados, com capacidade de elaborar, conscientemente, as atividades que sejam mais eficazes para aprendizagem dos nossos alunos.

Obviamente, precisamos admitir que nem tudo no nosso trabalho foi perfeito. A começar pelo baixo número de aulas utilizadas para tratar de um assunto tão complexo. É necessário ter mais tempo para exercitar o conteúdo, mais atividades planejadas, em que seja imprescindível o uso dos operadores argumentativos. Reconhecemos que deveríamos ter incluídos outros textos que

possibilitassem refletir sobre o uso de outros operadores argumentativos de oposição além de *mas* e *contudo*.

Esperamos que a nossa proposta sirva como um norte a guiar o(a) professor(a) na articulação entre teoria e prática em sala de aula. Por outro lado, nosso trabalho não é uma fórmula pronta para o tratamento dos operadores argumentativos, mas uma ferramenta pedagógica que se mostrou eficaz nos resultados que podem, inclusive, ser melhorados com o desenvolvimento de novas pesquisas nesse âmbito. O módulo foi elaborado na perspectiva de ser atualizado sempre que houver necessidade. Assim, professor (a), recomendamos que o adapte escolhendo textos e acrescentando atividades de acordo com a necessidade e o perfil dos seus alunos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Kátia Nazareth Moura de *et al.* O teste de cloze como instrumento de medida da proficiência em leitura: fatores linguísticos e não linguísticos. **Revista Estudos da Linguagem**. Vol. 25, n. 3, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/11366/0>
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- AZEREDO, José Carlos de. **Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Parábola, 2021.
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; FREITAG, Raquel Meister Ko. **Registros de Práticas Pedagógicas: o potencial do caderno pedagógico e do módulo didático**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CARDOSO, Paloma Batista; MENEZES, Keila Vasconelos; FREITAS, Flávia Oliveira; FREITAG, Raquel Meister Ko. Eficiência na leitura: medidas de precisão e velocidade entre alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. **Revista Científica Sigma**, 2024. <osf.io/47m93>.
- FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda Vailati; MÜLLER, Ana Lúcia. **Mas o que é mesmo “gramática”**. São Paulo: Editorial, 2006.
- FREITAG, Raquel Meister Ko. A sociolinguística da leitura. **Letrônica**, [S. l.], v. 13, n. 4, p. e37508, 2020. DOI: 10.15448/1984-4301.2020.4.37508. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/letronica/article/view/37508>. Acesso em: 27 jul. 2023.
- FREITAG, Raquel Meister Ko. Ensino produtivo de gramática. FREITAG, Raquel Meister Ko. Freitag; DAMACENO, Taysa Mércia dos Santos Souza. (Org.). **Livro didático - gramática, leitura e ensino da língua portuguesa: contribuições para prática docente**. São Cristóvão: EdUFS, 2015, p. 11-18.
- INEP/MEC. **A redação do Enem 2022: Caderno do Participante**. Brasília: INEP, 2022.
- INEP/MEC. **Escala de Proficiência do Saeb**. Brasília. INEP, 2020.
- INEP/MEC. **Sistema de Avaliação da Educação Básica: Documento de Referência**. Brasília: INEP, 2018.

KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2021. *E-book*.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2022.

KOCH, Ingedore Villaça. Leitura, texto e sentido. *In*. KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto 2007. p. 09-37.

LEAL, Vanesca Carvalho. **Análise do gênero infográfico no Jornal Digital Folha de São Paulo com base nos pressupostos da retórica visual**. 2021. Relatório (Mestrado em Letras) — PROFLETRAS/POSGRAP, unidade acadêmica São Cristóvão, São Cristóvão, 2021.

MENEGUSSI, Eliana Ribeiro da Silva. **Usos de operadores argumentativos e diversificação dos tipos de argumentos em textos de alunos do 9º ano**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) — PROFLETRAS/POSGRAP, unidade acadêmica Três Lagoas – Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2021.

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

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem**. São Paulo: Moderna, 2018. Obra em 4 v. do 6º ao 9º ano.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino (2014). **Conectores de oposição: reflexões e propostas para o ensino**. Gragoatá, 19(36). Disponível em <https://doi.org/10.22409/gragoata.v19i36.32982>. Acesso em 25 de novembro de 2023.

