

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA**

DENISE APARECIDA TELHEIRO EMERICI

Diálogos sobre mulher:

por um ensino-aprendizagem funcional e discursivo da concessão

Versão corrigida

São Paulo

2019

DENISE APARECIDA TELHEIRO EMERICI

Diálogos sobre mulher:

por um ensino-aprendizagem funcional e discursivo da concessão

versão corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Gonçalves Segundo

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

E53d Emerici, Denise Aparecida Telheiro
Diálogos sobre mulher: por um ensino-aprendizagem
funcional e discursivo da concessão / Denise
Aparecida Telheiro Emerici ; orientador Paulo
Roberto Gonçalves-Segundo. - São Paulo, 2019.
142 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo. Departamento de Letras Clássicas e
Vernáculas. Área de concentração: Filologia e Língua
Portuguesa.

1. CH771.3.4.2.2. 2. CH791.20. 3. CH791.21.4.1 .
4. CH791.13.1.3. 5. CH771.13.1 . I. Gonçalves-
Segundo, Paulo Roberto, orient. II. Título.



ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Denise Aparecida Telheiro Emerici

Data da defesa: 10/09/2019

Nome do Prof. (a) orientador (a): Paulo Roberto Gonçalves Segundo

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 07/11/2019

(Assinatura do (a) orientador (a))

EMERICI, Denise Ap.T. **Diálogos sobre mulher**: por um ensino-aprendizem funcional e discursivo da concessão. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Dedico este trabalho a todas as mulheres, especialmente à Alexandra e à Ana Luiza, sobrinhas queridas, como uma lembrança do poder transformador e libertador da educação na vida de todas nós.

AGRADECIMENTOS

À Universidade de São Paulo, à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas e ao Programa de Pós-Graduação em Filologia Portuguesa, onde realizei o sonho de me graduar e de voltar para realização de outro sonho: dedicar-me à pesquisa.

Ao meu orientador, professor doutor Paulo Roberto Gonçalves Segundo, por ter lançado para mim o fio de Ariadne, conduzindo-me pelos caminhos sinuosos da pesquisa, com leituras muito atentas, contribuições precisas, diálogos respeitosos e engrandecedores por meios dos quais amadureci como pesquisadora. A você, meu respeito pelo profissional dedicado e imensa gratidão.

À professora Maria Lúcia da Cunha Victorio de Oliveira Andrade, por ter sido minha professora na graduação e na pós-graduação. Foi por meio das leituras recomendadas e das discussões por ela conduzidas na disciplina *Teorias do Texto e do Discurso* que delimitarei a minha pesquisa. Agradeço profundamente.

À professora Maria Inês Batista Campos pelas contribuições iniciais para a minha pesquisa e pelo convite para participar do Programa de Formação de Professores 2017, custeado pela Pró-Reitoria de Graduação, órgão da Universidade, ao qual agradeço pela bolsa concedida.

À CAPES pela concessão de passagens aéreas e bolsa de auxílio-moradia, pelo período de 30 dias no mês de agosto de 2017, sem as quais eu não poderia participar do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD 2013-USP, UFRN, UNISINOS), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), onde integrei grupos de estudos, seminários, palestras, jornada, além de ser palestrante na UFRN, campus CERES-UFRN. Agradeço, especialmente, às professoras Maria das Graças Soares Rodrigues e Marise Mamede pela afetuosa recepção.

À professora Zilda Gaspar Oliveira de Aquino, que me acompanhou em todas as apresentações dos seminários internos do PROCAD em 2017 e 2018, pelo seu profissionalismo, respeito pelas pessoas e preciosas contribuições para o meu trabalho.

A todas(os) “Procadianos”, nome carinhoso pelo qual nos referimos às(os) pesquisadoras(es) que participam do PROCAD, minha gratidão pelos conhecimentos compartilhados. Agradecimento especial à “Procadiana” Yedda Alves de Oliveira

Caggiano Blanco, que se tornou uma grande amiga e interlocutora em vários momentos de minha pesquisa.

Às(os) pesquisadoras(es) Agildo Santos Silva de Oliveira, Denisia Moraes dos Santos, Cristiane Dominiqui Vieira Burlamaqui, Rita de Nazareth Souza Bentes, Nathália Akemi Sato Mitsunari, Carolina Fernandez Achutti, pelos ouvidos atentos e apoio nos momentos de incertezas.

A todas(os) os(as) pesquisadoras(es) do *Núcleo de Estudos em Análise Crítica do Discurso* (NEAC-USP), pelas interlocuções, pelo compartilhamento de experiências de pesquisas e pelo acolhimento que me proporcionaram um forte sentimento de pertencimento ao grupo.

Às(os) funcionárias(os) da Biblioteca Florestan Fernandes, especialmente ao Antonio Carlos Batista, presença constante em minhas pesquisas desde a época da graduação.

Às queridas amigas Edna Mariana da Silva, Vanderlice de Souza Morangueira, Irene Franciscato e ao amigo Jaime Aparecido de Souza, pela amizade nas horas certas e incertas.

À minha mãe, Irene Conceição Emerici, ao meu pai, José Emerici (em meu coração) que sempre acreditaram em mim e me incentivaram nos estudos; ao meu querido irmão José Ricardo Emerici, à cunhada Daniela de Souza Emerici, e às sobrinhas queridas Ana Luiza Souza Emerici e Alexandra Cordeiro de Souza: gratidão pela existência de vocês em minha vida.

Ao meu querido e amado companheiro, Alexandre Silvestre Chiquetto, pelas palavras de incentivo, pelos gestos de carinho, pelos chocolates, pelas xícaras de café e pelo seu amor.

Finalmente, a todas(os) alunas(os) que me ensinaram, ensinam e ensinarão muito sobre o ser professora.

RESUMO

EMERICI, Denise Ap. T. **Diálogos sobre mulher: por um ensino-aprendizagem funcional e discursivo da concessão.** 2019. 141f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

O objetivo deste trabalho é apresentar propostas didáticas para o ensino-aprendizagem das concessivas para os anos finais do Ensino Fundamental, considerando não só aspectos semântico-pragmáticos, como também discursivos. Para atingir esse objetivo, a pergunta que nos guiou foi: Qual caminho teórico-metodológico precisa ser delineado para que a construção de propostas didáticas para o ensino-aprendizagem da concessão possa levar a/o aluna/o a ser mais consciente dos efeitos de sentido dos usos gramaticais, seja na interpretação, seja na produção textual, levando em conta o dialogismo e o discurso? Para respondermos a essa pergunta, discutimos brevemente o percurso da gramática na escola no último século, as pesquisas linguísticas e seus impactos no ensino, a visão de língua veiculada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada no final de 2018, que passou a ser referência para elaboração de currículos, propostas pedagógicas e elaboração de conteúdo. Posteriormente, para a compreensão das concessivas, partimos de uma convergência entre os conceitos funcionalistas de ENGAJAMENTO (Martin & White, 2005) e de relações lógico-semânticas (Neves, 2000, 2002) e a noção bakhtiniana de dialogismo (Volóchinov, 2017). Na sequência, analisamos os conceitos e as atividades sobre concessão nas coleções didáticas aprovadas no último Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-2017) para os anos finais do Ensino Fundamental. Nossos resultados apontam, principalmente, para a necessidade de o texto ser tratado como elo na cadeia enunciativa para que a concessão possa ser entendida no discurso. Por isso, para a elaboração das propostas, utilizamos as duas perspectivas teóricas acima mencionadas, dado que assumem o texto ou o enunciado como centro do estudo da linguagem. Coletamos os textos para a construção das propostas em sites de jornais de circulação nacional, em redes sociais como Facebook e Twitter e em ferramentas de busca da internet, a partir de três critérios: 1) apresentar temática relacionada ao Feminismo, a discursos estereotipados e machistas sobre a mulher, à Lei Maria da Penha, ou à violência contra a mulher, especificamente o Femicídio; 2) ser escritos por mulheres; 3) ter um dos tipos de concessão discutidos por Mizuno (2007): padrão, retificadora e retórica. As três propostas, denominadas Diálogos Didáticos, elaboradas a partir dos textos selecionados são: “Queremos voz!”, “Lugar de mulher é... Onde ela quiser!” e “A proteção que vem das leis”. Por meio dos nossos diálogos com as(os) jovens e com as(os) docentes, envolvendo não só o ensino-aprendizagem da concessão, mas também da leitura e da escrita, esperamos levar as(os) estudantes a compreenderem as diversas vozes circulantes que se materializam, não somente, mas também linguisticamente, pelo uso de concessivas, a fim de que possam aprender a refutar posicionamentos estereotipados, excludentes e violentos pelo diálogo, condição para a convivência em espaços públicos e virtuais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Fundamental. Gramática. Funcionalismo. Dialogismo. Letramento.

ABSTRACT

EMERICI, Denise Ap. T. **Dialogues about women:** for a functionalist and discursive approach to the teaching-learning of concession. 2019. 141f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

The aim of this dissertation is to present didactic proposals for the teaching and learning of concession in the final years of Elementary School, taking into account not only their semantic-pragmatic aspects, but also the discursive ones. To achieve this goal, the question that guided us was: Which theoretical-methodological path needs to be outlined so that the construction of didactic proposals for the teaching-learning of concession may bring students to awareness towards the meaning potential of grammatical uses in textual production and interpretation, considering both discourse and dialogism? To answer this question, we briefly discuss how grammar was approached at schools in the last century, how language research impacted on teaching and which view of language was elaborated on the official documents. Then, to understand concession, we draw on a convergence between the functionalist concepts of ENGAGEMENT (Martin & White, 2005) and logical-semantic relations (Neves, 2000, 2002) and the Bakhtinian notion of dialogism (Volóchinov, 2017). Afterwards, we analyze the concepts and activities on concession in the didactic collections approved by the National Textbook Program (PNLD-2017) for the final years of Elementary School. Our results point mainly to the need for the text to be treated as a link in the enunciative chain so that the concession may be understood in discourse. We collected the texts for proposals on online national newspapers, social networks such as Facebook and Twitter and Internet search tools, based on three criteria: 1) the theme should be related to Feminism, stereotyped and sexist discourses about women, Maria da Penha Law, or violence against women, specifically the Femicide; 2) the texts should be written by women; 3) there should be the instantiation of standard, rectifying and/or rhetorical concessives, as discussed by Mizuno (2007). The three proposals we elaborated are called Didactic Dialogues and their names are: "We want to speak out!", "A woman's place is where she wants it to be!" and "Laws protecting woman". Through our dialogues with young people and teachers, involving not only the teaching-learning of concession, but also reading and writing, we aim at unveiling the discourses which convey stereotyped, exclusionary and violent positions against women, in order to prepare the students to rebut them through dialogue, a condition for coexistence in public and virtual spaces.

KEY WORDS: Elementary School. Functionalism. Dialogic perspective. Grammar. Concession.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Dois eixos para o ensino de Língua Portuguesa	26
Figura 2	Práticas de ensino de Língua Portuguesa por eixo	27
Figura 3	Oração concessiva em <i>Português: linguagens</i>	57
Figura 4	Oração concessiva em <i>Para viver juntos: português</i>	58
Figura 5	Concessivas em <i>Tecendo linguagens: português</i>	58
Figura 6	Conceito de oração concessiva em <i>Projeto Teláris</i>	61
Figura 7	Concessivas em <i>Projeto Teláris</i>	63
Figura 8	Conceito de oração concessiva em <i>Singular & Plural – parte 1</i>	63
Figura 9	Conceito de oração concessiva em <i>Singular & Plural – parte 2</i>	64
Figura 10	Exercício: <i>Português: Linguagens</i>	68
Figura 11	Exercício: <i>Singular & Plural</i>	71
Figura 12	Exercício 1: <i>Para viver juntos</i>	73
Figura 13	Exercício 2: <i>Para viver juntos</i>	76
Figura 14	Exercício 3: <i>Para viver juntos</i>	78
Figura 15	Exercício 1: <i>Universos</i>	79
Figura 16	Atrevida	88
Figura 17	Pesquisa revela preocupação com assassinato de mulheres	117
Figura 18	Mulher, você não está sozinha	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Ocorrência da concessão nos anos finais do EF por coleção didática	55
Quadro 2	Conjunções subordinativas concessivas em <i>Português: linguagens</i>	57
Quadro 3	Conjunções subordinativas concessivas em <i>Para viver juntos</i>	57
Quadro 4	Normas de transcrição de textos orais.	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Frequência de ocorrência e de tipo de conjunções concessivas	41
Tabela 2	Coleções aprovadas no PNLD 2017 e total de exemplares distribuídos	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALERJ	Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SNEL	Sindicato Nacional dos Editores de Livro
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 - A GRAMÁTICA NA ESFERA ESCOLAR	22
1.1 BREVE PANORAMA SOBRE A ABORDAGEM GRAMATICAL NO SÉCULO XX	22
1.2 A ANÁLISE LINGUÍSTICA NOS PCN	25
1.3 PERÍODO PÓS PCN.....	29
1.4 A ANÁLISE LINGUÍSTICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	31
CAPÍTULO 2 - DIFERENTES OLHARES SOBRE A CONCESSÃO	35
2.1 O OLHAR DAS GRAMÁTICAS.....	35
2.2 O OLHAR FUNCIONALISTA.....	38
2.2.1 Gramaticalização	39
2.2.2 Relações lógico-semânticas e pragmáticas das concessivas.....	41
2.3 O OLHAR DIALÓGICO	46
2.5 CONCESSÃO: MULTIPLICIDADE DE OLHARES.....	49
CAPÍTULO 3 - A CONCESSÃO NO PNLD 2017	52
3.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO	52
3.2 COLEÇÕES DIDÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL APROVADAS NO PNLD 2017	54
3.3 A CONCESSÃO NO PNLD 2017.....	55
3.4 CONCEITOS DE CONCESSÃO	56
3.4.1 Do conceito para o exemplo	56
3.4.2 Do texto para o conceito.....	60
3.5 ATIVIDADES SOBRE CONCESSÃO	65
3.5.1 Português: linguagens (2015).....	67
3.5.2 Singular & plural (2015).....	70
3.5.3 Para viver juntos (2015).....	72
3.5.4 Universos: língua portuguesa (2015)	79
CAPÍTULO 4 - DIÁLOGOS DIDÁTICOS	82
4.1 CAMINHO QUE LEVA AOS <i>DIÁLOGOS DIDÁTICOS</i>	82

4.2 CAMINHO METODOLÓGICO DOS <i>DIÁLOGOS DIDÁTICOS</i>	84
4.3 ORGANIZAÇÃO DOS <i>DIÁLOGOS DIDÁTICOS</i>	85
4.4. QUEREMOS VOZ!.....	86
4.5 LUGAR DE MULHER É... ONDE ELA QUISE!.....	98
4.6 A PROTEÇÃO QUE VEM DAS LEIS.....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS.....	128
ANEXO A – A CONCESSÃO NAS COLEÇÕES APROVADAS NO PNLD 2017 ..	135

INTRODUÇÃO

Na adolescência, li *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Mergulhei na secura da paisagem e na vida daquelas personagens por meio do universo das palavras. O encantamento foi arrebatador: decidi ser professora de português. Queria que todos os *Fabianos* tivessem acesso à leitura e à escrita para poderem reivindicar seus direitos, pois ensinar e aprender português era, e é, para mim, posicionamento no mundo, reivindicação de direitos, refutação de discursos de ódio: é a transformação da realidade por meio do diálogo.

No entanto, entre o ideal e a realidade existe um abismo enorme. Ao longo de minha trajetória docente, tanto em escolas públicas quanto particulares, principalmente no Ensino Fundamental, o assunto que mais me angustia é o ensino de gramática por meio de frases isoladas ou do texto como pretexto, apesar das contribuições da Linguística Textual e da Análise do Discurso que, segundo Gonçalves-Segundo (2017, p. 142), levam-nos a compreender que “o uso linguístico não ocorre dissociado da estrutura social e contextual”.

Por isso, defendemos que o componente Língua Portuguesa deve contribuir para que as(os) alunas(os) possam participar das práticas sociais de maneira significativa e crítica, ainda mais em uma época em que as opiniões parecem importar mais que os fatos. Por isso, entendemos que levar as(os) estudantes a compreenderem as diversas vozes circulantes que se materializam, não somente, mas também linguisticamente, contribui sobremaneira para essa participação social, inclusive na construção de discursos outros que possam refutar posicionamentos estereotipados, excludentes e violentos pelo diálogo, condição para a convivência em espaços públicos e virtuais.

A concessão é um dos recursos por meio dos quais conseguimos depreender essas vozes, mas, assim como outras categorias gramaticais, ainda é associada à exercícios de identificação e classificação de conjunções e orações, pois, como afirma Gonçalves-Segundo,

A escola acabou apropriando-se de um ensino de gramática que abarca, basicamente, uma morfossintaxe classificacionista, muitas vezes, vazia, uma vez que os efeitos de sentido das escolhas linguísticas não são, em geral, abordados, em uma espécie de apagamento do estrato semântico-discursivo (GONÇALVES-SEGUNDO, 2017, p. 142).

Stassi-Sé e Pezatti (2014, p.290), ao trataram da subordinação adverbial, reivindicaram a necessidade de uma menor importância à fixação das regras e um valor maior à “investigação da funcionalidade da língua que se quer aprimorar”. Ainda de acordo com as autoras,

Esse tipo de reflexão sobre o uso e sobre a função que os elementos da língua apresentam a depender das intenções do falante deveria ser proporcionada aos alunos por materiais didáticos e pela intervenção do próprio professor ao trabalhar com materiais que não proporcionem por si próprios esse tipo de aprendizado reflexivo. (STASSI-SÉ; PEZATTI, 2014, p. 289-290).

As autoras salientam a carência de materiais didáticos que levem as(os) alunas(os) a refletirem não só sobre os usos, mas também sobre as intenções do falante ao realizarem determinadas escolhas.

Geraldi (2002[1984]), ainda nos anos de 1980, apresentou uma proposta de ensino, integrando leitura, produção de texto e análise linguística, expressão cunhada por esse autor e depois levada para os *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

Rocha (2015), em sua pesquisa de doutorado, provou que é possível um olhar dialógico para o ensino-aprendizagem da língua em uso, articulando o ensino de gramática, leitura e escrita na apresentação de suas práticas didáticas.

No entanto, a concessão parece um tema ainda a ser explorado tanto na análise de materiais, quanto em relação a propostas de ensino aprendizagem que avancem para o discurso. Storti (2014) analisou as orações concessivas em gramáticas tradicionais, descritivas e em alguns livros didáticos do Ensino Fundamental e detectou a necessidade de uma exploração das relações entre falante e ouvinte no domínio pragmático-discurso da concessão.

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho é construir propostas didáticas para o ensino-aprendizagem da concessão para os anos finais do Ensino Fundamental que levem em consideração não só os aspectos semântico-pragmáticos, mas também os discursivos. Para atingir esse objetivo, a pergunta que nos guiou foi: Qual caminho teórico-metodológico precisa ser delineado para que a construção de propostas didáticas para o ensino-aprendizagem da concessão possa levar a(o) aluna(o) a ser mais consciente dos efeitos de sentido dos usos gramaticais, seja na interpretação, seja na produção textual, levando em conta o dialogismo e o discurso?

O entendimento de nosso objeto, o ensino de gramática de modo geral, e o ensino da concessão de modo específico é necessário. Por isso, recontaremos, em linhas gerais, o percurso da gramática na escola nos últimos 100 anos, as pesquisas

linguísticas e seus impactos no ensino. Também precisamos entender o lugar da gramática nos documentos oficiais que regem a educação nacional. Para isso, discutimos a visão de língua veiculada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (doravante PCN), pois era esse material que balizava, até 2018, as produções de materiais didáticos; o olhar para o futuro, para as propostas que vamos apresentar, leva-nos também a entender a nova *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), que passa a orientar as produções didáticas.

Neste trabalho, elegemos a concepção de linguagem como forma de interação, já que vamos elaborar uma proposta, abarcando também os aspectos semântico-pragmáticos e discursivos. Para dar conta dessas visões, vamos trabalhar com o Funcionalismo.

Em relação às conjunções e locuções conjuntivas, Rosário (2012) assenta que elas não podem ser entendidas como formas estáticas, uma vez que vão mudando em função das necessidades dos falantes em um processo denominado de gramaticalização. Embora saibamos da existência de outros nomes em circulação, “conectivos”, “conectores”, utilizamos neste trabalho os termos “conjunções” e “conjunções concessivas”, porque concordamos com Neves (2000) que, para democratizar propostas, é melhor utilizar um termo amplamente conhecido, mas destacar a sua pluralidade de usos e funções.

Do ponto de vista sintático, uma construção concessiva (Neves, 2002, p. 547) pode ser organizada com *conjunção + oração concessiva + oração principal* ou *oração principal, conjunção + oração concessiva*. Utilizamos a expressão “concessivas” quando falarmos de modo genérico sobre nosso objeto.

Do ponto de vista lógico-semântico, podemos chamar **p** a oração concessiva e **q** a oração principal, sendo que **p** não constitui razão suficiente para **não q** (NEVES, 2000, p. 865; 2002, p.547). Ainda sob o olhar semântico, é possível aproximarmos as concessivas das condicionais, pois se A, então normalmente não B; como B ocorre, temos, assim, quebra de expectativa.

Do ponto de vista semântico-pragmático, esse sentido de quebra de expectativa também pode ser associado às adversativas, aproximando-as das concessivas; nesse caso, há uma diferença em relação à estratégia argumentativa utilizada pelos falantes, pois com as últimas utilizamos a “estratégia da antecipação” e com as primeiras a “estratégia de suspense” (KOCH, 2012, p.37); com o uso das

adversativas, adiamos a negação, com o uso das concessivas, o desgosto vai “logo de cara” (CASTILHO; ELIAS, 2012, p. 377).

Mizuno (2007) separa as concessivas em três grupos: a concessiva padrão, a de retificação e a retórica. A padrão ocorre quando há uma quebra de expectativa da correlação ‘se A, então normalmente não B’; a de retificação, quando há uma espécie de “correção” ao que é asseverado inicialmente; e a retórica, quando a oração **p**, escopada pela conjunção, é um argumento para a conclusão **r**, enquanto a segunda oração **q** é um argumento para a conclusão oposta **não-r**, sendo que a segunda oração tem um peso maior na argumentação.

Ao observarmos os usos linguísticos, precisamos “rejeitar o tratamento ingênuo e fácil que homogeneíza os itens da língua”, uma vez que apenas alguns itens podem ser explicados nos limites da oração, ao passo que outros só podem ser entendidos no funcionamento discursivo-textual (NEVES, 2016, p. 15).

Nesse sentido, o sistema da AVALIATIVIDADE¹ (Martin; White, 2005), ligado ao estrato semântico-discursivo da metafunção interpessoal da linguagem, segundo a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 2004 [1985]), assume o texto como unidade de análise e permite um olhar para o modo como os falantes/escritores avaliam e negociam posições discursivamente. Os seus três subsistemas, ATITUDE, GRADAÇÃO e ENGAJAMENTO, referem-se, em linhas gerais, à possibilidade de o “falante/escritor expressar afeto, julgamento, apreciação, aumentar ou diminuir o grau de avaliatividade e, ainda, expressar posicionamentos e opiniões” (NININ; BÁRBARA, 2013, p.129). No subsistema do ENGAJAMENTO, os enunciados heteroglóssicos podem apresentar:

1. EXPANSÃO DIALÓGICA: quando é perceptível a adesão a outras vozes, havendo possibilidade de negociação de pontos de vista;
2. CONTRAÇÃO DIALÓGICA: quando é possível perceber que o autor nega ou se opõe a outras vozes, restringindo a interação com elas e revelando maior comprometimento com o que diz. É dividida em duas categorias: PROPOSIÇÃO e CONTRAPOSIÇÃO.

Nessa última, encontram-se a negação e a contra-expectativa. É no âmbito da contra-expectativa que a voz autoral apresenta uma proposição que substitui a

¹ Em Linguística Sistêmico-Funcional, nomes de sistemas são grafados em VERSALETE (*small caps*).

possibilidade dialógica invocada e esperada, geralmente realizada por meio de conjunções adversativas ou concessivas (GONÇALVES-SEGUNDO, 2011, 179-180).

Esse sistema permite a aproximação com outra corrente teórica utilizada neste trabalho: o Dialogismo (BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2017). De acordo com essa concepção, todo texto² é um elo na cadeia enunciativa, pois responde ao que já foi dito e abre-se para respostas vindouras.

Para abarcarmos o modo como a concessão é trabalhada no âmbito escolar, escolhemos analisar as coleções didáticas aprovadas no último *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD 2017) para o Ensino Fundamental: anos finais. A partir da análise, poderemos entender como a concessão é tratada nas coleções para elaboração das nossas próprias propostas.

Para isso, escolhemos o texto como unidade de análise e, conseqüentemente, a escolha de duas teorias que o elege como centro: o Dialogismo (BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2017) e o Funcionalismo (NEVES, 2000, 2002; MARTIN; WHITE, 2005; MIZUNO, 2007; ROSÁRIO, 2012). Com a primeira, focalizamos o texto como elo na comunicação discursiva, enquanto que, com a segunda, enfocamos os aspectos semântico-discursivos da concessão na língua em uso.

Os três *Diálogos Didáticos* que vamos apresentar foram elaborados para que os textos neles discutidos sejam também entendidos como enunciados que só podem ser compreendidos no diálogo com os discursos que perpassam a sociedade. Por isso, escolhemos textos diversos que circulam em diferentes esferas. Essa escolha atendeu a três critérios iniciais:

1) apresentarem temática relacionada ao Feminismo, a discursos estereotipados e machistas sobre a mulher, à Lei Maria da Penha ou à violência contra a mulher, especificamente o Femicídio;

2) serem escritos por mulheres;

3) apresentarem um dos tipos de concessão discutidos por Mizuno (2007): a padrão, a retificadora ou a retórica.

A seleção dos três textos que atenderam melhor aos nossos critérios foi realizada em sites de jornais de circulação nacional, em redes sociais como *Facebook* e *Twitter* e em ferramentas de busca da internet.

² Utilizaremos as expressões “texto” e “enunciado” de modo intercambiável, ambos como participantes do grande diálogo da comunicação discursiva.

Uma vez escolhidos, passamos a analisar as construções concessivas com maior atenção para refletirmos sobre os discursos por elas mobilizados. Essa análise permitiu a escolha de outros enunciados que dialogam com o texto central de cada *Diálogo Didático* e que são fundamentais para o entendimento da concessão em relação aos discursos circulantes.

Organizamos a dissertação do seguinte modo:

No capítulo 1, “A gramática na esfera escolar”, apresentamos um breve panorama sobre o ensino de gramática nos últimos 100 anos, resgatando as visões de língua materna que têm influenciado o ensino desse componente. Em seguida, discutimos a incorporação da análise linguística nos PCN, expressão cunhada por Geraldi (2002[1984]), em articulação com a leitura e a escrita, e o impacto dessas ideias nos materiais didáticos. Por último, buscamos compreender o lugar da análise linguística e das competências relacionadas à defesa de pontos de vista na BNCC, que passa a ser o documento de referência para a produção e para a avaliação de materiais didáticos em circulação a partir de 2020.

No capítulo 2, “Diferentes olhares sobre a concessão”, nosso intuito é entender como se caracteriza a concessão sob diferentes perspectivas. Para isso, iniciamos nossa discussão com o “Olhar das gramáticas” populares entre os autores de livros didáticos, o que possibilita o cotejo com as obras didáticas no capítulo seguinte. Em seguida, trazemos o “Olhar funcionalista” para a discussão das relações lógico-semânticas e pragmáticas das concessivas. Em “Olhar dialógico”, discutimos o enunciado como elo na cadeia enunciativa, permitindo a expansão da compreensão do aspecto linguístico em estudo para o discurso, o que nos leva à aproximação entre Funcionalismo e Dialogismo por meio do subsistema do ENGAJAMENTO, no sistema da AVALIATIVIDADE. Analisamos também uma publicação no *Twitter* para defendermos a ideia de que a concessão pode ser melhor entendida a partir da articulação entre diferentes perspectivas teóricas.

No terceiro, “A concessão no PNLD 2017”, discutimos o *Programa Nacional do Livro Didático* e suas peculiaridades e apresentamos as 6 coleções didáticas aprovadas no último PNLD 2017 para o Ensino Fundamental: anos finais; além disso, mapeamos onde a concessão é abordada nessas coleções, trabalho que pode ser consultado nos anexos, e analisamos de que forma a concessão é conceituada nas coleções, bem como os modos pelos quais as atividades propostas são desenvolvidas.

No quarto capítulo, “Diálogos Didáticos”, explicitamos os caminhos que nos levaram à elaboração de materiais orientados ao ensino-aprendizagem de concessão articulados com leitura e escrita por meio do diálogo entre docentes e alunas(os), bem como apresentamos e discutimos as três propostas elaboradas no âmbito desta dissertação: “Queremos voz!”, “Lugar de mulher é... Onde ela quiser!” e “A proteção que vem das leis”.

Finalmente, nas “Considerações Finais”, refletimos sobre o percurso de nosso trabalho, os avanços conquistados, suas limitações e possibilidades de pesquisas vindouras.

O direito à educação é garantido no artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, [2016]) para o desenvolvimento pleno da pessoa. É um imperativo que, no Ensino Fundamental, como o próprio nome denota, as crianças e as(os) jovens tenham acesso aos fundamentos que lhes permitirão a continuidade no Ensino Médio e posterior acesso à universidade e ao mercado de trabalho. Ao concluírem essa fase, espera-se que tenham pleno domínio da escrita, leitura e oralidade.

No entanto, de acordo com o *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE)³, os dados sobre o Ensino Fundamental Anos Finais, 6º ao 9º ano, são alarmantes: 35,4% dos alunos tinham idade não adequada para o ano em que estavam matriculados em 2006; 3% abandonaram a escola e 11,4% foram reprovados, em 2016. E, para completar essa triste realidade, 20,3% dos brasileiros eram considerados analfabetos funcionais em 2009.

Esperamos que, com nosso trabalho, que envolve não só o ensino da concessão, mas também leitura e escrita, possamos minimizar essas tristes realidades.

³ Disponível em <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=0&no=4>. Acesso em: 07 de nov. 2019.

CAPÍTULO 1 - A GRAMÁTICA NA ESFERA ESCOLAR

Neste capítulo, procuramos entender o percurso do ensino de gramática na esfera escolar. Para isso, discutimos o modo pelo qual a gramática foi tratada na escola ao longo do século XX, as visões de língua e linguagem que influenciaram a produção de materiais didáticos nesse período, a influência das teorias linguísticas na mudança do paradigma de língua e a incorporação dessas mudanças na constituição dos *Parametros Curriculares Nacionais* (PCN) e, posteriormente, na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC).

1.1 Breve Panorama sobre a abordagem gramatical no século XX

Do final do Império até o final dos anos 1950⁴, a disciplina Português era centrada em dois eixos: o ensino de gramática, para a aprendizagem sobre o sistema da língua, e a análise de textos de autores consagrados. Para isso, os professores utilizavam dois manuais didáticos independentes: as gramáticas e as coletâneas de textos, conhecidas como seletas. Naquela época, esses manuais não apresentavam aquilo que hoje conhecemos como “manual do professor”: cabia aos docentes, formados em língua e literatura, trabalhar os conteúdos como desejassem.

A gramática tinha muita importância nas aulas de língua materna se levarmos em consideração a quantidade de publicações ocorridas até o início dos anos 1960. As *Gramáticas Expositivas*, de Eduardo Carlos Pereira, foram publicadas em 1907 e reeditadas dezenas de vezes ao longo das cinco primeiras décadas do século XX, e a *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*, de Napoleão Mendes de Almeida, teve 90.000 impressões até o começo dos anos 1960 (SOARES, 2012, p. 150).

A partir de então, em consequência de reivindicações das classes populares, um maior número de alunos começa a frequentar as salas de aula; com isso, houve a necessidade de ampliação do número de professores formados não só em língua e literatura, mas também em conteúdos de pedagogia e didática:

As condições escolares e pedagógicas, as necessidades e exigências culturais passam, assim, a ser outras bem diferentes. É então que gramática e texto, estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que vão se buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto,

⁴ Soares (2012) e Rocha (2012) abordam os períodos anteriores.

ora é no texto que vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, nos anos 1950 e 1960, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece. (SOARES, 2012, p. 152)

É também a partir dos anos 60 que se inicia uma crescente precarização das condições de trabalho e de salário dos professores, um dos motivos pelos quais começou a busca por “estratégias de facilitação de sua atividade docente – uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios” (SOARES, 2012, p. 152). É nesse período também que gramática e texto passam a ocupar o mesmo espaço nos manuais, mas ainda separados graficamente com uma parte para cada componente. Posteriormente, esses materiais começam a ser organizados em unidades compostas por texto para interpretação e por um tópico gramatical, com primazia para o último.

