

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS – DCL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

IONETE MEIRA SILVA AMORIM

O ENSINO DA GRAMÁTICA EM DIS(CURSO):
a formação do leitor/escritor cidadão

Montes Claros – MG

2018

Ionete Meira Silva Amorim

O ENSINO DA GRAMÁTICA EM DIS(CURSO):
a formação do leitor/escritor cidadão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Língua Portuguesa.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Alice Mota

Dissertação liberada em: __/__/____

A524e

Amorim, Ionete Meira Silva.

O ensino da gramática em dis(curso) [manuscrito] : a formação do leitor/escritor-cidadão / Ionete Meira Silva Amorim. – Montes Claros, 2018.

141 f. : il.

Bibliografia: f. 102-104.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/Profletras, 2018.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice Mota

1. Escrita. 2. Gramática. 3. Conjunções coordenativas. 4. Coesão textual. I. Mota, Maria Alice. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: A formação do leitor/escritor-cidadão.

Catálogo: Biblioteca Central Professor Antônio Jorge



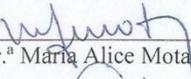
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



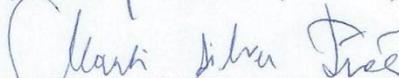
IONETE MEIRA SILVA AMORIM

O ENSINO DE GRAMÁTICA EM (DIS)CURSOS: a formação do leitor-escriptor/cidadão

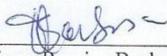
Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras Doutoras:



Prof.^a Dr.^a Maria Alice Mota – Orientadora (Unimontes)



Prof.^a Dr.^a Marli Silva Frões (IFNMG)



Prof.^a Dr.^a Liliane Pereira Barbosa (Unimontes)

Montes Claros (MG), 6 de março de 2018.



Dedico aos meus pais, Elza Meira Silva e Jesuino França Silva.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força, empenho e coragem que me proporcionou ao longo desta jornada.

Aos meus familiares, em especial aos meus pais, Elza Meira Silva e Jesuino França Silva, pelo incentivo e amor que me dedicaram, pois, sem eles, jamais teria conseguido realizar este projeto.

Às minhas filhas, Franciele e Valciete, pelo apoio nas horas difíceis e paciência para ouvir minhas lamentações.

Às minhas irmãs, Janete e Ivonete, pela amizade, conselhos e o apoio em todos os momentos.

Às minhas sobrinhas Hezaine, Quiriam e Diennifer, que sempre acreditaram quando eu desacreditava.

Aos amigos Cassilmara e Nelson, pelo companheirismo.

À minha orientadora, Professora Maria Alice Mota, pela dedicação, estímulo e cooperação no árduo labor desta pesquisa.

À Escola Municipal Núcleo Educacional São Cristóvão, local onde realizei minha pesquisa-intervenção, em especial a todas às pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho.

À Universidade Estadual de Montes Claros, instituição promotora deste Mestrado Profissional em Letras.

A Capes, pelo apoio financeiro.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, quanto por constituir justamente o produto de interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. (BAKHTIN, 2002, p.45).

RESUMO

O estudo empreendido objetiva apresentar estratégias de intervenção, com o propósito de desenvolver habilidades dos alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Núcleo Educacional São Cristóvão, situada no município de Dom Basílio - BA, visando sanar dificuldades em empregar as conjunções como elementos de coesão, estabelecendo a relação de sentido adequada entre os enunciados do texto. Nesta pesquisa, trata-se, especificamente, de trabalhar com as conjunções coordenativas e as relações de sentido que estas estabelecem no texto. Pretendemos responder ao seguinte questionamento: Como desenvolver as habilidades dos alunos do 9.º Ano da Escola Municipal Núcleo Educacional São Cristóvão, em Dom Basílio - BA, para usar as conjunções coordenativas, reconhecendo as relações de sentido que essas conjunções conseguem produzir entre os enunciados para estabelecer a coesão entre as partes do texto? Partimos da hipótese de que estratégias metodológicas baseadas apenas na gramática tradicional, que oferecem somente atividades descontextualizadas e distantes da prática cotidiana da língua e a ausência de atividades interventivas que possam promover o ensino das habilidades necessárias para a assimilação das relações de sentido que as conjunções coordenativas estabelecem entre os enunciados contribuem para que os alunos não reconheçam essas conjunções como importantes elementos de coesão do texto além de afirmarmos que atividades interventivas podem promover o ensino das habilidades necessárias para a assimilação das relações de sentido que as conjunções coordenadas estabelecem entre os enunciados, contribuindo para a coesão textual. O objetivo geral dessa pesquisa é investigar as causas que deram origem às dificuldades que os alunos pesquisados têm no uso das conjunções coordenativas para estabelecer as relações de sentido e a coesão nos textos dos alunos do 9.º ano da Escola Municipal Núcleo Educacional São Cristóvão e aplicar um projeto de intervenção que busque contribuir para a resolução ou minimização do problema, bem como ampliar seu entendimento. Buscou-se primeiramente diagnosticar os tipos de dificuldades em relação ao referido problema, através de atividades de interpretação e produção de textos dos alunos, para entender e posteriormente construir uma proposta de intervenção que possibilite sanar as dificuldades referentes ao uso adequado das conjunções coordenativas como elementos de coesão textual. Para o desenvolvimento da presente pesquisa, usamos os pressupostos teórico-metodológicos da Linguística textual. O estudo foi desenvolvido em duas etapas, sendo a primeira de cunho investigativo-diagnóstico e a segunda de cunho investigativo-interventivo. Com base no aporte teórico consultado, fizemos um diagnóstico e, em seguida, apresentamos, através da proposta de intervenção, atividades para melhorar o processo de aprendizagem das conjunções coordenativas. Com o desenvolvimento da etapa investigativo- diagnóstica, constatamos que os alunos pesquisados apresentam, de fato, dificuldades no uso dos elementos de coesão, não reconhecendo adequadamente as relações de sentido que as conjunções coordenativas estabelecem na construção dos textos escritos, e que tais dificuldades estão relacionadas a uma não compreensão dos referidos elementos gramaticais como um termo linguístico que está a serviço da produção do seu próprio texto. De um modo geral, as dificuldades enfrentadas pelos alunos em relação ao uso das conjunções coordenativas foram reduzidas com a aplicação das atividades do projeto de intervenção, embora os estudantes que participaram da pesquisa ainda não consigam entender todas as relações de sentido que esses conectores manifestam entre os enunciados, mas continuaremos a buscar novos caminhos para trabalhar com esse conteúdo de forma que faça sentido para o aluno e que produza, como resultado, leitores e escritores competentes.

Palavras-chave: Escrita. Gramática. Conjunções coordenativas. Coesão textual.

ABSTRACT

The present study aims to present intervention strategies with the purpose of developing skills of students from 9th grade of a public elementary school — Escola Municipal Núcleo Educacional São Cristóvão —, in Dom Basílio (BA) municipality, intending to correct difficulties in the use of conjunctions as cohesion elements by establishing an appropriate sense of meaning between the text's statements. This research works specifically with coordinating conjunctions and the relations of meaning they establish in the text. We aspire to answer the following question: how can we develop the skills of 9th grade students from Escola Municipal Núcleo Educacional São Cristóvão, in Dom Basílio (BA), so they can use, properly, coordinating conjunctions, recognizing the relations of meaning that these conjunctions can establish between statements to produce cohesion among parts of the text? We start from the hypothesis that methodological strategies based only on traditional grammar, which exclusively offer decontextualised and distant activities of the daily language's practice, and also the absence of interventive activities that promote the teaching of necessary skills for the assimilation of meaning relations that coordinating conjunctions establish between statements, contribute to the difficulties faced by the students, that do not recognize these conjunctions as important elements of textual cohesion. We first sought to diagnose the types of difficulties faced by the students through activities of interpretation and production of texts by them, in order to understand and subsequently construct an intervention proposal that would allow us to remedy the difficulties linked to the proper use of coordinating conjunctions as elements of textual cohesion. For the development of the present research, we used the theoretical-methodological assumptions of Textual Linguistics and Applied Linguistics. The study was developed in two stages, being the first of investigative-diagnostic nature and the second of investigative-interventive sort. Supported by the theoretical basis consulted, we made a diagnosis and then, through the intervention proposal, we presented a suggestion to improve the process of learning of coordinating conjunctions, which is to work the conjunctions trying to show the effects they provoke in oral and written texts and, also, to explore issues related to construction problems they can present when used improperly. With the development of the investigative-diagnostic phase, we verified the youths studied present, in fact, difficulties in using the elements of cohesion, not properly recognizing the relations of meaning the coordinating conjunctions establish in the construction of written texts, and that such difficulties are related to a lack of understanding of these grammatical elements as a linguistic term that is a tool in service of their own text.

Keywords: Writing. Grammar. Coordinating conjunctions. Textual cohesion.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Número total de acertos no uso da conjunção sem alternativas de respostas	53
TABELA 2 - Respostas adequadas e inadequadas analisadas na atividade diagnóstica II	55
TABELA 3 - Resultado da tabulação da atividade investigativo-interventiva I	71
TABELA 4 - Resultado da tabulação da atividade investigativo-interventiva II	72
TABELA 5 - Resultado da tabulação atividade Investigativo-interventiva III	86
TABELA 6 - Resultado da tabulação da atividade investigativo-interventiva IV	87
TABELA 7 - Resultado da tabulação da atividade investigativo-interventiva V	89
TABELA 8 - Resultado da tabulação da atividade investigativo-interventiva VI	90
TABELA 9 - Resultado da tabulação da atividade investigativo-interventiva VIII	97

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Localização do município de Dom Basílio - BA	18
QUADRO 1 - Taxas de matrícula.....	19
QUADRO 2 - Cronograma de aplicação dos módulos.....	59
GRÁFICO 1 - Respostas adequadas e inadequadas analisadas na atividade diagnóstica I ...	54
GRÁFICO 2 - Porcentagem de respostas adequadas e inadequadas analisadas na atividade diagnóstica I.....	54
GRÁFICO 3 - Respostas adequadas e inadequadas analisadas na atividade diagnóstica II...	56
GRÁFICO 4 - Porcentagem de respostas adequadas e inadequadas analisadas na atividade diagnóstica II	56
GRÁFICO 5 - Porcentagem de respostas adequadas e inadequadas na atividade investigativo-interventiva I.....	72
GRÁFICO 6 - Porcentagem de respostas adequadas e inadequadas na atividade investigativo-interventiva II	73
GRÁFICO 7 - Porcentagem de respostas adequadas e inadequadas na identificação da conjunção atividade investigativo-interventiva	86
GRÁFICO 8 - Porcentagem de respostas adequadas e inadequadas na atividade investigativo-interventiva III na percepção da relação de sentido	87
GRÁFICO 9 - Porcentagem de respostas adequadas e inadequadas na atividade investigativo-interventiva IV na identificação das conjunções	88
GRÁFICO 10 - Porcentagem de respostas adequadas e inadequadas na atividade investigativo-interventiva IV na percepção da relação de sentido	88
GRÁFICO 11 - Porcentagem de respostas adequadas e inadequadas na atividade investigativo-interventiva na identificação das conjunções	89
GRÁFICO 12 - Porcentagem de respostas adequadas e inadequadas na atividade investigativo-interventiva V na percepção da relação de sentido.....	90
GRÁFICO 13 - Porcentagem de respostas adequadas e inadequadas na atividade investigativo-interventiva VI.....	91
GRÁFICO 14 - Porcentagens de respostas adequadas e inadequadas na atividade investigativo-interventiva VII.....	97

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA	17
1.1 O município de Dom Basílio.....	17
1.2 Taxas de Matrículas do município de Dom Basílio	19
1.3 A Escola Municipal Núcleo Educacional São Cristóvão	19
1.4 O corpo discente da Escola Municipal Núcleo Educacional São Cristóvão	21
1.5 O público-alvo da pesquisa	24
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	25
2.1 Gramática e ensino	25
2.2 A Linguística Textual.....	31
2.2.1 O texto e o contexto	33
2.2.2 A Coerência textual.....	37
2.2.3 A Coesão Textual.....	39
2.2.4 Relação coerência /coesão.....	43
2.3 Conexão e conjunção	44
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	50
3.1 Coleta e tratamento dos dados.....	50
3.2 Procedimentos metodológicos da etapa investigativo-diagnóstica	51
3.3 Planos de ação da etapa investigativo-diagnóstica.....	51
3.3.1 Ação I.....	51
3.3.2 Ação II.....	52
3.4 Resultados da etapa investigativo-diagnóstica.....	52
3.5 Procedimentos metodológicos da etapa investigativo-interventiva	57
4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	58
4.1 Descrição textual dos módulos.....	59
4.1.1 Módulo I.....	59
4.1.2 Módulo II.....	60
4.1.3 Módulo III	61
4.1.4 Módulo IV	62
4.2 Descrições da aplicação dos módulos	63
4.2.1 Módulo I.....	63

4.2.2 Módulo II.....	65
4.2.3 Módulo III	68
4.2.4 Módulo IV	69
4.3 Resultado geral da intervenção	70
4.3.1 Módulo I.....	70
4.3.2 Módulo II.....	73
4.3.2.1 Texto 1.....	74
4.3.2.2 Texto 2.....	75
4.3.2.3 Texto 3.....	75
4.3.2.4 Texto 4.....	76
4.3.2.5 Texto 5.....	77
4.3.2.6 Texto 6.....	77
4.3.2.7 Texto 7.....	78
4.3.2.8 Texto 8.....	79
4.3.2.9 Texto 9.....	80
4.3.2.10 Texto 10.....	81
4.3.2.11 Texto 11.....	81
4.3.2.12 Texto 12.....	82
4.3.2.13 Texto 13.....	83
4.3.2.14 Texto 14.....	83
4.3.2.15 Texto 15.....	84
4.3.3 Módulo III	85
4.3.4 Módulo IV	90
4.4 Atividades investigativo-interventivas VI.....	91
4.5 Atividadesinvestigativo-interventivas VIII	96
4.6 Comparação entre o resultado do diagnóstico e resultado da intervenção.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS	104
ANEXO I	107
ANEXO II	111
ANEXO III	114
ANEXO IV	116
ANEXO V	119
ANEXO VI	125
APÊNDICE VII	141

TERMO DE CONSENTIMENTO	141
APÊNDICE VIII.....	142
FICHA SOCIAL.....	142

INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) recomendam que o foco do ensino da gramática seja os elementos que estejam relacionados com as necessidades apresentadas nas atividades de produção, leitura e audição de textos, assinalando que não se deve confundir norma e gramaticalidade, e que se deve manter o respeito a um componente importante no que diz respeito ao uso da língua.

Muitos são os discursos proferidos sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa em que se apontam inúmeras falhas existentes em tal processo. De acordo com Mittmann (1996), o problema maior reside no fato de a maioria dos nossos alunos passarem anos na escola e, no entanto, saírem dela sem saber ler e escrever, ou seja, sem as devidas habilidades que lhes são exigidas socialmente, sendo esses considerados analfabetos funcionais, e o “fantasma” que ronda a maior parte dessas discussões tem sido a Gramática Normativa, considerada um conhecimento inócuo da língua, o qual não se consegue obter e, por isso, é causa de muita resistência e receio.

De fato, a forma como é desenvolvido o processo de ensino-aprendizagem da gramática em sala de aula, na contemporaneidade, suscita inúmeras discussões. Acreditamos que a maior parte dos professores de língua portuguesa, ao ensiná-la, sente-se insegura em sua prática e, geralmente, não consegue promover uma efetiva aprendizagem dos conteúdos gramaticais de uma forma que os alunos possam perceber essa gramática como um componente da linguagem.

A nossa realidade de sala de aula não é diferente da supracitada, e foi o que nos motivou a propor este estudo¹, que busca investigar quais são, de fato, as dificuldades apresentadas pelos alunos no que se refere ao emprego das conjunções coordenativas adequadas para expressar as diferentes relações de sentido que são sinalizadas no texto, reconhecendo os efeitos semânticos que cada uma dessas conjunções promove.

Buscando trabalhar com as conjunções coordenativas e as relações de sentido que estas estabelecem no texto, pretendemos responder ao seguinte questionamento: Como desenvolver as habilidades dos alunos do 9.º Ano da Escola Municipal Núcleo Educacional São Cristóvão, em Dom Basílio - BA, para usar as conjunções coordenativas, reconhecendo as relações de sentido que essas conjunções conseguem produzir entre os enunciados para estabelecer a coesão entre as partes do texto?

¹ Esta investigação respeita os preceitos éticos das pesquisas em seres humanos e foi aprovado pelo (CEP) sob (CAAE) 62556916.2.0000.5146.

Levando em consideração que o questionamento foi feito mediante observação na nossa prática docente, o problema necessita de respostas, e, para buscá-las, partimos da hipótese de que estratégias metodológicas baseadas apenas na gramática tradicional, que oferecem somente atividades descontextualizadas e distantes da prática cotidiana da língua e a ausência de atividades interventivas que possam promover o ensino das habilidades necessárias para a assimilação das relações de sentido que as conjunções coordenativas estabelecem entre os enunciados contribuem para que os alunos não reconheçam essas conjunções como importantes elementos de coesão do texto.

Este estudo foi desenvolvido em duas etapas, sendo a primeira de cunho investigativo-diagnóstico, e a segunda, de cunho investigativo-interventivo, através da pesquisa-ação, tomando como base os pressupostos teórico-metodológicos da Linguística textual, no sentido de diagnosticar e intervir na nossa realidade de sala de aula. Consideramos esta pesquisa importante, já que poderá contribuir metodologicamente para minimizar ou quiçá sanar as dificuldades relacionadas ao uso das conjunções coordenativas como elementos de coesão textual.

Tendo em vista a nossa proposta de investigação, apresentamos a hipótese formulada para que, ao final da pesquisa, possamos comprová-la ou refutá-la a partir dos dados que forem obtidos e analisados. Esta é a hipótese: atividades interventivas podem promover o ensino das habilidades necessárias para a assimilação das relações de sentido que as conjunções coordenadas estabelecem entre os enunciados contribuindo para a coesão textual. A pesquisa tem como objetivo geral investigar as causas que deram origem as dificuldades que os alunos pesquisados têm no uso das conjunções coordenativas para estabelecer as relações de sentido e a coesão nos textos dos alunos do 9.º ano da Escola Municipal Núcleo Educacional São Cristóvão e aplicar um projeto de intervenção que busque contribuir para a resolução ou minimização do problema, bem como ampliar seu entendimento.

Como objetivos específicos, traçamos: (i) fazer um diagnóstico das dificuldades através de instrumentos que permitam verificar: a compreensão que os alunos possuem sobre o uso das conjunções como elemento de coesão na construção dos seus textos; identificar as conjunções coordenativas nos textos apresentados compreendendo a relação de sentido estabelecida entre os enunciados; reconhecer as conjunções coordenativas associando o seu uso às produções de sentido pretendidas na produção dos textos; (ii) analisar os dados coletados; (iii) propor estratégia de intervenção que proporcione aos alunos o desenvolvimento de habilidades para usar as conjunções coordenativas como elementos de

coesão na construção dos seus discursos, compreendendo a relação de sentido que elas estabelecem entre os enunciados.

Com o desenvolvimento da etapa investigativo-diagnóstica, constatamos que os alunos pesquisados apresentam, de fato, dificuldades no uso dos elementos de coesão, não reconhecendo adequadamente as relações de sentido que as conjunções coordenativas estabelecem na construção dos textos escritos, e que tais dificuldades estão relacionadas a uma não compreensão dos referidos elementos gramaticais como um termo linguístico que está a serviço da produção do seu próprio texto. Sendo assim, para cumprir a etapa investigativo-interventiva, aplicamos um projeto de intervenção. Mais adiante, apresentaremos os resultados alcançados com a referida pesquisa.

Em consonância com os pressupostos teóricos da Linguística Textual, esta dissertação organiza-se em quatro capítulos, além desta introdução. Nesta constam, em linhas gerais, a apresentação da pesquisa desenvolvida, na qual se abordam a delimitação do problema, o objeto da pesquisa, os motivos pelos quais se empreendeu esta investigação, a hipótese e os objetivos. No primeiro capítulo, apresentamos a contextualização da proposta. Esse capítulo apresenta-se dividido em cinco seções, a saber: seção 1.1 Município de Dom Basílio; 1.2 Taxas de matrículas do município de Dom Basílio; 1.3 A escola municipal Núcleo Educacional São Cristóvão; 1.4 O corpo discente da escola municipal Núcleo Educacional São Cristóvão; 1.5 O público alvo da pesquisa. Em seguida, no capítulo 2, tratamos dos pressupostos teóricos. Esse capítulo foi organizado da seguinte maneira: 2.1 Gramática e ensino; 2.2 A linguística textual; 2.2.1 O texto e o contexto; 2.2.2 A coerência textual; 2.2.3 A coesão textual; 2.2.4 Relação coerência/coesão; 2.3 Conexão e conjunção. No terceiro capítulo, relatamos os procedimentos metodológicos. Esse capítulo apresenta-se dividido em cinco seções, a saber: seção 3.1 Coleta de dados; 3.2 Procedimentos metodológicos da etapa investigativo-diagnóstica; 3.3 O Plano de ação da etapa investigativo-diagnóstica; 3.4 Resultados da etapa investigativo-diagnóstica; 3.5 Procedimentos metodológicos da etapa investigativo-interventiva. No quarto capítulo, apresentamos a proposta de intervenção pedagógica, que está dividido em seis seções, a saber: seção 4.1 Descrição textual dos módulos; 4.2 Descrição da aplicação dos módulos; 4.3 Descrição dos resultados; 4.4 Atividades investigativo-interventivas VI; 4.5 Atividades investigativo-interventivas VII; 4.6 Análise comparativa dos resultados da intervenção. Por fim, nas considerações finais, retomamos a hipótese formulada, os objetivos propostos, bem como apresentamos possíveis desdobramentos desta pesquisa.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA

O processo de ensino-aprendizagem não pode acontecer desvinculado do contexto sócio-cultural no qual o aluno está inserido. Por isso, neste capítulo, será descrito e analisado o contexto em que se insere a Escola Municipal Núcleo Educacional São Cristóvão, considerando os dados sobre o município de Dom Basílio (BA), as características da escola e o perfil dos alunos. Para tanto, consultamos os seguintes documentos: “Revista Dom Basílio”, da Secretaria Municipal de Cultura; “História da Educação de Dom Basílio”, pesquisa monográfica realizada por José Reinaldo Pereira dos Santos; “Projeto Pedagógico da escola municipal Núcleo Educacional São Cristóvão”, informações contidas no projeto de enciclopédia multilíngue de licença livre (Wikipédia) e dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

1.1 O município de Dom Basílio

Segundo dados coletados da pesquisa monográfica intitulada ‘A história de Educação em Dom Basílio’, da autoria de José Reinaldo dos Santos (2006), a colonização do território do atual município de Dom Basílio teve início por volta de 1715, quando bandeirantes, vindos de São Paulo, adentraram pelas matas virgens da região, à procura de ouro e instalaram também fazendas de gado, surgindo, assim, o povoado denominado Currealinho. Em 1943, passou a ser chamado de Ibirocaime, Dom Basílio, em 1963, em homenagem ao padre Manoel Olímpio Alves Pereira, nascido no município, sagrado bispo da diocese de Manaus, com o nome Basílio.