PEREIRA, Nicélia Nunes Azevêdo. **Diálogo verbo-visual em tirinha e história em quadrinhos: formando leitores no ensino fundamental**. 2019. Relatório (Mestrado em Letras – PROFLETRAS – Unidade acadêmica São Cristóvão, São Cristóvão 2019.

ROCHA, Antônia Cláudia de carvalho. **Carta do leitor no ensino fundamental: apropriação de elementos do gênero e de estratégias linguísticas da sequência argumentativa**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) — PROFLETRAS/POSGRAP, unidade acadêmica Teresina, Teresina, 2015.

ROCHA, Ariana Góes. **Circunstanciadores temporais em narrativas escritas**. 2018. Relatório (Mestrado em Letras) — PROFLETRAS/POSGRAP, unidade acadêmica São Cristóvão, São Cristóvão, 2018.

SCHWARZBOLD, Caroline. **Abordagem dos operadores argumentativos em artigos de opinião: uma proposta de sequência didática para o 9º ano**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) — PROFLETRAS/POSGRAP, unidade acadêmica Uberlândia, Uberlândia, 2015.

SERGIPE. **Sistema de Avaliação do Estado de Sergipe: Escala de desempenho**. [Aracaju], 2022. Disponível em: <https://saese.cesgranrio.org.br/institucional/escala-desempenho>. Acesso em 20/09/2023.

SERGIPE. **Sistema de Avaliação do Estado de Sergipe: Sistema de Devolutivas Pedagógicas**. [Aracaju], 2021. Disponível em: <https://saese.cesgranrio.org.br/devolutivas/regional/9/municipal/38/escolar/244>. Acesso em 20/09/2023.

SERGIPE, Secretária de Estado da Educação. **Pré-Universitário-SEED: Redação e atualidades**. Secretária de Estado da Educação. Aracaju, 2017.

SERGIPE. **Currículo de Sergipe: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Regulamentado no Sistema Estadual de Ensino por meio do Parecer nº 388/2018/CEE e da Resolução nº 04/2018/CEE. Aracaju: Câmara Municipal, 28 dez. 2018^a. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1cJsW-IX3of4yhsGbDv-3HwRIzT9tyA-X> Acesso em: 08 de abril 2023.

SILVA, Inacio Francisco Teixeira. **Uma análise dos operadores argumentativos em artigos de Opinião no 8º ano do ensino fundamental a partir de uma Sequência didática**. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) — PROFLETRAS/POSGRAP, unidade acadêmica Cajazeiras, Cajazeiras, 2020.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA TRAÇAR O PERFIL DO ALUNO

1. Você se declara de qual cor/raça?

2. Quanto tempo você gasta por dia com atividades de lazer (assistir televisão, ouvir músicas, redes sociais, internet)?

3. Quanto tempo você gasta por dia, fora da sala de aula, dedicando-se ao estudo?

4. Trabalha fora de casa? Se sim, são remunerados?

5. Gosta de ler romance, contos, crônicas ou outro tipo de gênero literário?

6. Qual é o nível de escolaridade de seus pais ou responsável?

7. Seus pais ou responsável participam da sua vida escolar (incentivando a comparecer às aulas, a estudar, a fazer o dever de casa)

APÊNDICE B – TEXTO LACUNADO 1

É legal usar celular em sala de aula?

Com a democratização das novas tecnologias, é difícil encontrar alunos que não levem um telefone celular para sala de aula, **até mesmo/ inclusive** aqueles que moram em cidades pequenas ou povoados. **Contudo**, há uma discussão em torno do assunto: a escola deve permitir **ou** não o uso de celular em sala de aula?

Essa pergunta tem sido pauta de reuniões pedagógicas, de reuniões de pais, **já que** muitos alunos passam muito tempo, em sala de aula, verificando as redes sociais **e/ou** usando o celular para ouvir músicas. **Para que** o problema seja resolvido, a escola deve proibir radicalmente o uso do aparelho durante as práticas pedagógicas?

Quando os alunos usam o celular para verificar as redes sociais **e** enviar mensagens durante as aulas, acabam não **só** se desconcentrando das orientações passadas pelo professor **como também** deixando de fazer as suas tarefas. **Consequentemente**, deixam de aprender o assunto abordado e de desenvolver as competências previstas.