Nos anos 1970, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71), o governo militar provocou uma “mudança radical” na educação (SOARES, 2012, 153). De acordo com a nova lei, a disciplina Português passou a ser chamada *Comunicação e Expressão*, nas séries iniciais do recém-criado 1º grau; *Comunicação em Língua Portuguesa*, nas séries finais do mesmo grau; e *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*, no também recém-criado 2º grau. Tratou-se não apenas de uma mudança de nome, mas, principalmente, de uma perspectiva de língua que passava a ser considerada um instrumento para o alcance dos objetivos pragmáticos, utilitários e tecnicistas impostos pelas demandas político-ideológicas do governo militar; a concepção de língua como sistema passa a ser substituída pela concepção de língua como comunicação (SOARES, 2012, p. 154). O ensino da gramática é minimizado nos livros didáticos e surgem discussões sobre a importância de ensiná-la ou não na escola. A linguística, cuja implementação nos cursos de Letras ocorreu na década de 1960 (LUCCHESI, 2015, p.13; ROCHA, 2015, p.115; SOARES, 2012, p. 155), passa a ser culpabilizada pela decadência da língua materna, quando, de fato, as mudanças são promovidas pelo livro didático. Esse material,

que poderia ser o mais importante veículo para as ideias da Linguística [...] constituía fatos de fracasso por ser regido por interesses comerciais: esse tipo de publicação se fundamenta na ausência de inovação, pois, para serem lucrativos, os livros têm de ser ‘aceitáveis’, o que significa, nesse caso, reproduzir o tipo de conhecimento com que o professor está acostumado (PIETRI, 2003, p.29).

Segundo Pietri (2003), a partir do final dos anos 1970 e início dos anos 1980, uma série de debates e produções científicas estimularam o “discurso da mudança

nas concepções de linguagem e no ensino de língua materna”, que se consolida quando a linguística começa a publicar textos de divulgação científica, de cunho argumentativo, para atuar sobre o ensino de língua materna; o principal interlocutor passa a ser, nesse momento, o professor de português (PIETRI, 2003, p. 76). Desde então, a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Linguística Textual, a Pragmática e a Análise do Discurso têm exercido influência no ensino de língua, essa sendo entendida como “enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (SOARES, 2012, p. 157).

Tal concepção começa ser levada para as escolas por intermédio de políticas públicas de alguns estados, culminando com a sua incorporação nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*⁵ (PCN) no final da década de 1990. Entre as publicações que impactaram a nova concepção de língua e linguagem, é inegável a força dos artigos de João Wanderley Geraldi, publicados na coletânea *O texto na sala de aula*⁶, em 1984, para a mudança de paradigma do ensino de língua materna (Rocha, 2015).

A expressão “análise linguística”, em voga nos PCN, foi cunhada por Geraldi em seu artigo “Unidades básicas do ensino de português” (GERALDI, 2002[1984], p. 59), no qual sugere atividades práticas, sob uma concepção de linguagem como interação, sustentadas no tripé da prática de leitura de textos, prática de produção de textos e prática de análise linguística. Em nota de rodapé, ele explica que não excluiu a gramática, pois “a análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática, quanto questões amplas a propósito do texto” e afirma que o mais importante é a compreensão do “fenômeno linguístico em estudo”, embora o aluno possa utilizar a terminologia gramatical (GERALDI, 2002[1984], p.74).

Nos anos 1990, Neves (2007[1990], p.40-50) diagnosticou que o texto começou, de fato, a ser utilizado para leitura e interpretação, mas com um certo desprezo pela reflexão e operação sobre a linguagem (NEVES, 2007[1990], p.40), o que evidenciava uma dificuldade dos professores e dos autores de livros didáticos em abordarem a gramática como o próprio sistema de regras da língua em funcionamento, considerando-se não só os aspectos sintáticos, mas também os semânticos e

⁵ Escolhemos a sigla PCN por concordarmos com Rocha (2015, p.16) que “as palavras referidas na sigla já estão no plural, sendo desnecessário o acréscimo de S”.

⁶ Segundo a apresentação do mesmo livro editado em 2002, utilizado nesta pesquisa, Geraldi informa que esse material foi inicialmente utilizado para um trabalho junto a professores do oeste do Paraná.

pragmático-discursivos. (NEVES, 2007[1990], p. 40). Precisamos salientar que concordamos com Soares (2012, p. 152) e Neves (2007[1990], p.22) no sentido de que a responsabilidade por esse quadro não pode ter como alvo apenas a figura do professor, pois os livros didáticos influenciaram e ainda influenciam o ensino gramatical, como veremos adiante.

Em seguida, passamos a discutir como a análise linguística é articulada nos PCN.

1.2 A análise linguística nos PCN

Os PCN, publicados no final do século XX, entre 1997 e 1998, pelo *Ministério da Educação e Cultura* (MEC), atendem ao artigo 210, inciso IV, da *Constituição Federal* de 1988, que prevê a instauração de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, e também ao artigo 10, inciso IV, da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), segundo o qual cabe à União estabelecer, juntamente com os estados, Distrito Federal e municípios, tanto competências quanto diretrizes para o ensino básico a fim de formar currículos e conteúdos mínimos para formação básica comum (CURY, 1996, p.12)⁷.

O volume de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, que atualmente corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental, foi concebido como uma síntese das discussões sobre o ensino de língua materna e de gramática desenvolvidas nas décadas de 1970 a 1990, que preconizavam os usos sociais da linguagem (BRASIL, 1998, p. 17).

De acordo com o documento, são condições inalienáveis para a participação do indivíduo na sociedade: o domínio da linguagem, entendida como atividade discursiva e cognitiva, e da língua como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística. É papel da escola criar condições para que as(os) alunas(os) possam desenvolver as habilidades necessárias para interpretar os diversos textos que circulam socialmente, para assumirem a palavra e se posicionarem como cidadãos (ãs) nas mais variadas situações:

⁷ Saviani (2011, p. 433) aponta que os PCN dialogam também com o relatório *Educação, um Tesouro a descobrir*, conhecido como “Relatório Jacques Delors”, publicado pela UNESCO, com o objetivo de repensar e orientar a educação mundial no século XXI e apresentado em 1998 por Paulo Renato Costa Souza, ministro da Educação e do Desporto durante todo o período do mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, para “repensar a educação brasileira”.

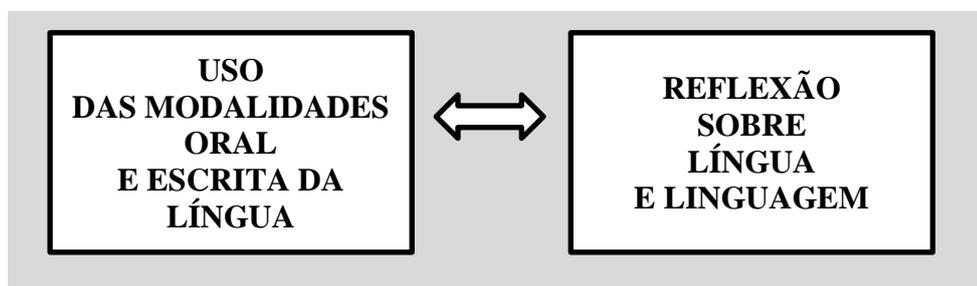
Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto e em determinadas circunstâncias de interlocução. (BRASIL, 1998, p. 21)

De acordo com essa perspectiva, o texto deve ser a unidade básica de ensino, pois por meio dele é possível abarcar a dimensão discursiva da linguagem que se constrói nas relações sociais. Pode-se imaginar que, decorrente dessa visão, não haveria a necessidade do ensino da gramática. No entanto, a questão não é ensinar ou não gramática (FARACO; CASTRO, 1999), mas como e para que ensiná-la, pois se o objetivo do ensino da língua é a ampliação da capacidade discursiva dos estudantes, a reflexão sobre a linguagem é um meio para alcançar esse objetivo:

Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem não apenas os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. (BRASIL, 1998, p. 28)

Por meio dessa passagem, é possível depreender que há, no documento, a tentativa da implementação da análise linguística proposta por Geraldi (2002[1984]) e da superação das dificuldades apontadas por Neves (2007[1990], p.40-50), ou seja, a falta de reflexão sobre a linguagem em seus aspectos discursivos nas aulas de português. Por isso, para superar essas limitações, os conteúdos de Língua Portuguesa estão organizados em torno do uso da modalidade oral e escrita da língua e da reflexão sobre a língua e a linguagem, conforme se pode visualizar na figura abaixo:

Figura 1: Dois eixos para o ensino de Língua Portuguesa



Fonte: Brasil (1998, p. 34).

O quadro acima representa a articulação entre dois eixos que se complementam, pois se o ensino da língua e linguagem visa à ampliação da competência discursiva, ele precisa ocorrer por meio do uso.

Para isso, os conteúdos e as sequências de atividades devem ser decididos e organizados pela escola e pelo professor, “considerando o contexto de atuação

educativa” (Brasil, 1998, p. 39; 48). Embora Rojo (2000, p.33-34) e Barbosa (2000, p.150) tenham apontado que a autonomia dos educadores era, e podemos questionar se ainda é, silenciada pela adoção e pelo cumprimento do programa ditado pelo livro didático, defendemos a ideia de que ainda há espaço para produção de materiais pelas(os) próprias(os) docentes.

Em um segundo quadro do documento, é possível perceber que o eixo USO desdobra-se e articula-se com os conteúdos que se referem à “prática de escuta e de leitura de textos” e também à “prática de produção de textos orais e escritos”; no eixo REFLEXÃO, encontram-se os conteúdos que se referem à “prática de análise linguística” com a função de

construção de instrumentos para análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução, na escuta, leitura e produção, privilegiando alguns aspectos linguísticos que possam ampliar a competência discursiva do sujeito” (BRASIL, 1998, p. 36)

Figura 2: Práticas de ensino de Língua Portuguesa por eixo



Fonte: Brasil (1998, p. 35).

Diferentemente do primeiro quadro, no qual é possível verificar a correlação entre uso e reflexão no movimento de articulação entre eles, nesse segundo, embora a seta indique que a reflexão precisa estar direcionada ao uso, não é possível perceber o movimento de retorno, ou seja, que da reflexão deve-se voltar para o uso, para o aperfeiçoamento da leitura/escuta e da produção de textos orais e escritos. Esse aspecto, como discutiremos adiante, ocorre nos materiais didáticos que partem, muitas vezes, do uso para a reflexão, mas não há o retorno para o uso em situações reais de comunicação, na fala e na escrita, aspectos fundamentais, pois

é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação

[...]

a articulação dos conteúdos nos eixos citados significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/recepção de discursos”. (BRASIL, 1998, p. 34):

Concordamos com Pompílio (2000, p. 105) que, diante do exposto, não se trata apenas de apresentar às(aos) alunas(os) uma sequência de leitura, interpretação de texto e estudo de gramática de modo desarticulado, mas de um avanço para a análise linguística que leve em consideração o discurso, proposta deste nosso trabalho para o ensino da concessão. Como estamos discutindo, essa articulação já estava está evidente nos PCN, ainda nos anos de 1990, pois, para cada um dos eixos, são ressaltados conteúdos de análise linguística possíveis.

Na leitura/escuta de textos orais e escritos, são indicados:

Levantamento e análise de indicadores linguísticos e extralinguísticos presentes no texto para identificar as várias vozes do discurso e o ponto de vista que determina o tratamento dado ao conteúdo, com a finalidade de:

- confrontá-lo com o de outros textos;
- confrontá-lo com outras opiniões;
- posicionar-se criticamente diante dele;

(BRASIL, 1998, 56-57)

Diante do que encontramos no documento, entendemos que a abordagem da concessão pode ser produtiva para a identificação das vozes e de diferentes pontos de vista em confronto e para o posicionamento crítico de nossas(os) alunas(os), como discutiremos nos próximos capítulos.

Na produção de textos orais e escritos, um dos conteúdos listados é o da utilização de mecanismos discursivos e linguísticos para avaliação da orientação e força dos argumentos (BRASIL, 1998, p. 59), o que pode ser feito pelo uso da concessão.

E, para finalizar, no eixo da prática de análise linguística propriamente dita, na passagem abaixo, reforçamos a ideia de que não basta olharmos para a sintaxe apenas; precisamos avançar para o discurso de forma articulada, pois faz-se necessária a

Realização de operações sintáticas que permitam analisar as implicações discursivas decorrentes de possíveis relações estabelecidas entre forma e sentido, de modo a ampliar os recursos expressivos (BRASIL, 1998, p. 61).

Após 20 anos da publicação dos PCN, questionamos se essas orientações para a abordagem da análise linguística, por meio especificamente do ensino da concessão, no caso deste trabalho, têm sido exploradas pelas coleções didáticas.

1.3 Período pós PCN

A articulação entre os eixos de leitura, produção de texto e análise linguística, apresentada nos PCN, tem relação com uma visão de língua e linguagem como interação, conforme vimos na seção anterior. Apesar de esse documento ter sido publicado no final dos anos 1990, conforme já salientamos, alguns autores indicam que, mesmo com alguns avanços, havia persistência em um ensino gramatical sob uma perspectiva normativa e prescritiva desarticulado do texto ou na utilização do texto apenas como pretexto para ensino de tópicos gramaticais.

Heineck e Pinton (2014, p.440), depois de analisarem o livro do 6º ano da coleção **Português: linguagens**, reconheceram que seus autores têm repensado a abordagem gramatical, mas ainda é difícil o avanço para além da “perspectiva normativa e prescritiva”.

Santos (2015), que também analisou a coleção **Português: linguagens** em quatro momentos distintos (2002, 2006, 2009 e 2012), afirma que, apesar de esses autores tentarem priorizar a reflexão linguística, verifica-se o predomínio da transmissão de conteúdos, com primazia para o nível frasal na apresentação dos conceitos e nos exercícios, com grande enfoque aos “objetos de ensino consagrados pela tradição [...], o que prejudica o redimensionamento no ensino da gramática” (SANTOS, 2015, p.137). Embora haja atividades a partir de situações reais de comunicação, há ainda o privilégio da metalinguagem em detrimento de uma reflexão sobre os usos efetivos, os efeitos de sentido, as alternativas de construção. Outro aspecto diagnosticado pela autora é uma não articulação evidente entre os conteúdos gramaticais com os eixos de leitura e produção de texto, além da necessidade de práticas de gramática relacionadas ao uso real da linguagem.

Gonçalves-Segundo (2017, p.141-142) ressalta o enorme avanço que houve no ensino dos gêneros discursivos na escola,

Entretanto, tal evolução não foi acompanhada, de modo geral, por uma abordagem gramatical que visasse a conscientizar o aluno acerca do potencial de significado dos recursos linguísticos, o que permitiria, justamente, o controle mais consciente da produção e da interpretação de textos. Em outros termos, pouco se buscou investir em um modelo didático que correlacionasse os níveis léxico-gramatical e semântico-discursivo, embora, deva-se frisar, tal empreitada tenha sido iniciada e seja fortemente defendida por Neves (2007).

Os avanços da Linguística Textual e da Análise do Discurso permitiram compreender que o uso linguístico não ocorre dissociado da estrutura social e contextual, e que, desse modo, todo texto, embora seja único, encontra-se atravessado por padrões de significado de caráter sociodiscursivo que,

inexorável e dialeticamente, constituem-se tanto na matéria-prima quanto no possível produto da interação verbal. (GONÇALVES-SEGUNDO, 2017, p. 142)

O autor ainda entende que o ensino de gêneros discursivos/textuais tende a voltar-se para o aspecto composicional, relegando-se para segundo plano

questões que cercam a construção léxico-gramatical e seus efeitos semântico-discursivos, excluindo, em maior ou menor grau, atividades relacionadas à configuração de estratégias de argumentação [...] Em outros termos, o aspecto crítico ligado ao domínio dos recursos sociosemióticos ficou relativamente esquecido [...] (GONÇALVES-SEGUNDO, 2017, p. 143).

Por isso, vemos na escola um ensino de gramática que tem por objetivo uma classificação morfossintática apartada dos efeitos de sentido das escolhas linguísticas, havendo o apagamento do estrato semântico-discursivo.

Concordamos com o pesquisador sobre a necessidade de nos preocuparmos não só com o ensino de gêneros discursivos, mas também com propostas funcionais de ensino de gramática que levem em consideração, além de questões relativas à léxico-gramática, o aspecto semântico-discursivo, bem como estratégias de argumentação.

Em relação ao ensino da concessão, Storti (2014) também diagnosticou que sua abordagem se limita ao conceito sintático e, algumas vezes, ao semântico, em detrimento do domínio pragmático da língua.

A partir do exposto, depreendemos que é consensual entre os autores a necessidade de ainda avançarmos nas questões sobre o ensino gramatical sob um viés semântico-discursivo. Nas pesquisas posteriores ao advento dos PCN, discutidas por nós, percebemos uma ênfase em diagnosticar problemas, mas pouco autores, como Freitag e Damaceno (2015), Gonçalves-Segundo (2017) e Vieira (2017) apresentam propostas⁸, apontando possíveis caminhos para uma abordagem semântico-discursiva da gramática. Precisamos superar aquilo que esse pesquisador denomina “hiato entre a produção acadêmica e a transposição didática dos conhecimentos gramaticais” (GONÇALVES-SEGUNDO, 2017, p.142). Para isso, entendemos que precisamos olhar para tópicos específicos, como a concessão, e apresentar novas propostas que avancem em relação ao que já foi proposto.

Atualmente, um novo desafio se impõe: a compreensão do lugar da análise linguística na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), pois esse documento passou,

⁸ No artigo, o autor apresenta um modelo de ensino funcional de gramática orientado ao texto, partindo das categorias de adjetivos e pronomes pessoais (GONÇALVES-SEGUNDO, 2017).

desde o final de 2018, a funcionar, como o próprio nome sugere, como fundamento para os currículos de ensino, propostas pedagógicas e elaboração de materiais didáticos destinados ao ensino não só de língua portuguesa, caso deste trabalho, mas de todos os componentes curriculares.

1.4 A análise linguística na Base Nacional Comum Curricular

Em dezembro de 2018, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) foi homologada e, desde então, passou a ser referência para a elaboração dos currículos de ensino da Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio das redes escolares estaduais, municipais e do Distrito Federal e das propostas pedagógicas das instituições escolares. Espera-se que ela contribua para a formação de professores, para a avaliação e para a elaboração de conteúdos, agregando municípios, estados e federação de modo a superar a fragmentação das políticas educacionais a fim de garantir “um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes” (BRASIL, 2018, p. 8). As redes e as escolas precisam se adaptar a essa referência até 2020, ano no qual também está prevista a primeira entrega de livros didáticos aprovados pelo PNLD sob as normas do documento.

Podemos afirmar que esse documento é o resultado de um processo⁹ iniciado com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, com previsão de fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental no artigo 210. De acordo com a linha do tempo divulgada no site do *Ministério da Educação* sobre a BNCC, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi aprovada em 1996, reforçando a necessidade de uma base comum. Posteriormente, no final dos anos 1990, um importante avanço ocorreu nessa direção com os PCN. Em 2013, foram publicadas as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino. No ano seguinte, foram estabelecidas, no *Plano Nacional de Educação*, dez metas para melhoria da Educação Básica e, entre elas, há menções à elaboração de uma base curricular nacional. Após conferências, debates, consultas públicas e três versões, o documento, de caráter normativo, tornou-se oficial.

⁹ Conforme linha do tempo disponível no site <<http://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/>>. Acesso em 03 de mar. 2019.

Nele são definidas dez competências que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica. Entre elas, a sétima e a nona dialogam mais diretamente com uma visão discursiva de linguagem e com a nossa discussão sobre concessão, pois referem-se à argumentação, negociação e defesa de ideias e de pontos de vista, bem como ao exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e cooperação:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, **negociar e defender ideias, pontos de vista** e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2018, p.9, negrito nosso).

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p.10, negrito nosso).

Na BNCC é possível encontrarmos competências para as cinco áreas do Ensino Fundamental, respectivamente: Linguagens – na qual está o componente curricular Língua Portuguesa –, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Das seis competências relativas à área de Linguagens, a terceira e a quarta vêm ao encontro daquelas gerais, salientadas anteriormente, com destaque não só para o aprimoramento da competência discursiva das(os) estudantes, mas também do exercício do papel de cidadã(ão):

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, **para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação** (BRASIL, 2018, p. 65, negrito nosso).

Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo (BRASIL, 2018, p. 65, negrito nosso).

Defendemos que o componente Língua Portuguesa deve contribuir para que as(os) alunas(os) possam participar nas práticas sociais de maneira significativa e crítica, ainda mais em uma época em que as opiniões parecem importar mais que os fatos. Entendemos que levar as(os) estudantes a compreenderem os usos da linguagem e os discursos em confronto que se materializam não só, mas sobretudo linguisticamente, no uso da concessão, tema de nosso trabalho, contribui sobremaneira para essa participação social. No caso de nosso trabalho, isso se dá pela construção de discursos alternativos orientados a refutar posicionamentos

estereotipados e excludentes, de forma respeitosa, condição para a convivência em espaços públicos e virtuais, pois como é afirmado no documento

compete à escola garantir o trato cada vez mais necessário, com a diversidade, com a diferença. Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções [...]. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários (BRASIL, 2018, p.68).

Entre as dez competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, destacamos duas que nos parecem muito alinhadas aos propósitos de nosso trabalho e que reafirmam a importância do debate de ideias:

Analisar informações, **argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação**, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias (BRASIL, 2018, p. 87, negrito nosso).

Na BNCC, de modo semelhante aos PCN, o ensino de português é entendido sob uma concepção discursiva de linguagem, em que o texto é tomado como centro para a definição de conteúdos, habilidades e objetivos, considerando “seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso de linguagem” (BRASIL, 2018, p.67). Os eixos que se articulam são:

- Oralidade.
- Leitura/escuta.
- Produção (escrita e multissemiótica).
- Análise linguística/semiótica, envolvendo conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão -, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses” (BRASIL, 2018, p. 71).

Encontramos aspectos de análise linguística em todos eles. De acordo com o documento, tais práticas têm como objetivo a ampliação das capacidades de uso da língua/linguagens em práticas situadas de linguagem, organizadas por campos de atuação:

- Jornalístico-midiático.
- Atuação na vida pública.

- Práticas de estudo e pesquisa.
- Artístico-literário

Essa divisão permite “a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e outras linguagens, nos tempos e espaços escolares” (BRASIL, 2018, p.85). Assim, na BNCC,

a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. (BRASIL, 2018, p.84)

Embora as práticas de uso e de análise tenham sido separadas no documento para melhor organização curricular, é enfatizado que elas devam se retroalimentar, como nos PCN. Entendemos, dessa maneira, que, quando lemos ou escrevemos um texto no qual se usa uma conjunção concessiva, podemos levar as(os) alunas(os) a perceberem que “a escolha daquele termo não foi gratuita” (BRASIL, 2018, p.82), que há motivações e efeitos decorrentes desse uso, de forma a capacitá-las(os), posteriormente, à utilização reflexiva de tais recursos, conforme discutiremos no próximo capítulo.

Em nossa proposta de *Diálogos Didáticos*, damos ênfase ao contraste entre discursos, ao combate à desigualdades e exclusão por meio da linguagem, ao trabalho com gêneros discursivos jornalístico-midiáticos e de atuação na vida pública, especialmente, no âmbito digital, além de articular leitura, produção e reflexão gramatical.

CAPÍTULO 2 - DIFERENTES OLHARES SOBRE A CONCESSÃO

Neste capítulo, discutimos a abordagem da concessão em gramáticas tradicionais, no Funcionalismo, no Dialogismo e no subsistema do ENGAJAMENTO, ligado ao sistema da AVALIATIVIDADE, que aproxima o Funcionalismo do Dialogismo. Além disso, analisamos um enunciado em circulação nas redes sociais para defendermos a ideia de que, para compreensão da concessão, mais de uma perspectiva teórica pode e deve ser utilizada.

2.1 O olhar das gramáticas

As gramáticas tradicionais que aqui apresentamos foram escolhidas pelo fato de serem citadas nas coleções didáticas de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD 2017. Tal escolha se justifica, pois conseguiremos cotejar, no próximo capítulo, os conceitos de concessão apresentados nas gramáticas aos encontrados nos livros didáticos.

Nas três obras de referência escolhidas, Rocha Lima (1992), Cunha & Cintra (2001) e Bechara (1999), as conjunções subordinadas concessivas são tratadas em um capítulo, e as orações subordinadas adverbiais, em outro, consoante a *Nomenclatura Gramatical Brasileira* (NGB)¹⁰. Para Cunha & Cintra (2001),

- A conjunção concessiva é aquela que “inicia uma oração subordinada em que se admite um fato contrário à ação principal, mas incapaz de impedi-la” (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 586).
- A oração adverbial concessiva ocorre “se a conjunção é subordinativa concessiva” (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 605).

Ao lermos os dois conceitos elaborados pelos autores, depreendemos que, para entender o segundo, precisamos retomar o primeiro. Por isso, concordamos com

¹⁰ A Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), que foi elaborada por uma comissão de professores, entre eles Rocha Lima e Celso Cunha, e entrou em vigor pela Portaria nº 36 de 28 de janeiro de 1959, tinha como objetivo estabelecer uma terminologia “simples, adequada e uniforme” para o ensino e a avaliação de Português. Nesse documento, a segunda parte é dedicada à Morfologia, onde há um capítulo para as conjunções coordenativas (aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas, explicativas) e subordinativas (integrantes, causais, comparativas, concessivas, condicionais, consecutivas, finais, temporais, proporcionais e conformativas); e a terceira parte é destinada à Sintaxe, onde há a classificação das orações coordenadas assindéticas e sindéticas e subordinadas substantivas, adjetivas e adverbiais, no âmbito das quais encontramos as concessivas.

Rosário (2012, p.22) que se trata de uma explicação circular para o fenômeno, o que a torna pouco elucidativa.

Em Bechara (1999), observamos o seguinte:

- A conjunção concessiva inicia a “oração que exprime que um obstáculo – real ou suposto – não impedirá ou modificará a declaração da oração principal” (BECHARA, 1999, p.327).
- A oração adverbial concessiva “exprime que um obstáculo – real ou suposto – não impedirá ou modificará de modo algum, a declaração da oração principal” (BECHARA, 1999, p.497).

Entendemos que o autor retoma a mesma explicação para as conjunções concessivas, quando vai tratar das orações do mesmo tipo, tornando-se redundante.

Rocha Lima (2011, p.344) parece querer escapar da armadilha da circularidade e da redundância, pois só oferece um conceito:

- A oração adverbial concessiva “expressa um fato — real ou suposto — que poderia opor-se à realização de outro fato principal, porém não frustrará o cumprimento deste”

Nos três casos, a concessão, seja a conjunção, seja a subordinada concessiva, expressa um fato que pode ser real ou suposto que “poderia opor-se” (ROCHA LIMA, p.344), “ser um obstáculo” (BECHARA, 1999, p. 497) ou “fato contrário” (CUNHA; CINTRA, 2001, p.586) ao expresso na oração principal, definição que, em princípio, não é inadequada, mas é restritiva, na medida em que não dá conta das várias possibilidades lógico-semânticas, pragmáticas e discursivas da concessão.

No final dos anos 1990 e início deste século, algumas gramáticas passaram a trazer “resultado de décadas de pesquisa linguística no Brasil”, o que acabou funcionando como resposta “à grande tradição gramatical que se instalou no país” (ROCHA, 2015, p.23). Destacamos Perini¹¹ que, em sua *Gramática descritiva do português* (2005, p. 139), defende que a classificação tradicional das adverbiais em concessivas, causais e outras “é pobre para exprimir toda a variedade de relações

¹¹ De acordo com Mario Perini, na época da edição de *Gramática descritiva do português* nos anos 1990, a gramática estudada na escola não levava em consideração os estudos linguísticos, apresentando uma visão empobrecida da velha gramática tradicional. Seu objetivo era “contribuir para uma orientação radical dos estudos de língua portuguesa: do exame das gramáticas para o exame dos fatos da língua – sem desprezar o exame das gramáticas, mas submetendo-as a uma crítica rigorosa”. (PERINI, 2005, p. 15). Decorre dessa visão sua crítica em relação à tradicional classificação das conjunções.

semânticas que as conjunções podem veicular” e, por isso, prefere não as classificar. Maria Helena Moura Neves, em sua *Gramática de usos do português* (2011), trata as conjunções juntamente com as construções concessivas. Ataliba Teixeira de Castilho, em sua *Nova gramática do português brasileiro* (2010), e, posteriormente, com Vanda Maria Elias, em *Pequena Gramática do português brasileiro* (2012), tratam as conjunções e as subordinadas adverbiais no âmbito da sentença complexa.

Além do exposto, a tradição denomina *período composto* o que Neves (2016), Castilho (2010) e Castilho e Elias (2012) compreendem como *sentenças complexas*. Concordamos com Neves (2000, p.13), na apresentação de sua gramática, que partir de nomenclaturas já conhecidas do leitor ou consulente comum, é uma forma de mediar a consulta para um possível aprofundamento do assunto; por isso, neste trabalho, utilizamos as expressões *período composto* e *sentenças complexas* de forma intercambiável. Da mesma forma, utilizamos o termo *conjunção*, embora saibamos que existem outras denominações em circulação¹².

Na visão tradicional, o período composto por subordinação implica dependência sintática, pois uma oração exerce determinada função sintática em outra: sujeito, objeto direto, objeto indireto, complemento nominal, predicativo e aposto (denominadas orações subordinadas substantivas), de adjunto adnominal (as subordinadas adjetivas) e de adjunto adverbial (as subordinadas adverbiais). No entanto, pesquisadores funcionalistas

mostram à exaustão que o rótulo **subordinação**, colocado pela tradição (e pela Nomenclatura Gramatical Brasileira) nesse amplo bloco de construções complexas não pode ser simplesmente e indiscriminadamente definido como designador de construções em que uma oração “exerce função sintática em outra” (NEVES, 2016, p. 227).

Podemos citar, como exemplo, os estudos de Hopper e Traugott (1997, p. 170 apud ROSÁRIO, 2012, p.65) que diferenciam três processos: 1) Parataxe ou independência relativa, como as justapostas e coordenadas; 2) Hipotaxe ou dependência relativa, como as apositivas e as adverbiais; 3) Subordinação ou dependência completa, como as completivas e as relativas restritivas¹³. Na hipotaxe,

¹² No livro *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas* (2017, p. 81-93), de Ingedore Villaça Koch, os termos *conector* e *articulador* são utilizados.

¹³ Não faz parte do escopo de nosso trabalho aprofundar esse assunto, mas precisamos ressaltar que Rosário (2012) e Neves (2016) discorrem sobre diferentes perspectivas funcionalistas sobre o tema. Nosso intuito é evidenciar que a tradição gramatical não dá conta da complexidade do tema e que cabe a nós, professores e pesquisadores, levarmos nossas(os) alunas(os) a refletirem sobre os usos linguísticos, ao invés das classificações inócuas.

que ocupa um lugar intermediário entre a parataxe e a subordinação, encontram-se as concessivas, de acordo com a visão dos estudiosos em questão. Por isso, o entendimento das adverbiais como subordinadas precisa ser ampliado: elas não podem ser consideradas dependentes de uma oração principal, pois trazem informações adicionais ligadas “às escolhas do falante, na busca natural do melhor cumprimento de funções no seu enunciado” (NEVES, 2016, p. 233). Também podem aparecer em diferentes posições: antepostas, intercaladas e pospostas para obtenção de efeitos semânticos e pragmáticos.

Em relação às concessivas especificamente, Rosário (2012, p. 25) e Neves (2000, p.862) preferem tratá-las como construções concessivas, denominação também utilizada por nós quando nos referirmos ao que a tradição denomina como período composto por subordinação adverbial concessiva, ou seja, a construção composta de oração principal ou nuclear e oração concessiva, como a caracteriza Neves (2002, p. 547; 2000, p. 862):

CONJUNÇÃO ORAÇÃO CONCESSIVA, ORAÇÃO PRINCIPAL

Ou

ORAÇÃO PRINCIPAL, CONJUNÇÃO ORAÇÃO CONCESSIVA

Essa construção pode ocorrer com a conjunção “embora” e “conquanto”, mas também com conjunções concessivas compostas, denominadas “locuções conjuntivas” na tradição gramatical: “mesmo que”, “ainda que”, “posto que”, “apesar (de) que”, “se bem que”, “por mais que”, “por muito que”, “por menos que” (NEVES, 2000, p. 862-863).

Passamos, agora, a discutir um pouco mais a visão funcionalista de linguagem e, posteriormente, como as conjunções e as construções concessivas podem ser entendidas sob essa teoria.

2.2 O olhar funcionalista

A palavra “funcionalista” remete-nos à ideia de “função” que significa “emprego”, “serventia”, “utilidade” e “uso a que alguma coisa se destina” (AULETE, 2018; MICHAELIS, 2018). Podemos entender que, no caso específico da nossa discussão, “alguma coisa” é a língua e que seu uso se destina à comunicação e à interação social (PEZATTI, 2004, p. 167). Ao estudarmos a língua em uso historicamente inserida, optamos por uma visão funcionalista de linguagem sob a qual

as formas consideradas homogêneas, estáveis e aplicáveis a qualquer situação, como a classificação das conjunções ou das subordinadas adverbiais, independentemente do contexto, dão lugar às zonas de oscilação e de imprecisão,

as verdadeiras testemunhas do equilíbrio instável que caracteriza a própria vida da língua, refletindo a sua constante adaptação segundo a força das constantes pressões que se exercem sobre os usos (NEVES, 2016, p.15-16).