De acordo com informações contidas no projeto de enciclopédia multilíngue de licença livre (Wikipédia), o município de Dom Basílio localiza-se na Região Sudoeste da Bahia, às margens do Rio Brumado, mais precisamente na divisa da Serra Geral com a Chapada Diamantina, sendo formado pelo vale do Rio Brumado a leste, por onde é cortado pela rodovia BA 148 – que liga a cidade de Brumado à cidade de Livramento – e por uma cadeia de serras a oeste. Dom Basílio faz fronteira, ao norte, com a cidade de Livramento, a leste com o município de Rio de Contas e ao sul com o município de Brumado, estando a maior parte de seu território circunscrito ao Vale do Rio Brumado. Por estar localizado nas proximidades do Rio de Contas, teve o seu território desbravado por bandeirantes que ali adentraram para a exploração do ouro. Com a decadência do ciclo do ouro em meados do século XIX, algumas famílias passaram a povoar o referido território, com a criação de gado.

Permanece, então, como território integrante do município de Vila Velha – atual município de Livramento de Nossa Senhora – até abril de 1962, quando veio a emancipar-se.

Dom Basílio é um dos mais importantes centros produtores de frutas do país, sendo que o setor primário é o que corresponde ao maior Produto Interno Bruto (PIB) do município. Juntamente com Livramento de Nossa Senhora, cidade vizinha (20 km), são consideradas as maiores produtoras de manga e chegam a introduzir no mercado brasileiro uma quantidade estimada de 23 mil toneladas de manga e 21 mil toneladas de maracujá. Além desses dois produtos, Dom Basílio também produz e exporta, em menor quantidade, algodão, arroz, cebola, feijão, mandioca, milho, tomate, coco, banana, entre outros produtos.

O município também possui uma forte pecuária com bovinos: 8.893 mil cabeças; suínos: 4.079 mil cabeças; ovinos: 2.180 mil cabeças; galináceos: 10.865 mil cabeças; e caprinos: 3.600 mil cabeças.

Em relação à geografia, Dom Basílio possui uma área territorial de 688.646 Km²; está localizado junto à Chapada Diamantina, região de serras e cachoeiras, também onde nascem quase todos os rios das bacias do Paraguaçu do Jacuípe e do Rio de Contas, na região centro-sul da Bahia, especificamente na parte mais ao sul da Chapada Diamantina; localiza-se aos pés da Serra de Rio de Contas, uma das mais antigas e conhecidas cidades do Brasil.

Sua população estimada é de 12.553 habitantes, de acordo com dados do IBGE (2015). Sua localização aparece ilustrada pela Figura 01 a seguir.

FIGURA 1 - Localização do município de Dom Basílio - BA



FONTE: Google maps. Acesso em 31 de jan. de 2017.

1.2 Taxas de Matrículas do município de Dom Basílio

Segundo a Secretaria Municipal de Educação do município de Dom Basílio, atualmente, as taxas de matrículas correspondem aos dados apresentados no Quadro 01, a seguir.

QUADRO 1 - Taxas de matrícula

Modalidade Rede	Educação Infantil	Ensino Fundamental anos iniciais	Ensino Fundamental anos finais	Ensino médio	Educação de jovens e adultos
Municipal	230	200	250		
Estadual				456	
Total					

FONTE: Secretaria Municipal de Educação (2017)

O ensino estadual compreende uma escola, Colégio Estadual Manoel Francisco de Caires, sendo que esta só atua com o ensino médio. A rede municipal, por sua vez, compreende 16 escolas. A Educação Infantil é ofertada pelas instituições Centro Educacional Padre Manoel Olímpio, Centro Educacional São Gaspar Bertoni, Escola Municipal Nossa Senhora do Rosário, Escola Municipal Sagrado Coração de Jesus, Escola Municipal Santa Bárbara. Atendem ao Ensino Fundamental I o Centro Educacional Padre Manoel Olímpio, o Centro Educacional São Gaspar Bertoni, Núcleo Educacional São Cristóvão, Núcleo Educacional Integrado Alfredo Souza Machado, Núcleo Educacional São José. O Ensino Fundamental II, por sua vez, é oferecido pelo Centro Educacional Padre Manoel Olímpio, pela Escola Municipal José Maria Alves Caires, Centro Educacional São Gaspar Bertoni, Escola Municipal Nossa Senhora do Rosário, Escola Municipal Sagrado Coração de Jesus, Escola Municipal Santa Bárbara e pela Escola Municipal São Pedro.

1.3 A Escola Municipal Núcleo Educacional São Cristóvão

Fundada em 1998, com o nome Núcleo Educacional São Cristóvão, em homenagem a um santo protetor dos caminhoneiros, a escola objeto desta pesquisa situa-se na comunidade de Barra do Bernardo, zona rural do município de Dom Basílio. Surgiu devido à necessidade em facilitar o deslocamento de alunos de comunidades circunvizinhas que não estudavam por

difícil acesso à escola. No ano de 2006, iniciou-se um sistema de nucleação trazendo alunos das séries iniciais de localidades mais próximas (Poderoso Caênda e Caiçara da Barra). Em 2007, esse sistema foi ampliado, fechando um número maior de escolas isoladas e integrando-as a este núcleo.

Atualmente, a instituição atende a 455 alunos oriundos das comunidades de Caênda, Caiçara da Barra, Poderoso e Valentim. Oferta Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e funciona em 02 (dois) turnos. A Educação Infantil e o ensino Fundamental I são oferecidos somente no período vespertino e o Fundamental II apenas no período matutino. Essa distribuição de turmas foi feita dessa forma em função do transporte escolar, que é insuficiente para atender à demanda e também para o bom andamento dos trabalhos escolares.

O prédio escolar possui 19 salas de aula com um mobiliário desgastado e necessitando de uma reforma. Possui uma quadra de esportes, uma sala de recursos audiovisuais, um laboratório de informática, uma biblioteca que possui um acervo razoável, uma brinquedoteca com um número grande de jogos e brinquedos didáticos, duas áreas de lazer e cantina. Conta com vinte e cinco (25) professores, um (1) coordenador, um (1) funcionário técnico-administrativo e quinze (15) funcionários de apoio infraestrutural. É importante observar que esse número de funcionários é insuficiente para atender à demanda escolar.

Em relação ao número de turmas, a escola possui uma (1) turma de educação infantil, seis (6) turmas no ensino fundamental I e dez (10) turmas no ensino fundamental II.

A comunidade escolar é bastante carente e apresenta níveis socioeconômicos muito baixos. A maioria dos pais dos alunos dessa comunidade possui pouca ou nenhuma instrução escolar e são todos produtores rurais.

De acordo o Projeto Político Pedagógico da Escola Núcleo Educacional São Cristóvão, o principal objetivo que essa instituição procura alcançar é oferecer ensino de qualidade, almejando o sucesso escolar e social do aluno. Os obstáculos encontrados são muitos, mas a escola está sempre buscando alternativas para que a sua clientela alcance êxito no processo de ensino-aprendizagem. A escola enfrenta um grande desafio, que é promover o acesso e a permanência do aluno. Nesse aspecto, vem obtendo razoável êxito, já que o número de alunos desistentes diminuiu nos últimos anos.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, a instituição entende-o como um processo de construção e reconstrução do saber linguístico e, por isso, busca aperfeiçoar a sua prática pedagógica com o intuito de os alunos desenvolverem habilidades de leitura e de escrita para, utilizando esses saberes, interagirem no meio social em que estão inseridos.

1.4 O corpo discente da Escola Municipal Núcleo Educacional São Cristóvão

Como o público-alvo da nossa pesquisa é o aluno e considerando este como o centro do processo de ensino, é essencial que o professor conheça a realidade do seu público, obtenha o máximo possível de informações sobre as suas peculiaridades, tenha percepção de suas características socioculturais para que, assim, possa planejar suas aulas com eficiência e obter os melhores resultados. Com o intuito de alcançar esses objetivos, torna-se necessário conhecer esses e outros aspectos da escola Núcleo Educacional São Cristóvão, por meio da análise de documentos que a escola possui e dos resultados de avaliações externas.

Segundo dados da Prova Brasil 2015, disponibilizados pelo site *Q Edu*, referentes a 28 alunos da Escola, 7% deles aprenderam o percentual considerado suficiente na competência em leitura e interpretação de textos até o 9.º Ano, enquanto que 75% estão no nível básico e 18% encontram-se no nível insuficiente; 10% deles confirmam que leem jornais sempre, ou quase sempre; 40% deles afirmam que leem sempre ou quase sempre livros em geral; 5% disseram que leem sempre ou quase sempre revistas em geral; 22% deles afirmam que leem sempre, ou quase sempre, revistas em quadrinhos; 33% confirmam que frequentam sempre, ou quase sempre, bibliotecas; 89% disseram que a mãe, ou a mulher responsável, sabe ler e escrever; 81 % deles já viram a mãe ou mulher responsável lendo; 63% afirmam que o pai, ou homem responsável, sabe ler e escrever; 58% deles afirmam que já presenciaram o pai, ou homem responsável, lendo; 96% disseram que seus pais os incentivam a ler; 77% deles disseram que gostam de estudar a língua portuguesa; 37% afirmam que fazem sempre, ou quase sempre, a tarefa de casa de Língua Portuguesa.

O resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2015 aponta que apenas 7% dos alunos do 9.º ano aprenderam o adequado na competência em leitura e interpretação de textos. Apesar de os dados apresentados serem de um período retroativo, no que se refere à leitura e à escrita, com base na nossa prática pedagógica, ousamos afirmar que existe um expressivo número de estudantes que não adquiriu as competências leitora e escritora necessárias para interagir e participar efetivamente da sociedade.

Quanto aos estudantes do 9.º ano atual, são todos filhos de agricultores e usam o transporte escolar para chegar à escola. Salvo alguns casos isolados, não apresentam problemas relacionados à assiduidade e pontualidade. A maioria demonstra gostar da escola e se envolve com prazer nos trabalhos escolares. Quanto à evasão escolar, esta acontece no final do ano, sendo casos isolados de alunos com idade distorção da série.

Nesse contexto, as avaliações oficiais apontam para um número expressivo de alunos que chegam ao final do Ensino Fundamental sem dominar as competências básicas de leitura e da escrita, ou seja, a escola não consegue atingir os objetivos estabelecidos pelos PCN (1998) ao estabelecerem como meta que, ao final do Ensino Fundamental, os alunos deverão ser capazes de interpretar diferentes gêneros textuais que circulam socialmente e de produzir textos eficazes em várias situações de interação. Lamentavelmente, nós, professores de Língua Portuguesa dessa escola, não temos conseguido alcançar esse objetivo. Porém, é necessário que continuemos perseguindo esse objetivo, assumindo uma postura de professor-pesquisador em busca de estratégias mais eficazes para ensinar a leitura e a escrita.

Para Irlandé Antunes, na busca de estratégias de ensino eficientes, devemos considerar:

A complexidade do processo pedagógico impõe, na verdade, o cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, *concepções* (o que é linguagem? O que é uma língua?), *objetivos* (Para que ensinamos? Com que finalidade?), *procedimentos* (como ensinamos?), e *resultados* (o que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: *conseguir as competências comunicativo-interacionais dos alunos*. (ANTUNES, 2003, p.34).

Aliás, é interessante lembrar que, apesar da complexidade do processo de ensino, o professor de língua portuguesa não deve esquecer que o objetivo maior da disciplina é desenvolver a competência comunicativa do aluno. Sabemos que, para alcançar essa meta, temos que entender que toda ação linguística só se efetiva na interação com outro interlocutor.

Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a escola obteve o resultado 3,0 para as turmas do 9.º ano, na última avaliação de 2015. Foi um retrocesso significativo, levando-se em consideração os índices anteriores: em 2013, os 9.º anos atingiram nota 3,8. O objetivo nacional é atingir o índice 6, considerada a média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A análise desses dados reforça a necessidade de desenvolvimento de estudo que contribua na minimização das deficiências de aprendizagens que ocorrem nesta escola e justifica a importância do presente estudo, que busca contribuir para que os alunos do 9.º ano consigam empregar adequadamente as conjunções coordenativas como conectores e compreender as relações semânticas que são produzidas por estes no texto escrito.

Sabemos que a gramática é parte inerente à língua e à compreensão, sendo que tal ideia está relacionada ao desenvolvimento da competência leitora e escritora dos indivíduos. O grande empecilho para uma adequada compreensão das conjunções e das relações de sentido que estas estabelecem no texto está associado a uma compreensão deturpada da

gramática da língua e de um ensino descontextualizado, baseado apenas na gramática tradicional.

Entre os que discutem sobre o ensino da gramática, há aqueles que defendem, categoricamente, a abolição do ensino gramatical; também há aqueles que defendem um ensino meramente normativo; e há ainda uns poucos que defendem não a supressão da gramática das aulas de Língua Portuguesa, mas uma mudança do enfoque que se vai dá quando se ensina gramática, e é essa última posição que assumimos neste estudo. Nessa perspectiva, corroboramos o posicionamento de Antunes (2003, p.93), quando afirma que “a questão que se coloca para o professor de português não é, portanto, como disse atrás, ‘ensinar ou não ensinar regras de gramática’. A questão maior é: que regras ensinar e em que perspectivas ensinar.”

Fato é que existem muitas divergências entre aqueles que, de alguma forma, lidam com o assunto da dispensabilidade ou indispensabilidade da gramática no processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Nosso estudo não discutirá essas divergências e terá seu foco voltado para um ensino da língua em que a prioridade é desenvolver as habilidades de leitura e escrita e perceber que a gramática existe em função da língua e de suas práticas sociais.

Diante dessa realidade e assumindo a posição de que não se pode dispensar o conhecimento gramatical num trabalho com a linguagem, e que o problema não está no conteúdo em si, mas no enfoque que é dado ao ensino da gramática em sala de aula e tendo em vista a nossa proposta de investigação, apresentamos a hipótese formulada para que, ao final da pesquisa, possamos comprová-la ou refutá-la a partir dos dados que forem obtidos e analisados. Esta é a hipótese: atividades interventivas podem promover o ensino das habilidades necessárias para a assimilação das relações de sentido que as conjunções coordenativas estabelecem entre os enunciados contribuindo para a coesão textual.

A partir dessa hipótese, pretendemos investigar as causas da dificuldade no uso das conjunções coordenativas para estabelecer as relações de sentido e a coesão nos textos dos alunos do 9.º ano da Escola Municipal Núcleo Educacional São Cristóvão e aplicar um projeto de intervenção que busque contribuir para a resolução ou minimização do problema, bem como ampliar seu entendimento.

Sendo assim, a pesquisa que aqui se propõe é importante e se justifica, uma vez que, em busca de estratégias metodológicas profícuas, proporá uma reflexão sobre o enfoque que vem sendo dado ao ensino de gramática na escola, com atenção especial sobre o uso adequado

das conjunções coordenativas como fator coesivo e as relações de sentido que estabelecem no texto.

1.5 O público-alvo da pesquisa

Conforme já referido, esta pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Núcleo Educacional São Cristóvão, situada no município de Dom Basílio, no sudoeste da Bahia. Essa escola fica situada na zona rural. Os sujeitos pesquisados são os alunos do 9.º ano, com faixa etária de 14 a 17 anos. Trata-se de uma turma constituída de 28 alunos que apresentam muitas dificuldades no que se refere à leitura e à escrita. Por isso, torna-se imprescindível o desenvolvimento de metodologias que, de fato, colaborem para a educação linguística desses alunos.

É importante lembrar que o público alvo da nossa pesquisa são todos filhos de agricultores e usam o transporte escolar para chegar à escola, como já foi dito anteriormente; e foi por falta desse transporte, no período em que foi aplicada a atividade diagnóstica, que só compareceram 16 alunos dessa turma e, por isso, a pesquisa foi desenvolvida considerando apenas as atividades realizadas por esses alunos. A seguir, apresentamos os pressupostos teóricos que embasaram a nossa pesquisa.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 Gramática e ensino

É fato que a linguagem é intrínseca aos seres humanos e situa-se na base dos questionamentos e indagações sobre o modo como o mundo se organiza e sobre como nos relacionamos com ele e com as pessoas com as quais convivemos. Corroborando essa ideia, Chauí (2012, p.160) afirma que “a linguagem é, assim, a forma propriamente humana da comunicação, da relação com o mundo e com os outros, da vida social e política, do pensamento e das artes.” Dessa forma, a linguagem pode ser conceituada como um produto das relações humanas, de modo que a sua aquisição é indispensável no sentido de proporcionar aos indivíduos a possibilidade de perpetuar as suas crenças, assumir posturas e atitudes diante das várias situações comunicativas da vida social.

Assim, de acordo com Geraldi (2002, p.14), “[...] a língua é produzida socialmente. Sua produção e reprodução é fato cotidiano, localizado no tempo e no espaço da vida dos homens.” Portanto, a linguagem exerce um papel fundamental na existência do indivíduo e saber utilizá-la nas diversas situações comunicativas significa poder argumentar e confrontar opiniões dentro das expectativas de diferentes usos sociais.

Dessa maneira, por trás de uma situação de comunicação, tanto oral quanto escrita, existem intenções, valores, histórias. Na verdade, é uma situação complexa que envolve fatores intrínsecos e extrínsecos aos falantes, por isso não pode ser analisada com um olhar simplório, mas sob o controle da observação e da investigação científica.

Devido à sua complexidade e importância na vida do indivíduo, o estudo da língua por aqueles que assumem a tarefa pedagógica de orientar o ensino deve ser considerado sob uma ótica em que a língua seja vista como um objeto da ciência, não somente como um meio de comunicação eficiente entre os seres humanos, mas também como um sistema de sinais que deve ser usado de acordo com regras conhecidas intuitivamente por todos e que devem ser estudadas para que as pessoas se comuniquem de forma mais eficiente. Parece oportuno trazer aqui as palavras de Antunes (2007), quando afirma que:

[...] o uso de determinada língua constitui mais que um fato isolado. É mais que um fato especificamente linguístico, vocal ou gráfico. É mais que um exercício prático de emissão de sinais. É um ato humano, social, político, histórico, ideológico, que tem consequências, que tem repercussão na vida das pessoas [...] (ANTUNES, 2007, p.20).

Antunes (2007) deixa claro na citação acima que a linguagem possui uma dimensão social e política que influencia a vida das pessoas. Esse é o motivo pelo qual é importante que a escola busque, sempre, eficiência no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, uma vez que a competência linguístico- comunicativa das pessoas é fundamental para obter êxito em suas várias atuações sociais.

Dessa forma, a escola precisa refletir sobre esse aspecto para realizar um trabalho satisfatório e que produza como resultado leitores e escritores competentes, que sejam capazes de compreender o discurso do outro e produzir, de forma eficaz, o seu próprio discurso, para que possam interagir e participar de forma ativa no ambiente em que vivem.

As pessoas, em geral, não manifestam muito interesse em refletir sobre questões relacionadas à linguagem e especialmente à gramática, como expõe Antunes (2007):

[...] a dificuldade de se propor para o grande público o debate sobre a gramática reside também no fato de, em geral, as pessoas acreditam que as questões linguísticas não lhes dizem respeito, “não tem nada a ver” com suas atividades profissionais, com suas relações familiares, com suas interações nos diferentes grupos sociais em que atuam [...] (ANTUNES, 2007, p. 16).

Na verdade, as questões relacionadas ao uso da língua não fazem parte das preocupações coletivas, não são percebidas como uma ferramenta que promove a interação e por isso, na maioria das vezes, esses debates ficam restritos ao ambiente acadêmico, o que é uma pena, pois se a discussão acontecesse de uma forma mais ampla, poderia gerar uma compreensão também mais ampla em relação ao que representam os usos da linguagem na vida das pessoas.

Sobre as discussões suscitadas em relação ao ensino da gramática nas escolas brasileiras, Bortoni-Ricardo e Machado (2013) afirmam que muito se tem discutido sobre “o que” da gramática deverá ser ensinado e “como” ensinar, com a apresentação de propostas condizentes com as teorias linguísticas mais modernas. O conteúdo dessas discussões gira em torno de várias questões que necessitam de reflexão, como nos mostra Possenti (1996):

Essa discussão continua atual, seja porque o professor precisa decidir, caso haja ensino de gramática na escola, qual proporção do tempo destinado ao ensino da língua deve ser dedicado a cada uma das estratégias (leitura, redação, gramática etc.), além do fato de que a decisão pode variar conforme o nível de ensino e o tipo de classe, ou, até mesmo, o tipo de escola. Outra razão é que esta discussão revela diferentes orientações didáticas (ensinar a partir do uso observado ou ensinar a partir de regras), diferentes concepções do papel da língua numa sociedade cheia de contrastes como é a nossa (serve para a comunicação ou abre acesso a oportunidades de emprego) e diferentes objetivos atribuídos à escola de primeiro e segundo graus (preparar para a vida ou preparar para o vestibular, dois objetivos que só coincidem para um número extremamente limitado de alunos). (POSSENTI, 1996, p. 60).

Nessa mesma direção, Antunes (2007, p. 17) argumenta que as discussões em torno da gramática adquirem muitas vezes um viés de complexidade porque “diferem os olhares observadores dos que fazem da língua um objeto de ciência, e os olhares míticos dos que cristalizaram verdades irrefutáveis.” Para a referida autora, essa diferença de olhares se percebe, sobretudo, pelo ângulo da redução, da simplificação que os fatos linguísticos sofrem na escola quando são submetidos às atividades de um suposto ensino de língua portuguesa.

Tais simplificações são observadas mesmo entre os professores de língua portuguesa, a começar pela própria concepção de gramática que sofre bastantes generalizações e confusões.

Para Antunes (2007), quando se fala em gramática, pode-se estar falando:

- a) Das regras que definem o funcionamento de determinada língua, como em: “a gramática do português”; nessa acepção, a gramática corresponde ao saber intuitivo que todo falante tem de sua própria língua, a qual tem sido chamada de “gramática internalizada”;
- b) Das regras que definem o funcionamento de determinada norma, como em: “a gramática da norma culta”, por exemplo;
- c) De uma perspectiva de estudo, como em: “a gramática gerativa”, “a gramática estruturalista”, “a gramática funcionalista”; ou de uma tendência histórica de abordagem, como em: “a gramática tradicional”, por exemplo;
- d) De uma disciplina escolar, como em: “aulas de gramática”;
- e) De um livro, como em: “a gramática de Celso Cunha”.

Antunes (2007, p. 18) vai mais além quando afirma que “cada uma dessas acepções se refere a um aspecto diferente. Todas, na verdade, coexistem, mas precisam ser percebidas nas suas particularidades, nas suas funções e nos seus limites.”

Já Possenti (1996), por sua vez, postula que existem três tipos de gramática, sendo elas:

- a) Gramática normativa – [...] conceituada como conjunto de regras que devem ser seguidas; é a mais conhecida do professor de primeiro e segundo graus, porque é, em geral, a definição que se adota nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos.
- b) Gramática descritiva – conceituada como a que orienta o trabalho dos linguistas, cuja preocupação é descrever e/ou explicar línguas tais como elas são faladas.
- c) Gramática internalizada – conjunto de regras que o falante domina; refere-se a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou sequências de palavras de maneira tal que essas frases e sequências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua. (POSSENTI, 1996, p.36).