Por outro lado/entretanto, os smartphones podem servir como ferramentas para dar suporte as atividades em sala de aula. **Por exemplo**, o aluno pode fazer pesquisas em sites disponíveis na internet para ampliar seu conhecimento sobre os temas propostos nas aulas de redação, pesquisar biografias de escritores importantes da literatura brasileira.

Portanto/ Então, é preciso que se tenha bom senso. Aproveitar as vantagens desse recurso tecnológico. Fazer uso moderado do aparelho em sala de aula..

APÊNDICE C – GRADE DE CORREÇÃO DO TEXTO LACUNADO

O bullying não é brincadeira, não!

O bullying é um problema **que** deve ser levado a sério, pois é uma prática hostil que acarreta grandes prejuízos à vida **do** estudante. Entre eles, a frustração de, ao invés de encontrar na escola um lugar acolhedor e seguro, vivenciar agressões que desencadeiam transtornos comportamentais e emocionais.

As vítimas de bullying costumam ser agredidas **porque** estão fora dos padrões de beleza impostos socialmente ou até mesmo por serem alvos **de** inveja devido ao seu melhor rendimento escolar. Infelizmente, isso acaba sucedendo na fase da formação do caráter e da personalidade delas. **Por isso**, o bullying pode desencadear distúrbios comportamentais e o desenvolvimento de patologias, como depressão, síndrome do pânico etc.

Já os agressores, geralmente, são desequilibrados emocionalmente. Mostram não se importar com a angústia e o sofrimento que causa em suas vítimas. Sua postura agressiva pode ser notada por qualquer pessoa atenta. São provenientes de situações familiares conturbadoras que os tornam vulneráveis a esses instintos primitivos e agressivos. **Entretanto**, muitos pais, ao examinar essas atitudes de seus filhos, não conseguem enxergar a gravidade do desse tipo de comportamento, dificultando, **assim**, a criação de uma resolução que acabe com o problema.

É imprescindível, **portanto**, promover campanhas que mobilizem a sociedade no combate ao bullying. A promoção de palestras instrutivas direcionadas aos pais também é uma alternativa eficiente. Adotar essas medidas possibilita construir um ambiente social pautado no respeito, na tolerância à diversidade presente no universo escolar.

Fonte: elaborado pelo autor

ANEXO A – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE LEITURA

Consumismo entre os jovens

O consumismo entre os jovens é um fenômeno crescente que pode ser atribuído a diversos fatores, _____ **como** _____ o aumento do acesso _____ **à** _____ informações e a pressão _____ **exercida** _____ pela mídia.

Essa cultura _____ **do** _____ consumo tem gerado desperdício _____ **de** _____ recursos naturais, produção excessiva _____ **de** _____ lixo, aumento de desigualdade _____ **social** _____, entre outras consequências muito _____ **preocupantes** _____. Além disso, o consumo _____ **desenfreado** _____ pode gerar insatisfação e _____ **frustração** _____, já que as expectativas _____ **das** _____ propagandas muitas vezes não _____ **são** _____ atendidas na realidade.

Os _____ **jovens** _____ são um público-alvo especialmente _____ ---- _____ consumismo já que ainda _____ **estão** _____ desenvolvendo sua identidade, e _____ **muitas** _____ vezes buscam se afirmar _____ **e** _____ se integrar socialmente por meio do _____ **consumo** _____. Muitos ainda não possuem _____ **maturidade** _____ suficiente para compreender as _____ **consequências** _____ de suas escolhas a _____ **longo** _____ prazo. Portanto, para combater _____ **o** _____ consumismo entre os jovens, _____ **é** _____ importante promover a educação _____ **financeira** _____ desde cedo, para que _____ **aprendam** _____ a administrar e a _____ **valorizar** _____ o dinheiro.

Também é _____ **necessário** _____ que se estimule o _____ **consumo** _____ consciente, incentivando uma reflexão _____ **sobre** _____ as consequências de cada _____ **escolha** _____ de consumo, tanto _____ **para** _____ si mesmo quanto para _____ **o** _____ meio ambiente e sociedade. _____ **É** _____ importante ressaltar que o _____ **consumo** _____ em si não é _____ **algo** _____ negativo, desde que seja _____ **feito** _____ de forma consciente e responsável.

Início da atividade: _____

Término da atividade: _____