Esse aspecto pode ser observável quando uma mesma conjunção ou locução conjuntiva concessiva pode ser utilizada ocupando posições distintas na sentença (sintaxe), revelando diferentes sentidos (semântica) e relacionando-se com metas e intenções variadas do falante para agir sobre seu ouvinte em um contexto (pragmática). Concordamos com Pezatti (2004) sobre o fato de que

a sintaxe não é, para nenhum enfoque funcional, um componente autônomo que possa conter todas as explicações possíveis para todas as formas de organização da linguagem; [...] justamente por não ser autônoma, a sintaxe depende crucialmente das dimensões semântica e pragmática da linguagem (PEZATTI, 2004, p. 214).

Apoiados por esses pontos de vista, defendemos que precisamos certamente trabalhar o nível sintático da concessão com as(os) alunas(os), mas especialmente questões lógico-semânticas e pragmático-discursivas.

Na próxima seção, aprofundamos a discussão sobre as conjunções e as locuções concessivas sob o viés funcionalista da gramática.

2.2.1 Gramaticalização

Anteriormente, apresentamos algumas conjunções e locuções conjuntivas concessivas que, como vimos, são seguidas da palavra “que”. Passamos a discorrer, brevemente, sobre a gramaticalização, que “oferece uma explicação plausível sobre como e por que as categorias gramaticais surgem e se desenvolvem ao longo do tempo” (ROSÁRIO, 2012, p. 58).

As conjunções concessivas são tardias nas línguas e, segundo Hermodsson (1994 apud NEVES, 2016, p. 262), o termo concessivo surgiu no século XVII. A palavra concessiva *embora* tem origem adverbial com a locução *em boa hora*, termo que vinha com frases optativas ou imperativas, pois acreditava-se que o êxito em empreendimentos dependia do horário em que aconteciam. Com o tempo, essas palavras se fundiram e surgiu o *embora*, ainda associado a bom agouro, utilizado com os verbos *ir* e *vir*, porém, essa característica foi se perdendo com o passar dos anos,

passando a ser utilizado com esses mesmos verbos no sentido de afastamento. Posteriormente, também começou a ser utilizada para indicar que “se concede a possibilidade do fato, ou que o indivíduo que fala não se opõe ao seu cumprimento” (SAID ALI, 1964 apud NEVES 2016, p. 262). Por meio desse exemplo, é possível compreender o fenômeno da gramaticalização, que acontece, grosso modo, devido às necessidades dos falantes em função de situações comunicativas diversas, responsável por fazer emergir, por adaptação, novas formas de expressão.

Muitos dos elementos usados na articulação de orações estão envolvidos em processo de gramaticalização, e observando o seu comportamento nos enunciados da língua, verifica-se que esses elementos podem ser colocados em diferentes pontos de escalas, segundo os diferentes estágios em que se encontram, nesse processo, na direção do estatuto de “conjunção”. (NEVES, 2016, p. 258)

Esse fenômeno da gramaticalização parece explicar o motivo pelo qual há uma diversidade de conjunções e locuções conjuntivas na subordinação adverbial e, conseqüentemente, nas construções concessivas, como é possível confirmar na tese de doutorado de Rosário (2012) que investigou 21 autores de gramáticas e chegou ao montante de 53 conjunções e locuções conjuntivas concessivas; desse número, 27 delas são mencionadas por todos eles, sendo as prototípicas “ainda que”, “posto que” e “embora”.

No entanto, ao analisar discursos proferidos na *Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro* (ALERJ), diagnosticou que a conjunção “mesmo” e suas variantes (mesmo assim, mesmo quando, mesmo se, até mesmo, nem mesmo) ocorreram 179 vezes, ou 37,06% da frequência, embora não tenham sido citadas por nenhum dos gramáticos pesquisados, pois, para eles, “mesmo” é um advérbio. Por meio dos resultados de sua pesquisa, o autor refuta tanto a afirmação de Castilho (2010, p.379) que postulava a popularidade de “embora” como conjunção mais utilizada pelos falantes, quanto a da maioria dos gramáticos que assinalaram “posto que” e “se bem que” como prototípicas, pois a primeira não apareceu no *corpus* analisado, e a segunda, uma única vez¹⁴. Chama a atenção também o fato de Rosário (2012) ter descoberto que as conjunções “e”, geralmente associada à adição e à oposição, e “quando”, temporal, foram utilizadas em seu *corpus* com a ideia de concessão.

¹⁴ Devemos ressaltar que os resultados de Rosário (2012) no que tange às frequências indicadas podem estar viesados pela esfera e pelo gênero discursivo. Ainda assim, é um indício da dinâmica de funcionamento da linguagem.

Abaixo, reproduzimos o quadro no qual Rosário (2012, p. 99) sintetiza seus achados sobre as conjunções:

Tabela 1 - Frequência de ocorrência e de tipo de conjunções concessivas

Conectivo	Nº de ocorrências	%
<i>Mesmo e (variações)</i>	179	37,06%
<i>Apesar de</i>	101	20,91%
<i>Embora</i>	69	14,28%
<i>Mesmo que</i>	39	8,07%
<i>Ainda que</i>	31	6,41%
<i>Quando</i>	28	5,79%
<i>Em que pese</i>	17	3,51%
<i>Não obstante</i>	12	2,48%
<i>E</i>	6	1,24%
<i>Se bem que</i>	1	0,02%
TOTAL	483	100%

Fonte: Rosário (2012, p. 99).

Esses dados levam a crer que a gama de conjunções e locuções conjuntivas com teor concessivo está se ampliando tanto em relação a novas expressões, quanto à utilização de palavras já existentes na língua à serviço da concessividade (ROSÁRIO, 2012, p. 101-102), em função das necessidades dos falantes. Deprendemos disso que, embora possamos consultar listas com as conjunções e locuções conjuntivas associadas à concessão, é a observação dessas palavras em uso que vai determinar suas funções. Por isso, na próxima seção, discutiremos como as construções concessivas podem ser utilizadas pelos falantes para atingirem determinados sentidos e indicarem determinadas intenções.

2.2.2 Relações lógico-semânticas e pragmáticas das concessivas

Iniciamos com a concepção lógico-semântica das concessivas (NEVES, 2002, p. 547). De acordo com esse esquema, podemos chamar **p** a oração concessiva e **q** a principal. Temos esse tipo de construção quando **p** não constitui razão suficiente para **não q** (NEVES, 2000, p. 865; 2002, p.547).

Essa relação pode ser mais bem compreendida ao tomarmos como exemplo um *tweet*¹⁵, das notícias em destaque do portal *Filhas de Hala*, destinado à cultura pop e ao Protagonismo Feminino, em ocasião da eliminação da Seleção Brasileira de

¹⁵ Disponível em <<https://twitter.com/filhasdehala/status/1145818798370500608>>. Acesso em: 02 de jul. 2019.

Futebol Feminino da Copa do Mundo de Futebol Feminino realizada na França em junho de 2019:



Fonte: Twitter (2019)

No exemplo, a construção concessiva é:

Embora tenham jogado com muita garra, Brasil perde para a França nas oitavas de final e é eliminado da Copa do Mundo Feminina de Futebol.

Podemos entender que **p** corresponde a “ter jogado com muita garra” e **q**, a “perder para a França nas oitavas de final e ser eliminado da Copa do Mundo de Futebol Feminina de Futebol”. Depreendemos que **p** (ter jogado com muita garra) poderia ser uma razão para **não q** (não perder para a França nas oitavas de final e não ser eliminado da Copa do Mundo de Futebol Feminina); contudo **p**, não é razão suficiente para **não q**, uma vez que, de acordo com a construção em análise, é **q** (perder para a França nas oitavas de final e ser eliminado da Copa do Mundo de Futebol Feminina de Futebol) que acontece.

O que expusemos acima consiste no mesmo raciocínio que Mizuno (2007) utiliza para explicar a concessiva padrão. Nesses casos, quebra-se uma expectativa, que pode ser entendida como um condicional (NEVES, 2000, p. 864; NEVES, 2002, p. 549; MIZUNO, 2007, p.20), ou seja: “Se A, então normalmente não B”; logo “Se o time joga com garra, então normalmente ganha o jogo”, mas acontece que “Embora tenham jogado com muita garra, Brasil perde para a França nas oitavas de final e é eliminado da Copa do Mundo Feminina de Futebol”; em outros termos, não ganha o jogo.

Além disso, podemos ampliar o entendimento da concessão, se levamos em consideração que tanto o ouvinte quanto o falante compartilham conhecimentos, isto é, a ideia em circulação de que um time com garra tende a ganhar jogos: é essa a expectativa quebrada por meio da qual a concessão é construída. Em uma determinada comunidade em que não haja essa expectativa, essa elaboração em dado contexto poderia não causar o mesmo efeito.

Um outro modo de apresentação dessa quebra de expectativa é por meio da construção adversativa. Vejamos como fica o mesmo exemplo ao manipulamos a construção concessiva para transformá-la em uma construção adversativa¹⁶ com as alterações sintáticas necessárias:

O Brasil jogou com muita garra, mas perdeu para a França nas oitavas de final e é eliminado da Copa do Mundo Feminina de Futebol.

Nesse caso, há uma alteração no eixo argumentativo do ponto de vista textual. Koch (2012, p. 37) propõe que existe uma diferença em relação à estratégia argumentativa utilizada pelos operadores argumentativos do grupo de “mas” e do grupo de “embora”: com o uso do “mas”, o falante utiliza a “estratégia do suspense”, pois faz com que venha à mente do ouvinte a conclusão R para, depois, introduzir a conclusão não-R; com o uso do “embora”, o falante utiliza a “estratégia de antecipação”, pois já anuncia que o argumento introduzido por “embora” tem menor validade. Em outras palavras, podemos também afirmar, com Castilho e Elias (2012, p. 377), que, por meio das adversativas, adiamos a negação de expectativa para a segunda sentença, enquanto, nas concessivas, “o desgosto vai logo estampado de cara” (CASTILHO; ELIAS, 2012, p. 377), como no post que originou essa manipulação. Pelo motivo de estabelecerem a ideia de “contrário à expectativa”, são também entendidas como conexões contrastivas (NEVES, 2000, p. 864). Apesar dessa aproximação semântico-pragmática, adversativas e concessivas encontram-se separadas na gramática tradicional: as primeiras são categorizadas como orações coordenadas adversativas, porque ficam em segundo lugar na sentença e são expressas no modo indicativo, enquanto as últimas podem ser colocadas em primeiro lugar na sentença e são expressas no subjuntivo (CASTILHO; ELIAS, 2012, p. 377).

¹⁶ Uma construção adversativa, segundo a gramática tradicional, é aquela na qual há duas orações coordenadas, sendo uma delas assindética, ou seja, sem conjunção, e a outra, coordenada sindética adversativa, como no exemplo “O Brasil jogou com muita garra, mas perdeu para a França nas oitavas de final”.

Como foi discutido, é comum o uso da concessiva na primeira oração de uma construção concessiva, embora isso nem sempre aconteça. De acordo com Neves (2000, p.565-566), as concessivas pospostas representam 71% das ocorrências em seu *corpus* de análise. Para ela, esse uso comum pode indicar que o falante “volta ao que acaba de dizer, pesando a posteriori objeções do seu ouvinte à sua proposição” (NEVES, 2000, p.879)¹⁷.

Vejamos um *tweet*¹⁸ de uma usuária do *Twitter* que se assume feminista em seu perfil. Nesse *post*, ela compartilha uma entrevista com a escritora canadense Sheila Heti, publicada no jornal *El País* em 04 de maio de 2019, sobre o lançamento de seu novo livro *Maternidade*, a respeito de mulheres que decidiram não ser mães, e aproveita para se posicionar frente ao assunto:



Fonte: Twitter (2019)

A internauta lança mão do assunto da entrevista para defender seu ponto de vista, ou seja, o fato de não querer ser mãe. Em seguida, afirma “Quero entrar logo na menopausa pro povo parar de encher o saco” para, pelo que podemos inferir, as pessoas pararem de questionar sua escolha. Logo em seguida, parece antecipar uma

¹⁷ Seria interessante que se verificasse em que medida a preposição ou a posposição de concessivas acontece em decorrência do tipo semântico-pragmático de concessão: padrão, retórica ou retificadora. Proceder a tal investigação não integra os nossos objetivos neste trabalho.

¹⁸ Disponível em <<https://twitter.com/patgregorio/status/1125590208005718018?s=17>>. Acesso em: 26 de jun. 2019.

possível resposta de seus interlocutores em potencial e utiliza a oração concessiva “se bem que é capaz de perguntarem se me arrependi” para rever o que dissera anteriormente. Para Mizuno (2007, p.23) esse é um caso de concessiva de retificação, pois funciona como uma espécie de “correção” ao que é asseverado inicialmente, indicando que o conteúdo da oração matriz ou principal pode não ser suficiente para, de fato, fechar a questão.

Um outro tipo de concessiva, de acordo com a tipologia de Mizuno (2007), é a retórica. Nesse caso, uma oração **p** é um argumento para a conclusão **r**, enquanto a outra oração **q** é um argumento para a conclusão oposta ‘**não-r**’, sendo que é a oração escopada pela conjunção concessiva que apresenta menor peso argumentativo.

Para exemplificá-la, vamos utilizar a construção concessiva retirada do texto “Escritora alerta que, apesar de avanço do movimento, ainda há desinformação sobre o feminismo”, escrito por Márcia Maria Cruz, publicado no dia 08 de março de 2019, no site do jornal *Diário de Pernambuco*, em função do Dia Internacional das Mulheres. O objetivo da matéria é divulgar 4 livros que podem ajudar a combater a visão estereotipada do feminismo: um deles é um obra da escritora Bell Hook, aclamada intelectual negra, defensora de que o feminismo é para todo mundo, para construir movimentos de massa, não sectário e acadêmico, como é caso do feminismo de algumas escritoras. Por isso, a autora do texto afirma:

Mas, embora a crítica de Bell Hooks seja extremamente relevante, vale lembrar que o debate entre teóricas feministas contribui de maneira expressiva para a filosofia política e teoria social, como demonstra o livro de Seyla Benhabib, Judith Butler, Drucilla Cornell e Nancy Fraser.(APESAR, 2019).

Nesse caso, a proposição **p**, que diz respeito à crítica de Bell Hooks ser extremamente relevante é um argumento para a conclusão **r**, um apoio à alegação de que o movimento feminista tenha possivelmente falhado, enquanto a proposição **q**, que envolve a contribuição expressiva do debate entre teóricas feministas para a filosofia política e social, é um argumento para a conclusão oposta **não-r**, ou seja, uma tese contrária à primeira - à de que o movimento não falhou.

Abordagens como essas foram possíveis em função da inclusão da pragmática na gramática, o que podemos observar em estudos como os de Vergaro (2008, p. 97 apud ROSÁRIO, 2012, p.26), que analisou cartas comerciais e associou o uso retórico das construções concessivas às estratégias de proteção de face ou cortesia. Fatos como esse levaram “a gramática funcional [...] a questionar-se sobre a necessidade

de estender para além da oração (simples ou composta/complexa) a sua análise linguística, isto é, a avançar para o discurso (e para o texto)” (NEVES, 2016, p. 241).

Nas abordagens funcionalistas, as relações lógico-semânticas, embora válidas e aplicáveis, não abarcam o funcionamento das construções concessivas na construção de movimentos argumentativos e na articulação de diferentes discursos. Nesse aspecto, precisamos avançar para um entendimento da concessão que leve em consideração o enunciado e seu diálogo com outros discursos em circulação, já que

Observar os usos linguísticos é rejeitar o tratamento ingênuo e fácil que homogeneiza os itens da língua, desconhecendo que o funcionamento de algumas classes de itens pode explicar-se nos limites da oração, por exemplo, mas o de outras só pode resolver-se no funcionamento discursivo-textual (NEVES, 2016, p. 15).

2.3 O olhar dialógico

Neste trabalho, entendemos o discurso sob uma perspectiva dialógica de linguagem, realizado por meio de enunciados concretos e únicos, orais e escritos, proferidos pelos participantes dos diversos campos da atividade humana. Nessa perspectiva, assume-se que quando o estudo da linguagem não parte do enunciado, há deformação da historicidade e das relações da língua com a vida (BAKHTIN, 2016, p. 16). Essa situação ocorre, por exemplo, quando frases soltas e isoladas são utilizadas para identificação e classificação de estruturas gramaticais, em vez de um trabalho de observação e análise de textos autênticos, por meio dos quais poderíamos depreender como a concessão se articula com os vários discursos que permeiam a sociedade.

De acordo com Brait (2016, p. 15), para Bakhtin e o círculo, o texto pode ser caracterizado como “enunciado concreto, situado, pertencente a um contexto, a uma cultura, em diálogo com interlocutores presentes, passados e futuros”; ele é unidade real da comunicação discursiva, o qual precisa ser estudado no fluxo histórico dos enunciados, dentro da grande cadeia enunciativa em que os discursos dialogam: daí o nome dialogismo. Sob essa perspectiva teórica, o diálogo não se refere apenas às interações face a face entre as pessoas, mas a toda e qualquer forma de interação verbal; até os grandes tratados científicos são proferidos pelos falantes como respostas a outros enunciados já ditos, seja para concordar com eles, seja para negá-

los, seja ainda para acrescentar informações ou para retificá-las (VOLÓCHINOV, 2017).

Nessa cadeia dialógica, cada texto é, ao mesmo tempo, compreensão e resposta ao que já foi dito; por meio dessa compreensão responsiva, os falantes marcam presença no mundo com seus enunciados que se abrem para respostas vindouras. Por meio deles, é possível depreender como o falante se relaciona com os discursos que permeiam a sociedade, se há concordância ou discordância, se a voz do outro é silenciada ou se é incorporada para ser acolhida ou contestada. É esse tipo de funcionamento que o subsistema de ENGAJAMENTO, ligado ao sistema de AVALIATIVIDADE¹⁹ da Linguística Sistêmico-Funcional, busca compreender.

2.4 Um olhar para o ENGAJAMENTO: a aproximação entre Funcionalismo e Dialogismo

O sistema da AVALIATIVIDADE (MARTIN; WHITE, 2005), ligado ao estrato semântico-discursivo da metafunção interpessoal da linguagem, segundo a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 2004 [1985]), assume o texto como unidade de análise e permite um olhar para o modo como os falantes/escritores avaliam e negociam posições discursivamente. Os seus três subsistemas, ATITUDE, GRADAÇÃO e ENGAJAMENTO, referem-se, em linhas gerais, à possibilidade de o “falante/escritor expressar afeto, julgamento, apreciação, aumentar ou diminuir o grau de avaliatividade e, ainda, expressar posicionamentos e opiniões” (NININ; BÁRBARA, 2013, p.129).

O subsistema do ENGAJAMENTO permite que o analista depreenda como o falante/escritor se posiciona em relação à outras vozes presentes no texto, ou seja, se há adesão ou não a elas.

Compartilhar e apoiar posições com o intuito de alinhar o interlocutor em uma comunidade de crenças e valores partilhados, bem como descrever como se dá a negociação deste alinhamento são os principais objetivos do Engajamento. Esse subsistema fornece: i) uma sistematização linguística dos posicionamentos nos textos; ii) a caracterização do estilo interpessoal do autor com base nos tipos de cenários heteroglóssicos; iii) os significados no contexto e os efeitos retóricos em vez de formas gramaticais apenas (PINTON; PEREIRA, 2017, p. 271).

¹⁹ Um aprofundamento do assunto pode ser encontrado no terceiro capítulo da tese de Gonçalves-Segundo (2011).

Os conceitos bakhtininos de dialogismo e heteroglossia organizam o subsistema do ENGAJAMENTO em enunciados monoglóssicos, quando a voz autoral simula não haver outras vozes, não construindo espaço para o dissenso, ou heteroglóssico, quando percebemos abertura para o que já foi dito e para alternativas de perspectivação do mundo (NININ; BÁRBARA, 2013; GONÇALVES-SEGUNDO, 2011).

Os enunciados heteroglóssicos podem apresentar:

3. EXPANSÃO DIALÓGICA: quando é perceptível que o autor pondera outras perspectivas, havendo possibilidade de negociação de pontos de vista;
4. CONTRAÇÃO DIALÓGICA: quando é possível perceber que o autor nega ou se opõe a outras vozes, restringindo a interação com elas e revelando maior comprometimento com o que diz. É dividida em duas categorias: CONTRAPOSIÇÃO, quando a voz autoral rejeita uma concepção da realidade, e PROPOSIÇÃO, quando voz autoral desestimula resistência. É a primeira que nos interessa nesse trabalho.

A CONTRAPOSIÇÃO “se refere às formulações que invocam um enunciado anterior ou uma alternativa dialógica para, então, rejeitá-la, substituí-la ou tomá-la como insustentável” (GONÇALVES-SEGUNDO, 2011, 179-180). Divide-se em duas subcategorias: negação e contra-expectativa. Essa última envolve

as formulações que apresentam uma proposição que substitui ou suplanta a possibilidade dialógica invocada, que, por sinal, consiste na esperada. É comumente realizada por conjunções concessivas ou adversativas, além de algumas formas adjuntivas, como *mesmo*, *só*, *ainda*, *já*. (GONÇALVES-SEGUNDO, 2011, 179-180)

Vejamos a concessão nesse subsistema a partir de um exemplo. O Repórter Visual, apresentado em Libras pela TV Brasil. O programa veiculado no dia 21/11/2018 teve 12min de duração, com os 3min45s iniciais dedicados ao tema do trabalho infantil. Destacam-se na reportagem: a tristeza dessa realidade, o período do ano em que essa situação se intensifica, imagens de crianças trabalhando nas praias do Brasil, o quanto essa prática prejudica o desenvolvimento de crianças e adolescentes, além de depoimentos da diretora de promoção social da Secretaria Municipal de Assistência Social e Direitos Humanos de Manaus (Semasdh), de uma procuradora do trabalho e do superintendente regional do trabalho de Manaus, mostrando, por meio de suas vozes de autoridade, que a situação relatada não tem amparo legal e que medidas são tomadas pelos órgãos públicos e privados para a

não continuidade dessa situação. Em nenhum momento do vídeo, há a utilização de construção concessiva, mas, no site da emissora, encontramos o seguinte anúncio para que os internautas assistam ao programa: *Trabalho infantil, apesar de ilegal, ainda é comum em todo o país*. Observamos uma forma heteroglóssica de engajamento, na medida em que depreendemos duas vozes: a da lei que assevera a ilegalidade do trabalho infantil e a de pessoas que ainda utilizam a mão-de-obra das crianças e adolescentes. Essa última voz parece ter um peso considerável, uma vez que o adjetivo “comum” marca a popularidade dessa prática; em contrapartida, a contração dialógica de contra-expectativa, instaurada pelo uso da expressão “apesar de”, funciona como uma tentativa de freio e de denúncia, pois depreende-se que se é ilegal, tal prática é passível de punição. Esse é um caso de concessiva padrão, pois implicitamente está posto que se algo é ilegal, não deveria estar sendo comum em todo o país. Como a TV Brasil é uma rede de televisão pública, espera-se que seu papel seja refutar e denunciar práticas que agridam as leis brasileiras, posicionamento que fica nítido quando depreendemos a relação condicional que subjaz à concessão e que sinaliza a filiação discursiva da instituição.

Atividades que desenvolvam essa possibilidade de abordagem das concessivas com os alunos do Ensino Fundamental podem permitir que eles não só percebam o papel da concessão nos textos, mas também na organização do discurso e na revelação do embate de vozes sociais e passem não só a identificá-las e interpretá-las, mas também a refletirem sobre os efeitos de sentido e as consequências da propagação desse tipo de discurso na sociedade.

2.5 Concessão: Multiplicidade de olhares

O objetivo desta seção é mostrar uma possibilidade de abordagem da concessão de modo a expandir sua compreensão no nível do discurso, com embasamento no funcionamento lógico-semântico e pragmático-argumentativo das construções concessivas (NEVES, 2000; 2002), no dialogismo de Bakhtin e do Círculo (BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2017), e no ENGAJAMENTO (NININ; BÁRBARA, 2013; GONÇALVES-SEGUNDO, 2011). Para isso, vamos analisar um *post* publicado no *Facebook*.

As eleições de 2018 no Brasil provocaram uma grande movimentação no *Facebook*, *Instagram*, *Twitter* e em outras redes sociais, com postagens de

apoiadores de diferentes candidatos. Jair Bolsonaro, militar aposentado, ex-deputado federal e presidente eleito pelo *Partido Social Liberal* (PSL), foi alvo de vários movimentos sociais na época em que concorria à presidência, como o chamado #elenão: grupo criado por mulheres no Facebook que “nasceu com a intenção de agregar os discursos de eleitoras indignadas com os posicionamentos do presidente em relação aos direitos das mulheres” (UM, 2018).

Em sua defesa, seus apoiadores também se valeram das redes sociais para fazerem circular enunciados que objetivam mitigar a suposta imagem de preconceituoso, como a postagem abaixo, encontrada no *Twitter*.

Bolsonaro é casado com Michelle filha de nordestino (Crateus-CE) e seu sogro, o “Paulo Negão”; Bolsonaro aceitou Michelle em sua vida mesmo ela sendo mãe solteira, tendo uma filha adolescente fruto de um relacionamento anterior. Como raios podem considerar esse homem como alguém que odeia nordestino, negros e mulheres, se sua experiência de vida prova... (BOLSONARO, 2019)²⁰.

Por meio dessa publicação, o interlocutor fica ciente de que Bolsonaro é casado, tem uma filha do relacionamento com Michelle, que, por sua vez, é filha de nordestinos e de negro, e de que aceitou Michelle em sua vida mesmo ela sendo mãe solteira.

Esse enunciado, sob uma visão dialógica, funciona como um elo na cadeia enunciativa e, para compreendê-lo, precisamos levar em consideração sua relação com o já dito. Isso significa dizer que sua produção e publicação nas redes sociais ocorreu como refutação a outros enunciados que declararam que o presidente é possivelmente preconceituoso, como podemos depreender da passagem “Como raios podem considerar esse homem como alguém que odeia nordestino, negros e mulheres?”. Percebemos, assim, o movimento da argumentatividade que emerge desse dialogismo, orientado a persuadir os leitores em direção a um posicionamento oposto, ou seja, o de que o então deputado não é preconceito. Para isso, o autor lança mão de um acontecimento da vida do político: o casamento com uma mulher que já é mãe, filha de negro e descendente de nordestino. No entanto, ao utilizar “mesmo”, o falante evidencia, por meio da heteroglossia, a existência de um discurso circulante na sociedade de que mãe solteira não é o tipo (ideal) de mulher com quem um homem deve se casar ou ainda que homens não devem se casar com mães solteiras,

²⁰ Disponível em <https://twitter.com/chega_corruptos/status/1041370244374245377>. Acesso em: 13 de mar. 2019. Não reproduzimos as imagens associadas ao *tweet* para preservarmos o direito de imagem dos envolvidos.

posicionamento este de caráter machista que se calca na perpetuação do ideal de mulher virgem.

Podemos dizer que ser mãe solteira é valorado de forma negativa na sociedade machista, não sendo esta o tipo ideal de mulher para casar. Logo, o fato de Michele ser mãe solteira é um argumento para que uma pessoa preconceituosa (acusação que recai sobre Bolsonaro) não se casasse com ela.

Entretanto, o que ocorre é que Bolsonaro se casa com a mãe solteira, esse tipo considerado não ideal. Logo, ele desconsideraria esse discurso machista que vê essa mulher desse modo. Isso posto, poderíamos concluir que ele não deve ser (ou não é) preconceituoso.

O que vemos, portanto, é um discurso que busca constituir uma voz que isenta o político da acusação de preconceito ao mesmo tempo que revela um posicionamento de reprodução de machismo ao hierarquizar tipos de mulheres como ideais ou não para se casar.

Neste capítulo, discutimos a concessão sob diversos olhares: das gramáticas, do Funcionalismo, do Dialogismo e do subsistema do ENGAJAMENTO, que aproxima o Funcionalismo do Dialogismo. O que defendemos aqui é a possibilidade de articularmos uma multiplicidade de olhares, para a ampliação do entendimento da concessão, por meio da mobilização de diferentes teorias, pois, é por meio dessa convergência que poderemos explicar melhor o fenômeno no funcionamento discursivo. É esse olhar que entendemos ser necessário na escola, especificamente no final do Ensino Fundamental.

No próximo capítulo, analisamos como a concessão é abordada nas coleções didáticas de língua portuguesa aprovadas no PNDL 2017 anos finais do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO 3 - A CONCESSÃO NO PNLD 2017

Neste capítulo, tecemos algumas considerações sobre a origem do PNLD, seu percurso até os dias atuais, o papel do Estado como maior comprador de livros didáticos do Brasil e o processo de aquisição, avaliação e escolha dessas obras. Apresentamos as coleções de Língua Portuguesa aprovadas para os anos finais do Ensino Fundamental, mapeamos em quais anos do ensino a concessão é abordada e analisamos não só os conceitos, como também as atividades sobre o assunto.

3.1 Algumas considerações sobre o Programa Nacional do Livro Didático

O início do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) remonta a 1937, quando houve a instauração do Instituto Nacional do Livro. Nesses mais de 80 anos de existência, seu nome, formato, abrangência e execução foram sendo alterados.

Em 1966, durante o período militar no Brasil (1964-1985), foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e, um ano depois, foi estabelecido um convênio entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Sindicato Nacional dos Editores de Livro (SNEL) e Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), conhecido como convênio MEC/SNEL/USAID. Esse acordo fazia parte de um pacto com os Estados Unidos, no qual os militares entregaram nosso sistema educacional aos técnicos daquele país que impuseram um modelo neoliberal e tecnicista de educação, começando pela educação superior e descendo para a educação básica, com a repressão de professores e alunos que não se enquadravam nas diretrizes desse novo regime (KRAFZIK, 2006, p.123-124). Em meio ao pacote trazido pelo acordo, houve investimento na elaboração e na confecção de livros didáticos para distribuição nacional, sob o viés ideológico do governo militar, o que, segundo Krafzik (2006, p. 125), beneficiou a indústria do livro, desde a elaboração do papel até a impressão do produto e sua comercialização.

Em 1985, já no fim do período militar, o Programa recebeu o nome pelo qual o conhecemos hoje e, a partir da década de 1990, é fortalecido não só pela universalização da distribuição de coleções didáticas de todas as disciplinas para os alunos do Ensino Fundamental, como também pelo início do processo de avaliação

dos livros inscritos no PNLD, com a publicação do primeiro *Guia de Livros Didáticos* de 1ª a 4ª série.

A partir de 2004, o Ensino Médio e o Ensino de Jovens e Adultos²¹ passaram também a integrar o Programa, atendendo ao disposto na nossa Constituição:

As iniciativas amparam-se no art. 208, VII, da Constituição Federal, que, forme a redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, impõe ao Estado o dever de garantir atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Seu regulamento básico encontra-se na Resolução nº 60, de 20 de novembro de 2009-FNDE, e no Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010. (BRITTO, 2011, p.5).

O Estado é o maior comprador de livros didáticos e, de acordo com Venturi (2004, p.66), ele “sustenta” a indústria editorial educacional do país; nesse sentido, a avaliação dos materiais é uma forma de verificação e correção de possíveis erros conceituais, inadequações metodológicas, bem como preconceitos e discriminações.

O processo de aprovação desses livros inicia-se com a publicação de um edital pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que determina as características técnicas e pedagógicas necessárias. Posteriormente, as editoras, detentoras de direitos autorais, inscrevem as obras no programa para serem avaliadas por especialistas. Uma vez selecionadas, um guia é concebido pelos avaliadores, cujo objetivo é orientar os docentes das escolas participantes do programa na escolha do material para o ano subsequente.

De acordo com Rocha (2015, p. 131-132), precisamos levar em consideração o papel coercitivo que os documentos oficiais, os PCN, o edital e o guia do PNLD exercem tanto na composição dos livros didáticos quanto nas escolhas feitas pelos docentes. Outro aspecto também coercitivo é o prestígio que determinados autores construíram ao longo dos anos. No caso específico de língua portuguesa, esse é o caso de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, com a coleção **Português: linguagens**, que se encontra hoje, no Programa, em sua 9ª edição reformulada, mais de vinte anos após a primeira edição, datada de 1998. Talvez essa presença explique o motivo pelo qual é a coleção mais solicitada pelos professores: mais de 50% do total. Em contrapartida, a coleção **Universos: língua portuguesa**, de autoria coletiva, está em sua 3ª edição, ocupando o 6º lugar nas solicitações.

²¹ Esses segmentos são contemplados pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), transformado no PNLD EJA. Maiores detalhes podem ser obtidos no artigo “O Livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados” (BRITTO, 2011).

3.2 Coleções didáticas de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental aprovadas no PNLD 2017

No PNLD 2017, 21 coleções para os anos finais do Ensino Fundamental foram submetidas à avaliação, dentre as quais seis (28,65%) foram aprovadas, todas elas produzidas por editoras localizadas na cidade de São Paulo.