Possenti (1996), em sua proposta de estudo gramatical, defende que a gramática internalizada deve ser trabalhada em primeiro lugar; em segundo lugar, a descritiva e, por último, a normativa, de modo que as três modalidades convivam no ambiente escolar.

Sobre a gramática normativa, Possenti (1996) afirma que:

Para a gramática normativa, a língua corresponde às formas de expressão observadas produzidas por pessoas cultas, de prestígio. Nas sociedades que têm língua escrita, é principalmente esta modalidade que funciona como modelo, acabando por representar a própria língua. Eventualmente, a restrição é ainda maior, tornando-se por representação da língua a expressão escrita elaborada literariamente. É a essa variante que se costuma chamar "norma culta" ou "variante padrão" ou "dialeto padrão". Na verdade, em casos mais extremos, mas não raros, chega-se a considerar que esta variante é a própria língua. (POSSENTI, 1996, p. 74).

É notório que a gramática normativa prestigia a norma culta como o modelo a ser seguido, o modo “correto” de expressar-se na língua portuguesa, estipulando regras que devem ser seguidas pelos falantes. Porém, como ressalta Possenti (1996), o uso de formas diferentes da norma culta da língua não deve ser menosprezado.

Sobre a gramática descritiva, Possenti (1996) faz a seguinte observação:

Para a gramática descritiva, nenhum dado é desqualificado como não pertencendo à língua. Ou seja, em princípio, nenhuma expressão é encarada como erro, o que equivaleria, num outro domínio, à anormalidade. Ao contrário, a gramática descritiva encara, considera um fato a ser descrito e explicado; a língua falada ou escrita como sendo um dado variável (isto é, não uniforme), e seu esforço é o de encontrar as regularidades que condicionam essa variação. (POSSENTI, 1996, p. 92).

Dessa forma, o autor destaca que gramática descritiva não tem o objetivo de apontar erros, mas sim identificar todas as formas de expressão existentes e verificar quando e por quem são produzidas. Afirma, ainda, que qualquer indivíduo que possui acesso à linguagem, a partir dos primeiros anos de vida, apreende todo um conjunto de regras que lhe possibilita acionar a gramática de sua língua sem que para isso precise de uma aprendizagem sistematizada. Nesse sentido, Possenti (1996) afirma que:

[...] Mais profundo do que esse conhecimento é o conhecimento (intuitivo ou inconsciente) necessário para falar efetivamente a língua. As crianças, por exemplo, não estudam sintaxe de colocação antes de ir à escola, mas, sempre que falam sequências que envolvem, digamos, um artigo e um nome, dizem o artigo antes e o nome depois (isto é, nunca se ouve uma criança dizer "casa a", mas sempre se ouvem crianças dizerem "a casa") [...] (POSSENTI, 1996, p.84).

De fato, não podemos negar que o aluno, ao ingressar na escola, já possui grande conhecimento de sua língua materna, mas, para que ele se torne capaz de interpretar diferentes discursos que circulam socialmente e assumir a sua palavra como cidadão, produzindo textos eficazes nas mais diversas situações, como preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais

(BRASIL, 1998), faz-se necessária a intervenção da escola, pois, como afirma Possenti (1996, p.38), “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico”. Na verdade, a escola tem que buscar oferecer o que falta na formação linguística do indivíduo, e o elemento que está ausente, na maioria dos casos, é o domínio do português padrão.

Certamente, sob essa perspectiva, é adequado considerar que o ensino de gramática ocupa um lugar importante no ensino da língua, pois, conforme for a sua abordagem, poderá contribuir para proporcionar ao indivíduo um domínio da língua necessário para uma atuação efetiva na sociedade em que vive. Possenti (1996) considera que o mais importante é:

[...] que o aluno possa vir a dominar efetivamente o maior número possível de regras, isto é, que se torne capaz de expressar-se nas mais diversas circunstâncias, segundo as exigências e convenções dessas circunstâncias. Nesse sentido, o papel da escola não é o de ensinar uma variedade no lugar da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade, aí incluída, claro, a que é peculiar de uma cultura mais "elaborada". É um direito elementar do aluno ter acesso aos bens culturais da sociedade, e é bom não esquecer que para muitos esse acesso só é possível através do que lhes for ensinado nos poucos anos de escola. (POSSENTI, 1996, p. 84).

É importante considerar que a competência comunicativa possibilita ao seu possuidor melhores condições de atuar efetivamente nas atividades sociais que exigem o uso da linguagem e que a escola é a principal responsável por oferecer uma educação linguística que priorize a aquisição dessa competência. Assim, a preocupação essencial da escola ao ensinar língua materna deve ser a de desenvolver a competência linguística dos alunos, proporcionando-lhes condições de refletir criticamente sobre o mundo que o cerca e, sobretudo, de utilizar a língua como instrumento de interação social. O ensino da gramática, dentro desse contexto, deve ocorrer, segundo Abaurre (2013), de forma que os alunos possam percebê-la como um aspecto da linguagem, esta que é parte integrante de suas vidas e indispensável para a sua participação nos diversos contextos sociais de interlocução.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) citam algumas das principais críticas direcionadas ao ensino tradicional da língua materna. São elas:

- A desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- A excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- O uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para tratamento de aspectos gramaticais;

- A excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não padrão;
- O ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
- A apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (BRASIL, 1998, p.28).

Dessa forma, com o intuito de solucionar os problemas citados, os PCN de língua portuguesa procuraram dar ênfase ao ensino de língua materna, focado numa abordagem textual. Assim, nos últimos anos, houve uma revisão dos métodos tradicionais de ensino de língua e buscou-se, no campo da Linguística, novos referenciais teórico-metodológicos para embasar as propostas de mudança. Sobre essas mudanças, Koch (2003) afirma:

A maior mudança foi que se passou a tomar o texto como objeto central do ensino, isto é, a priorizar, nas aulas de língua portuguesa, as atividades de leitura e produção de textos, levando o aluno a refletir sobre o funcionamento da língua nas diversas situações de interação verbal, sobre o uso dos recursos que a língua lhes oferece para a concretização de suas propostas de sentido, bem como sobre a adequação dos textos a cada situação. (KOCH, 2003, p.1).

Dessa maneira, segundo Koch (2003), essa metodologia deveria ser estendida a todas as escolas públicas e privadas e “todos os professores teriam de estar preparados para utilizar em aula os conceitos e as estratégias propagadas pela Linguística Textual e aplicá-las no ensino da produção textual, quer em termos de escrita, quer de leitura” [...] (KOCH, 2003, p. 2).

Na realidade, sabemos que essa metodologia não é aplicada no ensino de Língua Portuguesa na maior parte das escolas brasileiras, pois, na prática, o que observamos são aulas ministradas nos moldes tradicionais, focadas na gramática normativa, utilizando o texto apenas como pretexto para o ensino de gramática, já que é comum o professor aplicar atividades cujos exercícios gramaticais se referem a um texto, dando enfoque à solicitação de identificação e de classificação de palavras.

Quando o ensino da língua ocorre sem qualquer ligação com a situação real de uso, a consequência é um crescente desinteresse por parte do aluno em aprender noções gramaticais demasiado abstratas, desvinculadas dos usos contextuais, gerando uma crescente inabilidade em produzir textos coesos e coerentes.

Como a teoria que embasará o nosso trabalho será a Linguística Textual (LT), na sequência, faremos um breve relato sobre o panorama histórico dessa teoria e as concepções de texto propostas por ela ao longo do tempo.

2.2 A Linguística Textual

A Linguística Textual (LT) surgiu em meados dos anos 1960, século XX, e a sua evolução passou por três fases, nas quais houve variação do seu objeto de estudo. A primeira delas é a análise transfrástica. Nesse período, o interesse era focalizado nos elementos que se limitavam ao nível da frase e se preocupava com as conexões dentro do texto. Assim, a concepção de texto estava ligada à frase e a uma sequência de frases. Koch (2006) observa que:

Na sua fase inicial, que vai, aproximadamente, desde a segunda metade da década de 60 até meados da década de 70, a Linguística Textual teve por preocupação básica, primeiramente, o estudo dos mecanismos interfrásticos que são parte do sistema gramatical da língua, cujo uso garantiria a duas ou mais sequências o estatuto de texto. (KOCH, 2006, p.3).

Essa concepção de texto ligada a uma sequência de frases foi considerada limitada. Sobre esse assunto, Marcuschi (2012) afirma que:

A motivação da LT foi a certeza de que as teorias linguísticas tradicionais não davam conta de alguns fenômenos linguísticos que apareciam no texto. E estes fenômenos eram resumidos numa expressão quase mágica: relações interfrásticas. Constatava-se que certas propriedades linguísticas de uma frase só eram explicáveis na sua relação com uma outra frase, o que exigia uma teoria que fosse além da linguística da frase. (MARCUSCHI, 2012, p. 73).

Assim, os estudiosos da língua buscaram descrever todos os processos pelos quais se desenvolvia o texto. Foi na segunda fase em que ocorreu a construção de gramáticas textuais. O objetivo era elaborar uma gramática que fosse capaz de explicar a formulação do texto em todo o mundo. O texto, nesse período, era visto como algo que poderia ser mapeado, descrito de forma universal. É o que nos diz Koch (2006):

Ainda nessa fase da linguística textual, a partir da ideia de que o texto seria simplesmente a unidade linguística mais alta superior à sentença, surgiu, particularmente (mas não só) entre os linguistas de formação gerativistas, a preocupação de construir gramáticas textuais, por analogia com as gramáticas da frase. (KOCH, 2006, p. 5).

De acordo com Koch (2006), as tarefas básicas de uma gramática do texto seriam:

- a) Verificar o que faz com que um texto seja um texto, ou seja, determinar seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que se manifesta a textualidade;
- b) Levantar critérios para a delimitação de textos, já que a completude é uma de suas características essenciais;

c) Diferenciar as várias espécies de texto. (KOCH, 2006, p. 5).

Para Koch (2006), nessa fase da Linguística do Texto, preconizava-se o abandono do método ascendente:

Abandonava-se, assim, o método ascendente – da frase para o texto. É a partir da unidade hierarquicamente mais alta – o texto – que se pretende chegar, por meio da segmentação, às menores, para, então, classificá-las. Contudo, tem-se claro que a segmentação e a classificação só poderão ser realizadas, desde que não se perca a função textual dos elementos individuais, tendo em vista que o texto não pode ser definido simplesmente como uma sequência de cadeias significativas. O texto é considerado o signo linguístico primário, atribuindo-se aos seus componentes o estatuto de signos parciais. (KOCH, 2006, p. 6).

Essa tentativa da Linguística Textual também apresentou várias limitações, como afirma Marcuschi (2012):

Hoje não se fala mais em gramática de texto. Essa noção supunha que seria possível identificar um conjunto de regras de “boa formação textual”, o que se sabe ser impossível, pois o texto não é uma unidade formal que pode ser definida e determinada por um conjunto de propriedades puramente componenciais e intrínsecas. Também não é possível dar um conjunto de regras formais que possam gerar textos adequados. (MARCUSCHI, 2012, p. 73).

Assim, os estudiosos da língua, na terceira fase da Linguística Textual, consideram que, durante a produção/recepção de um texto, várias estratégias são acionadas, tanto por quem elabora o texto, como por quem lê, sendo que a interpretação não é limitada e, por isso, o texto passa a ser estudado dentro do seu contexto de produção como um produto que está em constante processo de construção, como afirma Koch (2006):

A relação existente entre os elementos do texto deve-se à intenção do falante, ao plano textual previamente estabelecido, que se manifesta por meio de instruções ao interlocutor para que realize operações cognitivas destinadas a compreender o texto em sua integridade, isto é, o seu conteúdo e o seu plano global; ou seja, o ouvinte não se limita a “entender” o texto, no sentido de “captar” apenas o seu conteúdo [referencial, mas necessita, isto sim, reconstruir os propósitos comunicativos que tinha o falante ao estruturá-lo, isto é, descobrir o “para que” do texto. (KOCH, 2006, p. 15).

Temos, assim, uma concepção de texto em que este é considerado lugar de interação, no qual tanto emissor como receptor vão construir significados. Dessa forma, podemos afirmar que o texto só tem sentido na interação entre leitor e autor. De acordo com Marcuschi (2012), de modo geral, as diversas vertentes da LT de hoje aceitam as seguintes posições:

- É uma perspectiva de trabalho que observa o funcionamento da língua em uso e não *in vitro*. Trata-se de uma perspectiva orientada por dados autênticos e não pela introspecção, mas, apesar disso, sua preocupação não é descritivista.
- Funde-se numa concepção de língua em que a preocupação maior recai nos processos (sociocognitivos) e não no produto.
- Não se dedica aos estudos de propriedades gerais da língua, como o faz a linguística clássica, que se dedica aos subdomínios estáveis do sistema, tais como a fonologia, a morfologia e a sintaxe, reduzindo, assim, o campo de análise e descrição.
- Dedicase a domínios mais flutuantes ou dinâmicos, como observa Beaugrande (1997), tais como a concatenação de enunciados, a produção de sentido, a pragmática, os processos de compreensão, as operações cognitivas, a diferença entre os gêneros textuais, a inserção da linguagem em contextos, o aspecto social e o funcionamento discursivo da língua. Trata-se de uma linguística da enunciação em oposição a uma linguística do enunciado ou do significante.
- Tem como ponto central de suas preocupações atuais as relações dinâmicas entre a teoria e a prática, entre o processamento e o uso do texto. (MARCUSCHI, 2012, p. 75).

Verifica-se, pois, que a Linguística Textual, hoje, tem uma visão mais ampla do seu objeto de estudo, que é o texto, visto que o processo de construção de um texto verbal é complexo e envolve fatores variados como interação social, contexto de produção, entre outros.

Nas próximas seções, apresentaremos os conceitos de texto, contexto, coesão e coerência com base na Linguística Textual.

2.2.1 O texto e o contexto

São várias as concepções de texto existentes na literatura especializada. Travaglia (2009, p.67) apresenta o conceito de texto como o “produto concreto da atividade comunicativa que se faz seguindo regras e princípios discursivos estabelecidos social e historicamente, que têm de ser considerados.” De fato, é na língua escrita que damos forma às ideias e pensamentos que queremos compartilhar e, para isso, temos que seguir regras de elaboração linguística, como a escolha da linguagem adequada e a correção gramatical.

Na visão de Marcuschi (2008), o texto vai além da extensão da frase e apresenta a peculiaridade de ser o único material linguístico observável:

Os textos são, a rigor, o único material linguístico observável, como lembram alguns autores. Isto quer dizer que há um fenômeno linguístico (de caráter enunciativo e não meramente formal) que vai além da frase e constitui uma unidade de sentido. O texto é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona. Esse fenômeno não é apenas uma extensão da frase, mas uma entidade teoricamente nova (como já disse Charolles). Exige explicações que exorbitam as conhecidas análises do nível morfossintático. (MARCUSCHI, 2008, p. 71).

Como bem nos assegura Marcuschi (2008), pode-se dizer que em todo texto estão implícitos fatores que revelam a sua origem e o seu funcionamento. Entendemos que, sob essa perspectiva, o leitor precisa compartilhar com o autor os conhecimentos linguísticos necessários para a construção de sentido do texto. Podemos afirmar que o texto é resultado de um processo de elaboração que conta com a participação de diferentes agentes na construção do discurso. Antunes (2007, p. 79) corrobora essa ideia, definindo o texto como “o resultado de uma atividade exercida por dois ou mais sujeitos que, numa determinada situação social interagem, produzem juntos uma peça de comunicação.” Assim, para que haja texto é preciso que ocorra interação entre sujeitos, lembrando que a forma de comunicação mais utilizada é por meio de textos orais e escritos.

Segundo Beaugrande e Dressler (*apud* KOCH, 1983, p.46), o texto é uma ocorrência comunicativa que preenche sete critérios de textualidade: coerência, coesão (centrados no texto), intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade (centrados no usuário). Sobre esses critérios de textualidade, Antunes (2007) faz algumas considerações sobre a intencionalidade e a aceitabilidade, afirmando que:

Entre as muitas propriedades que fazem de um conjunto de palavras um texto, figuram aquelas ligadas aos interlocutores, as quais, na literatura linguística, têm sido denominadas de intencionalidade e aceitabilidade. A primeira concerne ao emissor do ato verbal; e a segunda, ao destinatário. Ambas ressaltam o caráter interativo da atividade verbal. (ANTUNES, 2009, p.75).

Assim, entende-se que é esse conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto e não apenas uma mera sequência de frases. A ideia que prevalece é a de que, para ser considerado um texto, as ocorrências comunicativas obedecem a alguns padrões de textualidade, os quais podem ser divididos em dois grandes grupos. O primeiro refere-se aos fatores conceituais linguísticos, e o segundo, aos fatores pragmáticos. Os fatores conceituais linguísticos são os elementos que estão dentro do texto e podem ser conceituados como aquilo que está na superfície do texto. É nesse grupo que encontramos os fatores coerência e coesão.

No segundo grupo, temos os fatores pragmáticos, que são: a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade.

A intencionalidade pode ser conceituada como um fator que já está presente no momento da elaboração de um texto; o autor, ao elaborá-lo, espera que o seu leitor consiga captar a intenção, o objetivo do seu discurso. Todo leitor, diante de um texto, tenta recuperar quais foram as intenções do autor. Segundo Koch (2006):

A intencionalidade refere-se aos diversos modos como os sujeitos usam textos para perseguir e realizar as suas intenções comunicativas, mobilizando, para tanto, os recursos adequados à concretização dos objetivos visados; em sentido restrito, refere-se à intenção do locutor de produzir uma manifestação linguística coesa e coerente, ainda que esta intenção nem sempre se realize integralmente. E existem, ainda, casos em que o produtor do texto afrouxa deliberadamente a coerência, com o fim de obter efeitos específicos (parecer embriagado, desmemoriado etc.). (KOCH, 2006, p.42).

Já a aceitação, ou seja, se esse leitor vai aceitar a construção, que só se efetivará se o texto fizer sentido para ele, que deverá captar a intenção do autor e conseguir recuperar todas as informações necessárias para entender o que está escrito. Koch (2006) afirma:

A aceitabilidade é a contraparte da intencionalidade, refere-se à concordância do parceiro em entrar num “jogo de atuação comunicativa” e agir de acordo com suas regras, fazendo o possível para levá-lo a um bom termo, visto que, como postula Grice (1975), a comunicação humana é regida pelo princípio de cooperação. Em sentido restrito, refere-se à atitude dos interlocutores de aceitarem a manifestação linguística do parceiro como um texto coeso e coerente, que tenha para eles alguma relevância. Deste modo, mesmo que o texto contenha incoerências locais ou pareça a princípio incoerente, o leitor/ouvinte fará o possível para atribuir-lhe um sentido. (KOCH,2006, p.42).

A situacionalidade, por sua vez, diz respeito a todo o contexto que está em torno dessa produção (conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacional). Ao elaborar um texto, o autor precisa saber em qual contexto ele será inserido para selecionar o gênero textual adequado.

Koch (2006, p. 40) afirma que “a situacionalidade pode ser considerada em duas diferentes direções: da situação para o texto e vice-versa.” Na visão da autora:

No primeiro sentido, a situacionalidade refere-se ao conjunto de fatores que tornam um texto relevante para uma situação comunicativa em curso ou passível de ser reconstruída. Trata-se, neste caso, de determinar em que medida a situação comunicativa, tanto o contexto imediato da situação, como o entorno sócio-político cultural em que a interação está inserida, interfere na produção/recepção do texto, determinando escolha em termos, por exemplo, de grau de formalidade, regras de polidez, variedade linguística a ser empregada, tratamento a ser dado ao tema etc. (KOCH,2006, p.40).

Nesse caso, então, gêneros textuais diferentes, que tenham a mesma função, podem ser adequados para situações comunicativas diferentes, por exemplo, o convite, a intimação e o comunicado têm a mesma função, mas são adequados para situações diferentes.

A outra direção da situacionalidade apontada por Koch (2006) é a seguinte:

No segundo sentido, é preciso lembrar que o texto tem reflexos importantes sobre a situação, visto que o mundo textual não é jamais idêntico ao mundo real. Ao

construir um texto, o produtor reconstrói o mundo de acordo com suas experiências, seus objetivos, propósitos, convicções, crenças, isto é, seu modo de ver o mundo. O interlocutor, por sua vez, interpreta o texto de conformidade com seus propósitos, convicções perspectivas. Há sempre uma mediação entre o mundo real e o mundo construído pelo texto. (KOCH, 2006, p.40).

Quanto à informatividade, esse é o aspecto que irá atrair ou afastar o leitor; ele tem que trilhar um caminho entre aquilo que o leitor já sabe e aquilo que o leitor ainda não sabe para que este tenha interesse pelo texto. Segundo Koch (2006, p. 41), a informatividade “diz respeito, por um lado, à distribuição da informação no texto, e, por outro, ao grau de previsibilidade/redundância com que a informação nele contida é veiculada.” Sobre a distribuição da informação ao longo do texto, a autora afirma que:

[...] é preciso que haja um equilíbrio entre informação dada e informação nova. Um texto que contenha apenas informação conhecida caminha em círculos, é inócuo, pois falta-lhe a progressão necessária à construção do mundo textual. Por outro lado, é cognitivamente impossível a existência de textos que contemham unicamente informação nova, visto que seriam improcessáveis, devido à falta das âncoras necessárias para o processamento. (KOCH,2006, p.41).

Sobre os graus de informatividade, Koch (2006) faz a seguinte observação:

[...] um texto cuja informação seja toda apresentada da forma mais previsível terá baixo grau de informatividade; se a informação for introduzida, pelo menos em parte, de forma menos esperada, haverá um grau médio de informatividade; e, se toda informação for apresentada de maneira imprevisível, o texto terá um grau máximo de informatividade: e exigirá um grande esforço de processamento, podendo, à primeira vista, parecer pouco coerente. (KOCH, 2006, p.41).

Outro critério de textualidade é a intertextualidade, que acontece quando um texto dialoga com outro texto já existente. De acordo com Koch (2006, p. 42) “[...] a intertextualidade compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos.”

Sobre esse critério, Fiorin (2003, p. 29) afirma que “os textos têm a propriedade intrínseca de se constituir a partir de outros textos. Por isso, todos eles são atravessados, ocupados, habitados pelo discurso do outro.”

Segundo Marcuschi (2008, p. 42), “esses critérios não podem ser transformados em regras constitutivas de texto, tornando-os eficientes e adequados. Eles não são princípios de boa formação textual [...]. O importante é observá-los como princípios de acesso ao sentido textual.”

Sobre esse acesso ao sentido textual, é importante observar que existem algumas atitudes que o leitor deve ter para atingir o sentido do texto. De acordo com Valente (2010), essas atitudes são:

Perceber, na estrutura textual, alguns elementos, tais como: a estrutura da informação; o (re)conhecimento da estrutura textual como unidade, adquirido a partir da realização de leituras e o conhecimento prévio de representações específicas de estruturas. Dentre os elementos presentes na superfície, destacam-se os “elos” coesivos (tradução para “ties” de Halliday e Hasan), que são marcas relevantes da organização do texto. A coesão é construída a partir da inserção de diferentes elementos com função coesiva como, por exemplo, as conjunções. (VALENTE,2010, p. 29).

Assim, apoiadas nas ideias dos autores citados até então, considera-se o texto como resultado de interação social e produto concreto da atividade comunicativa, que obedece a regras e princípios discursivos sócio-historicamente estabelecidos para alcançar a função principal da linguagem, que é a comunicação.