No quadro abaixo, apresentamos a relação dessas obras, de acordo com a quantidade de coleções distribuídas em ordem decrescente:

Tabela 2: Coleções aprovadas no PNLD 2017 e total de exemplares distribuídos²²

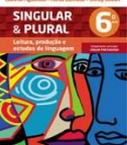
Capa ilustrativa ²³	Título da obra	Autores	Edição/Local/ Editora/Ano	Total de coleções distribuídas
	Português: linguagens	William R. Cereja Thereza C. Magalhães	9ª edição São Paulo: Saraiva 2015	5.792.929
	Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem	Laura de Figueiredo Marisa Balthasar Shirley Goulart	2ª edição São Paulo: Moderna 2015	1.108.198
	Para viver juntos: português	Obra coletiva ²⁴ Editora responsável: Andressa M. Paiva	4ª edição São Paulo: Edições SM 2015	1.099.009
	Projeto teláris: português	Ana. T. Borgatto Terezinha Bertin Vera Marchezi	2ª edição São Paulo: Editora Ática 2015	1.023.306

Tabela 2: Coleções aprovadas no PNLD 2017 e total de exemplares distribuídos (continuação)

²² Quadro semelhante ao produzido por Andrea Gomes de Alencar em sua tese de doutorado **O gênero debate nos livros didáticos de português do ensino médio: vozes em diálogo** (2017).

²³ A capa refere-se apenas ao volume do 6º ano para fins ilustrativos, assim como as encontramos no **Guia de livros didáticos Ensino Fundamental anos finais** (2016).

²⁴ Ao contrário do **Guia de livros didáticos Ensino Fundamental anos finais** (2016), optamos por colocarmos o nome do editor responsável, em vez dos autores, pois, por serem obras coletivas, cada volume traz autoria diversa.

	Tecendo linguagens: língua portuguesa	Tania A. Oliveira Elizabeth G. O. Silva Cícero de O. Silva Lucy Ap. M. Araújo	4ª edição São Paulo: IBEP 2015	1.017.914
	Universos: língua portuguesa	Obra coletiva ²⁵ Editora responsável: Andressa M. Paiva	3ª edição São Paulo: Edições SM 2015	745.592

Fontes: Brasil (2016)

3.3 A concessão no PNLD 2017

Em todas as coleções aprovadas²⁶ no PNLD 2017, encontramos a abordagem da concessão no 9º ano do Ensino Fundamental. Em duas delas, **Projeto Teláris** e **Tecendo linguagens**, apenas no 9º ano. Em três, **Português, Singular & Plural** e **Para viver juntos**, também no 8º ano, e, em **Universos**, o assunto é tratado já no 6º ano:

Quadro 1 - Ocorrência da concessão nos anos finais do EF por coleção didática

COLEÇÕES	6º	7º	8º	9º
Português: Linguagens			X	X
Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem			X	X
Para viver juntos: Português			X	X
Projeto teláris: Português				X
Tecendo linguagens: língua portuguesa				X
Universos: língua portuguesa	X			X

Fonte: Brasil (2016).

A fim de mapearmos como a concessão é abordada em cada uma das obras, elaboramos um quadro descritivo, disponível no Anexo I, para cada uma delas,

²⁵ Para essa coleção, é válida a mesma informação acima.

²⁶ Para facilitar a consulta, optamos por não nos referirmos às obras pelo nome inteiro, nem pelas suas iniciais, mas pela forma como são comumente conhecidas pelos docentes.

apresentando o ano escolar no qual o assunto é tratado, a conceituação da concessão e o modo pelo qual ela é conduzida, além de descrever as atividades propostas. A partir desse levantamento, chegamos a alguns dados para delimitação da análise. Na sequência, passamos à análise propriamente dita dos materiais.

3.4 Conceitos de concessão

Nessa parte de nosso trabalho, procuramos entender como os autores das seis coleções exploram, primeiramente, o conceito de concessão. Cotejando as obras, chegamos a dois grupos:

- Obras nas quais o conceito é apresentado antes do exemplo: **Linguagens, Para viver juntos e Tecendo linguagens.**
- Obras nas quais o texto é ponto de partida para o conceito: **Projeto Teláris, Singular & Plural e Universos.**

3.4.1 Do conceito para o exemplo

Assim como na tradição gramatical (BECHARA, 1999; CUNHA, 2001; ROCHA LIMA, 1992), nas coleções **Linguagens** (2015a; 2015b) e **Para viver juntos** (2015a; 2015b), a abordagem da conjunção concessiva é apresentada em seção diversa da oração concessiva: a primeira está presente nos volumes dedicados ao 8º ano, e a segunda, nos do 9º ano.

Nos livros do 8º ano das duas coleções, há um quadro de classificação das “conjunções subordinativas adverbiais”²⁷ de onde reproduzimos somente o campo sobre a concessão:

²⁷ Junto das concessivas, nas duas coleções, há as causais, as comparativas, as condicionais, as conformativas, as consecutivas, as finais, as proporcionais e as temporais, elencadas em ordem alfabética e de acordo com a classificação das gramáticas tradicionais e da *Norma Gramatical Brasileira* (NGB).

Quadro 2 - Conjunções subordinativas concessivas em *Português: linguagens*

	Circunstâncias que expressam	Principais conjunções	Exemplo
CONCESSIVAS	concessão	Embora, ainda que, se bem que, mesmo	Ele não participará do jogo de futebol, embora você insista.

Fonte: Adaptado de Cereja e Magalhães (2015a, p. 241).

Quadro 3 - Conjunções subordinativas concessivas em *Para viver juntos*

Valores semânticos das conjunções subordinativas adverbiais		
Classificação	Circunstâncias que expressam	Principais conjunções e locuções conjuntivas
Concessivas	concessão	Embora, ainda que, se bem que, mesmo que

Fonte: Adaptado de Paiva (2015a, p. 218).

Nos dois casos, as concessivas são associadas à circunstância de “concessão”, o que não elucida a explicação, pois é possível questionar o que seria essa “concessão”. Neves (2002, p.546), ao apresentar o ponto de vista de Anscombe (1985), mostra que existe uma confusão entre a “concessão” das gramáticas tradicionais e a “concessão” que deriva do verbo “conceder”, fato que parece explicar a conceituação oferecida pelos autores dos livros didáticos em análise. Sob esse aspecto, se “concessão” é entendida como “permissão”, como indicado no dicionário (AULETE DIGITAL, 2018), é possível imaginar o aluno do 8º ano lendo o exemplo disponível no primeiro livro “Ele não participará do jogo de futebol, embora você insista” e questionando por que “ele” não vai participar do tal jogo, se “embora” indica concessão, ou seja, permissão. Outro problema é que o exemplo parece uma frase criada para fins didáticos e para aplicação do conceito apenas, pois não há referência alguma a sua fonte.

Agora, vejamos a conceituação das orações subordinadas adverbiais nos livros do 9º ano:

Figura 3: Oração concessiva em *Português: linguagens*

Concessivas

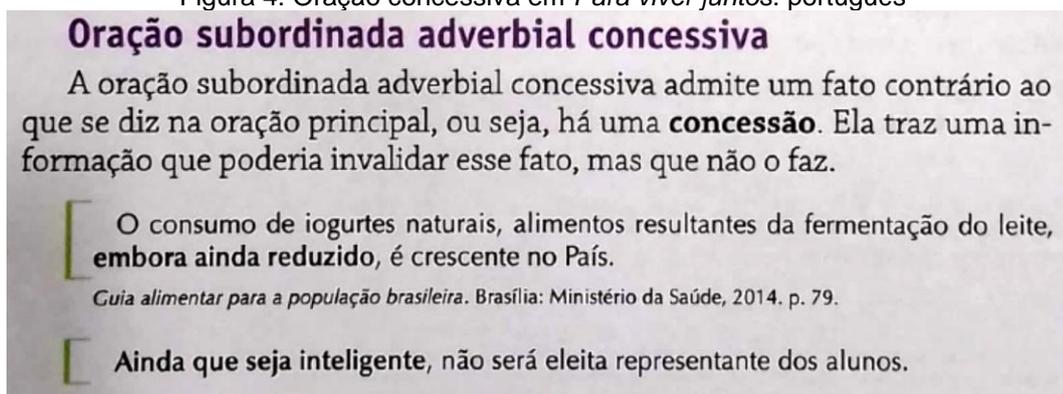
Expressam uma **concessão**, um fato contrário ao expresso na oração principal, porém insuficiente para anulá-lo:

Quando hoje acordei, ainda fazia escuro
(**Embora a manhã já estivesse avançada**). (Manuel Bandeira)

São introduzidas pelas conjunções subordinativas concessivas: **embora, conquanto que, ainda que, mesmo que, se bem que, por mais que**, etc.

Fonte: Cereja e Magalhães (2015b, p.81).

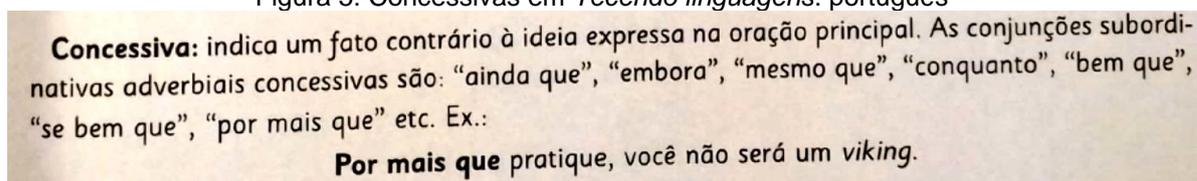
Figura 4: Oração concessiva em *Para viver juntos*: português



Fonte: Paiva (2015b, p. 132).

Acrescentamos o conceito de concessão abordado no livro **Tecendo linguagens**, com a diferença de que as conjunções e as orações concessivas são tratadas no mesmo volume:

Figura 5: Concessivas em *Tecendo linguagens*: português



Fonte: Oliveira, Silva e Silva (2015, p. 135).

Nos três casos, a concessão é entendida como fato contrário ao que se diz/é expresso na oração principal, porém insuficiente para ou anulá-lo ou invalidar o fato; no último exemplo, essa insuficiência não é, contudo, elaborada. É possível depreender que esses livros parafraseiam a concepção de Rocha Lima para quem “a oração concessiva expressa um fato – real, ou suposto – que poderia opor-se à realização de outro fato principal, porém não frustrará o cumprimento deste” (ROCHA LIMA, 1992, p. 276) o que, segundo Rosário (2012, p. 22-23), está alinhada a uma visão semântico-pragmática do fenômeno. Essa conceituação, embora possa ser aplicada a algumas situações, em outras, como nos próprios exemplos disponibilizados pelos livros, torna-se insuficiente. Vejamos:

No primeiro exemplo, “Quando hoje acordei, ainda fazia escuro/(Embora a manhã já tivesse avançada)”, se aplicarmos a conceituação oferecida por Cereja e Magalhães (2015b, p. 81), teríamos:

- A oração principal é “ainda fazia escuro”.
- A oração concessiva é “embora a manhã já tivesse avançada”. O fato “o avanço da manhã” poderia opor-se à realização do outro “ainda fazer escuro”

da oração principal, ou seja, se a manhã já avançou não deveria estar escuro. No entanto, o escuro ainda se faz.

Podemos entender com König (apud MIZUNO, 2007, p. 20) que ‘Se a manhã avançou, não deveria fazer escuro’, pois ‘se **p**, espera-se **não-r**’. Só que ocorre r, ou seja, ‘ainda fazia escuro’. Embora esse esquema seja perfeitamente aplicável, fica faltando uma peça no quebra-cabeças e imaginamos um aluno do Ensino Fundamental questionando como seria possível ser manhã e ainda estar escuro. Há aqui uma quebra de expectativa que pode ser melhor compreendida se considerarmos quem escreveu o texto, com qual intenção, para quem, ou seja, o enunciado como um todo, permitindo uma melhor compreensão do papel da construção concessiva. Trata-se dos versos iniciais do “Poema só para Jaime Ovalle”, de Manuel Bandeira, escrito para o músico em ocasião de sua morte; por esse motivo, o falante expressa a ideia de escuro, concretizada na oração principal, referindo-se à tristeza que sentia dentro de si em oposição à claridade da manhã.

No segundo caso, no primeiro exemplo do livro **Para viver juntos** (PAIVA, 2015b p. 132), encontramos “O consumo de iogurtes naturais, alimentos, resultantes da fermentação do leite, embora ainda reduzido, é crescente no País”, retirado do *Guia alimentar para a população brasileira*, publicado pelo Ministério da Saúde:

- A oração principal é “O consumo de iogurtes naturais, alimentos, resultantes da fermentação do leite [oração concessiva] é crescente no país”.
- A oração concessiva, intercalada com a principal, é “embora ainda reduzido”. Esse fato é realmente orientado de forma contrária ao fato da oração principal (consumo crescente x consumido reduzido), em conformidade com a visão gramatical. No entanto, não podemos dizer que esse poderia invalidar o fato da principal, mas não o faz, como o livro didático em análise indica.

O uso da concessão nesse caso, parece contemplar uma possível objeção do leitor; em outras palavras, a voz autoral, no caso a do Ministério da Saúde, reconhece que pode haver objeção ao ponto de vista de que o consumo é crescente baseado num discurso outro que o concebe como reduzido, mas rejeita essa possível refutação (MARTIN; WHITE, 2005, p. 117).

Finalmente, os exemplos “Ainda que seja inteligente, não será eleita representante dos alunos”, de **Para viver juntos**, e “Por mais que pratique, você não

será um viking”, de **Tecendo linguagens**, parecem ter sido criados pelo próprios autores apenas para explicação do conceito²⁸.

Depois da análise, encontramos três situações:

- A concessão é entendida como permissão, o que não corresponde ao seu sentido de quebra de expectativa e/ou refutação de pontos de vista.
- A aplicação do conceito se dá pelo período destacado do enunciado, o que prejudica seu entendimento no discurso.
- Há situações criadas apenas para explicação dos conceitos.

3.4.2 Do texto para o conceito

Em três coleções, o conceito de concessão é abordado a partir de enunciados. Na primeira, **Projeto Teláris** do 9º ano, esse trabalho é iniciado com a leitura de uma tira de autoria de Quino²⁹, idealizador da personagem Mafalda:

²⁸ Compreendemos que o texto produzido para a atividade é um enunciado, mas ele foi elaborado dentro de uma esfera específica, a escolar, ou editorial, para um objetivo específico, ou seja, a prática de um conteúdo escolar.

²⁹ Quino, pseudônimo de Joaquín Salvador Lavado, criou Mafalda, uma menina idealista e questionadora que odeia sopa, ama os *Beatles* e o Pica-pau, em 1964, na Argentina, para uma campanha publicitária que não foi finalizada. No Brasil, as tirinhas, que são muito populares também nos livros didáticos brasileiros, podem ser encontradas na coletânea *Toda Mafalda*, da editora Martins Fontes.

- Associação da adversativa “mas” ao período composto por coordenação, porque há independência sintática.
- Associação do sentido de oposição, expresso pelo uso do “mas”, com outras conjunções que, segundo os autores, podem expressar essa mesma ideia, com a transformação da fala do pai de Mafalda em três diferentes com os usos de “embora”, “ainda que”, “se bem que”.

Temos uma questão problemática na primeira situação que é a aproximação da adversativa à independência sintática. Vários autores questionam a visão tradicional que associa a coordenação à independência de elementos e a subordinação à dependência (NEVES, 2016; ROSÁRIO, 2012; MARGARIDO, 2010). Uma das considerações é o fato de essa dicotomia gerar equívoco, pois o próprio conceito de dependência é complexo e mal definido (ROSÁRIO, 2012, p. 6). Além disso, é possível estabelecer intersecção entre as duas (ROSÁRIO, 2012, p. 6).

Já em relação à aproximação com “mas”, Neves (2000) e Castilho (2010) salientam que semanticamente indicam contraste. Castilho (2010) e Castilho e Elias (2012) mostram que o uso de uma construção ou outra tem relação com a intenção do falante, pois se ele quer anunciar a objeção logo, utiliza a concessão; caso queira adiar o conflito, utiliza a adversativa. Por isso, anunciar que uma conjunção pode ser utilizada no lugar da outra indiferentemente, como o faz o livro em análise, é não considerar os aspectos pragmáticos e discursivos envolvidos na escolha dessas palavras.

O que se segue depois disso é a abordagem já discutida anteriormente, ou seja, de que “oração concessiva abre uma concessão em relação à ideia contida na oração principal, ou coloca um obstáculo em relação ao fato da oração principal, sem, no entanto, impedir que ele aconteça” (BORGATTO, BERTIN, MARCHEZI, 2015b, p. 144).

Seguem-se mais três exemplos para a aproximação entre as concessivas e as adversativas, com frases descontextualizadas. Os autores associam a ideia principal à oração principal, no caso da concessiva, e oração adversativa à ideia mais importante, mas esse posicionamento pode ser questionado: nas concessivas retificadoras, por exemplo, a validade da oração principal é enfraquecida pela concessiva (MIZUNO, 2007, p. 23).

Figura 9: Conceito de oração concessiva em *Singular & Plural* – parte 2

Estudos de língua e linguagem

▼ Releia.

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

a) Qual é o fato expresso na oração principal?

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

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

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

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

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

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

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

Orações subordinadas adverbiais concessivas

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

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

Veja alguns exemplos:

Embora estivesse com sono, levantou da cama logo cedo.

Mesmo que estivesse doente, foi fazer a prova.

Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015b, p. 246).

Após a leitura, os autores destacam a construção concessiva retirada do texto e seguem-se quatro exercícios que propiciam a reflexão das(os) alunas(os) para seu uso. Entendemos que os dois primeiros, “a” e “b”, foram elaborados para o entendimento da quebra de expectativa, pois se o mutum voa, espera-se que não prefira usar as pernas, mas acontece que o que ele prefere mesmo é andar. Em “c” e “d”, a reescrita do trecho em destaque, com a utilização de outras conjunções, possibilita a reflexão linguística sobre o assunto. No entanto, logo em seguida, o conceito de concessão é apresentado, sem relação com a atividade proposta.

Na última coleção, **Universos**, 6º ano, a concessão é abordada como “quebra de expectativa” nos exercícios depois da leitura de uma resenha de filme, que abordaremos na próxima seção.

Em resumo, nos conceitos elaborados a partir do texto, depreendemos que:

- Embora haja aproximação da adversativa com a concessiva, não são exploradas as diferenças de uso implicadas na escolha de uma ou de outra para atingir determinadas intenções do falante.
- Há associação da ideia principal ou de maior importância à oração principal, sem consideração das situações de uso nas quais a concessiva tem mais peso, como no caso da concessiva de retificação.
- A ideia de quebra de expectativa associada à concessão é proposta, inclusive com reescrita, mas a reflexão sobre os potenciais efeitos de sentido não acontece.

Vejamos como são elaboradas as atividades sobre o tema em discussão.

3.5 Atividades sobre concessão

Como já salientamos, o estudo das questões linguísticas em enunciados, na língua em funcionamento, vem sendo discutido e privilegiado há algum tempo tanto no meio acadêmico quanto nos documentos oficiais; por isso, nosso interesse nesta seção é entender as atividades sobre concessão que têm como ponto de partida o enunciado.

Primeiramente, ressaltamos que, em todas as coleções analisadas, ainda há exercícios³¹ com conjunções isoladas e frases descontextualizadas, conforme passamos a descrever de maneira sucinta:

- Em **Linguagens**, para a identificação da conjunção e a indicação da circunstância que expressa: “Ainda que o sonho venha, ele continua escrevendo”; para a transformação do adjunto adverbial em oração adverbial concessiva: “Sairemos, apesar do frio (CEREJA; MAGALHÃES, 2015a, p. 242; 2015b, p.80).
- Em **Singular & Plural**, para o estudo do debate, com a explicação e apresentação dos operadores argumentativos, sem que um único trecho de

³¹ Neste trabalho, empregamos a palavra “exercícios” como sinônimo de “atividades”.

debate seja apresentado para análise (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015a, p. 23-24).

- Em **Para viver juntos**, para a identificação da conjunção e da ideia expressa: “Embora fosse muito bom jogador, ainda estava no banco de reservas” (PAIVA, 2015a, p. 218).
- Em **Tecendo linguagens**, para a exemplificação do conceito de oração subordinada concessiva: “Por mais que pratique, você não será um viking” (OLIVEIRA et al, 2015, p. 135).
- Em **Projeto Teláris**, para a reescrita de frase com utilização de uma conjunção, estabelecendo a relação indicada entre parênteses: “O jovem tem certeza de seus sentimentos. O jovem não se sente seguro para tomar decisões definitivas em relação ao amor (relação de concessão, oposição)”; para indicar a relação estabelecida pela conjunção em destaque: “**Mesmo que** o políticos justifiquem a origem do dinheiro, dificilmente os eleitores manterão a confiança”; para reescrever 5 frases³², passando-as de coordenação adversativa para subordinação adverbial concessiva (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p.151-152).
- Em **Universos**, para a associação das conjunções ou locuções conjuntivas concessivas, em meio a várias outras, à coluna denominada “adversidade (contraste); para identificar o que a subordinada concessiva indica em relação à oração principal (PAIVA, 2015a, p. 227; 2015b, p.251).

Também encontramos textos e situações criadas para fins didáticos, como em duas atividades que associam a concessão à argumentação, características que nos interessa neste trabalho, mas que não partem de enunciados concretos. Vejamos:

- Em **Singular & Plural**, a proposta é que os alunos, em grupos, criem um contra-argumento para cada uma das cinco opiniões hipotéticas listadas (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015a, p.24-25).

³² São elas: a) As novas propostas do governo foram aprovadas na Câmara, mas não passaram no Senado; b) A população de Londres ficou assustada com o ataque de terroristas ao metrô, mas não deixou de utilizar esse meio de transporte; c) Os grandes maremoto dos últimos tempos causaram prejuízos incalculáveis, mas não impediram a ida de turistas aos países atingidos; d) A emissão de gases poluentes aumenta no planeta, mas os EUA se recusam a assinar o acordo para controlar essa emissão em seu território; e) O controle de doenças infectocontagiosas aumenta em todo o mundo, mas nem todas as pessoas têm acesso às informações fundamentais para evitar o risco de contrair esse tipo de doença (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p.151).

- Em **Para viver juntos**, são apresentadas três opiniões de alunos hipotéticos sobre uma campanha de economia de papel para associação da concessão à atenuação orientada à aceitação de argumentos (PAIVA, 2015b, p.137).

Finalmente, em quatro coleções, encontramos atividades sobre a concessão a partir de enunciados concretos. É sobre elas que vamos nos deter nas próximas seções.

3.5.1 Português: linguagens (2015)

Todos os volumes da coleção **Linguagens** (2015) são divididos em 4 unidades temáticas, com 3 capítulos relacionados ao tema. No 9º ano, as subordinadas adverbiais concessivas são abordadas na 2ª unidade, cujo título é “Amor”, no âmbito do primeiro capítulo³³ denominado “O primeiro amor”, na seção “A língua em foco”. Nessa seção, destinada nesse volume ao estudo das orações subordinadas adverbiais, encontramos 4 anúncios publicitários, 2 poemas, 2 tirinhas, 1 trecho de livro e 1 abertura de reportagem disponibilizados para o ensino das conjunções e das orações subordinadas adverbiais.

Em “As orações adverbiais na construção do texto”, subseção de “A língua em foco”, a concessão é abordada em atividades sobre o poema “Ainda que”, de Carlos Drummond de Andrade, publicado em 1973, no livro *As impurezas do branco*:

³³ Os outros capítulos da unidade “Amor” são: “Amar não tem idade” e “O verdadeiro presente”, respectivamente.

Figura 10– Exercício: *Português: Linguagens*

AS ORAÇÕES ADVERBIAIS NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia este poema, de Carlos Drummond de Andrade:

Ainda que mal

Ainda que mal pergunte,
ainda que mal respondas;
ainda que mal te entenda,
ainda que mal repitas;
ainda que mal insista,
ainda que mal desculpes;
ainda que mal me exprima,
ainda que mal me julgues;
ainda que mal me mostre,
ainda que mal me vejas;
ainda que mal te encare,
ainda que mal te furtas;

ainda que mal te siga,
ainda que mal te voltes;
ainda que mal te ame,
ainda que mal o saibas;
ainda que mal te agarre,
ainda que mal te mates;
ainda assim te pergunto
e me queimando em teu seio,
me salvo e me dano: amor.

(*As impurezas do branco*, Rio de Janeiro: Record. ©
Carlos Drummond de Andrade © Graña Drummond —
www.carlosdrummond.com.br)



- Quase todos os versos do poema consistem em um mesmo tipo de oração subordinada.
 - Qual é a conjunção subordinativa que introduz essas orações? *ainda que*
 - Como se classificam, portanto, essas orações subordinadas? *subordinadas adverbiais concessivas*
 - Qual é a oração principal em relação a essas orações adverbiais? *ainda assim te pergunto*
- O emprego da expressão **ainda que** pode apresentar mais de um sentido. Observe:

Ainda que não mereças, eu te amo.

Ainda que mal lhe pergunte, você me ama?

No primeiro enunciado, a expressão **ainda que** é uma típica conjunção concessiva, ou seja, apesar de indicar algo contrário (o não merecimento) ao que se afirma na oração principal (o amor àquela pessoa), isso não é suficiente para impedir a ação expressa na oração principal, que é **amar**.

Já no segundo enunciado, a expressão **ainda que mal** tem uma conotação de polidez, pois constitui uma maneira educada de introduzir uma pergunta talvez inconveniente ou fora de hora. Destaque no poema:

- um verso em que essa expressão tenha um valor concessivo;
ainda que mal me exprima (ainda que me exprima mal); ainda que mal me julgues (ainda que me julgues mal)
- um verso em que essa expressão tenha uma conotação de polidez, indicando cuidado ao introduzir uma pergunta.
"Ainda que mal pergunte", principalmente

Para que servem as orações adverbiais?

As orações adverbiais estabelecem relações lógicas e coesivas importantes na construção do sentido de um texto. Servem para inserir noções de tempo, finalidade, condição, concessão ou, ainda, para estabelecer comparação, concomitância ou relações de causa e consequência entre dois fatos.

Embora as orações adverbiais sejam comuns na fala, alguns dos seus tipos aparecem mais frequentemente em textos escritos de acordo com a norma-padrão da língua e com certo grau de elaboração de ideias.

Fonte: Cereja e Magalhães (2015b, p.86).

Elaborado a partir da repetição das construções concessivas iniciadas pela locução “ainda que”, observamos uma força argumentativa (NEVES, 2002, p.558) que se instaura no emergir de duas vozes: a do falante do texto que alterna um verso com sua voz (identificável pelo uso dos verbos na 1ª pessoa e pelo uso do pronome de 2ª

pessoa “te”, que indica a quem está se dirigindo: “ainda que mal te entenda”, “ainda que te encare”) e a de seu ouvinte (identificável pelos verbos de 2ª pessoa: “ainda que mal repitas”, “ainda que mal desculpes”) em uma espécie de diálogo tenso, no qual os argumentos de ambos falante/ouvinte são trazidos à tona e revelam as insatisfações presentes no relacionamento amoroso; argumentos esses possíveis para um rompimento da relação, mas que culminam com o encontro dos dois versos finais “e me queimando em teu seio, me salvo e me dano: amor”.

Para o trabalho com esse poema, os autores trazem 6 questões. Interessa-nos aqui três delas que tratam do nosso tema. Na primeira, parte-se do texto apenas para três tarefas: identificação da conjunção que se repete ao longo do texto, classificação da subordinada (no caso, concessiva) e localização da oração principal, respectivamente. Na segunda, são explorados os sentidos da expressão “ainda que”, primeiramente como “uma típica conjunção concessiva”, pois indica “algo contrário ao que se afirma na oração principal”, mas “isso não é suficiente para impedir a ação expressa na oração principal”, em uma paráfrase do que encontramos em Cunha & Cintra (2001, p.586): “Iniciam uma oração subordinada em que se admite um fato contrário à ação principal, mas incapaz de impedi-la”. Depois, como forma de indicar polidez, “pois constitui uma maneira educada de introduzir uma pergunta talvez inconveniente ou fora de hora”, fato esse discutido por Vergaro (2008, p. 97 apud ROSÁRIO, 2012, p.97) ao constatar que o uso da concessão está associado às estratégias de proteção de face ou polidez. Esse aspecto parece sinalizar que os autores procuram trazer resultados de pesquisas recentes sobre o tema. No entanto, o que chama a atenção é que, para a explicação desses dois olhares sobre as concessivas, não houve referência aos versos do poema, mas criação de outros para fins didáticos, de tal forma que fosse possível, ao mesmo tempo, perceber tanto o aspecto difundido pela gramática tradicional quanto o de polidez: “**Ainda que não mereças, eu te amo.**/Ainda que mal **lhe** pergunte, **você me ama?**”³⁴. Somente depois desse movimento solicitam a volta ao poema para busca de exemplos de “concessão típica” e de polidez. A partir do exposto, entendemos que, apesar de haver um avanço pela incorporação de questões pragmáticas ao exercício, há ainda identificação de exemplos sem a interpretação, a manipulação ou a produção da concessão.

³⁴ Os negritos indicam os acréscimos dos autores a partir do poema.

Na última questão que nos interessa são retomados os conceitos de concessão e de polidez discutidos anteriormente:

4. As oscilações semânticas da expressão **ainda que mal** (expressando polidez ou concessão) podem estar relacionadas com o tipo de envolvimento que há entre as duas pessoas. Como parece ser o relacionamento entre elas: seguro e equilibrado ou difícil e oscilante? Justifique com elementos do poema. (CEREJA; MAGALHÃES, 2015b, p.87).

Embora o exercício procure trabalhar a interpretação do poema a partir dos aspectos linguísticos de concessão e de polidez, observamos que a própria forma como a pergunta é elaborada leva a uma resposta determinada pelos autores, pois, no início da questão, ao utilizarem a expressão “oscilações semânticas” e depois ao perguntarem “Como parece ser o relacionamento entre elas: seguro e equilibrado ou difícil e oscilante?”, sinalizam que, entre as opções oferecidas, somente a segunda é aceitável.

3.5.2 *Singular & plural* (2015)

A coleção **Singular & plural** é organizada em 3 partes: “Caderno de leitura e produção”, “Caderno de práticas de literatura” e “Caderno de estudos de língua e linguagem”. No volume do 8º ano, essa última é composta por três unidades: “Língua e linguagem”, “Língua e gramática normativa” e “Ortografia e pontuação”. A segunda, “Língua e gramática normativa”, está dividida em três capítulos: “Período composto”, “Período Composto por coordenação” e “Operadores argumentativos”. Os autores apresentam uma tabela com o operador argumentativo “mas” e outros que exercem a mesma função. Posteriormente, um artigo de divulgação científica retirado da revista *Mundo Estranho* é utilizado para a discussão sobre as construções que indicam contraste e oposição de ideias:

Figura 11 – Exercício: *Singular & Plural*

Qual é o maior felino do mundo?

O leão, todo mundo sabe, é o rei dos animais, mas não leva o título de maior felino do planeta. Esse trono pertence ao tigre (*Panthera tigris*), que pode atingir 2,2 metros de comprimento — sem contar a cauda, que tem mais 1 metro. Para comparar, o leão (*Panthera leo*) mede entre 1,8 e 2,1 metros. Já no peso ambos empatam: têm, em média, 230 quilos, embora alguns tigres possam chegar perto dos 300 quilos. [...] Os biólogos costumam dividir esse animal em oito subespécies, graças a pequenas diferenças anatômicas e de tamanho entre elas. Os tigres encontrados mais ao sul da Ásia são menores e têm o

pelo mais brilhante que os do norte — onde vive, por exemplo, o maior deles, o tigre siberiano (*Panthera tigris altaica*). Apesar de ser um animal terrestre, esse felino é conhecido por sua habilidade em nadar e escalar árvores. Embora pese mais de 200 quilos, ele também é capaz de dar saltos que atingem quase 10 metros de distância. [...]



Tigre (*Panthera tigris tigris*), perto de Salinas, na Califórnia, 2009.

Disponível em: <<http://mundoestranho.abril.com.br/materia/qual-e-o-maior-felino-do-mundo>>. Acesso em: 9 fev. 2015. (Fragmento).

Todas estas construções que aparecem no texto indicam contraste, oposição entre ideias:

“O leão [...] é o rei dos animais, **mas** não leva o título de maior felino do planeta.” (I)

“[O leão e o tigre] têm, em média, 230 quilos, **embora** alguns tigres possam chegar perto dos 300 quilos.” (II)

“**Apesar** de ser um animal terrestre, esse felino [o tigre] é conhecido por sua habilidade em nadar e escalar árvores.” (III)

“**Embora** pese mais de 200 quilos, ele também é capaz de dar saltos que atingem quase 10 metros de distância.” (IV)

- Na frase I, qual das informações é mais importante, ou seja, qual dá “a palavra final” sobre o assunto: a de que o leão é o rei dos animais, ou a de que ele não leva o título de maior felino do planeta?
- Reescreva a frase I no caderno, substituindo a conjunção adversativa *mas* por outra equivalente.
- Observe agora a frase III. Qual das informações é a mais importante: a de que o tigre é um animal terrestre, ou a de que ele é conhecido pela habilidade de nadar e escalar árvores?

Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015a, p. 231).