Na sequência, faremos uma abordagem sobre os fatores conceituais linguísticos: a coerência e a coesão.

2.2.2 A Coerência textual

Segundo Koch e Travaglia (2002), a coerência é o que faz com que um texto faça sentido para os usuários e está diretamente relacionada com a boa formação do texto, sendo responsável pela unidade e continuidade de sentido.

A coerência é vista como uma continuidade de sentidos perceptível no texto, resultando numa conexão conceitual cognitiva entre os elementos do texto. Essa conexão não é apenas do tipo lógico e depende de fatores socioculturais diversos, devendo ser vista não só como o resultado de processos cognitivos, operantes entre usuários, mas também de fatores interpessoais como as formas de influência do falante na situação da fala [...] (KOCH e TRAVAGLIA, 2002, p. 12).

Já de acordo Paveau e Sarfati (2006):

[...] a noção de coerência, desenvolvida por Beaugrande & Dressler (1981) não se concerne ao nível linguístico, mas à organização das representações que configuram o universo instaurado pelo texto. De ordem extralinguística com uma dimensão cognitiva, ela se articula sobre a competência enciclopédica dos sujeitos, que podem, então, avaliar a conformidade dos dados do universo textual com os dados pré-linguísticos que constituem suas crenças e seus saberes sobre o mundo. (PAVEAU e SARFATI, 2006, p. 196).

Portanto, segundo tais autores, a coerência de um texto se constrói não somente no nível linguístico, mas também no nível extralinguístico, que está relacionado a uma dimensão cognitiva do sujeito, ou seja, aos seus saberes e conhecimentos de mundo.

Para Antunes (2009), a coerência global do texto assume importância capital, já que é através dela que reconhecemos a unidade de sentido e uma intenção prevista. Assim, entende-se que a base da coerência é a unidade de sentido, pois, num texto, as frases não estão simplesmente dispostas umas após as outras e sim relacionadas entre si numa interdependência de sentidos.

Já para Platão e Fiorin (2003),

[...] quando se fala em coerência textual, pensa-se na não contradição de sentidos entre passagens do texto, na existência de uma continuidade semântica. Ela é um fator de interpretabilidade do texto, pois é ele que possibilita a atribuição de um sentido unitário ao texto. (PLATÃO e FIORIN, 2003, p. 396).

Nesse sentido, Marcuschi (2008, p. 46) afirma que a coerência é, sobretudo, “uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizada.” Na verdade, a coerência providencia a continuidade de sentido no texto e a ligação dos próprios tópicos discursivos. Sendo assim, pode-se afirmar que ela se estabelece no nível macrolinguístico do texto.

Koch (2002), por sua vez, afirma que o estabelecimento da coerência depende de:

- a) elementos linguísticos (seu conhecimento e uso), bem como, evidentemente, da sua organização em uma cadeia linguística e como e onde cada elemento se encaixa nesta cadeia, isto é, do contexto linguístico;
- b) conhecimento de mundo (largamente explorado pela linguística cognitiva), bem como o grau em que esse conhecimento é compartilhado pelos produtores e receptores do texto, o que se reflete na estrutura informacional do texto [...];
- c) fatores pragmáticos e interacionais, tais como o contexto situacional, os interlocutores em si, suas crenças e intenções comunicativas, a função comunicativa do texto. (KOCH, 2002, p. 47).

Dessa forma, a coerência de um texto está diretamente relacionada aos fatores acima citados, sendo que a ausência destes impede que o leitor construa sentidos para o texto. Na próxima seção apresentaremos considerações sobre a coesão textual.

2.2.3 A Coesão Textual

A coesão é responsável pela ligação das diferentes partes do texto, pois, para a compreensão do sentido, não basta que haja uma sequência de frases bem formadas, mas sim que elas se relacionem e originem um texto compreensível que cumpra sua função em determinada situação comunicativa.

Sobre essas relações coesivas estabelecidas entre as informações sequenciadas no texto, escrito ou falado, Antunes (2009, p. 77) observa que um texto “é regulado por um conjunto de propriedades, as quais constituem uma rede de relações, ou seja, assumem um caráter inteiramente relacional.” Segundo a mesma autora:

Em geral, a coesão tem sido definida como um conjunto de recursos léxico-gramaticais destinados a prover e assinalar a interligação semântica entre os diferentes segmentos que compõem a superfície do texto. A afirmação de que uma sequência aleatória de palavras ou frases não constitui um texto encontra um dos seus fundamentos a propriedade da coesão. Com efeito, uma característica distintiva das realizações textuais é a inter-relação existente entre seus componentes, ou a propriedade de que seus elementos linguísticos, no texto, estão vinculados entre si de modo que cada unidade está, de alguma maneira, presa a uma outra antecedente ou subsequente. (ANTUNES, 2009, p.78).

Percebemos que, na construção de um texto, escrito ou falado, faz-se necessário observar as relações coesivas estabelecidas entre as partes, sendo que este elo estabelecido entre elas será essencial para o leitor entender o sentido do discurso.

Marcuschi (2008, p. 88) observa que [...] “quando se diz que uma frase é coesiva, tem-se em mente o fato de que ela tem uma estrutura bem formada. Mas quando se fala que um texto é coesivo, tem-se em mente que sua textura é comunicativa e compreensiva.”

Já segundo Koch (2010, p.14), “o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual.” A autora, no livro *A Coesão textual* (2010, p.13), diz ainda que “coesão, por estabelecer *relações de sentido*, diz respeito ao conjunto de semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos.”

Halliday e Hasan (*apud* KOCH, 2010, p.22), por sua vez, para sistematizar o conceito de coesão, propõem a distinção dos mecanismos coesivos em cinco categorias, divididas de acordo com o modo como os itens lexicais e gramaticais relacionam-se com o texto e no texto: referência (pessoal, demonstrativa, comparativa), substituição (nominal, verbal, frasal), elipse (nominal, verbal, frasal), conjunção (aditiva, adversativa, causal, temporal,

continuativa) e coesão lexical (repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, colocação).

Sobre a coesão referencial, Koch (2010) afirma que ela pode ser definida como um componente da superfície do texto que faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual. O primeiro denomina-se forma referencial ou remissiva e o segundo é descrito como elemento de referência ou referente textual.

Assim, entendemos que, na referência, os termos se relacionam a outros necessários à sua interpretação, retomando ou antecipando um termo no texto. Pode acontecer fora do texto (exofórico) ou dentro do texto (endofórico).

Quando o fenômeno é endofórico, a referência pode ser feita *para trás e para frente*, constituindo-se, respectivamente, em uma *anáfora* ou uma *catáfora*. Vejamos alguns exemplos propostos por Koch (2016, p.31): 1. “O homenzinho subiu correndo os três lances de escadas. Lá em cima, *ele* parou diante de uma porta e bateu furiosamente.” (Anáfora); 2. “Ele era tão bom, *o meu marido!*” (Catáfora).

No primeiro exemplo temos a retomada de um termo que estabelece uma relação com o que é precedente no texto, e, no segundo exemplo, temos uma catáfora, por antecipação de um termo cuja interpretação depende do que se segue.

Halliday e Hasan (*apud* KOCH, 2010, p.12) consideram esses elementos de referência como não interpretáveis semanticamente por si mesmos, por isso remetem a outros itens do texto para que possam ser interpretados. De fato, segundo observa Koch (2010):

São elementos de *referência* os itens da língua que não podem ser interpretados semanticamente por si mesmos, mas remetem a outros itens do discurso necessários à sua interpretação. Aos primeiros denominam *pressupostas* e aos últimos, *pressupostos*. Para os autores, a referência pode ser situacional (exofórica) e textual (endofórica). A referência é exofórica quando a remissão é feita a algum elemento da situação comunicativa, isto é, quando o referente está fora do texto; e é endofórica, quando o referente se acha expresso no próprio texto. Neste caso, se o referente precede o item coesivo, tem-se a anáfora; se vem após ele, tem-se a catáfora. (KOCH, 2010, p. 15).

Dessa forma, ocorre a referência exofórica quando ela encontra-se fora do texto, como afirma Furtado (2012):

Diz-se que um pronome tem referência exofórica (ou dêitica) quando ele aponta para algo “externo ao texto”, que só pode ser inteiramente compreendido quando se compartilha determinado conhecimento com o interlocutor, como algo mencionado em outra interação comunicativa, ou uma informação que só fica clara no momento da enunciação. (FURTADO, 2012, p. 133).

Assim, com base nos argumentos da referida autora, compreende-se que as informações que não estão contidas no texto referem-se basicamente a quem formulou a frase, quando a formulou, onde a formulou, para quem a formulou e em que contexto a formulou.

Já em se tratando do fenômeno da substituição, verifica-se que consiste no emprego de palavras ou expressões que retomam termos já anunciados por meio da anáfora. Sobre esse fenômeno, Koch (2010) ratifica Halliday & Hasan (1976), os quais afirmam que “a substituição consiste na colocação de um item em lugar de outro(s) elemento(s) do texto, ou até mesmo, de uma oração inteira.” Para a autora, “seria uma relação interna ao texto, em que uma espécie de “coringa” é usado em lugar da repetição de um item particular.” (KOCH, 2010, p. 24).

Nesse sentido, de acordo com Valente (2010), a substituição pode ocorrer de três maneiras:

Nominal, verbal e oracional. Se a substituição é substituir uma palavra por outra, a elipse é a ausência da palavra, é aquilo que se deixou de dizer. Embora a leitura de muitas frases pressuponha algum conhecimento prévio do leitor, a elipse exige recuperar informações específicas de informações anteriores que podem ser encontrados no texto. Assim, a *elipse* consiste na omissão de um termo recuperável pelo contexto, por exemplo, “*Sua decisão foi a mais coerente neste momento.*” Ela passa a ser chamada de zeugma, quando ocorre com termo já citado (aparece, com frequência, nas orações comparativas) ou que ainda vai ser citado, por exemplo, “*Eu não sou médica, mas ela*”. (VALENTE, 2010, p. 32).

Assim, a coesão referencial por elipse acontece quando são omitidas uma ou mais palavras sem que isso comprometa a clareza de ideias da oração. Para Koch (2010, p.16), a elipse “é uma substituição por zero: omite-se um item lexical, um sintagma, uma oração ou todo um enunciado, facilmente recuperável pelo contexto.”

Percebemos que a elipse indica a supressão de um termo subtendido facilmente recuperável pelo contexto, por exemplo: “*Vilma faz exercícios físicos e ao mesmo tempo conversa com o marido.*”

Já a coesão referencial lexical se obtém por meio da reiteração de itens lexicais similares, que estabelecem uma correspondência de sentido com o termo anterior, garantindo a coesão do texto e evitando a repetição desnecessária de palavra. Conforme afirma Koch (2010, p.30), “a coesão *lexical* é obtida por meio de dois mecanismos: a *reiteração* e a *colocação*. A reiteração se faz por repetição do *mesmo item lexical* ou através de *sinônimos*, *hiperônimos*, *nomes genéricos*.” Vejamos alguns exemplos dados pela autora: *O presidente* viajou para o exterior. *O presidente* levou consigo uma grande comitiva. (Mesmo item lexical); *Uma menina* correu ao meu encontro. A garota parecia assustada. (Sinônimo); *O*

avião ia levantar voo. *O aparelho* fazia um ruído ensurdecedor. (Hiperônimo: *aparelho designa o gênero de que avião é espécie*); Todos ouviram um rumor de asas. Olharam para o alto e viram a *coisa* se aproximando. (Nome genérico: coisa, pessoa, fato, acontecimento, etc.)

Já a colocação ou contiguidade, de acordo Koch (2010, p. 37), consiste no uso de termos pertencentes a um mesmo campo significativo, conforme exemplifica: Houve um grande *acidente* na estrada. Dezenas de *ambulâncias* transportaram os *feridos* para os *hospitais* da cidade mais próxima.

A coesão referencial por conjunção, por sua vez, diz respeito a um tipo de coesão que possibilita aos termos do texto se relacionarem por meio das conjunções. Conforme os termos de Koch (2010, p.16): “A *conjunção* (ou *conexão*) permite estabelecer relações significativas específicas entre elementos ou orações do texto. Tais relações são assinaladas explicitamente por marcadores formais que correlacionam o que está para ser dito àquilo que já foi dito.” Dessa forma, o uso das conjunções constitui um recurso coesivo que dependerá das relações significativas estabelecidas entre os termos oracionais.

Outra modalidade de coesão textual é a sequencial, que, para Koch (2010, p.40), corresponde a “[...] procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir.”

Sobre a função desse tipo de coesão, Furtado (2012, p.144) afirma que ela “visa a estabelecer relações lógicas entre as ideias, como as noções de causa, tempo, consequência, oposição, adição etc.” E de acordo com a autora, “essas concatenações lógicas são basicamente veiculadas por conjunções e locuções conjuntivas, preposições e locuções prepositivas, podendo ser ambas as classes chamadas genericamente de conectivos.” (FURTADO, 2012, p.144).

Assim, a coesão referencial e sequencial criam vínculos entre as palavras, orações e as partes de um texto, contribuindo para a coerência interna e para a progressão temática e textual. Essas relações, segundo Abaurre (2004), constroem relações de causa e consequência, de contradição de uma expectativa criada, de condição, de acréscimo e de gradação.

Até aqui apresentamos conceitos de coerência e coesão formulados por alguns estudiosos e, em seguida, vamos apresentar a relação existente entre coesão e coerência segundo alguns teóricos.

2.2.4 Relação coerência /coesão

De acordo com Koch e Travaglia (2015), os estudiosos do texto estão de acordo quanto ao fato de que a coesão é uma manifestação superficial da coerência no processo de produção e compreensão do texto. Para a autora:

[...] a coesão ajuda a estabelecer a coerência na interpretação dos textos, porque surge como uma manifestação superficial da coerência no processo de produção desses mesmos textos, pois, como diz Bernardéz (1982), “o texto não é coerente porque as frases que o compõem guardam entre si determinadas relações, mas estas relações existem precisamente devido à coerência do texto”. (KOCH e TRAVAGLIA, 2015, p.49).

Dessa forma, cumpre assinalar que nem todo texto coesivo é coerente, ou seja, num texto, mesmo que as frases tenham elementos coesivos, se não estiverem relacionadas de forma que produza sentido para o leitor/ouvinte não haverá coerência. Koch (2002) afirma que a coesão ajuda a estabelecer a coerência, mas não a garante, como podemos perceber no seguinte exemplo, citado pela autora na obra *Texto e coerência* (2002, p. 27): “O gato comeu o peixe que meu pai pescou. O peixe era grande. Meu pai é alto. Eu gosto de meu pai. Minha mãe também gosta. O gato é branco. Tenho muitas roupas brancas.”

Percebe-se que a sequência é coesiva, mas não apresenta coerência, o que resulta numa sequência de frases que não produzem sentido para o leitor/ouvinte.

De outra forma, também pode haver textos que não têm coesão, mas apresentam coerência, como no exemplo citado por Koch (2002, p. 28): “O dia segue normal. Arruma-se a casa. Limpa-se em volta. Cumprimentam-se os vizinhos. Almoça-se ao meio dia. Ouve-se rádio à tarde. Lá pelas 5 horas, inicia-se o sempre.” Percebe-se no exemplo citado que a ausência dos elementos de coesão não impediu o leitor de entender o texto. Isso ocorre porque a coerência do texto depende mais dos conhecimentos exteriores ao texto do que dos elementos de coesão e conexão presentes na superfície da produção textual. Essa afirmação está baseada nos argumentos de Koch e Travaglia (2002), que afirmam o seguinte:

[...] a nosso ver, há elementos (pistas) no texto que permitem ao receptor calcular o sentido e estabelecer a coerência; mas muito depende do próprio receptor/interpretador do texto e seu conhecimento de mundo e da situação de produção, bem como do seu grau de domínio dos elementos linguísticos pelos quais o texto se atualiza naquele momento discursivo-comunicativo. Cremos que a coerência, assim, estaria no processo que coloca o texto e usuários em relação, numa situação dada. (KOCH e TRAVAGLIA, 2002, p.38).

Para esses autores, a coerência tem uma dimensão sintática, porém:

Não se deve deduzir daí que a coerência tenha a ver com a superfície linguística do texto: todos os estudos procuram demonstrar que a coerência é profunda, subjacente à superfície textual, não linear, não marcada explicitamente na estrutura da superfície. Além disso, é global e hierarquizadora dos elementos do texto (os sentidos desses elementos se subordinam ao sentido global unitário, os atos da fala que realizam se subordinam ao macroato de fala que o texto como um todo representa. (KOCH e TRAVAGLIA, 2002, p.12).

Então, podemos afirmar que entre coerência e coesão pode-se estabelecer uma relação de mão dupla. Pode haver textos que têm coesão e não têm coerência e textos sem coesão e que, no entanto, apresentam coerência e são classificados como textos.

Como este estudo busca desenvolver o conhecimento que os alunos possuem sobre as conjunções coordenativas enquanto conectores na construção dos seus textos escritos, percebendo a relação de sentido que elas produzem nos enunciados e sua importância para estabelecer a coesão e coerência na construção dos seus textos escritos, na próxima seção, teceremos algumas considerações sobre as conjunções coordenativas e sobre a conexão como recurso coesivo.

2.3 Conexão e conjunção

A definição de conexão que usamos neste trabalho é a mesma que foi proferida por Antunes (2005, p. 140) na obra *Lutar com Palavras*: “recurso coesivo que se opera pelo uso de conectores, desempenhando a função de promover a sequencialização de diferentes porções do texto.” Pode-se dizer que há certa redundância em afirmar que os conectores promovem a sequencialização do texto, pois todo recurso coesivo tem a capacidade de dar sequência ao texto.

A conexão nos textos pode ser estabelecida por meio de preposições, locuções conjuntivas e preposicionais, alguns advérbios, locuções adverbiais e por conjunções. Como o nosso estudo está focado nas conjunções coordenativas, nos limitaremos a discutir sobre o papel das conjunções como elementos de conexão textual.

De acordo com Antunes (2005, p.140), a conexão se diferencia dos demais recursos coesivos porque a conexão:

Envolve um tipo específico de ligação: aquela efetuada em pontos bem determinados do texto (entre orações e períodos, sobretudo) e sob determinações sintáticas mais rígidas. Por exemplo, enquanto o nexos por repetição pode formar-se por palavras que estão em quaisquer pontos do texto – como no primeiro e no último parágrafo – e fora de qualquer limite sintático, a conexão só acontece em determinados pontos e na dependência de certas condições sintáticas. (ANTUNES, 2005, p.38).

Conforme Antunes (2005), a conexão é um recurso coesivo que não ocorre em qualquer lugar do texto e sua existência depende de determinadas condições sintáticas. Trata-se inegavelmente de considerar sua ocorrência em cantos pontuais de ligações no texto. Seria um erro, porém, tentar atribuir sentidos ao texto considerando apenas os fragmentos do texto onde ocorreram os conectores. Assim, reveste-se de particular importância considerar que o valor coesivo dos conectores só recobra inteiro sentido quando visto na perspectiva global do texto.

Como foi dito antes, nosso estudo está com o foco nas conjunções coordenativas e, por isso, iremos, nos próximos parágrafos, apresentar os conceitos estabelecidos para estes conectores de acordo a gramática tradicional e também na visão da linguística textual.

Conceituar as conjunções não é uma tarefa fácil porque é uma classe não homogênea e apresenta diferenças na forma e função. Bagno (2012, p.881) afirma que “as conjunções são palavras que, tal como os advérbios e as preposições, constituem o que os linguistas vêm chamando de classe heterogênea, isto é, uma classe formada por indivíduos muito diferentes entre si.” A partir dessa colocação, entendemos que, para conceituar as conjunções, faz-se necessário considerar essa heterogeneidade.

Veremos como a Gramática Tradicional, de acordo com autores como Luft (2008), Marcelo Roshental (2011), Sacconi (2011), entre outros, definem as conjunções. As conjunções, segundo Luft (2008), dividem-se em coordenativas – aquelas que estabelecem uma coordenação entre dois membros de oração, duas orações ou dois períodos; e subordinativas - aquelas que subordinam uma oração a outra, ou a um termo qualquer da frase.

Sacconi (2011, p. 338) apresenta a conjunção como sendo “uma palavra invariável que liga orações ou termos da mesma função sintática.” Luft (2008, p. 188) define a conjunção como “palavra gramatical invariável que estabelece coordenação ou subordinação entre dois membros da oração ou entre uma palavra e uma oração, entre duas orações, e, mais raramente, entre dois períodos.”

Para Roshental (2011, p. 135), “a conjunção é quem coordena ou subordina, e a oração por consequência ficará subordinada ou coordenada. Enfim, faz a ligação entre termos independentes ou orações.” Então, as conjunções, de acordo com os autores, estabelecem relações de coordenação ou subordinação entre as orações e entre os termos de uma oração.

Percebemos que as gramáticas tradicionais apresentam uma conceituação muito simplificada e incompatível, em muitos casos, com o papel que as conjunções exercem nos textos. Antunes (2003, p.142) argumenta que o estudo realizado com as conjunções nas

gramáticas e nos livros didáticos não menciona a função desses conectores no estabelecimento da coesão do texto. Na verdade, o estudo das conjunções nesses manuais acontece de forma reduzida, privilegiando a classificação desses conectores em frases soltas. Antunes (2003) afirma que:

[...] o mais importante, na atividade de produção e recepção de textos, é identificar o tipo de relação estabelecida, e não ocupar-se da classificação dos conectores com suas respectivas nomenclaturas. Tampouco tem relevância servir-se do estudo das conjunções apenas para se explorar a complicada classificação das orações, em suas múltiplas subdivisões. O que vale, portanto, como competência comunicativa é avaliar o valor semântico de cada uma das conjunções e os efeitos semânticos que provocam nas relações entre as orações. (ANTUNES, 2003, p. 145).

O autor deixa claro na citação acima que identificar as relações semânticas que as conjunções estabelecem no texto é mais importante que se ocupar de mera classificação desses conectores. Veremos, agora, a classificação que a gramática tradicional apresenta para as conjunções, que são divididas em duas subclasses: as coordenativas e subordinativas. Coordenativas quando ligam orações coordenativas e subordinativas quando ligam orações subordinativas. Para Bagno (2012), palavras “coordenação e subordinação representam as traduções latinas dos termos gregos *parataxe* e *hipotaxe*”. O autor explica essa afirmação da seguinte forma:

Nessas palavras gregas está presente o mesmo – *taxe* que encontramos em sintaxe, taxonomia etc. Essa palavra grega, *táksis*, significa ‘ordem, classe, ordenamento, organização sistemática’. A sintaxe, portanto, é a maneira como as palavras se organizam umas com as outras na sentença. Essa colocação, no entanto, pode se dar de duas maneiras principais: a *parataxe* e a *hipotaxe*. O prefixo grego *para* – significa ‘ao lado de’ (como em paralelo, por exemplo). Assim, a *parataxe* é o processo sintático em que as palavras e os sintagmas se colocam uns ao lado dos outros, sem hierarquização. Já o prefixo grego *hypo-*, presente em *hipotaxe*, equivale ao latino *sub-*, ‘embaixo de, sob’, origem da nossa preposição *sob*. No processo hipotático (ou de subordinação), os sintagmas estão hierarquizados em níveis, havendo uma desigualdade de importância entre eles, como é típico das hierarquias. (BAGNO, 2012, p. 884).

Pode-se dizer que os termos gregos *parataxe* e *hipotaxe* são as traduções latinas para as palavras coordenação e subordinação. Nesse contexto, o autor busca explicar a origem das referidas palavras e sua explicação respectivamente vai ao encontro do que encontramos na gramática tradicional. Mas a semelhança termina nesse tópico, pois Bagno (2012) agrega mais informações sobre o assunto quando afirma que coordenação e subordinação são propriedades semânticas dos enunciados e, por isso, é possível construir períodos subordinados empregando conjunções prototipicamente coordenativas.

É interessante, aliás, acrescentar o pensamento de Bagno (2012), quando diz que:

Pesquisadores contemporâneos sem desconsiderar os processos de coordenação e subordinação propõem um tipo intermediário de processo sintático denominado de correlação [...] as conjunções correlativas ocorrem sempre em dupla, precisamente porque introduzem sentenças que estão em interdependência, a meio caminho entre a coordenação e a subordinação. (BAGNO, 2012, p. 885).

Já Maria Helena de Moura Neves, na obra *“Construções das Orações Complexas”* (2016, p. 13), traz a seguinte conceituação das construções coordenativas: “a construção coordenada consiste em dois ou mais membros, funcionalmente equivalentes, combinados no mesmo nível estrutural por meio de mecanismos de ligação”. Na visão da autora, há equivalência entre os termos, ou seja, não há nenhum tipo de dependência entre eles.

Seguindo essa mesma direção de pensamento, Carone (1999) afirma que “a proposta que tem sido mais frequente para explicar esses processos em termos estritamente gramaticais salienta a “independência” ou “autonomia” da oração coordenada”. Vemos que a autora reforça o conceito usual utilizado para conceituar as construções coordenativas.

Pelo estudo desenvolvido até aqui, apresentamos a conceituação de conjunções de acordo a gramática tradicional e a conceituação para coordenação e subordinação de acordo a concepção de alguns autores. Agora, apresentaremos a classificação das conjunções segundo a gramática tradicional e segundo a visão de Irandé Antunes. Cumpre esclarecer que, nesta pesquisa, não temos a pretensão de apresentar a classificação de todas as conjunções; trataremos apenas das conjunções coordenativas e teceremos algumas reflexões sobre esse assunto. Deixamos claro que a abordagem que consideramos mais apropriada para o ensino-aprendizagem desses conectores é a da Linguística Textual.

De acordo com Bechara (2001), Cegalla (1990) e Cintra (1995), as conjunções coordenativas, sob o ponto de vista da gramática tradicional, são aquelas que somam uma oração à outra, sendo classificadas em: aditivas, adversativas, alternativas, explicativas e conclusivas.

1-Aditivas – exprimem “adição”, soma: e, nem (= e não); correlativas: não só (não somente, não apenas, mas também).

2-Adversativas – exprimem essencialmente ressalva de pensamentos, ressalva essa que pode indicar ideia de oposição, retificação, compensação. Denotam contraste, compensação, advertência ou contraste: mas, porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto, não obstante, etc.

3-Alternativas – exprimem ideia de alternância, ligando pensamentos que se excluem: ou...ou, ora...ora, quer..quer, já...já, umas vezes...outras vezes etc.

4-Explicativas – explicam o motivo de se ter enunciado o primeiro termo: pois (anteposto), porque, porquanto.

5-Conclusivas – exprimem ideia de lógica: conclusão: logo, pois, portanto, assim, então, em vista disso.

Percebemos que as gramáticas tradicionais apresentam uma conceituação muito simplificada e não aborda a importância que esses conectores possuem na manutenção da coesão e da coerência do texto. Já Antunes (2005 p.154) apresenta uma classificação para as conjunções coordenativas a partir das relações semânticas sinalizadas por estes conectores. A relação de adição, conforme a autora, ocorre “quando mais um item é introduzido num conjunto ou, do ponto de vista argumentativo, quando mais um argumento é acrescentado a favor de uma determinada conclusão” e opera por expressões como (e, ainda não, também, além de) entre outras.

Já a relação de oposição se manifesta pelas expressões que, na gramática tradicional, são conhecidas como adversativas e concessivas. Essa relação implica um conteúdo que se opõe a algo explicitado ou implícito em um enunciado anterior” e opera por meio de expressões como: (mas, porém, contudo, entretanto, no entanto, embora, se bem que, *apesar* de). De acordo com a autora, as concessivas estão incluídas nessa classificação porque ambas expressam relação de oposição.

A relação de explicação ocorre quando “um segmento tem a finalidade de justificar, explicar ou esclarecer outro segmento anterior. Essa relação é muito frequente em textos expositivos ou explicativos, sobretudo aqueles com finalidade didática” e se expressa por meio das seguintes expressões (isto é, quer dizer, ou seja, pois). A autora observa que esses conectores são de grande importância para estabelecer nexos entre as partes do texto.

Para a relação de comparação, Antunes (p. 154) afirma que “ela ocorre quando, em segmentos distintos, pomos em confronto dois ou mais elementos com a finalidade de identificar semelhanças ou diferenças entre eles”. Segundo a autora, a conexão estabelecida por essa relação se expressa pelos seguintes conectores: (como e pelas expressões correlatas mais (...) do que, menos (...) do que, tanto (...) quanto, entre outras.

No que se refere à relação de conclusão, Antunes (p. 154) diz que ela acontece sempre que, “em um segmento se expressa uma conclusão que se obteve a partir de fatos ou conceitos expressos no segmento anterior”. Para a autora, a relação de conclusão é expressa pelos conectores (logo, portanto, pois, por conseguinte, então, assim).

Pode-se dizer que, nas colocações acima, ao aspecto classificatório foi dado menos importância, fica claro que o que sobressai é o entendimento da função textual e dos tipos de relações semânticas que as conjunções assumem no texto.

Pelo estudo desenvolvido até aqui, percebemos que, enquanto a gramática tradicional tem o seu foco voltado para a classificação das conjunções como se esses elementos servissem apenas para articular segmentos, Antunes (2005), com base na Linguística Textual, busca apontar as relações semânticas que esses conectores sinalizam no texto, deixando claro que o mais importante é reconhecer a função que esses elementos possuem, ou seja, de indicar a orientação discursivo-argumentativa que o autor pretende emprestar a seu texto.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, tratamos dos aspectos metodológicos adotados em nossa pesquisa. Apresentamos o perfil da turma pesquisada, os dados coletados na atividade diagnóstica. Também elencamos as propostas de atividades que foram realizadas em nossa intervenção. Esta nossa pesquisa é de natureza interpretativa e interventiva, uma vez que tem como objeto de investigação um problema da realidade e do cotidiano da sala de aula, em relação ao processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Dessa forma, a metodologia usada para o seu desenvolvimento tem caráter quantitativo e qualitativo.

Este estudo tem também o caráter da pesquisa-ação, já que procura diagnosticar um problema específico, numa situação específica, com vistas a alcançar resultados práticos. A seguir, com base no referencial teórico pesquisado e também na prática da sala de aula desta pesquisadora, foi elaborada uma proposta de intervenção que possa auxiliar os alunos na compreensão das conjunções coordenativas como conectores e compreender as relações de sentido que estabelecem no texto.

3.1 Coleta e tratamento dos dados

O projeto foi desenvolvido na Escola Municipal Núcleo Educacional São Cristóvão, situada no município de Dom Basílio, no sudoeste da Bahia. Essa escola se localiza na zona rural, na comunidade Barra do Bernardo. Os sujeitos pesquisados foram os alunos do 8.º ano em 2016, quando aplicamos a fase diagnóstica, e estavam no 9.º quando aplicamos o projeto de intervenção. Trata-se de uma turma constituída de 30 alunos, os quais apresentam muitas dificuldades no que se refere à leitura e à escrita. Por isso, torna-se imprescindível o desenvolvimento de metodologias que, de fato, colaborem para a educação linguística desses alunos.

Inicialmente, no primeiro semestre de 2016, foi feita uma atividade diagnóstica, em que pudemos perceber as dificuldades dos alunos em relação ao uso das conjunções coordenativas e as relações de sentido que estas estabelecem no texto. Os informantes que foram selecionados para a pesquisa tiveram seus nomes preservados, com a substituição por números. São alunos de faixa etária entre 15 e 17 anos e que apresentam muitas dificuldades na escola, uma delas é a falta de acompanhamento dos pais, uma vez que a maioria não tem nível escolar suficiente para ajudar nos estudos dos filhos. Outra dificuldade enfrentada por esse público é o pouco tempo disponível para as tarefas escolares e as leituras fora do horário

de aula, pois a maior parte dos alunos precisa trabalhar junto aos pais nas lavouras de mangas e maracujás. Na seção a seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos da etapa investigativo-diagnóstica.

3.2 Procedimentos metodológicos da etapa investigativo-diagnóstica

Na primeira etapa, foram realizados os seguintes procedimentos metodológicos:

- Procedimento 1: Explicação aos pais ou responsáveis sobre os objetivos e benefícios da pesquisa e sobre a necessidade de assinatura do termo de consentimento.
- Procedimento 2: Solicitação da assinatura do Termo de Consentimento (ANEXO A) e aplicação de instrumentos (ANEXO B) aos pais ou responsáveis para coleta de informações sociais que poderiam ser úteis ao estudo.
- Procedimento 3: Coleta dos dados, através de instrumentos diagnósticos que permitiram mapear habilidades já adquiridas e as que ainda precisam ser adquiridas pelos alunos, no que se refere ao emprego das conjunções coordenativas adequadas para expressar as diferentes relações semânticas que são sinalizadas no texto, reconhecendo os efeitos semânticos que cada uma das conjunções promovem.
- Procedimento 4: Categorização dos dados, tendo em vista a habilidade de uso das conjunções coordenativas como elementos linguísticos que estabelecem diferentes efeitos semânticos nas relações entre as partes de um texto. Na seção a seguir, apresentamos o plano de ação etapa investigativo-diagnóstica.

3.3 Planos de ação da etapa investigativo-diagnóstica

3.3.1 Ação I

Aplicação de avaliação diagnóstica: um texto com espaços em branco para serem completados com conjunções coordenativas.

Objetivo: Analisar o nível de compreensão textual empregando os conectores que estabeleçam o nexos entre as partes do texto, garantindo a sequência, a coesão e a construção de sentido.

Recursos: Cópias de avaliação.

Detalhamento das ações: Aplicar a primeira avaliação e, depois de transcorridos dez dias, aplicar a segunda avaliação. Tais avaliações contemplarão as seguintes habilidades: reconhecer e usar as conjunções coordenativas para estabelecer a coesão e reconhecer as relações de sentido que estabelecem no texto;

Após a aplicação, realizar a tabulação da avaliação para diagnosticar o emprego adequado e inadequado das conjunções coordenativas.

Carga horária: 1 aula de 50 minutos.

Sujeitos envolvidos: Professor e estudantes.

3.3.2 Ação II

Correção comentada da avaliação.

Objetivo: Favorecer reflexões sobre a atividade e mostrar as relações de sentido que as conjunções coordenativas produzem no texto.

Recursos: Cópias de avaliações.

Detalhamento das ações: Realizar leitura de cada texto, possibilitar a análise detalhada dos mesmos e corrigir as questões.

Carga horária: 2 aulas de 50 minutos.

Sujeitos envolvidos: Professor e estudantes.

3.4 Resultados da etapa investigativo-diagnóstica

A avaliação diagnóstica consistiu na adaptação de duas atividades escritas que fazem parte dos anexos da Dissertação de mestrado da autoria de Patrícia Martins Valente. Essa atividade consiste num texto de opinião que apresenta conjunções coordenativas e que exige conhecimento prévio de mundo e linguístico dos alunos. O título do texto escolhido e adaptado é “Comparar para crescer”, de Maria Helena Brito Izzo.

Assim, temos o Instrumento I – Teste de emprego das conjunções sem caixa de sugestão de conjunção e o Instrumento II – Teste de emprego das conjunções com caixa de sugestão de conjunção.

A pontuação segue o seguinte critério de correção: foi atribuído 1 (um) para o adequado e 0 (zero) para inadequados. Assim cada sujeito poderia alcançar o máximo de 15 e o mínimo de 0 pontos.

A atividade foi desenvolvida em duas etapas: na primeira, entregou-se aos alunos uma atividade na qual eles empregaram conjunções em situações lacunadas sem disponibilização de alternativas e na segunda, que foi aplicada dez dias depois, o aluno recebeu outra atividade, dessa vez com disponibilização de alternativas. Cada um desses instrumentos contém 15 lacunas que deverão ser preenchidas com a palavra (conjunção) adequada.

Durante a aplicação da atividade, não foi comunicado aos sujeitos que eles estavam trabalhando com as conjunções, porque precisávamos averiguar se os alunos conseguiam estabelecer a conexão entre as partes do texto, estabelecendo relações de sentido sem precisar recorrer a nenhuma sequência de conjunções memorizadas.

A Tabela 1, a seguir, mostra o escore geral de respostas adequadas de cada sujeito na aplicação do teste de emprego das conjunções sem sugestão de resposta. Na vertical, estão de 1 a 16, os sujeitos que responderam a esse instrumento e, na horizontal, estão os números de lacunas respondidas.

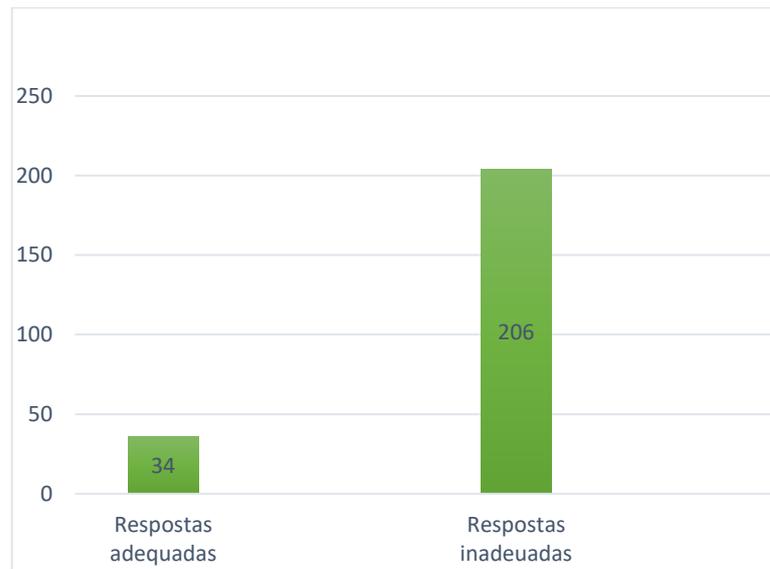
TABELA 1 - Número total de acertos no uso da conjunção sem alternativas de respostas

SUJEITOS	LACUNAS															Total de acertos
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
L1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
L2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	4
L3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
L4	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
L5	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3
L6	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3
L7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
L8	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3
L9	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	4
L10	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	3
L11	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
L12	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3
L13	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
L14	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
L15	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
L16	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3
TOTAL																35

FONTE: Pesquisa da autora.

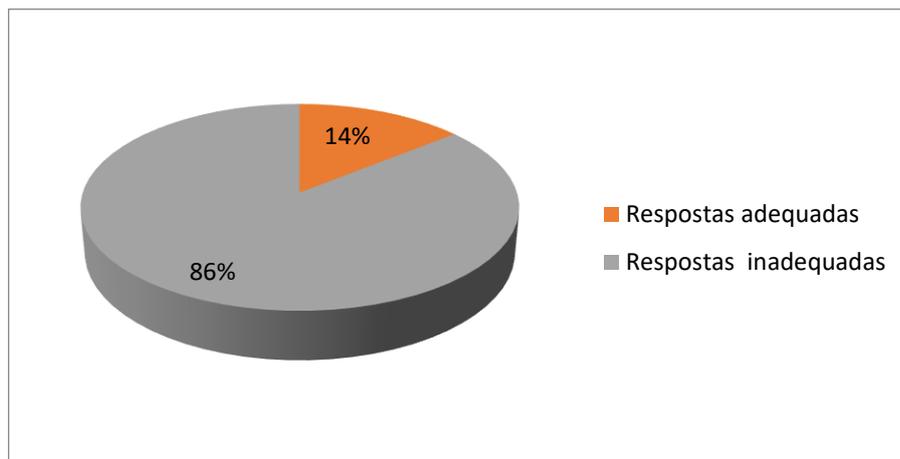
O maior número de respostas adequadas foi 4, registrados pelos sujeitos L2 e L9, enquanto o menor número foi 1, registrados pelos sujeitos L1, L3, L4, L7, L11, L13 e L12. Todos preencheram com conjunções inadequadas as lacunas 5, 6, 7, 11 e 15. A lacuna que teve o maior número de respostas adequadas foi a 2, com 14 respostas adequadas.

Como se pode perceber no Gráfico 1, a seguir, houve apenas 34 respostas adequadas e 206 respostas inadequadas.

GRÁFICO 1 - Respostas adequadas e inadequadas analisadas na atividade diagnóstica I

FONTE: Pesquisa da autora.

Com os resultados obtidos na tabela acima e analisando o Gráfico 1, podemos afirmar que os alunos encontraram grande dificuldade em utilizar as conjunções coordenativas para promover a coesão e estabelecer relações de sentido no texto, garantindo uma correta interpretação.

GRÁFICO 2 - Porcentagem de respostas adequadas e inadequadas analisadas na atividade diagnóstica I

FONTE: Pesquisa da autora.

A segunda atividade corresponde à aplicação do mesmo teste, porém, com sugestão de resposta. Essa estratégia foi estabelecida com o objetivo de verificar se a sugestão de conectores auxiliava ou não aos alunos na construção de sentido do texto.

A Tabela 2 mostra o escore geral de respostas adequadas de cada sujeito na aplicação do teste de emprego das conjunções com sugestão de resposta. Na vertical, estão de 1 a 16, os sujeitos que responderam a esse instrumento e, na horizontal, está o número de lacunas preenchidas.

Tabela 2 - Respostas adequadas e inadequadas analisadas na atividade diagnóstica II

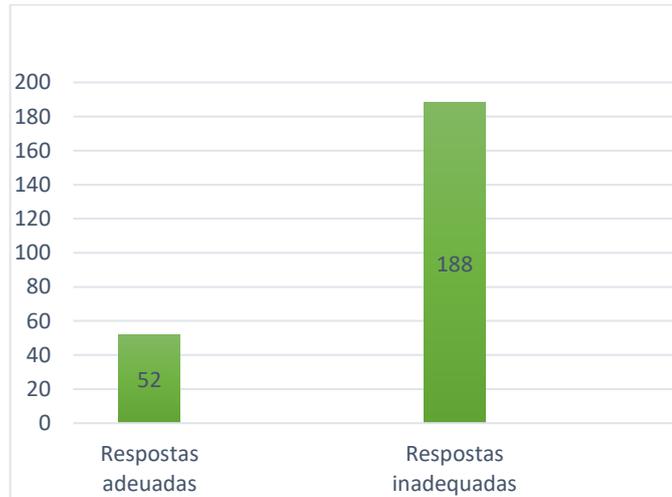
SUJEITOS	LACUNAS															Total de acertos
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
L1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2
L2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	4
L3	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3
L4	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	5
L5	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3
L6	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	4
L7	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3
L8	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3
L9	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	4
L10	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	3
L11	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3
L12	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3
L13	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2
L14	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	4
L15	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3
L16	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3
TOTAL																

FONTE: Pesquisa da autora.

O maior número de respostas adequadas foi 5, registrados pelo sujeito L4, enquanto o menor número foi 2, registrado pelo sujeito L1. Todos preencheram inadequadamente as lacunas 3, 4, 5, 7, 9, e 15. A questão que teve o maior número de resposta adequada foi a lacuna 1, com 15 resposta corretas.

Como se pode perceber no Gráfico 03, houve 52 respostas adequadas e 188 respostas inadequadas nas lacunas analisadas.

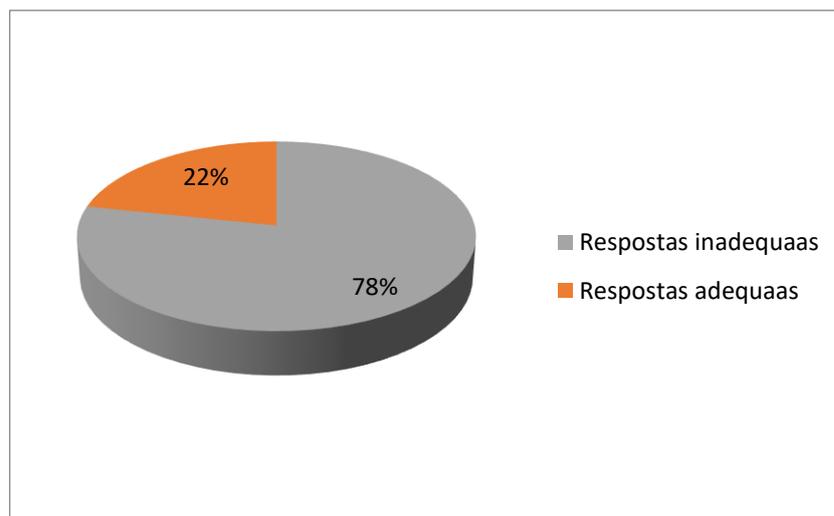
GRÁFICO 3 - Respostas adequadas e inadequadas analisadas na atividade diagnóstica II



FONTE: Pesquisa da autora.

No que se refere ao desempenho dos sujeitos quanto ao emprego de conjunções em situações lacunadas sem a presença de alternativas de repostas e em situações lacunadas com a alternativa de repostas, verificou-se que o fato de ter a caixa com as possibilidades de conjunções aumentou os acertos de 36 para 52.

GRÁFICO 4 - Porcentagem de respostas adequadas e inadequadas analisadas na atividade diagnóstica II



FONTE: Pesquisa da autora.

Comprovou-se que disponibilizar as possibilidades de preenchimento das conjunções no texto aumenta sutilmente o índice de acertos, porém foi um número muito abaixo do esperado, o que nos leva a afirmar que a sugestão de conectores serve de pouca ajuda quando se trata de auxiliar os alunos na construção de sentido do texto.

Diante dos resultados obtidos e apresentados nos gráficos, nota-se a necessidade de se trabalhar com as conjunções coordenativas de forma a desenvolver no educando a capacidade de utilizá-las corretamente, estabelecendo relações sintático-semânticas entre as partes de um texto, de maneira a aperfeiçoar a produção oral e escrita dos alunos do 8.º ano.

Ficou evidente que se deveria trabalhar com um projeto de intervenção que sanasse ou minimizasse as dificuldades encontradas pelos educandos de usar, principalmente nos textos escritos, as conjunções coordenativas adequadas para expressar as diferentes relações semânticas que são sinalizadas no texto pelo conector, reconhecendo os efeitos semânticos que cada uma das conjunções provoca nas relações entre as orações e a sua importância para a coesão do texto. Por isso, para um aprimoramento da produção do discurso oral e escrito dos alunos do 8.º ano A do Núcleo Educacional São Cristóvão, foi criado e desenvolvido o projeto de intervenção.