Para a atividade, foram selecionados quatro trechos do texto que apresentam contraste e oposição de ideias. O item “a” é um exercício que requer a reflexão sobre a ideia mais importante da construção adversativa; no item “b”, há a solicitação da reescrita do trecho apresentado anteriormente, mas o exercício não vai além, quando o efeito de sentido dessa troca poderia ter sido explorado. Já no item “c”, a reflexão é também sobre a ideia mais importante, no caso a oração principal, mas o exercício também não avança nos efeitos de sentido em potencial.

3.5.3 Para viver juntos (2015)

O livro do 9º ano, assim como todos os volumes da coleção, está dividido em 9 capítulos nomeados por gêneros. O quarto capítulo “Artigo de divulgação científica” é dividido em duas seções denominadas “Leitura 1” e “Leitura 2” com estudo do texto, produção, reflexão linguística e o estudo da “língua viva”. A sequência selecionada para análise está localizada na 2ª leitura, na parte denominada “Língua viva”. Capta nossa atenção a utilização do adjetivo “viva” para qualificar o substantivo “língua”, pois inferimos que se existe uma “língua viva”, existe uma outra, ou outras, diferentes dessa.

Esse conceito de “língua viva” pode ser encontrado em Bakhtin (2016, p. 16) para quem o estudo da linguagem precisa partir do enunciado, da relação da língua com a vida, como “acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados” (VOLÓCHINOV, 2017, p.219) e que precisa, portanto ser compreendida na comunicação discursiva, ou seja, em diálogo com outros discursos, como resposta ao já dito e, ao mesmo tempo, como abertura ao que será proferido. Dentro desse quadro teórico, o oposto à língua viva seria o estudo das formas linguísticas isoladas, dentro do sistema linguístico, sem relação com o “contexto histórico real da sua realização inicial” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 192).

Na apresentação do livro aos estudantes, presente em todos os volumes, os autores afirmam que a seção “Língua viva” em discussão “amplia, em um contexto discursivo, a reflexão sobre os conceitos estudados no capítulo” (PAIVA, 2015b, p. 6), nesse caso as orações subordinadas adverbiais concessivas.

“Língua viva” é composta por 5 exercícios e um quadro denominado “Anote” posicionado depois da última atividade. No primeiro exercício, os autores reproduziram uma notícia publicada no jornal *Folha de São Paulo*: sobre um acordo nuclear entre o Irã e os países do Ocidente:

Figura 12 - Exercício 1: *Para viver juntos*

LÍNGUA VIVA Responda sempre no caderno.

A concessão

1. Leia este trecho de uma notícia sobre o acordo nuclear entre o Irã e os países do Ocidente.

O Irã concordou provisoriamente em enviar à Rússia boa parte de seu enorme estoque de urânio [...].
[...] os russos converteriam o urânio em bastões de combustível especializado para a usina nuclear de Bushehr, o único reator comercial iraniano.
Uma vez [...] convertido [...], é difícil usar esses bastões para a produção de uma arma nuclear.
Isso ajudaria a aliviar muito as preocupações do Ocidente com o estoque iraniano de materiais nucleares, se bem que o acordo não eliminaria todos os caminhos que Teerã poderia empreender para obter uma arma nuclear.

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2014/11/1543019-participacao-da-russia-pode-fortalecer-negociacoes-nucleares-com-o-ira.shtml>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

a) Alguns países preocupam-se com a quantidade de material nuclear no Irã. Em relação a isso, que notícia geradora de otimismo o texto dá?
Boa parte do urânio pode ser enviada à Rússia para ser transformada em bastões de combustível.

b) O texto aponta uma concessão à boa novidade. Você sabe o que é fazer uma concessão? Leia estes significados tirados de um dicionário.

Concessão | 1. Consentimento, permissão [...]. 2. Ato ou efeito de ceder algo de sua opinião ou direito a outrem. [...] 4. Figura de retórica que consiste em se concordar com o adversário em coisa passível de contestação. 5. O que se admite como possibilidade ou hipótese válida [...]

Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

Agora identifique a oração em que se faz a concessão.
Se bem que o acordo não eliminaria todos os caminhos que Teerã poderia empreender para obter uma arma nuclear.

c) Classifique sintaticamente essa oração. *Oração subordinada adverbial concessiva.*

Fonte: Paiva (2015b, p. 136).

Destacamos a utilização de um enunciado, da língua em funcionamento, para o desenvolvimento da atividade. No entanto, se o propósito da seção “Língua viva” é ampliar o conceito gramatical em contexto discursivo, paradoxalmente não há um tratamento do texto como um enunciado, como elo na cadeia discursiva. Sabemos apenas, por meio do *link* disponibilizado, que a notícia foi publicada na *Folha de São Paulo* e que o acesso ocorreu no dia 30 de abril de 2015; não há referência ao local e à data de publicação, ao nome do autor³⁵ e ao momento histórico³⁶ no qual foi escrita.

³⁵ Trata-se de uma notícia escrita por David. E. Sanger, especialista em cobrir reportagens sobre proliferação nuclear, originalmente publicada no jornal americano *The New York Times* sob o título “Role for Russia Gives Iran Talks a Possible Boost”, no caderno “Middle East”, em 03 de novembro de 2014. A matéria foi traduzida por Clara Allain e publicada no jornal *Folha de São Paulo*, na seção “Mundo”, no dia subsequente. Versão em inglês disponível no link <<https://www.nytimes.com/2014/11/04/world/middleeast/role-for-russia-gives-iran-nuclear-talks-a-possible-boost.html>>. Acesso em 28 mar. 2019.

³⁶ O *Plano Conjunto de Ação Integral* (JCPOA, na sigla em inglês), também conhecido como acordo nuclear iraniano, foi firmado em 2015 por Irã, União Europeia, China, Alemanha, França, Rússia, Reino Unido e EUA, cujo objetivo é diminuir sanções econômicas sobre o Teerã, capital do Irã, desde que esse país utilize seu programa nuclear para fins pacíficos, ou seja, para abastecimento, por exemplo,

Não há também nenhum texto introdutório, situando seus leitores, possivelmente professor e alunos, para a compreensão das motivações do citado acordo nuclear entre os países do Ocidente e o Irã, um assunto, convenhamos, nada cotidiano não só para os alunos do 9º ano, como também para muitos de nós³⁷. Por isso, o recorte efetuado, logo depois da construção concessiva, acaba prejudicando ainda mais o entendimento.

Desse recorte de notícia, são propostas 3 questões. Na primeira delas, os autores solicitam que o aluno indique a “notícia geradora de otimismo que o texto dá” (PAIVA, 2015b, p. 136). A resposta esperada dos alunos é “Boa parte do urânio pode ser enviada à Rússia para ser transformada em bastões de combustível”, abrindo espaço para a segunda questão, abordando a concessão:

O texto aponta uma concessão à boa novidade. Você sabe o que é fazer concessão? Leia estes significados tirados de um dicionário.

Concessão 1. Consentimento, permissão [...] 2. Ato ou efeito de ceder algo de sua opinião ou direito a outrem. [...] 4. Figura de retórica que consiste em se concordar com o adversário em coisa passível de contestação. 5. O que se admite como possibilidade ou hipótese válida [...] (PAIVA, 2015b, p. 136).

Em seguida, após a leitura do verbete, solicita-se a identificação da oração em que se faz a concessão. Como já salientamos anteriormente, Neves (2002, p.546), ao apresentar o ponto de vista de Anscombe (1985), mostra que existe uma confusão entre a “concessão” das gramáticas tradicionais e a “concessão” que deriva do verbo “conceder”. Sob esse aspecto, se “concessão” é entendida como “consentimento” e “permissão”, conforme 1ª e 2ª acepções do verbete do dicionário *Houaiss* disponibilizado, é possível imaginar o aluno do 9º ano, selecionando o primeiro parágrafo “O Irã concordou provisoriamente em enviar à Rússia boa parte de seu enorme estoque de urânio” (PAIVA, 2015b, p. 136), porque aquele país “concedeu”, ou seja, “consentiu” e “permitiu” o envio do estoque de urânio para o último³⁸. Para se chegar ao solicitado pelos autores, é necessário considerar a 5ª acepção; nesse caso, a concessiva “se bem que o acordo não eliminaria todos os caminhos que Teerã

de usinas nucleares para produção de energia. A notícia em questão, abordada parcialmente no livro didático, foi publicada meses antes da assinatura do acordo, quando os países envolvidos ainda negociavam suas posições.

³⁷ Caso específico dessa pesquisadora que, nesse papel, precisou entender minimamente o acordo nuclear iraniano para prosseguir a análise.

³⁸ Apenas como relato de experiência da pesquisadora no papel de professora, essa situação já foi observada na aplicação da atividade em sala de aula.

poderia empreender para obter uma arma nuclear” pode ser entendida como possibilidade ou hipótese, conforme conceituação apresentada.

Como o intuito da atividade não é o entendimento da concessão no discurso, uma vez que, no próximo exercício, há apenas a solicitação da classificação sintática da oração, uma das conceituações das gramáticas poderia propiciar uma reflexão adequada sobre a linguagem proposta. Vejamos:

A oração concessiva expressa um fato — real, ou suposto — que poderia opor-se à realização de outro fato principal, porém não frustrará o cumprimento deste (ROCHA LIMA, 2011, p. 344).

Nesse caso, o fato suposto é “se bem que o acordo não eliminaria todos os caminhos que Teerã poderia empreender para obter uma arma nuclear” que poderia opor-se à realização do fato principal, isto é, o acordo que “ajudaria a aliviar muito as preocupações do Ocidente com o estoque iraniano de materiais nucleares”, sendo que aquele não frustrará o cumprimento deste. Entendemos que, com esse conceito, os alunos poderiam refletir sobre a linguagem, mas sem a associação da complexidade da concessão com a ideia dicionarizada de “conceder”, como vimos que é possível ocorrer, ocasionando uma compreensão equivocada desse fenômeno.

Um outro entendimento pode ser aplicado, se considerarmos o texto em análise como enunciado, como elo na cadeia discursiva (VOLÓCHINOV, 2017). Segundo Martin e White (2005), o subsistema do ENGAJAMENTO permite que o analista depreenda como o falante/escritor se posiciona em relação à outras vozes, ou seja, se há adesão ou não a elas. “Adesão” sob essa perspectiva é diferente de “concordar”, mas reconhecer e legitimar outras vozes, mesmo que não concordemos com elas

maintain solidarity with those with whom they disagree by indicating that they recognise this diversity of viewpoints as valid and that they are prepared to engage with those who hold to a different position. Thus solidarity can turn, not on questions of agreement/disagreement, but on tolerance for alternative viewpoints (MARTIN; WHITE, 2005, p.96)³⁹.

No texto da atividade em análise, especificamente com a construção concessiva, há duas vozes que se sobressaem: 1) uma visão de que as preocupações do Ocidente com o estoque iraniano de materiais nucleares seriam minimizadas, caso o país resolvesse enviar o urânio para a Rússia e 2) uma visão que reconhece que o

³⁹ Em uma tradução livre: “Mantemos solidariedade com aqueles com quem discordamos, indicando que reconhecemos essa diversidade de pontos de vista como válida e que estamos preparados para engajar com aqueles cujas posições divergem das nossas. Assim, solidariedade pode se tornar, não concordância ou discordância, mas tolerância em relação a pontos de vista alternativos”.

acordo com o Irã não eliminaria o caminho para obtenção de uma arma nuclear. Na notícia, a voz autoral alinha-se com a primeira visão; em outras palavras, não há a adesão com a segunda visão, mas isso não impede que haja a antecipação de uma possível e válida objeção dos leitores, e de outras notícias da época, ou seja, a de que “o acordo não eliminaria todos os caminhos que Teerã poderia empreender para obter uma arma nuclear”. Também podemos entender essa visão 2 como uma concessiva retificadora (MIZUNO, 2007), pois é a correção ou dúvida em relação ao que foi dito anteriormente, que pode atuar como uma tentativa de a voz autoral resguardar sua face em caso de a previsão oferecida não se efetivar.

Na próxima atividade elaborada pelos autores, é apresentando um trecho da entrevista “Se expressar artisticamente é fundamental para o jovem” realizada com o então secretário da Cultura do Estado de São Paulo João Sayad, retirado do *Jornal da tarde*, em 11/02/2008, conforme informações dos autores:

Figura 13 - Exercício 2: *Para viver juntos*

2. O texto a seguir é um trecho de uma entrevista de 2008 com o então secretário da Cultura do Estado de São Paulo João Sayad.

Se expressar artisticamente é fundamental para o jovem

JT: Alguma novidade em relação à Virada Cultural [maratona cultural com atrações durante 24 horas]?

João Sayad: A expansão do número de cidades. Foram dez no ano passado, esse ano serão vinte. Na Virada Cultural, os eventos ficam cheios até com chuva. Temos que conquistar as ruas e as praças para a cultura.

JT: As praças não poderiam ser mais utilizadas pela cultura?

João Sayad: Em algumas cidades, nós sempre usamos as praças. Mas não temos eventos todas as semanas, embora seja uma boa ideia. Precisamos acertar isso com as prefeituras. Eu não posso, simplesmente, tomar uma praça.

Jornal da Tarde, 11 fev. 2008.



Jovens equilibrando-se em tocos em praça. Fotografia de 2004.

Fonte: Paiva (2015b, p. 136).

Assim como na atividade analisada anteriormente, não há um texto introdutório sobre as condições de produção do enunciado⁴⁰; entendemos que é importante salientar a função de um secretário da cultura, que talvez não seja conhecida por alunos do Ensino Fundamental, e oferecer uma visão geral da entrevista, mostrando que o entrevistador faz questões relacionadas a diversos movimentos culturais da cidade de São Paulo, como o hip-hop, o grafite e a Virada Cultural⁴¹. Além do mais,

⁴⁰ A entrevista “Se expressar artisticamente é fundamental para o jovem” foi realizada pelo *Jornal da Tarde*, publicada em 11 de fevereiro de 2008, no portal do Governo do Estado de São Paulo. Disponível em: <www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/na-imprensa/se-expressar-artisticamente-e-fundamental-para-o-jovem/>. Acesso em 13 fev. 2019.

⁴¹ A Virada Cultural é um evento organizado pela Prefeitura da cidade de São Paulo desde 2005. Recebe esse nome, pois inicia-se às 18h do sábado e termina às 18h do domingo, com 24 horas

essa contextualização é imprescindível, pois, embora os livros didáticos aprovados no PNLD 2017 sejam todos produzidos no Estado de São Paulo, eles têm abrangência nacional; por isso, a Virada Cultural, um dos temas do trecho em análise, pode não fazer parte do repertório de uma infinidade de estudantes, inclusive para muitos paulistanos e paulistas.

Após o trecho da entrevista, seguem-se 2 conjuntos de questões. No primeiro deles, os autores questionam as intenções subjacentes à segunda pergunta do entrevistador e à resposta do entrevistado:

- a) Na segunda pergunta, podem ser percebidas outras intenções do repórter, além do simples desejo de saber se as praças não poderiam ser mais utilizadas pela cultura. Quais são essas intenções?
- b) Fica claro, na resposta do secretário a essa questão, se as praças poderiam ser mais utilizadas pela cultura? Explique.
- c) Como poderíamos resumir a resposta do secretário: como um *sim* ou com um *não*? (PAIVA, 2015b, p. 136-137).

Em seguida, o segundo conjunto de questões tem como foco a compreensão da concessão presente na resposta do secretário de cultura:

3. O secretário admite que, em algumas cidades, a Secretaria de Cultura usa as praças, mas *não* toda semana. Em seguida a essa negativa, ele concorda com a opinião que supõe ser a do repórter, por meio de uma oração subordinada adverbial concessiva.
 - a) Qual é essa opinião?
 - b) Qual é a oração subordinada adverbial concessiva?
 - c) Qual pode ter sido a intenção do secretário ao fazer essa concessão ao repórter? (PAIVA, 2015b, p. 137).

Nessas questões, os autores solicitam a opinião do entrevistador para, somente depois, associá-la à subordinada concessiva nos itens “a” e “b”; posteriormente, no item “c”, requerem a intenção do secretário na utilização dessa construção. Entendemos que essas perguntas podem levar as(os) estudantes a refletirem sobre o uso da concessão na relação entre falante e ouvinte e seu efeito na argumentação, pois permitem perceber que a negação do secretário pode manchar sua imagem e a da Secretaria de Cultura, ou não agradar uma parcela da população. Então, utiliza uma concessiva para retificar sua fala, orientando-a para aquilo que vai ao encontro

ininterruptas de atrações culturais em vários pontos da região. Segundo informação do site da Prefeitura, o evento tem como objetivo fornecer “atrações culturais para pessoas de todas as faixas etárias, classes sociais e gostos que ocupam, ao mesmo tempo, a mesma região da cidade”. Em 2007, na gestão de João Sayad como secretário da Cultura do Estado de São Paulo, o evento passou a ser organizado em várias cidades dessa Federação, além da capital. Disponível em <<http://www.capital.sp.gov.br/turista/atracoes/eventos/virada-cultural>> e em <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/page/21/?s=virada+cultural+paulista+2007>>. Acesso em 20 fev. 2019.

dos anseios de seu entrevistador e, muito provavelmente, de uma parcela da população que quer as praças ocupadas culturalmente.

Na última atividade abaixo, os autores propõem um exercício de reflexão linguística a partir de um quadrinho:

Figura 14 - Exercício 3: *Para viver juntos*

5. Leia esta tira de Calvin.



Bill Watterson. *Estranhos seres de outros planetas*. Campinas: Cedibra, 1990. p. 91.

Reescreva a fala do último quadrinho transformando a oração "você acha que a escola é boa agora" em uma oração subordinada adverbial concessiva e fazendo as adaptações necessárias. *Claro, embora você ache que a escola é boa agora, daqui a pouco você vai sentir minha falta! Você vai ver!*

ANOTE

Fazer **concessões** é um mecanismo que usamos para **atenuar afirmações** que poderiam ter um impacto negativo sobre nosso(s) interlocutor(es).

Assim, quando apresentamos uma crítica a algo ou a alguém, fazer uma concessão (apontando um ponto positivo, por exemplo) mostra que a crítica é racional, já que temos clareza suficiente para perceber pontos positivos no objeto criticado. Isso nos torna mais confiáveis.

Fazer concessões também revela boa vontade para com nossos interlocutores. Por isso, em debates, fazer alguma concessão a um oponente pode ser uma manobra para conquistar a simpatia dele e tornar mais fácil que ele aceite nossos argumentos.

Fonte: Paiva (2015b, p. 137).

O 5º exercício permite que o estudante manipule uma ideia, mudando a conjunção, permitindo a reflexão sobre uma diferente possibilidade sintática apenas. Trata-se de uma manipulação interessante, entretanto as intenções e efeitos decorrentes desse trabalho não são explorados, embora o quadro "anote" tente avançar nesse sentido. Como já salientamos, autores como Neves (2000, p.874; 2002, p. p.563) e Castilho e Elias (2012, p.377) destacam a relação entre concessivas e adversativas. No subsistema do ENGAJAMENTO, tanto a adversativa "mas", quanto a concessiva "embora", funcionam como marcas linguísticas da contração dialógica: contraposição: contra-expectativa, quando a voz autoral reconhece vozes diversas, mas rejeita a sua aplicação a uma dada situação. Isso não significa que precisamos trabalhar nomes de teóricos ou novas denominações, mas que esse aparato teórico nos permite explorar a concessão de forma mais abrangente, avançando para o discurso e para a argumentação.

3.5.4 Universos: língua portuguesa (2015)

No volume do 6º ano da coleção **Universos** (PAIVA, 2015c), as conjunções são abordadas em duas unidades: na primeira, que trata do artigo de opinião, com foco para as conjunções coordenativas, e, na terceira, sobre resenha, onde encontramos atividades com a conjunção “embora”, que passamos a analisar.

O título do capítulo é “Assisti, não gostei, não recomendo”, e o subtítulo é “Resenha”. As seções são divididas em 5 partes organizadas em função do gênero em estudo: “Antes da leitura”, “Durante a leitura”, “Texto: *Crepúsculo* (Pablo Villaça)”, “Depois da leitura” e “Oficina de Textos”. A parte “Depois da leitura” está dividida em três seções: “A reconstrução dos sentidos do texto”, “A gramática na reconstrução dos sentidos do texto” e “Avalie o que você aprendeu”. Essa organização parece em consonância com a ideia do trabalho com enunciados concretos, neste caso a resenha, pois são explorados o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo da linguagem, ou seja, os recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais (BAKHTIN, 2016).

De acordo com o sumário, dentro da penúltima seção, “A gramática na reconstrução dos sentidos do texto”, há o item “O uso das conjunções na construção de pontos de vista”. No entanto, ao procurarmos a abordagem das conjunções na seção indicada, não encontramos a associação desse conteúdo ao ponto de vista. Vemos apenas o destaque à relação de quebra de expectativa:

Figura 15 - Exercício 1: *Universos*

9. Leia este trecho da resenha de Pablo Villaça, observando a palavra em destaque.
(Identificar elementos da coesão textual)
- [...] Edward insiste que não devem se aproximar – algo que ele reforça de maneira curiosa ao procurá-la [Bella] durante o almoço na cantina apenas para repetir, **embora** ela tivesse mantido a distância exigida.
- a) A conjunção *embora*, no trecho acima, relaciona duas ideias. Quais? Edward procurou Bella durante o almoço. Bella manteve distância de Edward.
- b) Qual das opções abaixo indica corretamente a relação que a conjunção *embora* estabelece entre essas duas ideias? Copie-a no caderno. (Explorar a semântica de elementos da coesão textual)

Opção 1	A relação entre as duas ideias é de quebra de expectativa . O esperado era que Bella e Edward não se aproximassem, já que ela manteve distância do jovem vampiro; isso, porém, não acontece, já que ele a procura durante o almoço. X	CORR
Opção 2	A relação entre as duas ideias é de alternância . Ou Bella mantém distância, ou Edward vai continuar procurando-a durante o almoço.	

Professor, comente que o resenhista apresenta o acontecimento menos importante – Bella manter a distância exigida – após o *embora*, isso faz com que o outro acontecimento assuma maior destaque.

→ Não escreva no livro.

139

Fonte: Paiva (2015c, p. 139).

No exercício em questão, o trecho para análise foi retirado da resenha sobre o filme *Crepúsculo*, trabalhada nas outras seções. A conjunção é apontada e solicita-se a identificação das ideias por ela relacionadas. Percebe-se que a abordagem aqui não é, portanto, sintática, mas semântica. De acordo com Neves (2000, p. 864; 2002,

p.547), as construções concessivas podem ter uma concepção lógico-semântica de contraste, pois contrariam as expectativas, como no excerto sobre o filme no qual as personagens não se encontrariam, mas isso acaba acontecendo.

3.6 Síntese dos resultados

Sintetizando os resultados das análises discutidas neste capítulo, quando os conceitos são explicados antes da apresentação do exemplo, encontramos:

- Associação da “concessão” à ideia de “conceder”, situação que gera equívocos, pois nem sempre um é sinônimo do outro.
- Paráfrase do conceito de concessão encontrado em gramáticas, como a de Rocha Lima (1992), e encaixe forçoso de exemplos à essa conceituação que pode até dar conta de alguns usos do fenômeno, mas não todos.
- Utilização de frases isoladas retiradas de textos sem consideração do enunciado o que prejudica o entendimento da concessão no discurso.
- Criação de frases para explicação do fenômeno, sem consideração dos enunciados em circulação.

Quando os conceitos são elaborados a partir do texto, depreendemos que:

- Embora haja aproximação da adversativa com a concessiva, não são exploradas as diferenças de uso implicadas na escolha de uma ou de outra para atingir determinadas intenções do falante.
- Há associação da ideia principal ou de maior importância à oração principal, sem consideração das situações de uso nas quais a concessiva tem mais peso, como no caso da concessiva de retificação.

Finalmente, na análise das atividades, diagnosticamos que houve a incorporação das discussões linguísticas das últimas 30 décadas. É o caso de **Linguagens**, livro no qual o uso da concessão é associado com o conceito de polidez e proteção de face; **Singular & Plural**, que trata de operadores argumentativos; **Para viver juntos**, com exercício sobre a intenção do uso da concessão na interação social entre o falante e o ouvinte, inclusive em relação à atenuação; e, finalmente, **Universos**, onde encontramos a identificação da relação semântica proporcionada pelo uso da concessão.

No entanto, apesar de as quatro coleções partirem de textos, eles não são tratados como enunciados, como elo na cadeia da comunicação discursiva, ou seja, como respostas a algo e orientados para respostas vindouras, o que permitiria o avanço para o discurso e para as vozes que circulam na sociedade colocadas em confronto pelo uso da concessão. Essa análise, ou seja, da concessão no enunciado, permite que a entendamos em suas múltiplas possibilidades e, nesse sentido, as teorias que as explicam, e com as quais trabalhamos nesta dissertação, não devem engessar a análise, nem trazer mais nomenclaturas para confundir os alunos, mas ampliar o entendimento do fenômeno em função do uso.

CAPÍTULO 4 - DIÁLOGOS DIDÁTICOS

É preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade

(GERALDI, João Wanderlei, 2002[1984], p.40)

4.1 Caminho que leva aos *Diálogos Didáticos*

Nos anos de 1980, no artigo “Concepções de linguagem e ensino de português”⁴², Geraldi (2002[1984], p. 40) lançou a seguinte pergunta sobre o ensino de língua portuguesa: “Para que ensinamos o que ensinamos?”. Entendemos, juntamente com o pesquisador, que nossa resposta para esse questionamento é fundamental para a escolha dos caminhos a serem seguidos não só para elaboração de atividades, como também para ações possíveis na sala de aula.

O encaminhamento teórico-metodológico segue um critério que tem como objetivo lançar luz às escolhas realizadas para a elaboração do que chamamos, por enquanto, de atividades. A concepção que nos alicerça é a de linguagem como interação, pois “por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos” (GERALDI, 2002[1984], p.41). Dela, decorrem nossas escolhas que parecem aglutinadas e indissociáveis, mas, por questões metodológicas, precisam ser apresentadas. Primeiro, porque é parte essencial de qualquer trabalho científico e, depois, porque, trazendo-as à luz, podem iluminar outros trabalhos e práticas que daqui podem ser originados. A primeira escolha é a do texto como unidade de análise e, conseqüentemente, a seleção de duas teorias que têm o texto como centro: o Dialogismo (BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2017) e o Funcionalismo (NEVES, 2000, 2002; MARTIN; WHITE, 2005; MIZUNO, 2007; ROSÁRIO, 2012). Com a primeira focalizamos o texto como elo na comunicação discursiva, enquanto que, com a segunda, conseguimos focalizar os aspectos semântico-discursivos da concessão na língua em uso.

⁴² Esse e outros artigos escritos pelo pesquisador foram reunidos no livro *O texto na sala de aula* (2002).

No Dialogismo, o texto é entendido como enunciado, isto é, como um elo na cadeia da comunicação discursiva, como parte de um fluxo ininterrupto de enunciados, respondendo a outros anteriores a ele e orientando-se para uma resposta (VOLÓCHINOV, 2017, p.184). Ele integra uma “espécie de discussão ideológica em grande escala: responde, refuta ou confirma algo, antecipa as respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante (VOLÓCHINOV, 2017, p.219). Essas relações são marcadas não só pelo aqui e agora, pelo momento da fala propriamente dita, mas por qualquer produção verbal humana: as conversas face a face, os vídeos do *Youtube*, os artigos de opinião, as publicações do *Twitter* e do *Facebook*, por exemplo, fazem parte de um grande diálogo.

Pensando na linguagem como interação e no texto como parte de um grande diálogo, denominamos nossas sequências de atividades a serem apresentadas de *Diálogos Didáticos*, que se desmembram em duas partes: uma dedicada às(aos) alunas(os) e outra às(aos) docentes, porque o que vamos apresentar também são enunciados integrantes de um grande diálogo; por isso, as pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem precisam ser consideradas(os) ouvintes que deixam de ser passivas(os), para se tornarem, por meio da interação falante-ouvinte, falantes, pois toda compreensão da fala viva é ativamente responsiva.

Levando-se em consideração a assunção de que nossos *Diálogos Didáticos* são enunciados, precisamos evidenciar nosso lugar de fala. Pelo fato de nossa proposta ter se originado na universidade pública alicerçada nos eixos da pesquisa, ensino e extensão e na área de Linguística Aplicada, buscamos “construir alternativas de ação” (GERALDI, 2002[1984], p.40) para o ensino da concessão que leve em consideração os aspectos semântico-discursivos, não como receitas ou modelos a serem seguidos, mas como propostas que, como enunciados, esperam compreensão responsiva geradora de outros enunciados, seja das(os) docentes, seja das(os) discentes.

Os *Diálogos Didáticos* são nossos elos na cadeia enunciativa para avançarmos não só na incorporação do discurso no ensino da concessão, uma carência que diagnosticamos na análise dos materiais didáticos de língua portuguesa no capítulo 3, mas também para refutar, por meio da escolha dos textos e desenvolvimento das atividades, discursos machistas e violentos sobre a mulher que circulam na sociedade.

4.2 Caminho metodológico dos *Diálogos Didáticos*

Os três diálogos didáticos que vamos apresentar foram elaborados para que os textos neles discutidos sejam também entendidos como enunciados, como elos na cadeia enunciativa, que só podem ser compreendidos no diálogo com os discursos que perpassam a sociedade. Por isso, escolhemos enunciados diversos que circulam em diferentes esferas. Essa escolha atendeu a três critérios iniciais:

- 1) apresentarem temática relacionada ao Feminismo, a discursos estereotipados e machistas sobre a mulher, à Lei Maria da Penha, ou à violência contra a mulher, especificamente o Femicídio;
- 2) serem escritos por mulheres;
- 3) apresentarem um dos tipos de concessão discutidos por Mizuno (2007): padrão, retificadora e retórica.

A seleção dos textos para atendimento desses critérios envolveu pesquisa em sites de jornais de circulação nacional, em redes sociais como *Facebook* e *Twitter* e em ferramentas de busca da internet. Selecionamos três que atenderam melhor aos nossos critérios:

- 1) “Adolescência e feminismo: a luta pela autonomia”, reportagem escrita por Maíra Streit, publicado na Revista Fórum em 27 de agosto de 2015, que motivou o nosso 1º *Diálogo Didático*: “Queremos voz!”.
- 2) Um *tweet* publicado por uma usuária da rede social *Twitter*, no dia 18 de janeiro de 2019, mote para nosso 2º *Diálogo Didático*: “Lugar de mulher é... Onde ela quiser!”.
- 3) “Com o ‘decreto do armamento’, crescerão feminicídios no Brasil”, artigo de opinião escrito por Marisa Sanematsu, publicado no site *Le Monde Diplomatique Brasil*, em 14 de março de 2019, que deu origem ao nosso 3º *Diálogo Didático*: “A proteção que vem das leis”.

Uma vez escolhidos os textos a serem trabalhados, passamos a analisar as construções concessivas com maior atenção para refletirmos sobre os discursos nelas mobilizados. Essa análise permitiu a escolha de outros enunciados que dialogam com o texto central de cada um dos *Diálogos Didáticos* e que são fundamentais para o entendimento da concessão nos discursos circulantes.

4.3 Organização dos *Diálogos Didáticos*

Em cada um dos diálogos propostos, apresentamos quatro seções desmembradas em uma parte para as(os) estudantes e outra para as(os) docentes. Descrevemos, a seguir, cada uma das seções destinadas às(aos) alunas(os). Todas elas serão emolduradas por caixa de texto e a fonte utilizada nessas partes é *Times New Roman*:

- 1) **Para começar:** esta seção funciona como um convite para o assunto que será abordado. É iniciada com perguntas cujo objetivo é sondar o que as(os) alunas(os) sabem sobre o tema em pauta e, ao mesmo tempo, trazer à tona discursos em circulação pela voz das(os) discentes. Em seguida, a partir delas, propomos levantamento de dados ou leitura que vão ampliar o conhecimento das(os) jovens sobre o tópico proposto para preparar os olhares para a próxima seção.
- 2) **Leitura:** as(os) estudantes vão se deparar com um enunciado que apresenta um ponto de vista diverso daquele apresentado na seção anterior. É dividida em duas partes: uma preparação denominada “Antes de ler” e uma discussão “Depois ler”. Privilegiamos o entendimento do texto como elo na cadeia enunciativa, por isso as atividades propostas levam em consideração o diálogo com os discursos que circulam na sociedade, introduzidos na 1ª seção; o potencial de significado da construção concessiva é explorado como ferramenta para o entendimento das relações dialógicas.
- 3) **Análise linguística:** direcionamos o olhar das(os) alunas(os) para a construção concessiva a partir das discussões realizadas na seção anterior. É aqui que nomeamos o tipo de concessão utilizada, propomos pesquisa em gramática, quando for o caso, sugerimos manipulações, trocas de conjunções e aproveitamento de outras teorias Funcionalistas que visam a um melhor entendimento do fenômeno concessivo na língua em uso.
- 4) **Você no mundo:** as alunas(os) são convidadas(os) a escreverem outros enunciados como respostas a discursos machistas e violentos em circulação na sociedade, utilizando construções concessivas para publicação nas redes sociais ou para divulgação na comunidade escolar.