A seguir, apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa. Cumpre esclarecer que este nosso estudo foi desenvolvido em duas etapas, sendo a primeira de cunho investigativo-diagnóstico, e a segunda de cunho investigativo-interventivo.

3.5 Procedimentos metodológicos da etapa investigativo-interventiva

Procedimento 1: Elaboração do Projeto de intervenção, buscando desenvolver estratégias eficazes para oferecer condições para o ensino e aprendizagem das conjunções coordenativas como elementos linguísticos que contribuem para a coesão e reconhecimento das relações de sentido que elas estabelecem no texto.

Procedimento 2: Registro das informações que permitem ao pesquisador acompanhar o desempenho dos alunos. O objetivo principal dessa etapa consiste em comparar, durante todo o tempo de realização da pesquisa, as diferentes fases do progresso de cada aluno. Esse registro periódico também nos permitirá selecionar quais questões priorizar em relação ao ensino, além de avaliar quais objetivos foram alcançados e quais as dificuldades referentes ao uso das conjunções coordenativas ainda não foram superadas.

Procedimento 3: Categorização dos dados das atividades avaliativas, seguindo os mesmos critérios adotados na etapa investigativo-diagnóstica.

Procedimento 4: Análise comparativa dos dados coletados na primeira e segunda etapas.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A partir da identificação do problema presente na turma do 9.º ano A da escola Municipal Núcleo Educacional São Cristóvão, das leituras realizadas para a construção referencial teórico e da aplicação da atividade diagnóstica, elaboramos este Projeto Educacional de Intervenção, objetivando o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita do alunado em relação ao uso adequado dos conectores, em especial, às conjunções coordenativas nos textos escritos.

Trabalhamos, também, com atividades como pesquisar, localizar, ler, selecionar, avaliar e refletir criticamente sobre o papel que os conectores desempenham no estabelecimento de relações lógicas entre palavras, orações, parágrafos e textos inteiros, constituindo-se como fator necessário para coesão e coerência nos textos.

Este trabalho buscou colocar em evidência práticas de leitura e escrita objetivando uma assimilação do como e quando usar as conjunções coordenativas nas produções textuais. Para atingir esses objetivos, organizamos o Projeto de Intervenção ancorado nas bases da Linguística Textual.

As atividades planejadas para o desenvolvimento deste trabalho foram distribuídas em quatro módulos com o intuito de distribuir melhor o conteúdo e posteriores análises dos resultados obtidos. Escolhemos esta metodologia com a intenção de levar o aluno a vivenciar e participar ativamente de todo o processo de construção do conhecimento acerca das conjunções coordenativas. Nessa perspectiva, buscou-se desenvolver, em cada etapa, atividades que desenvolvessem a interação e promovessem a reflexão crítica em todo o processo de leitura e escrita. Nesse processo, foram analisadas também as abordagens leitoras realizadas pelos estudantes, a reflexão e análise dos textos, sempre focando a aprendizagem das conjunções coordenativas.

Em todos os módulos, os alunos foram avaliados conforme a participação nas atividades propostas, a dedicação às tarefas solicitadas e, também, a apreensão do conteúdo trabalhado. Esses foram alguns dos aspectos avaliados no decorrer do processo de intervenção. O progresso do aluno, com relação ao emprego das conjunções coordenativas, de forma geral, foi o alvo do trabalho desenvolvido. Após a aplicação das atividades de intervenção, comparamos os resultados alcançados com a atividade diagnóstica com esses últimos resultados, assim soube-se em que ponto houve o aprimoramento dos alunos e em que ponto há a necessidade de melhorar.

QUADRO 2 - Cronograma de aplicação dos módulos

Módulo	Período	Tempo de aplicação
I	11 a 18 de setembro 2017	4 horas/aula
II	25 de setembro a 9 de outubro de 2017	4 horas/aula
III	16 a 24 de outubro de 2017	4 horas/aula
IV	6 a 13 de novembro de 2017	4 horas/aula

4.1 Descrição textual dos módulos

4.1.1 Módulo I

O objetivo desse módulo foi instigar discussão, em sala, sobre um tema de grande interesse para o aluno, como a adolescência e sexualidade. O desenvolvimento da aula iniciou com a leitura do texto “O primeiro Beijo”, da autoria de Antônio Barreto e um segundo texto que também possui o título de “Primeiro Beijo”, da autoria de Paloma Longo. Foram apresentados, por meio da leitura compartilhada, e logo após foi aberto um espaço para discussão e reflexão sobre o tema abordado.

Nessa etapa, a proposta desse trabalho foi exposta, destacando sua principal finalidade: despertar no aluno o interesse pelo tema em discussão de forma que ele construa suas próprias opiniões sobre o assunto.

Foram apresentadas aos estudantes questões que fomentaram as discussões e promovessem a interação e o diálogo. A respeito de cada um dos textos trabalhados, foram realizados questionamentos, principalmente acerca das formas como cada aluno interpretou, a princípio, o texto e a mensagem veiculada por ele. Também foi conduzida uma discussão sobre a linguagem empregada e público-alvo, a fim de conduzir os discentes ao entendimento dos reais objetivos do texto e da intencionalidade do autor em fazer certas escolhas lexicais para gerar um determinado significado.

A escolha de atividades que envolvam leitura e escrita teve como base, além de alcançar os objetivos propostos no plano de ação, a necessidade de desenvolver nos educandos a capacidade leitora e escritora, uma vez que estes são os principais objetivos da Educação Fundamental. Apresentamos, a seguir, o desenvolvimento do Módulo I:

Módulo I					
Objetivo Geral: Propor a leitura de textos que desperte no educando o interesse para participar da aula e construir suas próprias opiniões sobre o assunto.					
Ações	Objetivos Específicos	Recursos	Detalhamento das ações	Carga horária	Sujeitos envolvidos
Apresentar aos alunos a proposta de trabalho; Distribuir os textos; Realizar a leitura. Diálogo sobre o tema. Responder às questões propostas.	Envolver o aluno com a proposta de leitura oferecida na Intervenção pedagógica. Promover leituras e debates sobre o tema. Responder as questões corretamente. Participar ativamente de todos os momentos da aula.	Textos impressos Quadro branco Pincel	Apresentação do programa da Intervenção Pedagógica. Distribuição dos textos. Realização da leitura compartilhada. Discussões sobre os aspectos relevantes para compreensão do texto. Questionamentos realizados pelo professor, buscando sempre a interação com os alunos. Realização da atividade proposta.	4 h/a	A pesquisadora, a qual é a professora de Língua Portuguesa, e alunos do nono ano A.

FONTE: Pesquisa da autora.

4.1.2 Módulo II

O objetivo geral desse módulo foi realizar, através de uma produção textual, uma coleta e análise de dados para verificar a compreensão que os alunos possuíam sobre o uso das conjunções como elemento de coesão na construção dos seus textos. Buscamos também tornar o aluno habilitado a manifestar opiniões e saber expressá-las na forma escrita, produzindo texto coeso e coerente, percebendo a presença das conjunções coordenativas na produção de uma carta endereçada ao seu melhor amigo.

Iniciamos com uma breve recapitulação dos textos trabalhados no módulo I, por meio de uma conversa informal.

No segundo momento, trabalhamos a definição de conjunções, pois acreditamos que o aluno terá mais dificuldades em realizar essa parte da atividade sem as explicações prévias.

No terceiro momento, foi proposta uma produção de texto relatando a sua experiência e expectativa em relação ao primeiro beijo. Utilizamos essa produção para realizar a coleta e análise de dados, a fim de verificar a compreensão que os alunos possuíam sobre o uso das conjunções como elemento de coesão na construção dos seus textos e também buscamos, assim, levar os alunos a perceberem que as conjunções coordenativas estão inseridas direta ou indiretamente no texto escrito e falado no cotidiano de cada um.

No quarto momento, pedimos aos alunos que identificassem dentro do texto as conjunções que utilizaram e em seguida explicitassem as relações de sentido que esses conectores estabeleceram em cada caso.

Utilizamos atividades diversificadas, envolvendo leitura e análise de materiais variados sobre as conjunções coordenativas, em mídia impressa ou digital, a fim de proporcionar ao aluno um suporte de conhecimento amplo e oferecer condições para construção de conhecimentos sobre os conectores coordenativos e seu papel na manutenção de nexos entre as partes de um texto. Apresentamos a seguir o desenvolvimento do Módulo II.

Módulo II					
Objetivo Geral: Realizar, através de uma produção textual, a uma coleta e análise de dados para verificar a compreensão que os alunos possuem sobre o uso das conjunções como elemento de coesão na construção dos seus textos.					
Ações	Objetivos Específicos	Recursos	Detalhamento das ações	Carga horária	Sujeitos envolvidos
Breve recapitulação dos assuntos discutidos durante as aulas anteriores. Apresentação das definições de conjunções coordenativas. Sugestão do tema para produção textual. Produção do texto. Identificar no texto as conjunções coordenativas existentes e definir a relação de sentido em cada caso.	Produzir um texto do gênero carta coeso e coerente. Identificar a presença das conjunções coordenativas em sua produção textual. Percepção dos diferentes valores semânticos que a conjunção pode proporcionar ao texto.	<i>Data show,</i> <i>Notebook,</i> Quadro branco Pincel	Conversa informal com os alunos sobre os textos anteriores. Apresentação das definições das conjunções coordenativas. Produção de texto. Identificação no texto das conjunções coordenativas. Responder a questão proposta.	3 h/a	A pesquisadora, a qual é a professora de Língua Portuguesa, e alunos do oitavo ano A.

FONTE: Pesquisa da autora.

4.1.3 Módulo III

O objetivo desse módulo foi aprofundar os conhecimentos do educando sobre as conjunções coordenativas, reconhecendo os valores semânticos que elas produzem no texto e levando os alunos a refletirem sobre o papel que elas desempenham no estabelecimento de

relações lógicas entre palavras, orações, parágrafos e textos inteiros, constituindo-se como fator necessário para coesão e coerência textual.

Essa etapa foi destinada a solidificar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos por meio de pesquisas e análise de textos, sempre buscando o desenvolvimento de habilidades no sentido de identificar as relações de sentido estabelecidas no texto com as conjunções coordenativas, enriquecendo o conhecimento prévio que esses sujeitos já possuíam. Apresentamos, a seguir, o desenvolvimento do Módulo III.

Módulo III					
Objetivo Geral: identificar as conjunções coordenativas como elemento de coesão nos textos apresentados, compreendendo a relação de sentido estabelecida entre os enunciados.					
Ações	Objetivos Específicos	Recursos	Detalhamento das ações	Carga horária	Sujeitos envolvidos
Formar duplas e levar os alunos para a biblioteca ou laboratório de informática para pesquisarem sobre as conjunções coordenativas. Distribuir os anúncios xerocados. Pedir às duplas que apresentem resumidamente o conteúdo pesquisado utilizando os anúncios para exemplificar.	Solidificar conhecimentos sobre conjunções. Reconhecer os valores semânticos das orações coordenativas.	<i>Data show,</i> <i>Notebook,</i> Laboratório de informática Biblioteca	Orientar as duplas durante a pesquisa. Após a pesquisa realizada distribuir os anúncios publicitários. Solicitar a apresentação da pesquisa realizada pelas duplas sempre auxiliando e tirando as dúvidas que surgirem durante essa etapa.	3 h/a	A pesquisadora, a qual é a professora de Língua Portuguesa, e alunos do oitavo ano A.

FONTE: Pesquisa da autora.

4.1.4 Módulo IV

As atividades desenvolvidas tiveram, neste módulo, como objetivo global desenvolver no aluno a capacidade de assimilar o papel que as conjunções estabelecem em diferentes situações de produção do discurso oral e escrito, reconhecendo a sua importância como conectores textuais.

Essa etapa foi de caráter fundamental, na qual o aluno realizou a leitura de vários textos e respondeu atividades relacionadas com a interpretação e identificação das conjunções presentes, assim como os valores semânticos que produzem.

Considerando cada um desses módulos e suas especificidades, elaboramos um Projeto Educacional de Intervenção, por meio do qual buscamos direcionar nossas atividades a fim de que sirvam para compreendermos as reais dificuldades dos nossos discentes quanto ao emprego das conjunções coordenativas nas diversas situações de interação verbal e, sobretudo, para buscarmos formas de amenizarmos as dificuldades identificadas. Apresentaremos, a seguir, o desenvolvimento do Módulo IV.

Módulo IV					
Objetivo Geral: Reconhecer as conjunções coordenativas associando o seu uso às produções de sentido pretendidas na produção dos textos.					
Ações	Objetivos Específicos	Recursos	Detalhamento das ações	Carga horária	Sujeitos envolvidos
Distribuição do texto impresso. Leitura compartilhada do texto <i>guardiã do chocolate</i> . Responder à atividade proposta em dupla. Socialização das respostas dadas as questões. Distribuição do texto <i>Circuito Fechado</i> . Leitura silenciosa do texto. Discussão sobre o texto. Realização da atividade do texto III.	Solidificar conhecimentos sobre conjunções. Reconhecer os valores semânticos das orações coordenativas. Compreender a leitura realizada.	Textos impressos Quadro branco Pincel	Haverá uma mesma sequência de trabalho para todos os textos. Distribuição do texto impresso, Leitura compartilhada Discussão em torno do tema do texto e das questões levantadas pelo aluno. Execução das atividades propostas. Socialização das respostas dadas pelos alunos e correção comentada pelo professor.	3 h/a	A pesquisadora, a qual é a professora de Língua Portuguesa, e alunos do oitavo ano A.

FONTE: Pesquisa da autora.

4.2 Descrições da aplicação dos módulos

4.2.1 Módulo I

Iniciamos o módulo I com a apresentação da proposta de intervenção. Depois desse momento, discutimos com o aluno sobre a importância da leitura e a capacidade que esta possui de transmitir conhecimentos e de proporcionar prazer. Inicialmente, foram feitos

os seguintes questionamentos: Você gosta de ler? Você adquire conhecimentos com a leitura?

Alguns alunos responderam:

Estudante 1: “Não gosto... só leio aqui na escola porque sou obrigado”.

Estudante 8: “Não sinto prazer com leitura nenhuma...”.

Estudante 6: “Gosto de ler... mas... tem textos que não consigo entender”.

Estudante 4: “Gosto um pouco”.

Depois das respostas, foram distribuídos aos alunos os textos impressos e perguntamos se alguém gostaria de começar a leitura. Uma aluna se prontificou e deu início à atividade fazendo a leitura do primeiro parágrafo e, seguindo o exemplo, dois outros alunos deram continuidade.

É importante observar que a sugestão de leitura feita pelo professor não teve propósitos avaliativos, e sim a utilização de uma metodologia na qual os alunos se sentissem à vontade para participar da aula.

O aluno L4 apresentou alguma dificuldade para realizar a leitura e associamos esse problema a não compreensão do texto. Para Antunes (2003, p. 79), “qualquer pessoa que não compreenda o que está lendo em voz alta não é capaz de ler bem, com desenvoltura, com entonação e pausas adequadas, com expressividade, enfim”. A dificuldade para realizar leituras está, nesse caso, relacionada também à timidez do educando.

Em seguida, perguntamos aos alunos se gostaram do assunto abordado no texto e se gostariam de falar livremente sobre o que foi lido. As respostas foram, na maioria, positivas. A exceção foi mantida por alguns alunos que não leram o texto e manifestaram um total desinteresse pela atividade.

Demos sequência, discutindo o tema oralmente; muitos alunos participaram manifestando sua opinião com bastante entusiasmo. Em seguida, solicitamos aos alunos que respondessem às questões relativas ao texto. Nessa etapa, muitos demonstraram que não queriam responder às questões, provavelmente porque teriam que voltar a ler o texto e também por causa do horário, uma vez que era o último horário e eles já demonstravam sinal de cansaço e fome. Por conta desses fatores, deixei para dar continuidade à atividade em outro momento.

No dia 18/09/2017, demos sequência à aplicação da atividade. Fizemos uma breve retrospectiva da aula anterior e pedi para os educandos responderem às questões. Nessa etapa, muitos solicitaram explicação sobre a questão número três, que possui o seguinte teor: “A descrição científica do menino sobre o beijo está correta? O aluno L3 fez a seguinte observação: “não sei a descrição científica do beijo e por isso não sei se está correta a

afirmação que ele fez...”. A aluna L8, por sua vez, observou: “acho que está certo, mas não tenho certeza... posso perguntar para o professor de biologia se é assim mesmo?”

A disposição desses alunos em manifestarem suas dúvidas foi vista como fator positivo, pois revela envolvimento com o texto e a capacidade de utilizar recursos disponíveis para superar dificuldades, como afirma Solé (1998),

A leitura e a escrita aparecem como objetivos prioritários da Educação Fundamental. Espera-se que, no final dessa etapa, os alunos possam ler textos adequados para sua idade de forma autônoma e utilizar os recursos ao seu alcance para referir as dificuldades dessa área - estabelecer inferências, conjeturas; reler o texto; perguntar ao professor ou a outra pessoa mais capacitada... (SOLÉ, 1998, p. 34).

Após todos confirmarem que haviam terminado de responder às questões, solicitamos a socialização das respostas dadas.

A aula do dia 15/08 foi iniciada com a distribuição do texto II e seguindo a mesma metodologia do texto anterior. Não houve o mesmo nível de participação em relação à exploração do texto, pois os alunos estavam dispersos em função de um grupo de dentistas que estava fazendo um trabalho social na escola. Chamamos a atenção deles para o texto e pedimos para que eles respondessem às questões propostas.

Apesar da dispersão inicial, responderam às questões sem grandes dificuldades.

4.2.2 Módulo II

Iniciamos a aula fazendo uma recapitulação dos textos trabalhados nas aulas anteriores. A maioria comentou sobre os textos, demonstrando que tinha gostado do tema, e aproveitamos o momento para comentar sobre algumas palavras que dão sequência ao texto e servem como elo em todo o material.

No segundo momento, perguntamos se eles se lembravam de um estudo realizado sobre uma classe de palavras que também cumprem essa função na construção dos textos, que são as conjunções. Alguns responderam que sim e a maioria que não. Com base nessas respostas, ficou evidente a necessidade de explicar as conjunções coordenativas e como estas são responsáveis pela coesão e as relações de sentido na construção dos textos. A aplicação dessa etapa estava planejada com a apresentação do conteúdo em *slides*, mas não foi possível, porque o *data show*, por problemas técnicos, não estava disponível. Foi notória a decepção de alguns alunos quando falei que não iríamos mais utilizar o *data show*.

Diante desse imprevisto, a aula foi desenvolvida a partir de anotações no quadro branco e explicando cada tipo de conjunção, sempre dando vários exemplos práticos e pedindo a participação dos alunos. Exemplos dados e que foram retirados do texto da atividade 1 do módulo I: “seus olhos eram bonitos e expressivos, azuis e brilhantes ”; “É difícil acreditar, mas meu primeiro beijo foi num ônibus”; “Nem eu nem ele sabíamos exatamente o que era o beijo”. Nesses exemplos, chamamos a atenção deles para as conjunções coordenativas e os efeitos de sentido que elas produzem no texto. Recorremos a exemplos que já faziam parte do repertório de conhecimento dos alunos com o objetivo de partir de dados conhecidos para estabelecer uma aprendizagem efetiva. De acordo com Antunes (2003, p. 121): “[...] não basta saber que MAS, por exemplo, é uma conjunção e, mais ainda, que é uma conjunção adversativa [...]. É preciso que se saiba que efeitos se consegue como uso de um MAS [...]”. A autora observa que “saber que um MAS é uma conjunção coordenativa adversativa não é saber uma “regra” de gramática é saber como usar o MAS no texto, para sinalizar uma oposição entre dois segmentos e obter, assim, um efeito específico”. Essa lição de Irandé Antunes deveria ser observada sempre no trabalho com as conjunções coordenativas, já que considera esses elementos em sua função discursiva.

Encerramos a aula e falamos que no próximo encontro iríamos produzir um texto do gênero carta, em que o principal assunto seria um relato sobre a sua experiência com o primeiro beijo ou apenas conversar sobre o assunto com um amigo. Buscamos mostrar para o aluno a importância de a produção de texto estar sempre direcionada para um leitor, pois todos os textos são atividades de interação. Partilho aqui da posição de Irandé Antunes (2005, p. 11), quando afirma que “[...] não tem sentido escrever quando não se está procurando agir com outro, trocar com alguém alguma informação, alguma ideia, dizer-lhe algo, sob algum pretexto [...]”. Assim, todo trabalho com produção de textos tem que considerar o interlocutor e o contexto social da situação comunicativa.

No terceiro momento, começamos a aula apresentando o tema para a produção do texto. Durante essa etapa, houve várias manifestações, sendo que algumas foram dirigidas aos próprios colegas e outras dirigidas à professora:

Aluna L15: “Professora você vai ler o meu texto?”.

Aluna L8: “Não posso falar sobre esse assunto... pois sou bv...”

Aluno L12: “haja papel para escrever... sei tudo sobre o assunto... posso até ensinar pra quem quiser”

Aluna L7: “Não vou falar sobre isso”

Para a pergunta realizada pela aluna L15, respondemos que iríamos ler todos os textos, para a aluna L8, afirmamos que ela poderia falar sobre o assunto mesmo sem ter a experiência, pois ela poderia falar sobre as expectativas que possui sobre o assunto, uma vez que todos os jovens alimentam muitos sonhos em relação a esse momento; quanto ao comentário do aluno L12, este foi feito em tom de brincadeira e foi dirigido como provocação aos colegas, os quais reagiram lançando comentários ofensivos, sendo necessária a nossa intervenção para acalmar os ânimos e, para a aluna L7, respondemos que, se ela não se sentisse confortável para falar sobre o assunto, não haveria problema.

Repetimos o que foi dito na aula anterior sobre o gênero e o tema da produção. A aluna L5 falou que não sabia como começar a carta, pois não se lembrava mais da estrutura. Percebemos que a dúvida que ela manifestou era compartilhada por muitos e por isso fizemos uma revisão sobre os elementos que compõem uma carta pessoal. Essa revisão teve como embasamento uma observação de Irlandé Antunes faz na obra *Aula de Português*, quando afirma que: “Compete ao professor ajudar o aluno a identificar os elementos típicos de cada gênero”. (2003, p. 118). De acordo com a autora, quando o professor trabalha dessa forma, faz com que o “aluno vá percebendo que uma carta, por exemplo, requer um começo, um desenvolvimento, um final, uma escolha de palavras e de regras sintáticas diferentes daquelas de uma história, um aviso, uma instrução ou um requerimento.”. Assim, lembrando o quanto é importante a definição do gênero em qualquer produção escrita, revisamos as características do gênero carta. Em seguida, eles começaram a escrever.

Terminou o horário e, como a maioria não havia terminado o texto, solicitamos ao professor responsável pelo próximo horário a cessão do seu tempo de aula para que os alunos conseguissem terminar a atividade.

No quarto momento, devolvemos o texto produzido por cada um dos alunos e pedimos que, com base nos conhecimentos que eles possuíam sobre conjunções coordenativas, identificassem no seu próprio texto as conjunções coordenativas existentes e definissem as relações de sentido em cada caso. Nessa etapa, eles fizeram alguns questionamentos sobre as conjunções coordenativas e pediram para deixá-los consultar as anotações da aula dada sobre conjunções coordenativas. Demos permissão e, logo em seguida, eles começaram a fazer a atividade.

Optamos por trabalhar com a própria produção textual do aluno para que eles percebessem que já fazem uso das conjunções na construção dos seus textos escritos e que estas são responsáveis pela coesão e pelas relações de sentido que eles pretendem produzir nos seus textos.

4.2.3 Módulo III

Iniciamos a aula comunicando aos alunos que eles formariam duplas e iríamos para o laboratório de informática para realizar uma pesquisa sobre conjunções coordenativas e que, ao final, eles iriam apresentar o resultado da pesquisa. A proposta teve uma aceitação positiva, pois sair do espaço restrito da sala de aula e utilizar os computadores é sempre uma proposta bem aceita pelos alunos.

Depois de definidas as duplas, nesse momento, tivemos o cuidado de deixar sempre juntos os 16 alunos que fazem parte da pesquisa para que não houvesse alteração no resultado do estudo em desenvolvimento; fomos todos para o laboratório e cada dupla ocupou um computador. Em seguida, ficamos dando atenção a cada dupla separadamente direcionando-os para sites específicos que abordam o assunto pesquisado. Pedimos que fizessem as anotações que eles achassem necessárias para socializar em sala de aula.

Em determinado momento, percebemos que algumas duplas estavam entrando em sites para fazer outros tipos de busca não relacionados ao conteúdo da pesquisa. Solicitamos o imediato retorno à atividade definida e pedimos ajuda ao monitor para controlar melhor o andamento dessa atividade. Terminou o horário da aula e todas as duplas conseguiram concluir a pesquisa. Voltamos para a sala de aula e pedimos às duplas que socializassem a pesquisa realizada.

No segundo momento, distribuímos cópias de anúncios publicitários para cada dupla e pedimos que eles identificassem na materialidade textual desses anúncios as conjunções coordenativas e explicassem oralmente as relações de sentido estabelecidas em cada caso.

Os textos analisados nos anúncios 01, 02 e 03 (constantes respectivamente nas páginas 110, 111 e 112 do apêndice) possuem o seguinte teor:

Anuncio 01- “Se as coisas são feitas para serem usadas e as pessoas para serem amadas, por que amamos as coisas e usamos as pessoas???”

Anuncio 02- “Nosso compromisso com todas as mulheres negras que acreditam e lutam por igualdade, dignidade, respeito e uma vida sem violência. Conheça as ações previstas no II Plano Nacional de políticas para as Mulheres e saiba mais sobre os seus direitos.”

Anuncio 03- “Essa galera não joga, mas faz gol” / “O tempo passa, mas algumas coisas nunca mudam”.

4.2.4 Módulo IV

Iniciamos a aula distribuindo os textos e solicitando a participação de todos na leitura compartilhada. A aluna L14 leu o primeiro parágrafo, a aluna L7 leu o segundo e a aluna L6 leu o último.

Perguntamos para a turma o que eles pensaram quando leram o título, se dava para ter ideia do assunto que seria abordado no texto. As respostas foram as seguintes:

Aluna L16: “só com a leitura do título eu acho que vai ser contada uma história onde há uma fada que protege todos os chocolates do mundo”.

Aluna L7: “Acho que a guardiã é uma mulher...”

Esperávamos que eles interpretassem o texto além da superfície textual.

No segundo momento, pedimos para responderem às questões.

No texto II, seguimos os seguintes passos: Distribuimos cópias do texto Circuito Fechado, da autoria de Ricardo Ramos e seguimos a mesma metodologia do texto I. Começamos com a exploração do título; questionamos qual seria o assunto que seria tratado naquele texto. Obtemos as seguintes respostas:

Aluna L16 “deve falar sobre corrida de carro”.

Aluno L4 “acho que é sobre alguma coisa sem saída”.

Aluno L8 “vai falar sobre alguma história de Fórmula 1”.

Pedimos para que eles lessem o texto em silêncio. Após a leitura e antes que questionássemos sobre a leitura, houve várias manifestações de indignação:

L1 “Esse texto está errado... não entendi nada”.

L8 “Ele só repete algumas palavras o tempo todo”.

L7 “Texto besta”.

L6 “Fala sobre alguém que fuma”.

As respostas dadas eram esperadas, pois há certo grau de dificuldade em relacionar o título com o texto. Falamos que faríamos uma segunda leitura, só que dessa vez seria só o professor que lia e eles iriam apenas acompanhar esse ato. Realizamos a leitura com a devida pontuação e entonação para que eles percebessem o sentido do texto. Após a leitura, muitos entenderam e disseram que o texto estava contando o dia de um homem, outros falaram que o texto falava sobre um homem que fumava muito, outros disseram que continuavam sem entender.

Explicamos que o texto é um conto escrito em terceira pessoa e que descreve, usando apenas substantivos, as ações rotineiras de um personagem. Retomamos o comentário da

aluna L6 quando disse que o texto falava sobre alguém que fumava e perguntamos o que esse comportamento revela sobre o comportamento do personagem. Eis as respostas:

Aluna L4 “Acho que ele é viciado em cigarro”.

Aluna L3 “Revela que ele gosta de fumar”.

Aluna L9 “Não sei”.

Explicamos que o fato de haver uma repetição dos substantivos cigarro e fósforo revelava que ele, além de gostar de fumar era também ansioso, compulsivo. E continuamos com a exploração do texto, procurando onde o personagem trabalhava, qual seria a profissão dele, se teve algum acontecimento que mudou a rotina do personagem. Os alunos participaram bastante e até os que, na primeira leitura, afirmavam que não havia entendido conseguiram apreender o sentido do texto apesar de, nem todos, realizarem a atividade escrita.

No segundo momento dessa atividade, pedimos para responderem às questões A e B da atividade de verificação de aprendizagem. As respostas apontaram que, apesar das dificuldades, a maioria conseguiu perceber a intenção do autor. Depois da socialização das respostas, recolhemos os textos e encerramos a aula.

Na aula do dia 07/11, continuamos com a atividade devolvendo os textos para o alunado e fazendo uma retrospectiva da aula anterior. Avisamos que eles iriam contar, com as suas palavras, o conto lido na aula passada.

Na aula do dia 13/11, foi realizada a leitura e desenvolvimento das atividades do texto III. Na seção a seguir, apresentamos as descrições dos resultados.

4.3 Resultado geral da intervenção

4.3.1 Módulo I

Os resultados obtidos com a aplicação dessa atividade apontaram que a estratégia utilizada no desenvolvimento da aula atingiu os objetivos, quais sejam: envolver o aluno com a proposta de leitura, despertando o interesse para participar da aula e instigar discussão, em sala, sobre adolescência, sexualidade e primeiro beijo.

O tema realmente despertou a curiosidade e conseguimos atingir os objetivos propostos. Em suma, o resultado foi bom, mas não o suficiente para que todos participassem.

Apesar da resistência inicial para responder às questões, os resultados foram satisfatórios e o número de acertos apontou para uma interpretação correta do texto trabalhado. A seguir, apresentaremos o resultado da tabulação da atividade.

A Tabela 1, a seguir, mostra o escore geral de respostas adequadas de cada sujeito na verificação de aprendizagem I. Na vertical estão, de 1 a 16, os sujeitos que responderam a esse instrumento e, na horizontal, estão o número de questões respondidas.

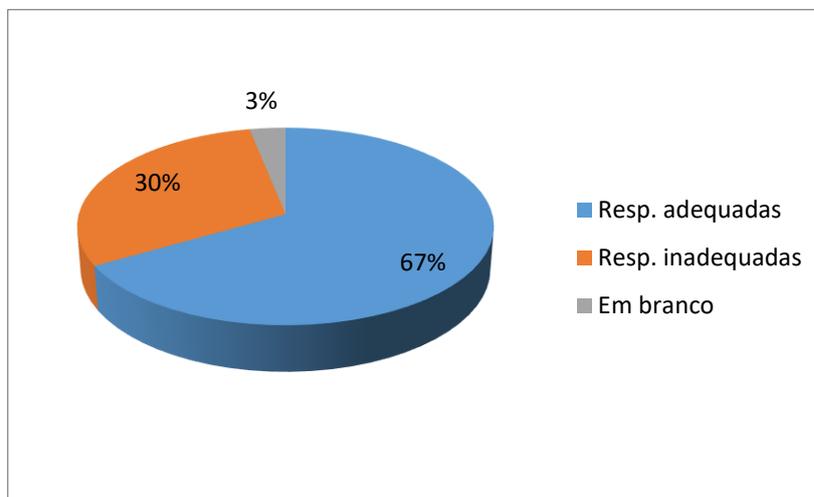
TABELA 3 - Resultado da tabulação da atividade investigativo-interventiva I

SUJEITOS	QUESTÕES						RESULTADOS		
	1	2	3	4	5	6	Adequadas	Inadequadas	Em branco
L1	C	C	C	E	C	C	5	1	0
L2	C	C	C	C	C	C	6	0	0
L3	C	C	C	E	C	C	5	1	0
L4	C	E	C	E	C	C	4	2	0
L5	E	E	C	C	E	C	3	3	0
L6	C	C	C	E	C	C	5	1	0
L7	E	E	C	C	E	C	3	3	1
L8	C	E	C	E	E	C	3	3	0
L9	E	E	C	E	C	C	3	3	0
L10	C	-	C	C	C	C	4	0	1
L11	C	E	C	E	E	C	3	3	0
L12	C	-	C	E	E	C	3	2	1
L13	C	E	C	C	E	C	4	2	0
L14	C	C	C	C	E	C	5	1	0
L15	C	C	C	E	E	C	4	2	0
L16	C	C	C	E	E	C	4	2	0
Total							67	29	33

FONTE: Pesquisa da autora.

O maior número de respostas adequadas foi 6, registrados pelo sujeito L2, enquanto o menor número foi 3, registrados pelos sujeitos L5, L7, L8, L9, L11 e L12. A questão que teve o maior número de respostas adequadas foi a questão 6, com 16 acertos. A seguir, apresentamos o escore geral dos resultados da atividade de verificação de aprendizagem I em valores percentuais.

GRÁFICO 5 - Porcentagem de respostas adequadas e inadequadas na atividade investigativo-interventiva I



FONTE: Pesquisa da autora.

Já no texto II, não houve muita participação por parte dos alunos que estavam dispersos, mas, mesmo assim, fizeram a atividade de verificação de aprendizagem, que demonstra o seguinte resultado:

TABELA 4 - Resultado da tabulação da atividade investigativo-interventiva II

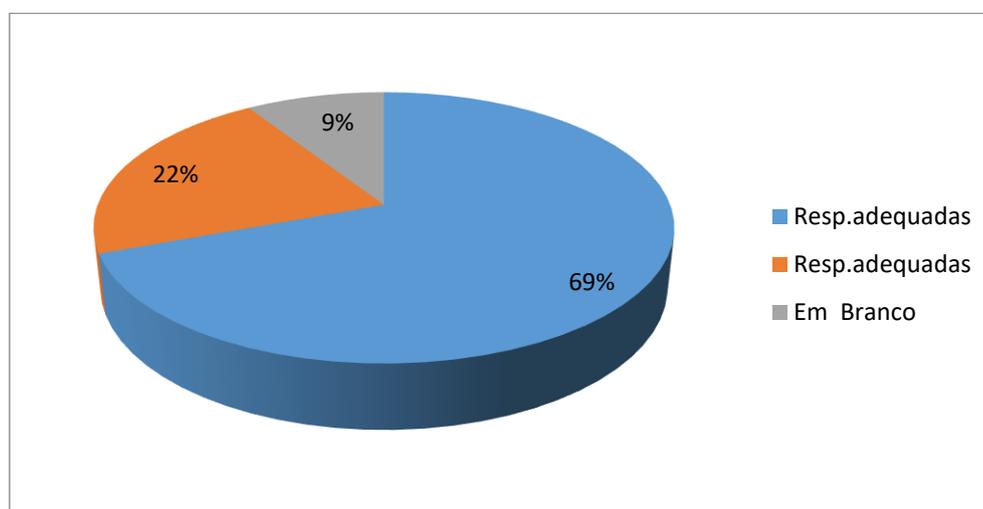
SUJEITOS	QUESTÕES					RESULTADO		
	1	2	3	4	5	Respostas adequadas	Respostas inadequadas	Em branco
L1	C	C	C	E	C	4	1	0
L2	C	C	C	C	C	5	0	0
L3	C	C	E	C	C	4	1	0
L4	C	C	C	C	C	5	0	0
L5	E	C	C	C	E	3	2	0
L6	C	C	C	E	C	4	1	0
L7	C	C	C	C	E	4	1	0
L8	C	C	E	C	C	4	1	0
L9	C	C	C	C	C	5	0	0
L10	C	E	E	E	C	2	3	0
L 11	C	E	C	C	E	3	2	0
L12	C	C	C	C	E	4	1	0
L 13	C	E	C	C	E	3	2	0
L14	C	E	C	C	C	4	1	0
L15	C	E	C	E	C	3	2	0

L16	C	E	C	C	C	4	1	0
Total						61	19	0

FONTE: Pesquisa da autora.

No exercício de verificação de aprendizagem II, o maior número de acertos foi 5, registrados pelos sujeitos L2, L4 e L9, enquanto o menor número de acertos foi 3, registrados pelos sujeitos L5, L11, L13, L9 e L15. A questão que teve o maior número de acertos foi a questão 1, com 15 acertos. A seguir, apresentamos os resultados da atividade de verificação de aprendizagem II em porcentagem.

GRÁFICO 6 - Porcentagem de respostas adequadas e inadequadas na atividade investigativo-interventiva II



FONTE: Pesquisa da autora.

4.3.2 Módulo II

Na avaliação da produção textual dos alunos, consideramos os aspectos primordialmente macrotextuais e, para isso, analisamos o texto como um todo. Os critérios adotados foram o encadeamento dos enunciados e as relações semânticas estabelecidas por conjunções. Na análise dos textos, não foram considerados, neste trabalho, problemas de concordância verbal e nominal, regência, ortografia e acentuação. Os textos foram digitalizados e os originais constam nos anexos. Apresentaremos, a seguir, a cópia do texto dos alunos na íntegra² e disponibilizamos uma cópia digitalizada de cada texto no anexo VI desta dissertação.

² Procuramos digitar o texto conforme os alunos o escreveram.

4.3.2.1 Texto 1

Aluna L1 do 9.º ano A (Texto Integral):

Dom Basílio, 03-10-2017

Querida amiga meu primeiro beijo foi algo muito esperado pois é uma expectativa tão grande de ser beijada pela primeira vez o beijo é gesto de amor, carinho ainda mais quando você gosta da pessoa foi uma experiência incrível ser beijada pela primeira vez foi tão esperado mais quando aconteceu tudo mudou pois eu me sentir diferente mais ao mesmo tempo feliz.

O meu primeiro beijo foi assim fiquei nervosa com medo estranha mais quando nos beijamos me sentir melhor e me acalmei pois ele foi paciente comigo, o primeiro beijo deixa marcas e lembranças tão boas e que nos deixa mais segura.

No texto da aluna L1, percebemos que houve o encadeamento dos enunciados. De acordo Koch e Elias (2008, p. 166), o encadeamento é “o inter-relacionamento de enunciados sucessivos, com ou sem elementos explícitos de ligação”. A estudante também estabeleceu adequadamente as relações semânticas das conjunções presentes no texto. Há trechos no texto em que a aluna faz uso indistinto da palavra “mais” em vez de “mas”, como no trecho que segue: “[...] foi uma experiência incrível ser beijada pela primeira vez foi tão inesperado mais quando aconteceu tudo mudou pois eu me sentir diferente mais ao mesmo tempo feliz”. A ocorrência dessa inadequação na grafia do “mais”, advérbio de intensidade, em vez de “mas”, conjunção coordenativa adversativa, não foi considerada como incapacidade para estabelecer relações de sentido no texto, e sim como erro ortográfico, pois essas palavras possuem grafias semelhantes.

Em relação à identificação da conjunção no texto produzido, a aluna não reconhece o “mas” como conjunção, demonstrando que ela sempre utilizou o “mais”, advérbio de intensidade, no lugar da conjunção “mas” quando queria expressar ideia de adversidade. Outra possibilidade é o uso da palavra “mais” no lugar do termo “mas”, em razão da transposição da fala para a escrita, configurando, assim, caso de hipercorreção. Conseguiu identificar adequadamente o “pois” e a relação de sentido que essa palavra estabelece, enquanto que as outras palavras apresentadas não foram identificadas corretamente na resposta dada à questão a qual pede para circular as conjunções coordenativas e explicar a relação de sentido que elas estabelecem em cada caso.

4.3.2.2 Texto 2

Aluna L2 do 9.º ano A, (Texto Integral):

Dom Basílio 03 de outubro de 2017

Querida amiga.

Hoje é um domingo, mas não um domingo qualquer e sim muito especial e vou te contar porque.

Esta tarde da noite, mas quero te contar logo amiga. Pela manhã fui para a casa de uma colega fizemos muitas coisas legais. A tarde fomos para um jogo e foi La que aconteceu o tão esperado beijo.

Olhares trocamos e o arrepio tomando conta do corpo e mil borboletas na barriga fomos para um lugar afastado das pessoas e começamos a beijar. No começo foi meio estranho e não sabia o que fazer, mas aos poucos foi pegando o ritmo minhas expectativas e experiência foram iguais pois foi muito especial.

No texto da aluna L2, percebemos que houve progressão das ideias, pois consegue realizar o encadeamento dos enunciados. É interessante observar que apesar de usar a conjunção “mas”, presente em alguns trechos do texto, e de estabelecer a relação semântica pretendida, como nos trechos: “Está tarde da noite, mas quero te contar logo amiga [...]”, “Hoje é um domingo, mas não um domingo qualquer [...]” “[...], no começo foi meio estranho e não sabia o que fazer, mas aos poucos foi pegando o ritmo”. Notamos que a referida aluna não consegue reconhecer a relação semântica que a conjunção “mas” cria no próprio texto. Utilizou de forma adequada a conjunção “pois”, apesar de não reconhecê-la como conjunção coordenativa e nem a relação de sentido que ela estabelece no texto.

4.3.2.3 Texto 3

Aluna L3 do 9.º ano A (Texto Integral):

03/09/2017

Em Dom Basílio.

Querido amigo porém de alguns detalhes do meu primeiro beijo aconteceu um fato que não gostei quando tomei a decisão mas mesmo assim fui, também como esperado (eu não gostei do beijo dele) O fato não extremamente de manter um namoro graças a Deus RSRRSAS. Por isso é normal esse e o ponto no qual muita gente se exalta, mas meu caso não porque mesmo que eu queira que meu primeiro beijo seria com a pessoa que eu amo hoje e sempre, seria a melhor coisa na minha vida, porque você não se apaixonou por uma cópia é um traço da nossa personalidade detrimento da vida conjugada. Mas meu primeiro beijo eu não gostei porque o lugar, o modo, a pessoa não fez parte, é comum de encarar a situação.

No texto da aluna L3, o autor inicia o texto utilizando uma conjunção inadequada no seguinte trecho: “*Querido amigo porém de alguns detalhes do meu primeiro beijo aconteceu[...]*”. O texto apresenta um alto grau de incoerência e falta coesão adequada entre as partes que o compõem. Percebemos que não houve progressão das ideias, não houve o encadeamento dos enunciados e só conseguiu estabelecer relação de sentido com o uso da conjunção em um pequeno trecho: “[...] *este é o ponto no qual muita gente se exalta, mas meu caso não [...]*”.

A estudante conseguiu identificar no seu texto as conjunções “mas”, “porém” e “e”. Não conseguiu identificar a conjunção “porque” e nem a relação de sentido que ela estabelece no texto.

4.3.2.4 Texto 4

Aluna L4 do 9.º ano A (Texto Integral):

Dom Basilio-Bahia-Brasil
03-09-2017
Querida amiga o primeiro beijo é uma marca na juventude entrando para a adolescência.
O meu primeiro beijo foi bom, legal. eu gostei.
O beijo é um gesto de amor, o primeiro beijo é importante tanto para o homem como para a mulher.
O beijo bom é aquele que nos dá na pessoa que a gente gosta, não que os outros sejam ruins todos são bon.

No texto da aluna L4, percebemos que ela não consegue realizar o encadeamento dos enunciados, revelando que existe uma séria dificuldade em estabelecer adequadamente conexão entre os parágrafos. Em função disso, o texto fica limitado, oferecendo apenas informações “soltas” em cada período. A aluna não usou conjunções coordenativas ou outros articuladores na produção textual. De acordo com Marcuschi (2009):

[...] não há dúvidas de que podemos nos deparar com artefatos linguísticos incoerentes, não informativos, incompreensíveis etc. Nesses casos, trata-se de inadequações, seja por parte de quem produziu aquele discurso ou de quem o recebeu, ou seja, o suposto texto não chegou a se transformar num evento discursivo comunicativamente relevante. Sabemos que isso ocorre com nossos universitários em sala de aula e não apenas com nossos alunos do ensino fundamental. (MARCUSHI, 2009, p. 98)

A resposta que a aluna L4 ofereceu à questão que pede para circular as conjunções coordenativas existentes no texto e estabelecer a relação de sentido que elas produzem foi

incoerente, e a análise que conseguimos realizar é que essa estudante precisa de atenção especial em relação ao ensino da escrita.

4.3.2.5 Texto 5

Aluna L5 do 9.º ano A (Texto Integral):

Dom Basílio, 03/09/2017

Querida amiga vou falar para você sobre meu primeiro beijo, experiência eu não tinha por que foi a primeira vez, foi estranho, foi envergonhado. O primeiro beijo marca a vida de toda garota.

O beijo só é bom quando é natural, quando não é forçado.

Beijo bom mesmo é com a pessoa que você gosta (ama).

No texto da aluna L5, percebemos que ocorre progressão das ideias, mas não consegue realizar o encadeamento dos enunciados e, assim como no texto do estudante L4, há nesse texto uma notória dificuldade em estabelecer adequadamente conexão entre os parágrafos. Usou conjunções coordenativas apenas em um trecho do texto: “experiência eu não tinha por que foi a primeira vez”. Mesmo que a palavra foi grafada de forma inadequada, pois colocou “por que” em vez de “porque”, a relação semântica pretendida foi a de explicação.

Já na resposta que ofereceu à questão que pede para circular as conjunções coordenativas existentes no texto e estabelecer a relação de sentido que elas produzem, apontou como conjunção o “e”. Acreditamos que essa resposta foi baseada no seguinte trecho “O beijo só é bom quando é natural, não é forçado”, pois a relação de sentido estabelecida pelo verbo “é” é de adição.

Chegamos à conclusão que a estudante consegue identificar, de forma parcial, as conjunções coordenativas e as relações de sentido que estas estabelecem na sua produção textual.

4.3.2.6 Texto 6

Aluna L6 do 9.º ano A (Texto Integral)

Dom Basílio 03 de outubro de 2017

Querido amigo o meu primeiro beijo eu sentir medo, ansiedade, nervosismo e varias sensações de duvidas que acabaram assim que nos beijamos. Foi um pouco estranho, por que na hora eu não sabia o que fazer! Só que as coisas conteceram naturalmente.

Não foi como eu pensava, mais a sensação era muito boa, e era tudo novo para mim, e foi assim que aconteceu meu primeiro beijo amigo.