Depois de cada seção para as(os) discentes, apresentamos o “Diálogo com você, professora/professor”, no qual discutimos os objetivos subjacentes a cada

questão, respostas possíveis, sugestões de atividades, de ampliação de leitura e sugestões de livros, quando for o caso.

Passamos, então, à exposição e ao debate sobre nossos *Diálogos Didáticos*.

4.4. Queremos voz!

QUEREMOS VOZ!

Seção 1 – Para começar

Você já leu alguma revista para adolescentes? Quais?

Que tal conhecer um pouco mais sobre revistas destinadas, principalmente, às garotas adolescentes?

- 1) Primeiramente, escolha uma dessas revistas, impressa ou digital.
- 2) Em grupos, procurem 6 fotos de garotas(os) disponibilizadas na revista escolhida. Para cada uma delas, você vai preencher o quadro abaixo a partir das suas observações:

REVISTA	Cor do cabelo	Cor dos olhos	Cor da pele	Características dos cabelos	Tipo físico	Condições financeiras
Foto 1						
Foto 2						
Foto 3						
Foto 4						
Foto 5						
Foto 6						

- 3) Agora, é hora de tabular os resultados, ou seja, indicar os números encontrados para cada característica. Quantas(os) adolescentes têm cabelos loiros? E castanhos? Quantas(os) são negras(os)? E brancas(os)? Que tal cada grupo apresentar os números para a sala?
- 4) Depois da exposição dos números para a sala, pense a respeito dos questionamentos abaixo:

Você se sente representada (o) nessas revistas?

Você acha que adolescentes de sua família ou amigas(os) são representadas(os)?

Levando-se em consideração a diversidade brasileira, será que todas as pessoas se sentem representadas?

Diálogo com você, professora/professor

QUEREMOS VOZ!

Seção 1 – Para começar

Objetivos:

Nesse primeiro conjunto de questões, temos como objetivos sondar se as alunas/os alunos conhecem revistas para adolescentes e aproveitar a oportunidade para trabalhar com conceitos básicos de levantamento de dados a fim de que descubram como as garotas são representadas nessas publicações, tema fundamental para a abordagem da concessão na seção 4 de análise linguística.

Encaminhamentos possíveis para as questões:

Questão 1: sugerimos as revistas *Atrevida*, *Capricho*, *Toda Teen*, *Teen Vogue* e *Atrevidinha*. As impressas podem ser disponibilizadas pela escola ou trazidas pelas/pelos discentes. As digitais podem ser acessadas por celulares, *tablets*, ou *laptops*. Na impossibilidade de acesso, cópias de algumas páginas de três ou quatro revistas podem ser distribuídas para os grupos. Também disponibilizamos algumas fotos, caso o acesso a esses materiais não seja realmente possível:

Figura 16 – Atrevida

The image shows the homepage of the website 'Atrevida'. The header is pink with the logo 'atrevida' and navigation links for 'CELEBS', 'FASHION', 'BELEZA', 'NA REAL', and 'TESTES'. There are also social media icons for Twitter, Facebook, and Instagram. The main content is divided into four sections:

- Testes:** Contains three cards. The first card features a photo of a blonde woman and the text: 'FAÇA O TESTE E DESCUBRA! Nah Cardoso, BocaRosa ou Niina Secrets... Qual youtuber seria sua BFF? Descubra nesse teste'. The second card features a photo of a woman with glasses and the text: 'QUEM É VOCÊ NO ROLÉ? Caseira ou turma da balada? Faça o teste e descubra já qual é o seu estilo! Se liga!'. The third card features a photo of a woman at an airport and the text: 'DESCUBRA! Qual seu destino ideal de intercâmbio? Pensando em fazer um intercâmbio? Vem ver qual destino mais combina com você!'.
- Horóscopo:** Contains one card with a photo of a woman and the text: 'HORÓSCOPO Previsão do mês para Gêmeos. Vem ver, girl'.
- Tá na moda:** A section header at the bottom left.
- Se liga!:** A section header at the bottom right.

Fonte: Atrevida (2019).

Questão 2: Essa questão, e consequentemente a tabela, pode ser adaptada em função do acesso a essas revistas e das características das turmas de estudantes. Sugerimos no mínimo 5 para que seja possível algum levantamento de dados para reflexão sobre o assunto.

Questão 3: sugerimos a contagem do que encontraram. Se tomarmos as fotos acima como referência, 2 adolescentes são loiras, com cabelos longos e lisos, e as outras duas possuem cabelos castanhos e lisos. Todas são brancas; não há nenhuma negra representada. Na terceira foto, a garota aparece em frente a um painel de aeroporto, o que denota condições financeiras suficientes para uma viagem de avião. Esses dados permitem pensar no padrão de garotas que a maioria dessas revistas veicula: provavelmente majoritariamente brancas e com boas condições financeiras. Os achados das(os) alunas(os) são semelhantes?

Questão 4: Para fechar esse bloco, propomos algumas questões para reflexão sobre o que as/os estudantes descobriram para, posteriormente, relacionarem essa discussão com o texto proposto para leitura.

QUEREMOS VOZ!

Seção 2 – Leitura

Antes de ler

Você vai ler parte de uma matéria, escrita por Maíra Streit, publicada no site da revista *Forum* no dia 27 de agosto de 2015. O título é:

ADOLESCÊNCIA E FEMINISMO: A LUTA PELA AUTONOMIA

- 1) O que é o feminismo?
- 2) Qual a relação desse termo com a adolescência? E o que é “luta pela autonomia”?
- 3) Como você associa “adolescência e feminismo” à “luta pela autonomia”?
- 4) O que você espera encontrar nesse texto?



A adolescência é naturalmente uma fase de questionamentos sobre as normas de conduta impostas pela sociedade; para muitas meninas, é também um momento de libertação das amarras que criam um padrão comportamental rígido e opressor, bem diferente do tratamento dispensado aos garotos

Por Maíra Streit

Maíra Streit é repórter e sempre dedicou a carreira a temas voltados aos Direitos Humanos, em especial à área de Infância e Adolescência.

“É menino ou menina?”. Essa é, talvez, uma das perguntas mais escutadas pelas gestantes até a chegada do bebê. A curiosidade pode até parecer inofensiva a princípio, mas já começa a moldar, pelas diferenciações de gênero, uma vida prestes a chegar ao mundo. À medida que

a garota vai crescendo, ela é cercada de panelinhas, fogões, bonecas e toda uma gama de brinquedos que indicam o caminho a ser seguido: o da domesticação imposta pelo machismo.

Se na infância os vestígios de uma criação patriarcal quase sempre passam despercebidos, quando chega a adolescência a situação é um pouco diferente. É nessa fase que as contestações sobre tudo o que nos cerca ficam mais evidentes e as normas de conduta são questionadas. Para muitas meninas, esse é o momento de libertação das amarras que criam um padrão comportamental rígido e opressor, bem diferente do tratamento dispensado aos garotos.

Foi assim com a estudante Ísis Ribeiro, de 17 anos, mais conhecida pelo apelido de “Amora”. Ela conta que, no colégio onde cursa o último ano do Ensino Médio, não foram poucas as vezes em que precisou ouvir piadas machistas e outras manifestações que se referem à mulher de uma forma degradante. E essa atitude surge também dos próprios professores. “Falavam coisas absurdas. É bem mais difícil porque ali tem uma relação muito hierárquica”, explica.

Ela aprendeu a lidar melhor com realidades como essa desde que passou a integrar a equipe da Capitolina, uma revista independente voltada ao público adolescente. O veículo, que existe desde o início de 2014, busca dar vez e voz a uma turma de meninas jovens, criativas e cheias de personalidade.

Na opinião de Amora, essa foi também uma oportunidade para trocar experiências, falar sobre os problemas e pensar juntas em soluções para cada um deles. A publicação conta com mais de setenta colaboradoras e traz no nome uma homenagem à personagem Capitu, do romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Entre os temas abordados, estão arte, sexo, tecnologia, educação e muitos outros.

De acordo com Sofia Soter, editora e uma das fundadoras da Capitolina, a ideia surgiu após perceber que as revistas direcionadas às adolescentes não conseguiam atender as demandas delas. A própria Sofia, que hoje tem 24 anos, diz que quando era mais nova não se via representada, mesmo fazendo parte de um padrão considerado “ideal”: branca, magra e com boas condições financeiras. “Ainda vejo as revistas como se elas quisessem passar um mundo impossível de se atingir”, destaca.

A editora lembra que essa faixa etária é a mais afetada pelas pressões comerciais, na tentativa de impor produtos e conceitos que exercem impactos profundos em alguém que ainda está em processo de formação...

No entanto, ela percebe alguns avanços em relação às garotas de hoje, que estão mais preparadas e organizadas para reagir a circunstâncias como essa.

Reação

Uma prova disso foi a matéria publicada pela revista *Atrevida* em abril deste ano. Com o título “Os makes que os garotos não curtem nas meninas”, o texto foi massacrado nas redes sociais. O público não perdoou a tentativa de submeter as leitoras aos gostos e conceitos masculinos do que é considerado certo ou errado.

“De ‘atrevida’ essa revista não tem nada, só vejo ‘submissa’”, escreveu uma internauta. “Não precisamos ter aval de homem para ser feliz, que vergonha”, protestou outra. A polêmica em torno da reportagem mostrou que é preciso acompanhar as mudanças defendidas por uma geração de garotas que não estão mais dispostas a se calar diante da discriminação.

Para a professora do Departamento de Sociologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Carla Cristina Garcia, a internet veio para facilitar o acesso à informação e, segundo ela, as redes sociais têm tido um papel importante para mobilizar militantes, fazer campanhas e até mesmo derrubar propagandas machistas veiculadas atualmente. “Com toda essa onda conservadora, sem a internet as meninas não conseguiriam saber metade das coisas importantes sobre o feminismo”, afirma.

No entanto, a socióloga destaca que é preciso aprofundamento em termos de conteúdo, para que elas se percebam dentro de um contexto histórico e de uma luta que vem de várias gerações anteriores. E são muitos os desafios a serem superados. Carla ressalta que a busca por melhores condições de trabalho e a dupla jornada – uma vez que ainda recaem sobre as mulheres as obrigações domésticas – são alguns dos exemplos de obstáculos que as jovens precisarão enfrentar (...).

<<https://www.revistaforum.com.br/semanal/adolescencia-e-feminismo-luta-pela-autonomia/>>.
Acesso em 02 de jun. 2019

No restante da matéria, é abordado o empoderamento das jovens por meio de projetos que fortalecem o protagonismo juvenil.

Depois de ler:

Qual a relação do que leu com suas ideias iniciais sobre o texto?

- 1) Em grupos, criem uma pergunta para um dos parágrafos do texto. Pensem em uma questão não só de identificação de resposta no próprio parágrafo, mas que gere reflexão ou pesquisa. Depois, respondam as perguntas dos outros grupos.
- 2) Na matéria, é possível encontrar um trecho relacionado com a pesquisa que você realizou sobre as revistas destinadas às meninas. Transcreva-o:

- 3) Quais são as características de Sofia? Levando-se em consideração o que encontrou em sua pesquisa e a descrição de Sofia, qual poderia ser a expectativa da garota em relação a essas revistas? O que de fato aconteceu?
- 4) O que você acha que ela encontrou nessas revistas que não a deixou satisfeita?

Diálogo com você, professora/professor

QUEREMOS VOZ!

Seção 2 – Leitura

Objetivos:

Primeiramente, antes da leitura, propomos a discussão de questões que vão ao encontro do assunto relatado na matéria a ser lida. Depois da leitura, comparação entre as hipóteses do início e o encontrado no texto, questões para compreensão e discussão e o encaminhamento para direcionar o olhar das(os) alunas(os) para o papel da concessão na quebra da expectativa.

Encaminhamentos possíveis para as questões:

Antes de ler

Questões 1, 2, 3 e 4: sugerimos a discussão dessas quatro questões, antes da leitura da matéria “Adolescência e feminismo: a luta pela adolescência. Uma discussão sobre o feminismo pode ser encontrada na cartilha *Mulher, vire a página*, publicada pelo Ministério Público do Estado do Mato Grosso do Sul, disponível em https://www.mpms.mp.br/downloads/cartilha_148x210_web.pdf, acesso em 06 de junho de 2019, que pode ser apresentada às(aos) alunas(os):

primeiro, você precisa saber que **feminismo não é o contrário de machismo**

- feminismo é um **movimento político e social que luta pela igualdade de direitos** – na teoria (lei) e na prática (vida) – entre homens e mulheres

- se você – mulher ou homem – acredita nessa igualdade, surpresa: **Você é feminista!** (BRASIL, 2018, p.14, grifo dos autores)

As hipóteses sobre os possíveis conteúdos a serem encontrados no texto podem ser anotadas por você ou pelas(os) alunas(os) para posterior comparação.

Depois de ler

Questão 1: sugerimos que as(os) alunas(os) escrevam perguntas sobre o texto. Esse trabalho pode ser realizado com a divisão da sala em grupos; cada um deles seria responsável por formular uma pergunta relativa a um dos parágrafos do texto, escrevendo-a em uma tira de papel ou na lousa. Ao todo haverá 11 questões que passarão por todos os grupos para discussão. Nesse momento, podem surgir questionamentos sobre “Quem foi Capitu?”, “O que é criação patriarcal?”, “Por que a luta vem de várias gerações anteriores?”. Essas questões que apresentamos podem ser utilizadas nas salas em que é difícil formar grupos, haja poucas(os) alunas(os) ou tempo disponível. Depois dessa fase de discussão do texto, passamos à análise linguística, que vai propiciar também um aprofundamento do entendimento textual.

Questão 2: almejamos que as(os) estudantes identifiquem o trecho, com a construção concessiva a ser trabalhada, cuja temática tem relação com a pesquisa anterior realizada a partir das revistas. Trata-se de: “A própria Sofia, que hoje tem 24 anos, diz que quando era mais nova não se via representada, mesmo fazendo parte de um padrão considerado “ideal”: branca, magra e com boas condições financeiras”.

Questão 3: o olhar das(os) alunas(os) é direcionado para observar como Sofia, a garota que faz o depoimento e uma das fundadoras da revista Capitolina, é descrita, ou seja, “branca, magra e com boas condições financeiras”. Por ela apresentar essas características, a expectativa seria a de ser representada nessas revistas, mas isso não aconteceu, porque ela não se via representada.

Questão 4: a leitura da matéria oferece pistas para a resposta. Provavelmente, a adolescente não se sentia representada, pois:

- Não se enquadrava em um padrão comportamental rígido e opressor.
- Queria escapar das pressões comerciais para consumir determinados produtos no intuito de atingirem um padrão de beleza/comportamento ideal ditado pelo machismo, que perpassava o discurso da revista.
- Sentia que as revistas estavam mais interessadas em domesticar as garotas para atender aos anseios masculinos. Um exemplo seria a matéria sobre as maquiagens que os garotos não gostavam nas meninas.

QUEREMOS VOZ!

Seção 4 – Análise linguística

A partir da discussão da seção anterior, podemos entender que:

Se Sofia faz parte de um padrão, pois é branca, magra e com boas condições financeiras, espera-se que se sinta representada na revista, já que esse é o padrão “ideal” propagado por elas. No entanto, isso não ocorre, pois ela não se sentia representada; podemos dizer, assim, que houve uma **quebra de expectativa**. Uma expectativa geralmente ocorre quando julgamos que algo vai acontecer, muitas vezes temos até certeza disso. No entanto, expectativas podem ser “quebradas”, como no caso em estudo.

Nesse contexto, essa ideia de quebra de expectativa é organizada por meio da **construção concessiva** que você identificou no texto. Observe-a mais atentamente:

“A própria Sofia, que hoje tem 24 anos, diz que quando era mais nova **não se via representada, mesmo fazendo parte de um padrão considerado “ideal”: branca, magra e com boas condições financeiras**”.

Observe outras formas de construção:

A própria Sofia, que hoje tem 24 anos, diz que **não se via representada, embora fizesse parte de um padrão considerado “ideal”: branca, magra e com boas condições financeiras**.

A própria Sofia, que hoje tem 24 anos, diz que **não se via representada, ainda que fizesse parte de um padrão considerado “ideal”: branca, magra e com boas condições financeiras**.

**Que marcas linguísticas são diferentes do trecho original nas duas reescritas?
O sentido inicial sofreu alteração?**

Essas palavras encontradas por você podem ter diferentes nomes: **conectivos**, **conectores** ou **operadores argumentativos**, dependendo da teoria utilizada para análise. Vamos chamá-las, quando utilizadas em contexto semelhante, de **conjunções**, no caso de *embora* e *mesmo*, e de **locuções conjuntivas**, no caso de *ainda que*, porque são esses os nomes que você vai encontrar em muitas gramáticas do Português. E por falar nelas:

- 1) Procure em gramáticas outras conjunções que podem ser utilizadas para construções concessivas e anote-as.

- 2) Reescreva o trecho acima utilizando-se de uma nova conjunção encontrada por você e reflita: houve mudança na quebra de expectativa discutida anteriormente?

Indo além

A revista Fórum, na qual foi publicado o artigo que você leu, abre espaço para a multiplicidade de vozes, para uma visão de mundo diferente da presente nos grandes meios de comunicação. A autora desse texto, Maíra Streit, traz a voz de Sofia, idealizadora da revista *Capitolina*. Na fala de Sofia, podemos perceber vozes que circulam na sociedade:

Garotas que não se sentem representadas pelas revistas.

Revistas que divulgam um padrão ideal de garotas.

- 1) Essas vozes são discursos que estão presentes na sociedade e podem ser ouvidos, lidos, ignorados, aceitos e recusados nas relações entre as pessoas. Sofia não apaga a voz com a qual discorda, mas com o uso da concessão, rejeita uma delas. Qual delas é rejeitada pela garota?
- 2) A rejeição a esse discurso hegemônico presente na sociedade serve como argumento para que Sofia valide seu ponto de vista e convença as pessoas da importância de todos serem representados. O que ela fez para ser ouvida, ou seja, de que forma se posicionou na sociedade?

Diálogo com você, professora/professor

QUEREMOS VOZ!

Seção 4 – Análise linguística

Objetivos:

Ao chegarem à reflexão linguística, as(os) alunas(os) já tiveram, desde o início da atividade, o olhar direcionado para o que queremos discutir em relação à concessão. Agora é o momento de focarmos nos aspectos linguísticos do fenômeno. Para isso, sugerimos a identificação das conjunções concessivas em manipulações realizadas a partir do trecho original, seguida de uma reflexão que propicie a análise dos possíveis efeitos de sentido com a troca dessas conjunções.

Encaminhamentos possíveis para as questões:

Questão 1: as(os) estudantes precisam consultar a gramática. Caso elas não estejam disponíveis na escola, outras fontes podem servir: livros didáticos, sites ou, caso não seja possível acesso a nenhum desses materiais, apresentar a elas(es) algumas conjunções mais comuns, de acordo com Rosário (2012, p.99): *mesmo, apesar de, embora, ainda que, se bem que*.

Questão 2: a reescrita possibilita a continuidade das manipulações já propostas. Muito provavelmente as(os) alunas(os) alunos perceberão que:

- Alterações verbais precisam ser feitas.
- As construções com *se bem que* vão, muito provavelmente, soar estranhas, pois funcionam melhor com uma construção concessiva que retifica, ou seja, “corrige” algo expresso na oração principal.

Subseção - Indo além

Objetivo:

Nesta subseção, pretendemos ampliar o entendimento da concessão no discurso e na argumentação na reportagem em análise. Para isso, é importante mostrar às(aos) alunas(os) as diversas vozes que perpassam os textos e o embate que há entre elas, ora na aceitação, ora na resistência. Importante salientar que a marca linguística dessa resistência é o uso da palavra *mesmo*. As concessivas, além de indicarem quebra de expectativa, mobilizam também esse jogo discursivo-argumentativo, ou seja, o autor traz para o texto uma voz que circula na sociedade, mas a refuta, quebrando a expectativa, propondo, em decorrência disso, outra voz que, nesse contexto, tem mais peso e funciona como um argumento de convencimento dos leitores em relação ao posicionamento autoral.

Questão 1: reforçamos a percepção das(os) estudantes acerca da ideia de que existe um discurso que constrói um padrão ideal de garotas.

Questão 2: Abordamos a argumentação no discurso, ou seja, ao refutar um discurso, a garota adere a outro com o intuito de validar seu ponto de vista e convencer as outras pessoas de sua importância, inclusive com a criação da

revista Capitolina. E suas alunas/seus alunos? Foram convencidos e quiseram conhecer essa publicação?

QUEREMOS VOZ!

Seção 4 – Você no mundo

E você? Sente que sua voz tem força? Quais discursos você gostaria de refutar e quais gostaria de salientar? Escreva um pequeno manifesto, para ser lido na hora do intervalo para todas as alunas/todos os alunos, exposto no mural ou no *Facebook* da escola, no qual utilize construções concessivas. Solte a voz!

Manifesto

Dentre os chamados gêneros argumentativos, figura-se o manifesto, cuja característica principal é expor ideias referentes a um assunto, compartilhadas por um grupo de pessoas (...).

Por meio dele, uma determinada pessoa ou um grupo delas se posiciona firmemente frente a uma problemática de naturezas distintas, sejam elas sociais, políticas, culturais ou religiosas (...).

No que tange à estrutura, pode-se afirmar que o manifesto não se constitui de um aspecto assim tão rígido (...).

Disponível em <https://brasilescola.uol.com.br/redacao/manifesto.htm>. Acesso em 01 de junho de 2019.

Diálogo com você, professora/professor

QUEREMOS VOZ!

Seção 4 – Você no mundo

Objetivos e encaminhamentos:

Para fechamento da atividade, sugerimos a produção de um manifesto para que as(os) alunas(os) se expressem e se sintam representadas(os), afinal esse foi o assunto de toda a atividade. Embora tenhamos desenvolvido questões ligadas ao feminismo e à representação das mulheres nas revistas para adolescentes, entendemos que esse é o espaço para outros grupos serem representados também. As(os) jovens podem se manifestar sobre a falta de representatividade das(os) negras(os), da comunidade LGBT, das(os) indígenas, das(os) orientais, entre outras possibilidades.

Apresentamos uma caracterização bem aberta do gênero manifesto. Salientamos o aspecto mais importante em nosso entendimento: “Por meio dele uma pessoa ou um grupo delas se posiciona firmemente frente a uma problemática de naturezas distintas, sejam elas sociais, políticas, culturais ou religiosas (...)”, conforme o trecho apresentado às(aos) estudantes. Também ressaltamos a natureza não rígida desse gênero, que permite a elaboração de um texto com 4 ou 5 construções concessivas somente: o importante é soltarem a voz e demonstrarem, após a reflexão linguística, um uso mais consciente da gramática na vida.

4.5 LUGAR DE MULHER É... ONDE ELA QUISER!

LUGAR DE MULHER É... ONDE ELA QUISER

Seção 1 – Para começar

Qual sua matéria predileta?

Você gosta de matemática?

Quem se sai melhor em matemática: meninas ou meninos?

Você conhece alguma mulher que estudou Matemática na universidade?

O banner abaixo foi retirado do canal *A matemaniaca*, do *Youtube*, criado por Julia Jaccoud em março de 2015, quando ainda era estudante de licenciatura em Matemática pela Universidade de São Paulo, com o objetivo de divulgar a área de “maneira bonita e divertida”, segundo ela mesma afirma:



Em julho de 2018, a *youtuber* participou do Congresso Internacional de Matemática, no Rio de Janeiro, produzindo alguns vídeos. Um deles é sobre o Encontro Mundial de Mulheres na Matemática, cuja homenageada foi Maryam Mirzakhani. Ao sair da cerimônia, Julia fez um depoimento sobre essa ilustre mulher. Você sabe quem ela é? Leia um trecho da transcrição da fala de Julia para descobrir a resposta:

((emocionada)) espero que cês tenham sentindo um pouquinho:... da emoção que eu senti por::que::... o que dizer desse memorial... que... faz a gente pensar sobre várias coisas não é mesmo... ((respiração profunda)) mulher... iraniana... matemática de altíssimo nível... respondeu... vários problemas incríveis... contribuiu pra diversas áreas... primeira ganhadora da medalha Fields... MãE... cara... chega AR-RE-PI:-AR::... eu tô TOda arrepiada... eu me emocionei em VÁ::rios moMENtos e não TEM como NÃO... PElo amor de Deus... espero que vocês estejam sentin::do... ((emocionada)) um dezesseis avos do que estou sentindo agora...SÉrio... ela veio... PRA de FAto para deixar registrado com TA-PAS-NA-CA-RA de que matemática não tem nem gênero... muito menos uma nacionalidade

A medalha Fields é considerada a maior honra que uma/um matemático pode receber pela contribuição relevante para a área, sendo comparada a um “Prêmio Nobel”.

Quem foi, então, Maryam Mirzakhani?

Diálogo com você, professora/professor

LUGAR DE MULHER... É ONDE ELA QUISER!

Seção 1 – Para começar

Objetivos e encaminhamentos possíveis para as questões

A gênese do *Diálogo Didático* “Lugar de mulher é onde ela quiser” ocorreu a partir de um *post* do *Twitter* no qual um falante expressa sua opinião sobre uma mulher que sabia fazer conta, utilizando-se, para isso, de uma construção concessiva.

As quatro questões de abertura permitem depreender a visão do grupo não só sobre a popularidade da disciplina Matemática entre as alunas(os), como também possíveis estereótipos que circulam sobre a mulher nessa área e em outros campos das ciências exatas (Química, Física, entre outras). Nesse momento, é importante deixá-las(os) falar, sem julgamentos ou correções, para trazerem à superfície o que ouvem na sociedade e o que internalizaram como certezas. Por isso, uma sugestão: anotar na lousa ou em cartazes as falas das(os) alunas(os) para cada questão, pois, ao final do trabalho, é possível voltar a elas e confrontar se houve mudança de opinião depois de todo o processo.

Ao final desse levantamento prévio de ideias, apresentamos o *banner* retirado do canal “A matemânica”, criado por Julia Jaccoud, escolhida por nós pelo fato de ser mulher, matemática e apresentar um importante trabalho de divulgação da área para as(os) jovens, seu público alvo. Em seguida, disponibilizamos uma pequena contextualização de um dos vídeos veiculados em seu canal. Com a pergunta, logo

ao final do texto, temos o objetivo de estimular a curiosidade das(os) estudantes sobre Maryam Mirzakhani.

Selecionamos um trecho do vídeo no qual Julia mostra sua emoção ao ter participado de uma homenagem a essa mulher ilustre, no Congresso de Matemática, e o transcrevemos de acordo com as normas do projeto NURC (Projeto da Norma Linguística Urbana Culta), iniciado em 1969, com o objetivo de estudar a norma falada culta de cinco capitais brasileiras. Nas transcrições de falas, não há o uso de pontuação, mas de sinais indicadores de pausa, entonação, alongamento de sons, silabações, entre outros. Sugerimos a leitura do texto oral, buscando recuperar a fala indicada pelas marcações:

Quadro 4 - Normas de transcrição de textos orais

Ocorrências	Sinais	Exemplo
Entonação	maiúsculas	e não TEM como NÃO... PElo amor de Deus...
Alongamento de vogal e consoante (como s, r)	incrí::veis	espero que vocês estejam sentin::do
Silabação	-	com TA-PAS-NA-CA-RA
Qualquer pausa	...	mulher... iraniana... matemática de altíssimo nível...
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((emocionada)) um dezesseis avos do que estou sentindo agora...

Fonte: Adaptado de Preti (1999).

Outras normas de transcrição e informações sobre o projeto NURC podem ser encontradas no livro *O discurso oral culto*, do professor Dino Preti (1999).

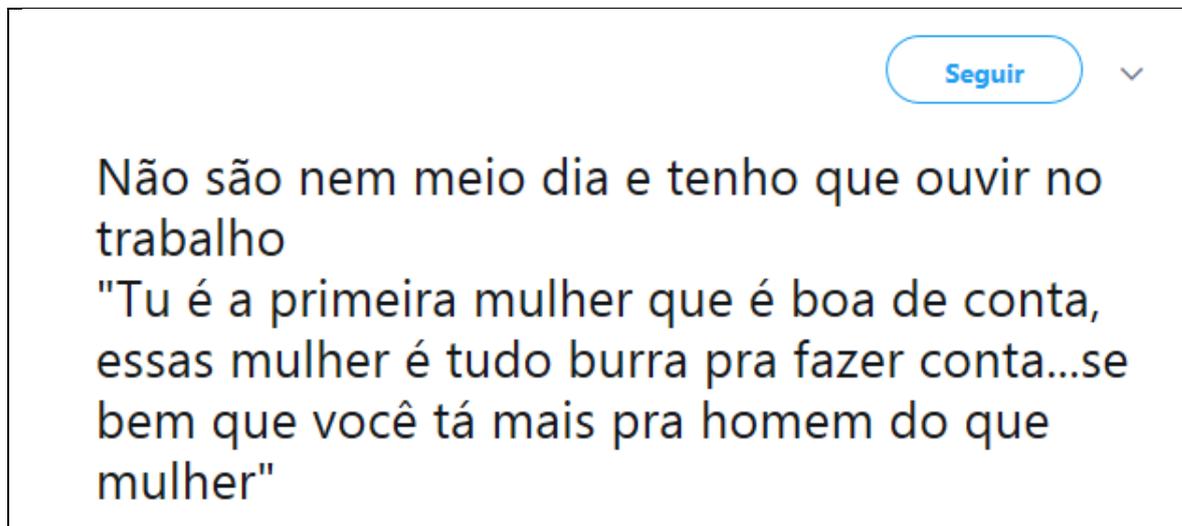
Depois da leitura, indicamos a exibição do vídeo inteiro, caso seja possível; ele pode ser encontrado no link <<https://www.youtube.com/watch?v=qhdhuhr-lge&t=218s>>, acesso em 23 de jun. 2019.

Quem foi, então, Maryam Mirzakhani? Falecida em 2017, vítima de um câncer de mama, foi a primeira mulher a receber o prêmio máximo da Matemática, uma espécie de Nobel da área, a medalha Fields, pelo seu relevante trabalho.

LUGAR DE MULHER É... ONDE ELA QUISER

Seção 2 – Leitura

Você vai ler um *post*⁴³ publicado no *Twitter* no dia 18 de janeiro de 2019, no perfil de uma das usuárias dessa rede social, moradora do Estado de Goiás:



Depois de ler:

- 1- Qual foi o fato que motivou o *post* na rede social?
- 2- Nessa postagem, é possível verificar duas vozes: a da usuária da rede social, autora do post, falante 1; e a da outra pessoa, falante 2.

Transcreva abaixo:

Fala da autora do post no *Twitter*:

Fala da outra pessoa:

- 3- De acordo com o que leu, a falante 1 concorda ou discorda da outra pessoa? Explique.
- 4- Não há marcas linguísticas indadoras de que o falante 2 é homem ou mulher, mas, em sua opinião, quem seria essa pessoa?

Vamos nos deter agora no falante 2, cuja fala é recuperada pela usuária do *Twitter*.

- 5- A quem você acha que o falante 2 se refere? Qual é a opinião dele em relação a essa pessoa em específico? Para ele, esse é um caso comum?

⁴³ Não reproduzimos as imagens associadas ao *tweet* para preservarmos o direito de imagem dos envolvidos.

- 6- O falante 2 parece não acreditar naquilo que constata sobre a pessoa de quem fala. Assim, emite uma opinião sobre todas mulheres. Qual é essa opinião?
- 7- Levando em consideração o que você leu sobre Maryan Mirzakhani, essa opinião parece ter fundamento? Explique.
- 8- O falante 2 tem uma prova, ou seja, a característica da pessoa com quem ele fala, que contraria o seu estereótipo sobre as mulheres.
- Qual a explicação que ele dá para esse acontecimento surpreendente para ele?
 - Que expressão ele utiliza para iniciar esse comentário?
 - Por que, em sua opinião e de acordo com o que foi discutido até aqui, ele faz esse comentário?
 - O que prevalece: O fato constatado na mulher com quem conversa ou o seu comentário final?

Diálogo com você, professora/professor

LUGAR DE MULHER... É ONDE ELA QUISE!

Seção 2 – Leitura

Depois de ler

Objetivos e encaminhamentos possíveis para as questões

Apresentamos, nessa segunda seção, o post do Twitter, o qual reproduzimos na íntegra só para a/o professora/professor⁴⁴:

[Seguir](#) ▾

Não são nem meio dia e tenho que ouvir no trabalho
 "Tu é a primeira mulher que é boa de conta, essas mulher é tudo burra pra fazer conta...se bem que você tá mais pra homem do que mulher"
 Será que eu gasto meu réu primário agora?

05:48 - 18 de jan de 2019

Na comparação entre esse e aquele da atividade dedicada às(aos) alunas(os), é possível perceber que optamos por não reproduzir lá a última linha "Será que eu

⁴⁴ Disponível em <https://twitter.com/_ruivao_/status/1086259100814635009?s=17>. Acesso em: 20 de jun. 2019.

gasto meu réu primário agora?”, uma expressão para externar a revolta da falante em relação à opinião expressa. No entanto, achamos conveniente que cada docente avalie sua turma para verificar se há maturidade para a leitura do texto original. De qualquer maneira, o recorte não prejudica o trabalho que estamos desenvolvendo para o entendimento da concessão nesse contexto.

Questão 1: o motivo da postagem foi a fala que a usuária do *Twitter* ouviu no seu local de trabalho, ainda durante o período da manhã.

Questão 2: Na segunda, elas/eles vão identificar as duas falas presentes no texto. Para facilitar a reflexão das(os) discentes, denominamos falante 1 a usuária da rede social que criou e publicou o *post* e falante 2 a pessoa cuja fala está sendo reproduzida. Sendo assim, esperamos as seguintes respostas:

Fala da autora do *post* no *Twitter*: “Não são nem meio dia e tenho que ouvir no trabalho”.

Fala da outra pessoa: “Tu é a primeira mulher que é boa de conta, essas mulher é tudo burra pra fazer conta... se bem que você tá mais pra homem do que mulher”.

Questão 3: podemos dizer que ela discorda do falante 2, pois, segundo ela, o dia mal começou e já ouviu aquela fala; outra evidência é justamente o trecho posterior; como ele não está no material, é possível explicar que, embora não apareça, a falante 1 expressa sua indignação com aquela declaração.

Questão 4: aspecto importante a ser discutido na questão 4 é sobre quem seria esse falante 2: Homem? Mulher? Colega de trabalho? Cliente? Chefe? Optamos por tratar o falante 2 no gênero masculino, embora saibamos que, linguisticamente, não há marca de masculino no texto.

Questão 5: a resposta esperada é: o falante 2 refere-se à pessoa que escreveu o *post*. Para ele, ela é “boa de conta”, um caso nada comum, em sua opinião.

Questão 6: A opinião do falante 2 sobre as mulheres é “mulher é tudo burra pra fazer conta”. A identificação dessa opinião é importante, porque a fala dessa pessoa expressa um discurso circulante na sociedade de que mulher não é boa em contas, em matemática e/ou nas disciplinas consideradas exatas.

Questão 7: o estereótipo depreendido na questão 6 pode ser combatido com o exemplo da matemática Maryam Mirzakhani. Uma outra sugestão é solicitar pesquisas e apresentações sobre outras mulheres, do passado e da atualidade, que contribuíram com as áreas de exatas. No link <<http://mulheresnamatematica.sites.uff.br/2019/05/08/e-book-a-historia-de-hipatia-e-de-muitas-outras-matematicas/>>, é possível acessar o *e-book A história*

de *Hipátia e de muitas outras mulheres*, publicado pela Sociedade Brasileira de Matemática, cujo objetivo é divulgar a vida e a obra de 15 mulheres da área.

Questão 8: na última questão, esperamos que as alunas(os) alunos identifiquem, primeiramente, o trecho “se bem que você tá mais pra homem do que mulher”, item “a”; a expressão utilizada para inserir esse comentário é “se bem que”, item “b”; depois disso, no item “c”, é importante a reflexão e a apreensão do efeito de sentido do comentário que desvaloriza a competência feminina: ao identificar uma mulher boa de conta, o falante parece não aceitar esse fato, pois ele contraria o seu estereótipo sobre mulheres; para equilibrar sua visão de mundo novamente, afirma que ela parece homem. Assim, esse último comentário funciona como uma hipótese explicativa em relação à “surpresa” que ele observa, o que parece prevalecer, item “d”. Discurso semelhante encontramos em “Você dirige bem, até parece homem”; falas como essas, que, para muitas pessoas, inclusive mulheres, podem parecer elogios, estão, na verdade, ressaltando a superioridade masculina e reproduzindo sexismo.

LUGAR DE MULHER É... ONDE ELA QUISER

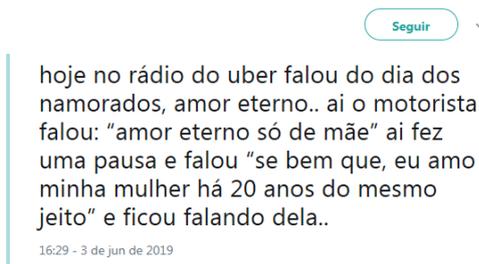
Seção 3 – Análise linguística

No *post* que você leu, é possível perceber que a usuária da rede social recupera uma conversa que teve com alguém em seu trabalho. Segundo a visão de mundo dessa pessoa, uma mulher boa em contas nunca teria existido antes dela, porque diz “Tu é a primeira mulher boa de conta”. Como ele percebe essa característica na mulher com quem conversa, o que contraria sua visão de mundo, não coloca em xeque sua opinião, questionando-a; ao contrário, prefere “consertar”, “corrigir” o que disse, pois afirma “se bem que você tá mais pra homem do que mulher”. Com essa retificação, seu mundo volta à normalidade, ou seja, as mulheres continuam não sabendo fazer contas, mas, aquela que consegue só o faz, segundo seu ponto de vista, porque parece homem.

A expressão que introduz essa visão de mundo do falante é *se bem que*, uma locução conjuntiva concessiva, de acordo com a gramática tradicional. Nesse contexto, ela foi utilizada para retificar (corrigir) uma constatação que iria contra a visão de mundo estereotipada do falante.

Observe um outro exemplo no qual a concessão retificadora foi empregada:

Com a proximidade do dia dos namorados, um usuário do *Uber*, empresa de transporte privado urbano, emociona-se com os comentários do motorista e posta no *Twitter*:



Disponível em <<https://twitter.com/guiicarlos/status/1135689883195006977>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

- 1) Transcreva a oração onde a expressão “se bem que” foi utilizada.
- 2) A parte transcrita por você retifica qual trecho? Copie-o.
- 3) Por que o motorista retifica o que disse inicialmente? Qual o impacto dessa retificação no ponto de vista inicial “amor eterno só de mãe”?

Há outras conjunções e locuções conjuntivas concessivas: “embora”, “mesmo”, “mesmo que”, “apesar de” são algumas delas.

- 4) Reescreva as falas do motorista, utilizando essas três expressões.
 - a) O que mudou em relação à forma?
 - b) Você diria que nos três casos o sentido inicial se conserva?

Diálogo com você, professora/professor

LUGAR DE MULHER É... ONDE ELA QUISER!

Seção 3 – Análise linguística

Objetivos:

Iniciamos a reflexão linguística com uma síntese do que exploramos nas questões anteriores para elucidar a função das conjunções e das locuções conjuntivas concessivas na retificação do que foi dito. Será que a mera substituição de uma por outra preserva o sentido original? Para isso, propomos reescritas da construção concessiva de um outro *post* do *Twitter*. Optamos por outra publicação para não haver a repetição das ideias preconcebidas da outra.

Encaminhamentos possíveis para as questões:

Questão 1: identificação e cópia do trecho “se bem que, eu amo minha mulher há 20 anos do mesmo jeito”.

Questão 2: a resposta esperada é “amor eterno só de mãe”. Essa é uma expressão muito conhecida entre os brasileiros; o motorista a utiliza, depois parece refletir sobre sua validade: 20 anos de casamento e de amor é um bom tempo, por isso corrige a ideia de que amor de mãe é eterno, ou seja, pode haver outros amores eternos ou muito duradouros também.

Questão 3: ao retificar seu ponto de vista inicial, o falante parece fornecer um argumento para uma conclusão diferente, a de que existam outros amores eternos.

Questão 4, itens “a” e “b”: reescrevemos a fala do motorista com as três conjunções propostas e as mudanças em relação à forma e ao sentido:

Com “embora”:

“Amor eterno só de mãe embora eu ame minha mulher há 20 anos do mesmo jeito”.

Mudança na forma: o uso de “embora” requer o verbo “amar” no modo subjuntivo “ame”.

Mudança no sentido: a ideia de “retificação” pode ser preservada, dependendo da entonação que se dá ao seu uso no momento da fala.

Com “mesmo que” duas formas são possíveis:

“Amor eterno só de mãe mesmo que eu ame minha mulher há 20 anos do mesmo jeito”.

Mudança na forma: o uso de “mesmo que” também requer o verbo no subjuntivo “ame”.

“Amor eterno só de mãe mesmo amando minha mulher há 20 anos do mesmo jeito”.

Mudança na forma: nesse caso é possível utilizar o verbo “amar” no gerúndio, formando o que a gramática denomina concessiva reduzida de gerúndio.

Com “apesar de”

“Amor eterno só de mãe apesar de amar minha mulher há 20 anos do mesmo jeito”.

Mudança na forma: aqui o verbo “amar” fica no infinitivo, construção que a gramática denomina concessiva reduzida de infinitivo.

Com “mesmo”, “mesmo que” e “apesar” o sentido de retificação é perdido: a construção vira uma concessiva padrão, em que a subordinada acaba não representando um argumento forte o suficiente para rejeitar o ponto de vista de senso comum expresso na oração principal, enquanto que, na retificadora, o conteúdo da subordinada é visto como suficiente para rejeitar o ponto de vista da oração principal.

LUGAR DE MULHER É... ONDE ELA QUISE!

Seção 4 – Você no mundo

Viver em sociedade requer capacidade de ouvir o que as pessoas têm a dizer. No entanto, nem sempre concordamos com suas opiniões, o que não nos impede de expressarmos nosso ponto de vista de maneira respeitosa. Uma das formas de fazermos isso é pelo uso das conjunções e locuções conjuntivas, pois, por meio delas, trazemos para a nossa fala, a voz do outro para refutá-la, ou seja, para mostrarmos que aquela opinião diverge, é diferente da nossa. Veja um exemplo:

Muitas mulheres são professoras universitárias da área de Matemática, mesmo você achando que elas não sabem fazer conta.

Escreva duas outras possíveis respostas para aqueles que, assim como o falante 2, imaginam que mulheres não são boas em Matemática. Para isso, você vai precisar utilizar alguma conjunção ou locução concessiva e as informações sobre mulheres na Matemática, trabalhadas ao longo dessa sequência. Que tal espalhar as respostas produzidas pela turma nas em pôsteres pela escola? Ou quem sabe pelos comércios do bairro? Você também pode produzir *tweets* e postá-los em sua rede social. Afinal, pessoas que precisam dessas respostas podem estar em todos os lugares!

Diálogo com você, professora/professor

LUGAR DE MULHER É... ONDE ELA QUISE!

Seção 4 – Você no mundo

Objetivos e encaminhamentos:

Para fechar a sequência, sugerimos que as(os) alunas(os) alunos produzam respostas para aqueles que propagam o estereótipo de que mulheres não são boas

em Matemática. Esse exercício propicia a articulação entre o tema trabalhado e as construções concessivas, padrão e retificadora, para estimular a produção textual. É comum vermos na cidade, aqui ou acolá, alguns enunciados de impacto que, de alguma forma, provocam a reflexão das pessoas. Que tal seguir o exemplo e espalhar o que fizeram pela escola e pelo bairro? Ou pelo *Twitter*?

4.6 A PROTEÇÃO QUE VEM DAS LEIS

A PROTEÇÃO QUE VEM DAS LEIS

Seção 1 – Para começar

Você já ouviu falar sobre a Lei do Femicídio?

E sobre a Lei Maria da Penha?

Em 2015, a então presidenta Dilma Rousseff assinou a Lei 13.104/2015 que alterou o Código Penal para prever o Femicídio como circunstância qualificadora do crime do homicídio. De acordo com a Lei, é feminicídio toda vez que um assassinato ocorre por razões da condição de sexo feminino, em situações de: I- violência doméstica e familiar; II- menosprezo ou discriminação à condição de mulher.

Já a Lei Maria da Penha, aprovada em 2006, é uma medida protetiva, ou seja, protege as mulheres vítimas de violência doméstica dos seus agressores, podendo evitar o Femicídio.

Diálogo com você, professora/professor

A PROTEÇÃO QUE VEM DA LEI!

Seção 1 – Para começar

Objetivos e encaminhamentos possíveis para as questões:

Iniciamos a sequência didática “A proteção que vem das leis” com duas perguntas: “Você já ouviu falar sobre a Lei do Femicídio?” e “E sobre a Lei Maria da Penha?”. Caso a turma já tenha algum conhecimento sobre o assunto, sugerimos que falem a respeito. Isso pode ser feito, inicialmente, em pequenos grupos para posterior compartilhamento dos conhecimentos com a classe. Posteriormente, sugerimos a

leitura do texto introdutório que situa a origem da Lei do Femicídio e a relação com a Lei Maria da Penha. Se a turma não tiver conhecimento algum sobre o assunto, sugerimos a leitura direta do texto inicial.

Caso haja tempo hábil, apresentamos outra possibilidade de trabalho:

- 1) A classe pode ser dividida em grupos: cada um deles elabora algumas perguntas tanto sobre a Lei do Femicídio quanto sobre a Lei Maria da Penha. Um número mínimo de questões pode ser estipulado, dependendo do tamanho e da maturidade das(os) alunas(os). Incentive-as(os) a questionar, evitando casos pessoais, que poderiam expor alguém. Caso a turma se mostre menos curiosa, seguem algumas sugestões: “Qual a diferença entre a Lei Maria da Penha e a Lei do Femicídio?”, “Essas leis só existem no Brasil?”, “Por que o Brasil fez essas leis?”, “Quem foi Maria da Penha?”, “O que diz a Lei Maria da Penha?”, “Femicídio é diferente de homicídio?”. Quais outras você acrescenta?
- 2) Em posse das perguntas, as(os) estudantes podem começar a buscar respostas em sites de busca, utilizando celulares ou os computadores/tablets da escola. Caso o acesso à internet seja restrito, seguem algumas alternativas: a) projeção na sala para todas(os) da cartilha **Mulher, vire a página**, publicada pelo Ministério Público do Estado do Mato Grosso do Sul, disponível em <https://www.mpms.mp.br/downloads/cartilha_148x210_web.pdf>, (acesso em 06 de jun. 2019), na qual é possível encontrar grande parte das respostas; b) visita à biblioteca pública, onde podem acessar computadores ou jornais; c) entrevista com alguma pessoa que trata desse assunto na cidade (advogada, delegada, defensora dos direitos humanos, etc).
- 3) Finalmente, as(os) jovens compartilham o que descobriram para a sala em uma roda de conversa.

A PROTEÇÃO QUE VEM DAS LEIS

Seção 2 – Leitura

Você vai ler a última parte do artigo de opinião “Com o ‘decreto do armamento’ crescerão os feminicídios no Brasil”, escrito por Marisa Sanematsu, publicado no site *Le Monde Diplomatique Brasil*, em 14 de março de 2019.

O fato que motivou Marisa a escrever o artigo foi a assinatura do Decreto 9.685, que facilita o acesso a armas de fogo e munição a todo cidadão que apresentar uma justificativa de “efetiva necessidade”. Esse acontecimento foi divulgado como uma medida para oferecer mais segurança para a população.

No entanto, a articulista apresenta argumentos que apontam para outra realidade: com o decreto, haverá o aumento do feminicídio no Brasil.



VIOÊNCIA DE GÊNERO

Com o “decreto do armamento”, crescerão os feminicídios no Brasil

ACERVO ONLINE | BRASIL
por Marisa Sanematsu
Março 14, 2019

compartilhar

A ampliação do acesso a armas de fogo irá aumentar o número de feminicídios no Brasil, um país que já ostenta a vergonhosa posição de 5ª nação no mundo que mais mata mulheres

visualização

Armas são feitas para matar, não para defender; mulheres querem menos armas

O argumento de que o decreto presidencial beneficiaria as mulheres que, armadas, poderiam se defender das agressões é falacioso. Segundo especialistas em segurança pública, os casos em que a vítima tem êxito ao reagir são extremamente raros e estatisticamente insignificantes.

Além disso, pesquisa Datafolha divulgada no final de 2018 revelou um aumento na rejeição da população brasileira às armas de fogo: 61% dos entrevistados afirmaram ser contrários à posse de armas (no levantamento anterior eram 55%). As mulheres são as que mais rejeitam a posse de armas: 71% contra 51% dos homens.

Outra medida do novo governo, o projeto do ministro da Justiça Sergio Moro para a segurança pública inclui entre suas propostas mais circunstâncias para a aplicação do “excludente de ilicitude”. Pensado para reduzir penas ou livrar policiais que praticarem um “excesso” justificado por “escusável medo, surpresa ou violenta emoção”, na prática isso significa que um acusado de feminicídio poderá alegar que cometeu o crime tomado por “violenta emoção” e ter sua pena diminuída ou até ser absolvido. Ao comentar o projeto em entrevista para o portal de notícias UOL, a subprocuradora-geral da República Ela Wiecko explica que, embora a alteração proposta tenha sido pensada para facilitar a aplicação do argumento da legítima defesa nas ações policiais, como a mudança altera a parte geral do Código Penal, isso poderá ser aplicado a todas as situações em que a justificativa da “legítima defesa” possa ser usada.

Depois da “violenta emoção”, o próximo retrocesso será a ressurreição do argumento da “legítima defesa da honra” para absolver os feminicidas, uma justificativa que a própria justiça deixou de aceitar no final dos anos 1970, quando anulou o julgamento que absolveu Doca Street, o assassino da mineira Ângela Diniz, morta com quatro tiros no rosto, e que foi posteriormente condenado a quinze anos de prisão.

Com o “decreto do armamento”, o governo federal não apenas contraria o desejo da maioria da população, que quer menos armas, e vai na contramão da tendência mundial de desarmamento, mas está estimulando um inescapável aumento dos feminicídios no país.

Glossário

Falacioso: que é intencionalmente enganador, ardiloso.

Ressurreição: ressurgimento de algo ou alguém.

Fonte: Aulete digital

Depois de ler

1) O que é "excludente de ilicitude" de acordo com o texto lido?

Agora, leia, atentamente, o trecho abaixo:

a subprocuradora-geral da República Ela Wiecko explica que, embora a alteração proposta tenha sido pensada para facilitar a aplicação do argumento da legítima defesa nas ações policiais, como a mudança altera a parte geral do Código Penal, isso poderá ser aplicado a todas as situações em que a justificativa da “legítima defesa” possa ser usada.

- 2) A qual alteração proposta a subprocuradora-geral da República se refere?
- 3) Qual o objetivo dessa alteração?
- 4) No trecho “isso poderá ser aplicado a todas as situações em que a justificativa da ‘legítima defesa’ possa ser usada”, a palavra “isso” se refere a algo que já foi mencionado no texto. O que é?
- 5) Em qual situação, de acordo com o texto, a justificativa de legítima defesa poderia também ser utilizada com a mudança do Código Penal?

Diálogo com você, professora/professor

A PROTEÇÃO QUE VEM DAS LEIS

Seção 2 – Leitura

Objetivos e encaminhamentos possíveis para as questões:

Depois de uma dessas discussões iniciais, é o momento de falar sobre o artigo de opinião publicado na revista *Le Monde Diplomatique Brasil*, revista originalmente francesa que dispõe de versão em português. Optamos por não apresentar o texto na íntegra para as(os) alunas(os), por isso a leitura da introdução vai ajudá-las(los) na compreensão global. O texto integral pode ser encontrado no site <https://diplomatique.org.br/com-o-decreto-do-armamento-crescerao-os-feminicidios-no-brasil>, acesso em 01 de julho de 2019.

Questão 1: pretendemos que as(os) alunas(os) alunos busquem a resposta para o que é o “excludente de ilicitude” no próprio texto: trata-se de uma proposta para redução da pena ou absolvição de policiais que praticarem um excesso na prática de suas funções, por causa de medo, surpresa ou violenta emoção. Embora não esteja escrito no artigo, infere-se que esse “excesso”, na prática, se refira ao assassinato de

uma pessoa, justificado pelas razões já expostas. Esse subentendido precisa ser discutido, caso as(os) estudantes não o depreendam.

Na próxima etapa, destacamos um trecho do texto no qual há uma construção concessiva, foco da análise linguística, por isso trabalhamos com quatro questões de compreensão.

Questões 2 e 4: temos como objetivo que as jovens/os jovens recuperem um referente já dito anteriormente no texto: o excludente de ilicitude, expressão importante para o entendimento da ideia concessiva a ser trabalhada.

Questão 3: esperamos que elas(eles) identifiquem que o objetivo é “facilitar a aplicação do argumento de legítima defesa nas ações policiais”.

Questão 5: embora a conclusão não apareça nessa parte, é possível perceber, pela leitura do texto, que a subprocuradora-geral da República se refere aos caso de feminicídio.

A PROTEÇÃO QUE VEM DAS LEIS

Seção 3 - Análise linguística

A articulista traz a voz da autoridade, a da subprocuradora-geral da República Ela Wiecko, para expor:

- Um argumento A que aponta para a conclusão de que o excludente de ilicitude é positivo, pois pode absolver pessoas; no caso, os policiais que agem em legítima defesa.
- Outro argumento B que aponta para uma conclusão oposta, ou seja, para o entendimento de que a aplicação do excludente de ilicitude a todas as situações é negativa, pois pode aumentar ainda mais os números do feminicídio no Brasil.

Qual desses dois pontos de vista a autora do texto defende em seu texto?

Marisa Sanematsu, escritora do artigo que você leu, é diretora do Instituto Patrícia Galvão, “organização social sem fins lucrativos que atua de forma estratégica na articulação entre as demandas pelos direitos das mulheres e a visibilidade e o debate público sobre essas questões na mídia” (<<https://agenciapatriciagalvao.org.br/quem-somos/>>). É coerente sua posição social e o argumento que defende? Explique.

- 1) Leia novamente os dois argumentos no trecho em estudo:

embora a alteração proposta tenha sido pensada para facilitar a aplicação do argumento da legítima defesa nas ações policiais, como a mudança altera a parte geral do Código Penal, isso poderá ser aplicado a todas as situações em que a justificativa da “legítima defesa” possa ser usada.

- a) Sublinhe a porção do texto que tem relação com o argumento A
b) Esse argumento é introduzido por qual palavra? Circule-a.

A palavra que você circulou é uma **conjunção concessiva** de acordo com a gramática tradicional. No texto em estudo, ela foi utilizada para **opor argumentos de perspectivas de mundo diferentes, orientando conclusões contrárias**. Veja:

A- aponta para os benefícios do excludente de ilicitude - a redução ou absolvição da pena para quem agir sob “violenta emoção

B- aponta para os malefícios do excludente de ilicitude – o aumento do feminicídio.

No lugar do **embora**, a articulista poderia também ter utilizado a palavra **mas**. No entanto, essa troca mudaria não só sua posição no enunciado, mas também a estratégia da autora. Vamos ver o que aconteceria?

- 2) Reescreva o trecho de modo a utilizar “mas”; talvez você precise fazer algumas alterações para que a o argumento B continue a ser o defendido.
- 3) Essa mudança traz alterações na intenção do falante e no impacto que ele quer causar no ouvinte. Preencha as lacunas abaixo, com “embora” ou “mas”, depois de comparar o trecho original e a reescrita elaborada por você:
- a) Ao utilizar _____, o falante utiliza a *estratégia de antecipação*, ou seja, já anuncia que **o primeiro argumento vai ser anulado**.

- b) Ao utilizar _____, o falante utiliza a *estratégia de suspense*, pois leva o ouvinte a pensar que vai aderir ao primeiro argumento para **depois anunciar o argumento ao qual adere**.
- 4) Explique o possível motivo pelo qual a autora do artigo, ao trazer a voz da autoridade, tenha escolhido a estratégia de antecipação.

Diálogo com você, professora/professor

A PROTEÇÃO QUE VEM DAS LEIS

Seção 3 – Análise linguística

Objetivos e encaminhamentos possíveis para as questões:

Na parte inicial da análise linguística, desmembramos o trecho que foi estudado anteriormente, para que as(os) alunas(os) apreendam os dois argumentos ali presentes. Denominamos o primeiro de “A” e o segundo de “B”. Em seguida, solicitamos que identifiquem a qual dos dois a Marisa Sanematsu, autora do texto, defende; no caso, o argumento B. Em seguida, apresentamos o lugar social de onde Marisa escreve seu texto: ela é diretora do Instituto Patrícia Galvão, um órgão que atua em defesa dos direitos das mulheres. Por isso, é coerente sua posição com o argumento defendido, pois espera-se que ela defenda os direitos das mulheres, como no caso em específico, posicionando-se contra o excludente de ilicitude. O que desenvolvemos até aqui é uma preparação para que, no próximo bloco, o papel da concessão na construção da argumentação seja entendido mais claramente pelas(os) jovens.

Retomamos o trecho do texto com a construção concessiva.

Questão 1: após leitura dos argumentos em separado, as respostas esperadas são:

Item a: a oração “embora a alteração proposta tenha sido pensada para facilitar a aplicação do argumento da legítima defesa nas ações policiais”.

Item b: esperamos que a palavra “embora” seja circulada.

Em seguida, apresentamos um quadro cujo objetivo é mostrar que a conjunção “embora”, de acordo com a tradição gramatical, é concessiva, mas, no caso de opor argumentos com conclusões contrárias, pode ser chamada de “operador

argumentativo”. Da mesma forma, a conjunção “mas”, também de acordo com a tradição gramatical, é uma conjunção adversativa, porém, nesse caso, também funciona como um operador argumentativo.

Questão 2: o mais importante nesse exercício, ao nosso ver, é a reescrita do trecho com a troca do “embora” pelo “mas”. A resposta esperada é:

A alteração proposta foi pensada para facilitar a aplicação do argumento da legítima defesa nas ações policiais, mas, como a mudança altera a parte geral do Código Penal, isso poderá ser aplicado a todas as situações em que a justificativa da “legítima defesa” possa ser usada.

No caso acima, a primeira mudança foi no tempo verbal: em vez do pretérito mais-que-perfeito composto “tenha feito”, foi utilizado o pretérito perfeito “foi” para a formação da voz passiva. A segunda, foi a exclusão do “embora” para acréscimo de “mas”. . Pode ser que as(os) alunas(os) simplesmente troquem o “embora” pelo “mas”, sem alteração no posicionamento. Nesse caso, a construção não articula os dois pontos de vista em oposição.

Questão 3: depois da reescrita, intencionamos levar as(os) estudantes a perceberem que a troca de uma palavra pela outra provoca mudanças na estratégia do falante.

Item a: a estratégia de antecipação ocorre com a utilização de “embora”.

Item b: a estratégia de suspense ocorre com “mas”.

Questão 4: Após o trabalho de reescrita e reflexão, é o momento de pensarem na escolha da autora, ou seja, o motivo pelo qual, ao trazer a voz da autoridade, tenha escolhido a estratégia de antecipação, pois tal estratégia age de maneira a refutar a argumentação de um outro discurso. Para o discurso outro, o fato de evitar prisões ou punições policiais em casos de “extrema emoção” é um argumento favorável à validade e aprovação do excludente de ilicitude nos moldes visados pelo atual governo. A voz autoral reconhece essa argumentação, mas pesa – a partir de seu discurso – que esse ganho não é forte o suficiente para superar a perda possível de vidas advindas do feminicídio. Nesse discurso, o potencial aumento do feminicídio é um forte argumento contra. O que vence a “guerra” é a hierarquia de valores diferentes – a proteção de um grupo profissional x a proteção de um grupo vulnerável. A voz autoral mostra que conhece o argumento do outro, mas o insere estrategicamente em

um jogo discursivo de valores no qual os seus próprios valores são mais fortes e devem conduzir à conclusão desejada.

A PROTEÇÃO QUE VEM DAS LEIS

Seção 4 – Você no mundo

Leia abaixo alguns enunciados que circulam nas redes sociais sobre a Lei Maria da Penha:

Síntese de uma pesquisa realizada pelo Instituto Patrícia Galvão sobre a percepção da sociedade em relação à violência contra mulheres em 2013:

Figura 17 – Pesquisa revela preocupação com assassinato de mulheres



Publicação do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) em ocasião dos 11 anos da criação da Lei Maria da Penha.

Figura 18 – Mulher, você não está sozinha

9 **Mulher,**
você não está sozinha

Em caso de violência:

- Disque 180 e receba todas as orientações
- Você será encaminhada a uma delegacia especializada; se não houver em sua cidade, você terá prioridade em uma delegacia comum
- Após a denúncia, a Justiça vai providenciar medidas para te proteger, assistência jurídica, abrigo sigiloso e outras providências se for necessário

Existem muitos motivos para não se calar, e apenas um deles é suficiente para denunciar!

cnj.official

Fonte: Brasil (2019).

Selecione, entre os dados que você leu, dois fatos:

Um que mostre algum receio da denúncia de agressão.

Outro que mostre o benefício da Lei Maria da Penha

Você é uma defensora dos direitos das mulheres. Por isso, resolveu fazer publicações no seu *Facebook* opondo dois argumentos que apontam para conclusões contrárias, ou seja, um que aponte para a denúncia do agressor e outro para a não denúncia. Com qual dos argumentos você vai se engajar? Qual das estratégias terá mais efeito: antecipação ou suspense?

Diálogo com você, professora/professor

A PROTEÇÃO QUE VEM DAS LEIS

Seção 4 – Você no mundo

Objetivos e encaminhamentos possíveis para as questões:

Este bloco “Agora é sua vez!” é bastante desafiador porque vai exigir das(os) alunas(os) a capacidade de seleção de argumentos que apontam para conclusões contrárias. É importante a leitura atenta dos dois enunciados disponibilizados. Dependendo da turma, talvez seja necessário o levantamento dessas informações em conjunto:

Fatos que mostram receio da denúncia de agressão

Primeiro enunciado

- “85% das pessoas concordam que as mulheres que denunciam seus parceiros correm mais riscos de sofrer assassinatos”.
- “Metade da população considera que a forma como a Justiça pune não reduz a violência contra a mulher”.
- “Vergonha e medo de ser assassinada são percebidas como as principais razões para a mulher não se separar do agressor”.

- “7 em cada 10 entrevistados acreditam que a mulher sofre mais violência dentro de casa do que em espaços públicos”.

Fatos que mostram o benefício da Lei Maria da Penha

Segundo enunciado

- “O disque 180 oferece todas as orientações”.
- “A mulher é encaminhada a uma delegacia especializada”.
- “A Justiça vai providenciar medidas para proteção, assistência jurídica, abrigo sigiloso, afastamento do agressor e outras providências se for necessário”.

Possibilidades de produção

Nesse caso, a estratégia de antecipação é a que melhor funciona:

- 1) Embora muitas mulheres acreditem que denunciando seus parceiros correrão maior risco de serem assassinadas, a Justiça oferece proteção.
- 2) Embora muitas mulheres tenham medo de serem assassinadas, a Justiça oferece abrigo sigiloso e afastamento do agressor.

Embora tenhamos sugerido publicações no *Facebook*, de uma conversa com a turma podem emergir ideias muito interessantes de divulgação dos enunciados produzidos para a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que ensinamos o que ensinamos?

João Wanderley Geraldi (2002[1984], p.40)

Transformar é olhar para o passado e, a partir dele, lançar uma possibilidade de futuro, inconformados com o presente. Professoras(es) e pesquisadoras(es) pretensamente pretendem transformar algum dado incômodo da realidade.

Nossa pretensão, desde o início deste trabalho, foi criar propostas para o ensino-aprendizagem da concessão que levassem em consideração a articulação entre discurso e gramática, sob uma perspectiva funcionalista e dialógica. Para atingir esse objetivo, a pergunta que nos guiou foi: Qual caminho teórico-metodológico precisava ser delineado para que a construção de propostas didáticas para o ensino-aprendizagem da concessão pudesse levar a(o) aluna(o) a ser mais consciente dos efeitos de sentido dos usos gramaticais, seja na interpretação, seja na produção textual, levando em conta o dialogismo e o discurso? Traçamos uma metodologia para que pudéssemos entender melhor nosso objeto, ou seja, o ensino de gramática, mais especificamente o ensino da concessão e, a partir dessa investigação, adquirimos fundamentos para construção de nossos *Diálogos Didáticos*. Para que nosso objetivo fosse alcançado, dividimos nossa dissertação em quatro capítulos.

No primeiro, “A gramática na esfera escolar”, buscamos entender o ensino gramatical no Brasil nos últimos 100 anos, resgatando seu lugar nos materiais didáticos e nos documentos oficiais. Nesse percurso de um pouco mais de um século, houve três visões de língua materna que influenciaram tanto o ensino de gramática quanto o de leitura e produção: língua como sistema, língua como comunicação e, por último, como interação. Ressaltamos que as pesquisas linguísticas impulsionaram o discurso da mudança (PIETRI, 2003), principalmente os artigos de Geraldi (2002[1984]), por meio dos quais o pesquisador reivindicou um novo olhar para o ensino gramatical, articulando leitura, produção de texto e análise linguística, termo cunhado por ele, sob a visão de língua como interação. Vimos que suas ideias foram incorporadas aos PCN, mas que, apesar das inovações trazidas pelo documento, as coleções didáticas ainda apresentavam ensino de gramática com frases soltas, desarticuladas do contexto.

Também discutimos o lugar da análise linguística na BNCC que, desde dezembro de 2018, passou a ser o documento de referência para a produção e avaliação dos livros didáticos que entrarão em circulação a partir de 2020. As competências gerais da área de Linguagens e de Língua Portuguesa enfatizam, entre outros aspectos, o estímulo à argumentação, à defesa de pontos de vista, ao diálogo e à resolução de conflitos, aspectos que podem ser explorados no trabalho com a concessão.

No capítulo 2, apresentamos e discutimos diferentes olhares sobre a concessão. Nas três gramáticas tradicionais escolhidas para análise, as conjunções são abordadas em um capítulo e as subordinadas concessivas em outro, ocasionando uma cisão na integração entre morfologia, sintaxe, semântica, pragmática e discurso, processo mais bem resolvido na visão funcionalista de linguagem, na qual essas áreas são integradas para análise da língua em uso; sob essa óptica, uma mesma conjunção concessiva pode ser utilizada em posições distintas na frase, com diferentes sentidos e relacionando-se com as intenções do falante para agir sobre seu ouvinte em determinado contexto. É em função desses usos que as conjunções surgem e se desenvolvem de acordo com as necessidades dos falantes, em um processo denominado gramaticalização. Isso significa que as tabelas de conjunções podem até ser consultadas, mas só a observação do uso linguístico é que vai determinar a função daquela forma.

Sob um ponto de vista lógico-semântico e pragmático, as construções concessivas indicam quebra de expectativa. Elas também podem ser aproximadas das condicionais, pois 'se A, então normalmente não B'. Além disso, é possível a aproximação com as adversativas, na expectativa quebrada, mas com diferentes estratégias argumentativas, pois, nessas, o falante utiliza a estratégia do suspense, enquanto, naquelas, a da antecipação.

Mizuno (2007) apresenta três tipos de concessivas: padrão, indicando quebra de expectativa; de retificação, quando há uma espécie de adendo, uma correção ao que é asseverado inicialmente na primeira oração; e a retórica, quando há dois argumentos apontando para conclusões opostas, com privilégio daquele que não é escapado pela conjunção subordinativa.

Discutimos que, embora as relações lógico-semânticas das conjunções sejam válidas, elas não dão conta de todos os usos. Alguns avanços foram possíveis em função da inclusão da pragmática na gramática, proporcionando, por exemplo, o

estudo da concessão enquanto estratégia de cortesia e de proteção de face. Mesmo assim, o funcionamento de alguns itens da língua só podem ser amplamente compreendidos no funcionamento discursivo (NEVES, 2016, p. 15).

Em função do exposto, avançamos para a perspectiva dialógica de linguagem, que propõe compreender o texto como um elo na cadeia enunciativa, portanto em diálogo com outros enunciados historicamente situados. É nesse contato que podemos depreender como a concessão se articula com os vários discursos que perpassam a sociedade. Nesse sentido, o sistema da AVALIATIVIDADE (MARTIN; WHITE, 2005), especificamente o subsistema do ENGAJAMENTO: CONTRAÇÃO DIÁLOGICA: CONTRAPOSIÇÃO: contra-expectativa, permite reconhecer essas vozes em embate nas construções concessivas, entendendo-as como discursos circulantes que são escolhidos pelo autor de acordo com suas intenções de perspectivação do mundo, rejeitando determinada concepção de realidade para legitimar uma outra.

Após essa discussão teórica, por meio da análise de uma publicação do *Twitter*, conseguimos demonstrar como o entendimento da construção concessiva leva à depreensão de discursos machistas que circulam na sociedade. Com isso, quisemos debater a importância da abordagem da concessão sob essa multiplicidade de olhares nas escolas, para que as(os) jovens possam não só identificá-la, mas também refletirem sobre os efeitos linguístico-discursivos de tais escolhas para a perpetuação ou refutação de visões de mundo.

No capítulo 3, “A concessão no PNLD 2017”, o objetivo principal foi entender como as(os) autoras(es) das coleções didáticas aprovadas no último PNLD 2017 abordam a concessão. Para chegarmos ao nosso intuito, situamos o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desde sua gênese até os dias atuais, como programa de estado para distribuição de materiais didáticos no âmbito nacional, considerando as alterações que foi sofrendo de acordo com os governos em exercício. Também explicitamos que a elaboração das coleções didáticas seguem as orientações de um edital e que, depois de aprovadas, um guia é elaborado para distribuição nas escolas, por meio do qual as(os) professoras(es) podem escolher aquela que melhor atenda os anseios da comunidade escolar. Também não deixamos de pontuar as coerções exercidas pelos documentos oficiais, pelas editoras e pelas(os) autoras(es) envolvidos em todo o processo de elaboração e de distribuição dessas obras.

O mapeamento das seis coleções nos permitiu, em primeiro lugar, diagnosticar que a concessão é abordada no 9º ano em todas elas; em três, também no 8º ano; e em apenas uma, no 6º. Em segundo lugar, conseguimos delimitar nosso *corpus* para análise: conceitos de concessão e atividade.

Em relação aos conceitos, chegamos a dois grupos: 1) Obras nas quais o conceito é apresentado antes do exemplo (**Linguagens, Para viver juntos e Tecendo linguagens**); 2) Obras nas quais o texto é ponto de partida para o conceito (**Projeto Teláris, Singular & Plural e Universos**).

No primeiro grupo, depreendemos que, a concessão, em relação ao sentido, apresentada como permissão, o que não corresponde ao seu sentido de quebra de expectativa e/ou refutação de pontos de vista; há aplicação do conceito gramatical a trechos isolados dos enunciados, prejudicando o entendimento de seu funcionamento no discurso; além de frases criadas para explicação dos conceitos. No segundo, os conceitos são apresentados a partir do texto, mas, de um modo geral, param no aspecto semântico, avançando um pouco para o pragmático, mas não para o discurso e a reflexão sobre os potenciais efeitos de sentido pela opção de uma escolha ou outra.

Em relação às atividades, somente em 4 delas (**Português: linguagens, Singular & plural, Para viver juntos e Universos**) encontramos a abordagem da concessão a partir de textos. Podemos afirmar que houve uma incorporação das discussões linguísticas das últimas três décadas, pois seu uso foi associado à semântica, à polidez e proteção de face, aos operadores argumentativos, à atenuação e à intenção do falante. No entanto, a reflexão para percepção de intenções no uso, manipulações para depreensão dos sentidos em decorrência da mudança da conjunção não são explorados, tampouco o avanço para o discurso e a relação desse aspecto linguístico com as vozes em circulação.

O caminho metodológico que percorremos nos capítulos antecedentes nos permitiu a compreensão do nosso objeto de estudo e, ao mesmo tempo, nos ofereceu as bases teóricas necessárias para o cumprimento de nosso objetivo, ou seja, construir propostas para o ensino-aprendizagem da concessão por meio das quais se tornou possível a elaboração dos *Diálogos Didáticos*.

No 4º capítulo, elucidamos o caminho-teórico metodológico que percorremos para a gênese das nossas propostas. Primeiramente, a de linguagem enquanto interação, decorrente dessa visão, a do texto como unidade de análise, e duas teorias

que têm o texto como centro: o Dialogismo (BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2017) e o Funcionalismo (NEVES, 2000, 2002; MARTIN; WHITE, 2005; MIZUNO, 2007; ROSÁRIO, 2012). Com a primeira, compreendemos o texto como enunciado historicamente situado, como elo na cadeia enunciativa, como resposta ao que já foi dito e como possibilidades de novas respostas, trazendo nas marcas linguísticas as pistas desse grande diálogo discursivo. Com a segunda, focalizamos os aspectos semântico-discursivos da língua em uso.

Pela concepção de linguagem como interação e de texto como parte de um grande diálogo, nomeamos nossas sequências de atividades como *Diálogos Didáticos*, que se desmembraram em uma parte orientada para as(os) alunas(os) e outra para as(os) professoras(os), entendidos também como enunciados que se abrem para o diálogo. Queríamos avançar não só na incorporação do discurso no ensino da concessão, mas também em refutar, por meio da escolha dos textos e do desenvolvimento das atividades, discursos machistas e violentos sobre a mulher que circulam na sociedade.

Por isso, escolhemos os textos a partir de 3 critérios: 1) temática relacionada ao Feminismo, a discursos estereotipados e machistas sobre a mulher, à Lei Maria da Penha, ou à violência contra a mulher, especificamente o Femicídio; 2) ter autoria feminina; 3) apresentar um dos tipos de concessão discutidas por Mizuno (2007): padrão (quebra de expectativa), de retificação (espécie de refutação ao que é declarada na oração anterior) ou retórica (dois argumentos contrários que apontam para conclusões opostas). Depois de definirmos os critérios, selecionamos os textos na internet com a ajuda de ferramentas de busca, analisamos as construções concessivas com cuidado e selecionamos outros textos que dialogassem com o tema central das propostas.

Os *Diálogos Didáticos* foram então organizados em 4 seções, todas elas com uma parte para as(os) estudantes e outra para as(os) docentes: 1) “Para começar”: convite para o assunto abordado; 2) “Leitura”: com um ponto de vista diferente do apresentado na seção anterior, privilegiando o texto como elo na cadeia enunciativa e a exploração do potencial das construções concessivas para o entendimento da relações dialógicas; 3) “Análise linguística”: com direcionamento para as construções concessivas; 4) “Você no mundo”: produção de enunciados como respostas a discursos sobre a mulher em circulação com o uso de construções concessivas para publicação nas rede sociais.

No primeiro *Diálogo Didático*, “Queremos voz!”, exploramos os estereótipos de mulher que circulam nas revistas para adolescentes e a reflexão sobre o Feminismo; na leitura da reportagem “Adolescência e feminismo: a luta pela autonomia”, as questões foram elaboradas de modo a levarem as(os) estudantes a perceberem, por meio da fala de uma das idealizadoras da revista *Capitolina*, a quebra de expectativa que pode ser apreendida pelo uso da concessão: a garota não se sentia representada nas revistas, mesmo fazendo parte de um padrão considerado ideal. Depois dessa compreensão, desenvolvemos a análise linguística da construção concessiva propriamente dita com reescritas do trecho para reflexão sobre os diferentes efeitos de sentido com a troca de conjunções. Posteriormente, aprofundamos o assunto, com questões que levem à reflexão sobre as vozes em confronto no trecho analisado: com a quebra da expectativa, há a rejeição de um discurso circulante de que há um padrão ideal de garotas. Finalizamos nosso *Diálogo* como a proposta de escrita de um manifesto para ser lido na escola ou publicado nas redes sociais, por meio do qual as(os) estudantes possam refutar discursos, utilizando as construções concessivas.

No segundo *Diálogo*, “Lugar de mulher é... Onde ela quiser!”, refutamos outro estereótipo em circulação: o de que mulheres não são boas em exatas. Iniciamos o diálogo com perguntas sobre as percepções da turma sobre mulheres e matemática. Depois, apresentamos a transcrição de um vídeo do canal *A matemaniaca*, apresentado por uma jovem matemática, sobre um congresso da disciplina e a homenagem para a primeira mulher a ganhar o prêmio Fields, uma espécie de Prêmio Nobel da área. Somente depois dessas discussões, trazemos o *tweet* de uma usuária indignada porque ouvira no trabalho que mulher não é boa de conta, em uma construção concessiva de retificação. Sugerimos reescrita e reflexão sobre as mudanças de sentido e, por último, a escrita de *tweets* ou de pôsteres.

No último diálogo, “A proteção que vem das leis”, refutamos todo e qualquer tipo de violência contra a mulher e, por isso, trazemos a Lei 13.104/2015, que ficou conhecida como Lei do Feminicídio, e a Lei Maria da Penha, aprovada em 2006. Escolhemos um artigo de opinião que associa o novo decreto do armamento ao aumento dos casos do feminicídio no Brasil; em pauta, dois argumentos: um que aponta para ideia de que a aplicação do excludente de ilicitude é benéfica, pois poderia beneficiar casos de legítima defesa de policiais, e o outro que aponta para uma conclusão oposta, ou seja, que a aplicação do excludente é negativa, na medida em que aumentaria os casos de mortes de mulheres. Esse caso explicita o uso da

concessiva retórica, em que a voz autoral reconhece a argumentação do outro, mas marca uma hierarquia de valores, a partir da qual o potencial aumento do feminicídio se torna um forte argumento contra o excludente. Trabalhamos também com estratégias antecipação e de suspense, aproximando as construções concessivas das adversativas. Para finalizar, apresentamos enunciados que circulam na internet para levantamento de argumentos que denotem medo de agressão e violência e outros sobre os benefícios da Lei Maria da Penha para que as(os) alunas(os) apliquem os conhecimentos linguísticos sobre concessão para criação de publicações no *Facebook* como forma de divulgação dos benefícios das leis.

Transformamos por meio da palavra, agimos e interagimos por meio de enunciados que não são os primeiros nem serão os últimos, porque todo enunciado responde ao que já foi dito e, uma vez proferido, abre-se para respostas vindouras. Esse é o fluxo ininterrupto dos textos na cadeia discursiva. Esse é, por que não, o próprio fluxo da vida, pois os enunciados não são entidades autônomas: eles precisam de gente. Pessoas de carne e osso situadas em um lugar, em dada época histórica, que transitam pelo mundo, que têm suas angústias, seus sofrimentos, seus anseios, seus sonhos. Respondendo à pergunta de Geraldini: ensinamos português para a vida.

Ensinar para a vida não é só pensar na linguagem como expressão do pensamento ou como comunicação apenas; também não é apartar a língua da leitura e da produção de texto. É pensar nas relações com o outro. É reconhecer discursos hegemônicos, estereotipados, preconceituosos, machistas, misóginos, violentos e combatê-los por meio do diálogo. E um dos modos de chegarmos a esses discursos que perpassam os enunciados com os quais tomamos contato é reconhecendo e entendendo os diversos usos da concessão. Ensinar gramática ou análise linguística (esse nome demonstra aquele ar de novidade, embora esse termo já esteja em voga há mais de 30 anos), não é apenas uma mudança de nome com as mesmas práticas do início do século passado, quando o ensino de gramática e texto eram apartados, ou do texto como pretexto e das frases inventadas para o ensino da concessão, como ainda é possível encontrar em livros didáticos do Ensino Fundamental. É aplicação de pesquisas linguísticas acumuladas há pelo menos quatro décadas para que as(os) alunas(os) tenham consciência dos significados dos usos linguísticos para entenderem melhor os vários discursos que perpassam a sociedade, para se posicionarem e escreverem textos que dialoguem com esses discursos.

Se linguagem é interação e se interagimos com e por meio dos vários enunciados que perpassam nossa existência, nossa compreensão responsiva para o que diagnosticamos abre-se não só para os diálogos com a esfera acadêmica, mas também com a esfera escolar: alunas(os) dos anos finais do Ensino Fundamental e suas(seus) professoras(es). Do nosso lugar de fala, Universidade de São Paulo, área de Linguística Aplicada do Português, apresentamos nossa proposta para ensino da concessão que também é de leitura e de produção textual, porque dissociar uma parte da outra é mutilar a língua em uso.

Ao término deste trabalho e diante do exposto, sinto uma sensação de alegria, por ter pretensamente pretendido transformar a realidade. No entanto, também não podemos terminar sem antes deixar registradas nossas limitações. Embora tenham sido concebidos como “diálogos”, em algumas passagens de nossas propostas, tanto para as(os) alunas(os) quanto para as(os) docentes, sentimos que soamos um pouco instrucionais demais. Não conseguimos, nesta etapa, superar essa dificuldade. Além disso, nossos *Diálogos Didáticos* não foram aplicados, por isso, não conseguimos debater se a aplicação alcançaria os objetivos desejados. Decorre dessa limitação nosso anseio em levar essas propostas para a escola, conversar com as(os) professoras(es), para não só entender a aplicabilidade dessas propostas, mas construir outras com as(os) docentes na parceria entre universidade e escola pública.

Se ensinamos o que ensinamos para a vida, para transformação da realidade, a escolha dos enunciados com os quais vamos trabalhar não é mero acaso: faz parte do modo como nos posicionamos no mundo. Precisamos discutir propagação de padrões de beleza e de estereótipos de mulher que buscam homogeneizar a nossa diversidade. Precisamos discutir a visão de que mulheres não podem, e não devem, assumir determinadas posturas e escolher determinadas profissões. Precisamos sim falar de violência doméstica, Lei Maria da Penha e Lei do Feminicídio. É uma obrigação ética levar esses temas para a escola, debatê-los e essa é uma decisão política, ideológica sim, porque é uma escolha para propagação da equidade e de promoção do direito à vida.

Por último, lanço esse enunciado como mais um elo na cadeia enunciativa, com a intenção de ter contribuído para a área de Linguística Aplicada do Português.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA PATRÍCIA GALVÃO. **Pesquisa Data Popular/Instituto Patrícia Galvão revela preocupação com assassinatos de mulheres e violência**, ago 2013. Disponível em: <<https://agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/pautas-violencia/pesquisa-revela-preocupacao-com-assassinatos-de-mulheres-e-violencia>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

AULETE DIGITAL. **Conceder**. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/conceder>>. Acesso em: 30 set. 2018.

AULETE DIGITAL. **Função**. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/fun%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARBOSA, Jacqueline P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? *In*: ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 93-126.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

BOLSONARO é casado com Michelle filha de nordestino (Crateus-CE) e seu sogro é negro, o “Paulo Negão” ... Brasil. 16 set. 2018. Twitter: @chega_corruptos. Disponível em: <https://twitter.com/chega_corruptos/status/1041370244374245377>. Acesso em: 13 mar. 2019.

BORGATTO, Ana T.; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Projeto Teláris: português - 9º ano**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015.

BRAIT, Beth. **O texto nas reflexões de Bakhtin e do Círculo**. In: BATISTA, R. O. (org.). *O texto e seus conceitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 13-30.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **“11 ANOS DA Lei Maria da Penha: 11 motivos para não se calar”**. Brasília, 23 ago 2017. Facebook: @cnj.oficial. Disponível em: <<https://www.facebook.com/cnj.oficial/photos/a.1648182325254521/1675312992541454/?type=1&theater>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 1 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 15 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2017 : Língua Portuguesa**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/component/k2/item/8813-guia-pnld-2017>>. Acesso em 07 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa: MEC/SEF, 1998.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em 12 jul. 2017.

BRITTO, Tatiana F. O livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados. **Centro de Estudos da Consultoria do Senado**. Brasília: 2011 Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-92-o-livro-didatico-o-mercado-editorial-e-os-sistemas-de-ensino-apostilados>>. Acesso em: 27 abr. 2019.

CARLOS, Guilherme. **Hoje no rádio do Uber falou do dia dos namorados, amor eterno.. ai o motorista falou: “amor eterno só de mãe” ai fez uma pausa e falou “se bem que, eu amo minha mulher há 20 anos do mesmo jeito” e ficou falando dela ...** São Paulo, 03 jun. 2019. Twitter: @guiicarlos. Disponível em: <<https://twitter.com/guiicarlos/status/1135689883195006977>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

CASTILHO, Ataliba; ELIAS, Vanda Maria. **Pequena gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.

CASTILHO, Ataliba. **Nova Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens – 8º ano**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015a.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens – 9º ano**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015b.

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

CURY, Carlos Alberto Jamil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 2, p.4-17, 1996. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_02.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2018.

DELORS, Jacques *et al.* Os professores em busca de novas perspectivas. *In*: DELORS, Jacques *et al.* **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a**

UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. p. 152-167.

DUARTE, Vania. Manifesto. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/manifesto.htm> Acesso em: 01 jun. 2019.

Embora tenham jogado com muita garra, Brasil perde para França nas oitavas de final e é eliminado da Copa do Mundo Feminina de Futebol. 1 jul. 2019. Twitter: @filhasdehala. Disponível em: <<https://twitter.com/filhasdehala/status/1145818798370500608>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna: ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 15, n. 15, p.109-117, 1999. Anual. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2061/1713>>. Acesso em: 24 out. 2017.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem - 8º ano**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015a.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem - 9º ano**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015b.

FREITAG, Raquel M. C.; DAMACENO, Taysa M. S. S. **Livro didático - gramática, leitura e ensino de língua portuguesa: contribuições para a prática docente**. São Cristovão: Editora UFS, 2015.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Coleções mais distribuídas** - PNLD 2017 - anos finais do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://www.fned.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>>. Acesso em: 18 set. 2018.

GERALDI, J. W. “Concepções de linguagem e ensino de português” p.39-46 *In: O texto na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2002.

GERALDI, J. W. “Unidades básicas do ensino de português”. p.59-79 *In: O texto na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2002[1984].

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. Caminhos para um ensino funcional de gramática orientado ao texto: pronomes pessoais e adjetivos em perspectiva intersubjetiva. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v.56, n.1, p.139-162, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/010318135171183591>.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. **Tradição, dinamicidade e estabilidade nas práticas discursivas: um estudo da negociação intersubjetiva na imprensa paulistana**. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.v.1

GREGORIO, Patrícia. **Essa entrevista é muito boa. Certamente comprarei o livro. As pessoas não aceitam que uma mulher não queira ter filhos ...** Rio de Janeiro. 6 maio 2019. Twitter: @patgregorio. Disponível em: <<https://twitter.com/patgregorio/status/1125590208005718018?s=17>>. Acesso em 26 de jun. 2019. Acesso em: 26 jun. 2019.

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, Christian M.I.M. 3.ed. **An Introduction to Functional Grammar**. Hodder Arnold, London, 2004 [1985].

HEINECK, Francieli; PINTON, Francieli M. A prática de análise linguística no livro didático: uma perspectiva em construção. **Domínios de lingu@gem**. Uberlândia, v.8, n.1, p. 439-458, 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Séries históricas e estatísticas: educação**. Disponível em: <https://serieestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=0&de=8&no=4>. Acesso em: 04 nov. 2019.

JACCOUD, Julia. **Mulheres, matemática e Maryam Mirzakhani | ICM 2018 #1 | A Matemaníaca**. São Paulo, 5 ago 2018. Youtube: A matemaníaca por Julia Jaccoud. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QhDhUHR-LgE&t=219s>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

KOCH, Ingedore G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KRAFZIK, Maria L. A. **Acordo MEC/USAID - A comissão do livro técnico e do livro didático - COLTED (1966/1971)**. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&c_o_obra=100869>. Acesso em 10 de abr. de 2019.

LUCCHESI, Dante. Introdução: língua e sociedade partidas. *In*: LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 11-42.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

OS MAKES que os garotos não gostam nas meninas. **Revista Atrevida**. São Paulo, maio 2018. Disponível em: <<https://www.atrevida.com.br/index.php?uriA=beleza&uriB=make-it&uriC=os-makes-que-os-garotos-nao-curtem-nas-meninas&uriD=&uriE=&uriF=>>>. Acesso em: 05 jun. 2019.

MARGARIDO, Renata. **Construções (coordenadas) adversativas e construções (subordinadas) adverbiais concessivas em português: pontos de contato e de contraste na língua em função**. 2010. 188 f. Dissertação (Mestrado em Letras) -

Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2316>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

MIZUNO, Y. **Although clauses in English discourse**: a functional analysis. 2007. 194f. Tese (Doutorado) - The Graduate School of Letters, Universidade de Hokkaido. Disponível em: <<https://eprints.lib.hokudai.ac.jp/dspace/bitstream/2115/32456/1/Mizuno%202007.pdf>>. Acesso em 06 nov. 2018.

NÃO são nem meio dia e tenho que ouvir no trabalho “Tu é a primeira mulher que é boa de conta, essas mulher é tudo burra pra fazer conta ... se bem que você tá mais pra homem do que mulher”. Goiás, 18 jan 2019. Twitter: @_ruivao_. Disponível em: <https://twitter.com/_ruivao_/status/1086259100814635009?s=17>. Acesso em: 20 jun. 2019.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NEVES, Maria Helena de Moura (org.). **Gramática do português falado**: novos estudos. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP; Campinas: Editora da UNICAMP, 2002, v. VII, p. 545-591.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2007[1990].

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

NININ, Maria Otília Guimarães; BÁRBARA, Leila. Engajamento na perspectiva linguística sistêmico-funcional em trabalhos de conclusão de curso de letras. **Trabalhos de Língua Aplicada**, v.1, n.52, p 127-146, 2013.

OLIVEIRA, Tania A.; SILVA, Elizabeth G. O.; SILVA, Cícero de O. **Tecendo linguagens**: língua portuguesa - 9º ano. 4. ed. São Paulo: IBEP, 2015.

PAIVA, Andressa M.(ed.). **Para viver juntos**: português - 8º ano. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015a.

PAIVA, Andressa M.(ed.). **Para viver juntos**: português - 9º ano. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015b.

PAIVA, Andressa M.(ed.). **Universos**: língua portuguesa - 9º ano. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2015c.

PINTON, Francieli Matzenbacher; PEREIRA, Gabriela Eckert. Atitude e engajamento em textos argumentativos produzidos no contexto escolar: desafios para o professor de leitura e escrita. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 266-282, ago./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/766>> . Acesso em: 15 out. 2018.

PERINI, Mário. **Gramática descritiva do português**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2005.

PEZATTI, Erotilde Goreti. **O funcionalismo em lingüística**. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à lingüística: fundamentos metodológicos*. v. 3. São Paulo: Cortez, 2004. p. 165-218.

PIETRI, Emerson. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. 2003. Tese (Doutorado) – Curso de Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269629>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

POMPÍLIO, Berenice Wanderley *et al.* Os PCNs: uma experiência de formação de professores do ensino fundamental: uma experiência de formação de professores do ensino fundamental. In: ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 93-126.

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

ROCHA, Regina Braz da Silva Santos. **Um olhar dialógico para o ensino-aprendizagem da língua em uso**. 2015. 236 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13771>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

ROJO, Roxane. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p.7-11.

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

SANEMATSU, Marisa. Violência de gênero: com o “decreto do armamento”, crescerão os feminicídios no Brasil. **LeMonde Diplomatique Brasil**, 14 mar. 2019. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/com-o-decreto-do-armamento-crescerao-os-femicidios-no-brasil/>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

SANTOS, Carolina Ximenes. **Estudo sobre o ensino da análise linguística na última década: panorama do impacto da virada pragmática no livro didático de português**. 2015. 159 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Linguística Aplicada, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2015.

SAVIANI, Demerval. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In: SAVIANI, Demerval. **História das**

ideias pedagógicas no Brasil. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 425-441.

STASSI-SÉ, Joceli Catarina; PEZATTI, Erotilde Goreti. Funções interacionais na sala de aula: da subordinação adverbial à subordinação discursiva. **Cadernos de Letras da UFF**. Rio de Janeiro, v. 24, n.49, p. 275-292, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22409/cadletrasuff.2014n49a21>>. Acesso em: 27 set. 2018.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.) **Linguística da norma**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

STORTI, Talita G. As orações concessivas nas gramáticas e nos livros didáticos do ensino fundamental: análises e novas propostas. **Letras & Letras**. Uberlândia, v. 29, n.2, p. 1-18, 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25988>>. Acesso em: 27 set. 2018.

STREIT, Maíra. Adolescência e feminismo: a luta pela autonomia. **Revista Fórum**. Porto Alegre, jun. 2019. Disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/semanal/adolescencia-e-feminismo-luta-pela-autonomia/>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

VENTURI, Ioná Vieira Magalhães. **A história do ensino de Língua Portuguesa no livros didáticos brasileiros em dois tempos**: a obra de Hermínio Sargentim (1974 e 1999). 2004. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13713/1/lona.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues (org.). **Gramática, variação e ensino**: diagnose e propostas pedagógicas. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017.

VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

ANEXO A – A concessão nas coleções aprovadas no PNLD 2017

Volume	Nome da seção	Conceituação	Atividades
8º	A LÍNGUA EM FOCO A conjunção (II) As conjunções subordinativas	Apresentação da classificação das conjunções subordinativas adverbiais e de um quadro com as circunstâncias que expressam, as principais conjunções e exemplos descontextualizados. (p.241).	Identificar a conjunção concessiva, em frase descontextualizada, e indicar a circunstância que expressa (p.242).
9º	A LÍNGUA EM FOCO As orações subordinadas adverbiais	Conceituação da oração subordinada adverbial concessiva (p.132).	Transformar o adjunto adverbial em oração adverbial concessiva em frase descontextualizada (p.80).
	Classificação das orações adverbiais	Apresentação do conceito com exemplo retirado de um poema (p.81).	
	ORAÇÕES ADVERBIAIS NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO		Leitura de poema, identificação da oração principal, da conjunção concessiva e classificar a oração subordinada concessiva, associar a concessão com a noção de polidez, refletir sobre o efeito de sentido no uso da concessão no texto.

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

Volume	Nome da seção	Conceituação	Atividades
8º	LEITURA E PRODUÇÃO Conhecendo o gênero debate Contra-argumentação, operadores de concordância e discordância e operadores de argumentação	Apresentação do conceito de contra-argumentar. Explicação sobre o que são expressões de concordância e discordância. Explicação sobre o que são operadores argumentativos. (p.23) Apresentação de quadro com operadores argumentativos, entre eles os que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias (p.24)	Reunir-se com os colegas e propor contra-argumentos para 5 opiniões, descontextualizadas (p.24-25).
	ESTUDOS DE LINGUA E DE LINGUAGEM	Apresentação de operadores argumentativos que têm a mesma função de <i>mas</i> (p.229).	Ler notícia, analisar as construções de contraste que aparecem no texto para verificar se a informação mais importante é a que tem a conjunção ou não; substituir o operador <i>mas</i> por outro de mesmo sentido, preencher um bilhete para um amigo, criado para fins didáticos, para explicar diferenças no uso de <i>mas</i> e <i>embora</i> , entre outras (p.232). Ler um texto expositivo e substituir os números por operadores argumentativos (p.233).
9º	ORAÇÕES SUBORDINADAS ADVERBIAIS		Ler trecho de artigo de divulgação científica e trecho

Oração
subordinada
adverbial

retirado do texto para identificar fato expresso e o impedimento ou não da ação, reescrever o mesmo período, substituindo a conjunção por outras de mesmo sentido, refletir sobre o sentido após as mudanças e sobre o sentido que essas conjunções ajudam a construir (p.245-246).

Coleção para viver juntos: português (2015)

Volume	Nome da seção	Conceituação	Atividades
8º	REFLEXÃO LINGUÍSTICA conjunção	Apresentação de um quadro com as conjunções subordinativas e suas classificações (p.216).	Identificar a ideia da conjunção, destacada em frase descontextualizada (p.218).
9º	REFLEXÃO LINGUÍSTICA		
	Tipos de oração subordinada adverbial	Conceituação da oração subordinada adverbial concessiva (p.132).	
	Conjunções e locuções conjuntivas que introduzem a oração subordinada adverbial	Apresentação de quadro com conjunções e locuções conjuntivas que introduzem oração subordinada adverbial (p.134).	
	LÍNGUA VIVA A concessão		Ler notícia, interpretar parte do texto, compreender o que é concessão a partir de verbete de dicionário, identificar no texto a concessiva e classificá-la. (p.136).
			Ler entrevista, interpretar parte do

Anote	Associação da concessão com o mecanismo de atenuação para aceitação de argumentos (p.137).	<p>texto, associar opinião com a oração concessiva, pensar na intenção do uso da concessão no contexto (p.137).</p> <p>Ler três enunciados atribuídos a alunos hipotéticos que emitem opinião sobre uma campanha para economia de papel, identificar qual dos alunos usa a estratégia da concessão para argumentação (p.137).</p>
-------	--	---

Projeto teláris: português (2015)

Volume	Nome da seção	Conceituação	Atividades
9º	LÍNGUA: USOS E REFLEXÃO Classificação das orações adverbiais	Leitura de um quadrinho, detecção do efeito de humor, análise de um período com conjunção adversativa retirado da tira, associação da ideia de contraste com as conjunções concessivas, conceituação das concessivas e apresentação das principais conjunções (p.144-145).	<p>Reescrever pares de orações, sem contexto, em um só período a partir da relação de concessão expressa entre parênteses.</p> <p>Indicar a relação que a conjunção</p>
	Atividades		

estabelece em frases descontextualizadas.

Reescrever frases, descontextualizadas, mantendo a ideia de contraste ao passá-las de coordenação adversativa para subordinação adverbial concessiva (p. 151).

Tecendo linguagens: língua portuguesa (2015)

Volume	Nome da seção	Conceituação	Atividades
9º	REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA		
	Oração subordinada adverbial	Conceituação da oração subordinada adverbial concessiva e suas conjunções, demonstração com uma frase sem contexto (p.135).	

Universos: língua portuguesa (2015)

Volume	Nome da seção	Conceituação	Atividades
6º	A GRAMÁTICA NA RECONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO TEXTO		Reler trecho de resenha trabalhada na unidade, apontar as duas ideias relacionadas pela conjunção <i>embora</i> , ler duas opções de explicação para o uso da conjunção <i>embora</i> no mesmo contexto e indicar a mais apropriada (p.139).
	MAIS GRAMÁTICA		Completar com conjunções diversas uma tabela; uma das colunas é denominada <i>adversidade</i> (<i>contraste</i>) (p.227).

9º	MAIS GRAMÁTICA Orações subordinadas adverbiais	Ler uma notícia com a concessiva destacada, identificar entre três frases propostas a única que não poderia substituir aquela do texto, classificar a oração adverbial concessiva (p.250)
	Mais conclusões	Preencher um quadro com as orações subordinadas adverbiais, entre elas as concessivas, dizendo o que indica em relação à oração principal e um escrevendo um exemplo retirado do exercício da seção (p.251).

Fonte: Brasil (2016).