No texto da aluna L6, percebemos que houve o encadeamento dos enunciados. Usou a conjunção “e” indicando adição em alguns trechos do texto: “[...] eu sentir medo, ansiedade, nervosismo e várias sensações de dúvidas [...]”, [...] “um a sensação era muito boa, e era tudo novo pra mim [...]”; usou a conjunção “mas” grafada como “mais”, caracterizando uma transposição da fala para a escrita: “Não foi como eu pensava, mais a sensação era muito boa [...],”. Na resposta dada à questão que pede para circular as conjunções coordenativas existentes no texto e estabelecer a relação de sentido que elas produzem, a aluna apontou de forma inadequada a palavra “que” como conjunção explicativa e apontou corretamente o “porque” expressando uma relação semântica de explicação, “e” estabelecendo uma relação semântica de adição e o “mas”, desta vez grafado corretamente, indicando uma relação de sentido de oposição.

Chegamos à conclusão que a estudante consegue identificar parcialmente as conjunções coordenativas e as relações de sentido que elas estabelecem na sua produção textual.

4.3.2.7 Texto 7

Aluna L7 do 9.º ano A (Texto Integral)

O primeiro beijo é algo muito interessante e especial é uma experiência nova, um novo conhecimento, meu primeiro beijo foi com uma minina mais velha do que eu, na hora dava uma ansiedade nervosismo e vinha aquele pensamento vai ser bom ou amigo do lado incentivando, até que você toma coragem e vai

É algo muito bom mas uma coisa nova antes você achava meio nojento mas depois de ter a experiência de como é sempre vai querer mais.

No texto da aluna L7, percebemos que ocorre progressão das ideias, encadeamento dos enunciados e que a autora consegue usar a conjunção coordenativa para estabelecer uma adequada relação semântica nos seguintes trechos: “O primeiro beijo é algo muito interessante e especial [...]”. “[...] antes você achava meio nojento mas depois de ter a experiência de como é sempre vai querer mais”. Já na resposta que ofereceu à questão que pede para circular as conjunções coordenativas existentes no texto e estabelecer a relação de sentido que elas produzem apontou como conjunção o “mas” e não reconheceu a conjunção “e”, que estabeleceu a ideia de adição no primeiro parágrafo do texto. Chegamos à conclusão que a estudante consegue identificar, de forma parcial, as

conjunções coordenativas e as relações de sentido que estas estabelecem na sua produção textual.

4.3.2.8 Texto 8

Aluna L8 do 9.º ano A (Texto Integral)

Dom basilul, 03 de outubro de 2017.

Querido Amigo.

O primeiro beijo é único, você nunca esquece, dá um friozinho na barriga, uma ansiedade mas é uma sensação boa, da vontade de se aventurar de conhecer e aprender coisas novas e principalmente tem que ser com a pessoa certa e na hora certa, não tenha pressa pois lembre-se “é uma questão de tempo”.

O primeiro beijo será sempre marcado porque foi por quem você se apaixonou e sempre gostou, então minha amiga não tenha pressa e sim paciência.

Deixei com tigo minha experiencia nova você conhecer e aprender um pouco sobre o primeiro beijo.

Até mais ver querida amiga, espero que você leve com tigo minha experiencia.

No texto da aluna L8, percebemos que ocorre progressão das ideias, o encadeamento dos enunciados e a referida aluna consegue usar a conjunção coordenativa para estabelecer uma adequada relação semântica nos trechos: “[...] dá um friozinho na barriga, uma ansiedade mas é uma sensação boa [...]”, “[...] conhecer e aprender coisas novas[...]”, “[...] não tenha pressa pois lembre-se “só é uma questão de tempo” “[...]então minha amiga não tenha pressa e sim paciência”. Já na resposta que ofereceu à questão que pede para circular as conjunções coordenativas existentes no texto e estabelecer a relação de sentido que elas produzem, a aluna apontou como conjunção o “é”; acreditamos que houve erro na grafia da palavra e não no reconhecimento do efeito de sentido que pretendeu produzir. Reconheceu a conjunção “mas”, que estabeleceu a ideia de oposição, e a palavra “então” com a intenção de estabelecer uma relação de conclusão. Indicou inadequadamente a palavra “não” como conjunção adversativa. Chegamos à conclusão que a estudante consegue identificar, de forma parcial, as conjunções coordenativas e as relações de sentido que estas estabelecem no sua produção textual.

4.3.2.9 Texto 9

Aluna L9 do 9.º ano A (Texto Integral)

Nosso primeiro beijo lembro como se fosse hoje, aquele friozinho na barriga, aquela troca de olhares aquele momento inesquecível para mim, foi um beijo de amor, fechamos os olhos e nos beijamos um momento magico na vida que marcou para sempre.

Meu beijo foi apenas o começo de um pequeno e diferente amor, esse amor que vai ficar para sempre no meu coração, pois na vida todos os apaixonados tem um beijo inesquecível e esse beijo inesquecível foi com você meu primeiro e único grande amor.

Naquele dia passou a existir dentro de mim um sentimento inexplicável chamado amor, um amor que se deus permitir irei sentir eternamente no meu coração, então deixei o amor tomar conta de mim, pois eu já tinha me apaixonado por antes (parte ilegível)

Tudo que nos separa meu bem meu amor aumenta por você mais e mais (parte ilegível)

Saudades dos seus abraços confortáveis e carinhosos, saudades, saudades dos seus beijos dos seus lábios tocando os meus, mas se deus quiser iremos superar toda essa distancia que separar tudo isso com a cabeça erguida e cheia de fé. Enfim meu amor, palavras nenhuma irá descrever nosso primeiro beijo, só sei que foi maravilhoso indescritível, uma sensação tão boa toda vez que eu beijo desejo beijá-lo mais e mais e principalmente ainda palavra nenhuma ira descrever o meu amor por você, um sentimento puro, verdadeiro e eterno se deus permitir nossa união, mas sinto que ele permitirá sim porque ele ver e saber o quanto nos amamos. Até o infinito fica pequeno quando se trata do que eu sinto por você meu amor!

Te amo incondicionalmente meu Anjo!

No texto da aluna L9, percebemos que houve progressão das ideias e que consegue realizar o encadeamento dos enunciados. Usou a conjunção “e” indicando adição em alguns trechos do texto: “[...] fechamos os olhos e nos beijamos [...]”, “[...] um pequeno e diferente amor [...]”, “[...] aumenta cada vez mais e mais [...]”, “[...]abraços confortáveis e carinhosos [...]”]; usou a conjunção “mas” indicando adversidade nos seguintes trechos: “[...] a distancia pode separar dois olhares, os abraços, os beijos, mas nunca dois corações que se amam [...]”. Na resposta dada à questão que pede para circular as conjunções coordenativas existentes no texto e estabelecer a relação de sentido que elas produzem, apontou como conjunção o “mas” indicando adversidade, a conjunção “e” indicando adição, mas não identificou a conjunção presente no trecho “[...] esse amor vai ficar para sempre no meu coração, pois na vida todos os apaixonados tem um beijo inesquecível [...]”, que indica explicação.

Chegamos à conclusão que a estudante consegue identificar as conjunções coordenativas e as relações de sentido que estas estabelecem na sua produção textual necessitando apenas de mais prática em relação às conjunções coordenativas.

4.3.2.10 Texto 10

Aluna L10 do 9.º ano A (Texto Integral)

Dom Basílio, 03 de outubro de 2017

Querido Amigo

Então... meu primeiro beijo me deu um frio na barriga, medo, nervosismo. Porém foi muito especial no momento certo e com a pessoa certa.

A Pessoa do meu primeiro beijo foi e é muito especial pra mim pois a partir do momento que eu conheci ele tornou-se meu amor.

Foram tantas idas e vindas mas nem mesmo querendo não conseguimos, um viver sem o outro.

Namoramos, terminamos e graças a Deus hoje estamos firmes e fortes.

Até mais, beijos fique com Deus!

No texto da aluna L10, percebemos que consegue realizar o encadeamento dos enunciados. Usou a conjunção “porém” e “mas” indicando adversidade nos seguintes trechos: “[...] meu primeiro beijo me deu um frio na barriga, medo, nervosismo. Porém, foi muito especial [...]”, “[...] mas nem mesmo querendo não conseguimos, um viver sem o outro”. Usou “e” indicando adição em alguns trechos do texto: “Foram tantas idas e vindas [...]”, “[...] no momento certo e com a pessoa certa [...]”. Na resposta dada à questão que pede para circular as conjunções coordenativas existentes no texto e estabelecer a relação de sentido que elas produzem, apontou como conjunção o “e” indicando soma, o “então” expressando conclusão. Diz que o “pois” estabelece uma relação de conclusão no texto, quando, na verdade, este estabelece uma relação de explicação. Chegamos à conclusão que a estudante consegue identificar as conjunções coordenativas, mas comete alguns equívocos quanto às relações de sentido que elas estabelecem na sua produção textual.

4.3.2.11 Texto 11

Aluna L11 do 9º ano A (Texto Integral)

Dom Basílio, 03 de outubro de 2017

Querido amigo

No primeiro beijo a gente sente muita ansiedade porque é uma coisa nova que todos nos sentimos pela primeira vez, sentimos um pouco de medo, pois nunca tinha feito antes e podia dar algo errado, mas além do medo e ansiedade, sentimos muita vergonha e um frio na barriga, mas aconteceu tudo naturalmente.

E logo depois nos dispidimos e nos encontramos uma semana depois, e foi meio estranho ver aquela pessoa logo depois que agente se beijou pela primeira vez, mas conseguimos superar tudo isso e ficou so na amizade mesmo.

No texto da aluna L11, percebemos que consegue realizar o encadeamento dos enunciados. Usou as conjunções coordenativas “porque”, “e”, “mas” e o “logo”. Sendo que há uma frequência maior da aditiva “e” e da adversativa “mas”. Na resposta dada à questão que pede para circular as conjunções coordenativas existentes no texto e estabelecer a relação de sentido que elas produzem, apontou como conjunção a palavra “porque” indicando explicação, o “logo” expressando conclusão, o “e” expressando uma alternativa e o “mas” expressando adição. Percebe-se que a aluna, apesar de empregar as conjunções adequadas para estabelecer as relações de sentido pretendidas, não consegue identificar essas mesmas relações de sentido estabelecidas no próprio texto.

4.3.2.12 Texto 12

Aluna L12 do 9.º ano A (Texto Integral)

Dom Basílio, 03 de outubro de 2017.

Amiga

Oi miga tudo bem com você, por que estou ótima tem alguma novidade estou com muita saudade de você agora não sei como tem manda essa carta, mais você foi a melhor pessoa que eu já conheci.

Miga eu conhecer um amigo em uma festa so que esse amigo, é uma pessoa muito legal companheira e sincera mais esse amigo era seu ex-namorado mim desculpe por tudo, o que eu estou te contando, isso para você sabe como ele era uma pessoa tão chata e besta te amo muito minha amiga

Assinado= Andressa

Para= Júlia

No texto da aluna L12, percebemos que ela consegue realizar o encadeamento dos enunciados. Há trechos no texto em que a aluna faz uso indistinto da palavra “mais” em vez de “mas”, como no trecho que segue: “[...] não sei como tem manda essa carta, mais você foi a melhor pessoa que eu já conheci [...]”, “[...] uma pessoa muito legal companheira e sincera mais esse amigo era seu ex-namorado [...]”. A ocorrência dessa inadequação na grafia do “mais”, advérbio de intensidade, em vez de “mas”, conjunção coordenativa adversativa, ocorre, provavelmente, por causa da transposição da fala para a escrita. Essa inadequação também ocorreu em textos de outros alunos e não foi considerada como incapacidade para estabelecer relações de sentido no texto, e sim como erro de grafia, pois essas palavras possuem grafias semelhantes. Na resposta dada à questão que pede para circular as conjunções coordenativas existentes no texto e estabelecer a relação de sentido que elas produzem, a aluna não respondeu à questão.

4.3.2.13 Texto 13

Aluna L13 do 9.º ano A (Texto Integral)

Dom Basílio, 03 de outubro de 2017

Para meu querido amigo

Bom falar sobre o primeiro beijo da pessoa e meio constrangedor porque as vezes sentimos vergonha, mais porém e uma experiência única pois passamos por ela na adolescencia, o primeiro beijo é único e marcante.

No primeiro momento sentimos um frio na barriga so de estar perto daquele alguém que você ira da seu primeiro beijo, pois meu amigo se você nunca beijou esperimente será uma maravilhosa sencação mas ao mesmo tempo não e aqui deixo minha esperiencia.

Ate breve amiguinho!

No texto da aluna L13, percebemos que houve o encadeamento dos enunciados. Há trechos no texto em que a aluna faz uso indistinto da palavra “mais” em vez de “mas”, como no trecho que segue: “[...] o primeiro beijo da pessoa e meio constrangedor porque as vezes sentimos vergonha, mais porém e uma experiência única [...]”. Empregou as conjunções coordenativas “porque”, “pois”, ”mas” e o “e”. Sendo que, na resposta dada à questão que pede para circular as conjunções coordenativas existentes no texto e estabelecer a relação de sentido que elas produzem, apontou como conjunção as palavras “pois” e “por que” expressando explicação; no caso da conjunção “por que”, a relação de sentido está adequada apesar de a grafia estar incorreta, “e” indicando soma, nesse caso a aluna estabeleceu a relação de sentido corretamente, mas, no momento de identificar, indicou o “e” (verbo ser) como conjunção aditiva.

4.3.2.14 Texto 14

Aluna L14 do 9.º ano A (Texto Integral)

Dom Basílio

03 de outubro de 2017

Querido amigo

O primeiro beijo pode ser uma coisa normal, mas quando você passa pela a aflição do primeiro beijo se torna tudo diferente começa um frio na barriga e o medo de da tudo errado de você não saber lidar com essa nova experiência.

Mas quando termina tudo volta ao normal os frios na barriga passa entre outras coisas.

“Até mas ver”...

No texto da aluna L14, percebemos que ela empregou a conjunção coordenada “mas” nos trechos: “[...] O primeiro beijo pode ser uma coisa normal, mas quando você

passa pela a aflição do primeiro beijo [...]”; “[...] Mas quando termina tudo volta ao normal os frios na barriga passa entre outras coisas.” e emprega o “mas” no lugar do advérbio “mais” no seguinte trecho “Até mas ver”; identificamos nesse trecho um caso de hipercorreção. Na resposta dada à questão que pede para circular as conjunções coordenativas existentes no texto e estabelecer as relações de sentido que elas produzem, ela apontou como conjunção apenas a palavra “mas” expressando relação de soma, nesse caso houve incorreção, porque a conjunção citada foi empregada no texto estabelecendo relação de adversidade.

4.3.2.15 Texto 15

Aluna L15 do 9.º ano A (Texto Integral)

Dom Basílio, dia 03 de outubro de 2017.

Querido Amigo: Quando ocorreu o meu primeiro beijo eu não sabia o que fazer e também não conseguia falar de tão nervosa que eu estava. Na hora do beijo acho que não estava me sentindo bem sentir um frio na barriga. minhas pernas tremeram eu quase não conseguia ficar em pé tive que ficar segurando na calsa dele por que se não eu caia no chão, meu coração quase que saia pela boca e estava muito acelerado. bom o primeiro beijo de qualquer pessoa e inescesível e também não foi como eu pensei mais foi uma experiência única e maravilhosa. meu amigo como você queria saber sobre o meu primeiro beijo esta ai espero que goste até breve.

No texto da aluna L15, percebemos que empregou a conjunção coordenada aditiva “e” no seguinte trecho: “[...] eu não sabia o que fazer e também não conseguia falar de tão nervosa [...]”; a conjunção coordenativa “mas”, que foi grafada como “mais” no seguinte trecho: “[...] não foi como eu pensei mais foi uma experiência única e maravilhosa [...]” e emprega a conjunção “porque”, também grafada incorretamente no seguinte trecho: “[...] tive que ficar segurando na calsa dele por que se não eu caia no chão [...]”. Ressaltamos que, para as análises realizadas nos textos, as correções gramaticais não foram priorizadas, visto que acreditamos que o grande problema na escrita relacionado ao emprego das conjunções coordenativas não está na superfície textual, mas sim no reconhecimento, por parte do aluno, dos valores semânticos que esses conectores podem exercer no texto.

Percebemos que os textos produzidos pelos alunos apresentaram vários problemas, tais como: falta de articulação, de progressão, problemas relacionados à textualidade, divisão inadequada das ideias em parágrafos e períodos. Além desses problemas, percebemos também que os alunos não consideram o texto como processos de interação; aparenta que escrevem para si mesmos, não se preocupam com o leitor. Não pretendemos analisar aqui todos os

fatores que contribuíram para tal comportamento por parte dos alunos, mas não podemos deixar de observar que essa despreocupação em relação ao leitor é o reflexo de um trabalho com escrita sem significado socialmente. Concordamos com Irandé Antunes quando afirma que (2005, p. 11) “escrever é uma atividade que exige um movimento para o outro, definindo esse outro como seu interlocutor. E é nesta relação que o próprio autor se constitui”. Reconhecemos que a escrita é um processo de interação e quando o aluno não reconhece esse fator na hora da escrita a sua produção textual não terá um destinatário e será uma atividade que não atingirá seus objetivos sociais.

Foi possível notar também que os textos apresentam argumentos fragmentados, marcas da oralidade e percebemos que os alunos ainda se encontram numa etapa de transição do domínio da linguagem escrita, apesar de estarem terminando o ensino fundamental.

Os resultados obtidos com essa etapa do estudo apontam para uma grande dificuldade dos alunos em identificarem as conjunções e em entender as relações de sentido que elas estabelecem no texto. Eles conseguiram reconhecer as conjunções como um articulador sintático e a minoria conseguiu perceber que a conjunção vai além desse conceito, ou seja, reconhecer o valor semântico que esses conectores exercem no texto é de fundamental importância no estabelecimento da sequência textual, no estabelecimento da coesão e coerência do texto.

4.3.3 Módulo III

A tabela foi elaborada com base nas respostas fornecidas por oito duplas de alunos e levando em consideração a identificação adequada da conjunção coordenativa e a relação de sentido que ela estabelece dentro do texto.

Nas análises dos anúncios, os alunos tiveram um número maior de acertos em relação à identificação da conjunção, o que demonstra que houve evolução na aprendizagem em relação a esse quesito.

Já em relação à percepção de sentido que elas estabeleceram nos textos, houve um número de respostas adequadas bem abaixo do esperado. Acreditamos que esse resultado é consequência de uma prática pedagógica contínua, calcada na gramática tradicional, que apresenta as conjunções com um significado que não considera o contexto em que são utilizadas, o que nos leva a concluir que o ensino dos elementos coesivos por conjunção, no texto, deve ser feito de forma que o aluno aprenda a pensar e não a identificar elementos gramaticais isolados.

Mesmo que tenhamos mudado essa forma de ensinar, trabalhando com textos e oferecendo um ensino que buscou a contextualização no uso das conjunções, não foi o suficiente para mudar uma forma de pensar que os estudantes já possuíam sobre as conjunções coordenativas.

Um fator inesperado foi a participação de todos na atividade proposta, o que demonstra que estavam motivados e dispostos na realização da atividade.

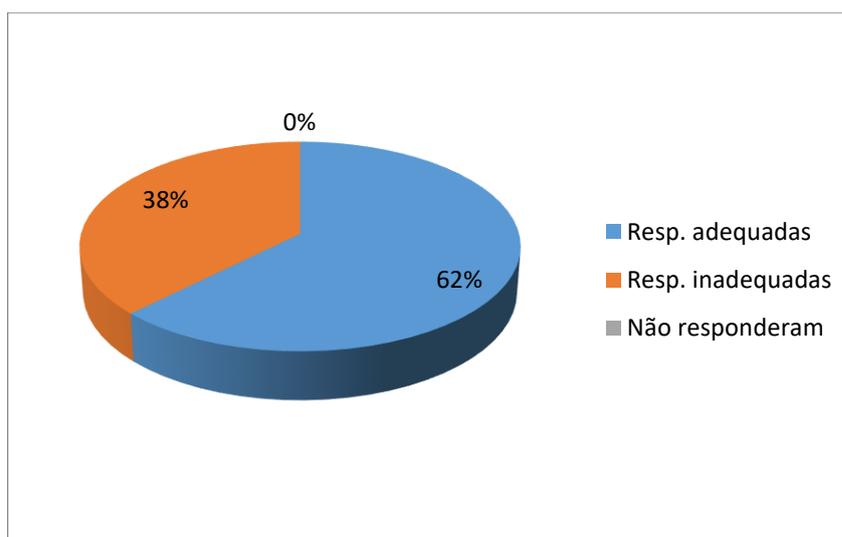
TABELA 5 - Resultado da tabulação atividade Investigativo-interventiva III

Anúncio A	Número de duplas	Número de questões	Respostas adequadas	Respostas inadequadas	Não responderam
Identificação da conjunção	8	1	6	2	0
Percepção da relação de sentido	8	1	4	4	0

FONTE: Pesquisa da autora.

No anúncio A, os resultados obtidos com a análise das respostas das oito duplas apontaram que 6 (seis) alunos deram respostas adequadas, enquanto que 2 (dois) deram respostas inadequadas em relação à identificação da conjunção. Em forma de gráfico, temos o seguinte resultado:

GRÁFICO 7 - Porcentagem de respostas adequadas e inadequadas na identificação da conjunção atividade investigativo-interventiva

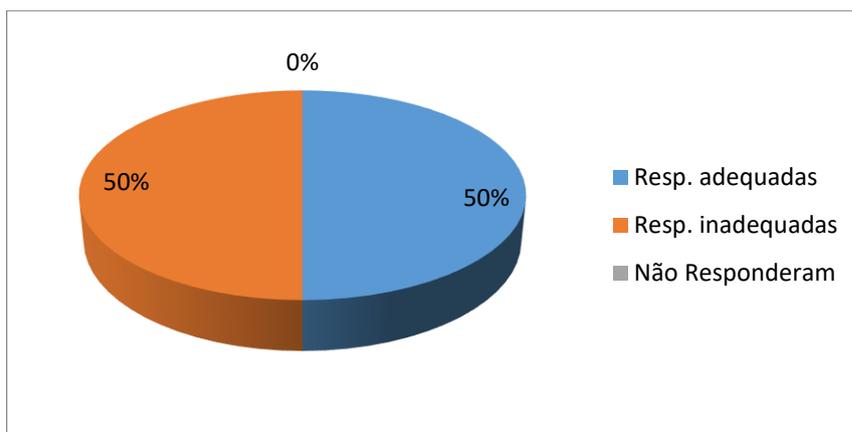


FONTE: Pesquisa da autora.

No anúncio A, os alunos obtiveram 62% de respostas adequadas na identificação das conjunções, 38% de respostas inadequadas e 0% de respostas em branco

Já em relação ao reconhecimento da relação de sentido que a conjunção estabelece no contexto do texto do anúncio A, o resultado apontou que 4 (quatro) duplas deram respostas adequadas, enquanto que 4 (quatro) deram respostas inadequadas para esse quesito. Em forma de gráfico, temos o seguinte resultado:

GRÁFICO 8 - Porcentagem de respostas adequadas e inadequadas na atividade investigativo-interventiva III na percepção da relação de sentido



FONTE: Pesquisa da autora.

No anúncio A, os alunos obtiveram 50% de respostas adequadas, 50% de respostas inadequadas e 0% de respostas em branco em relação à percepção da relação de sentido no texto do anúncio citado.

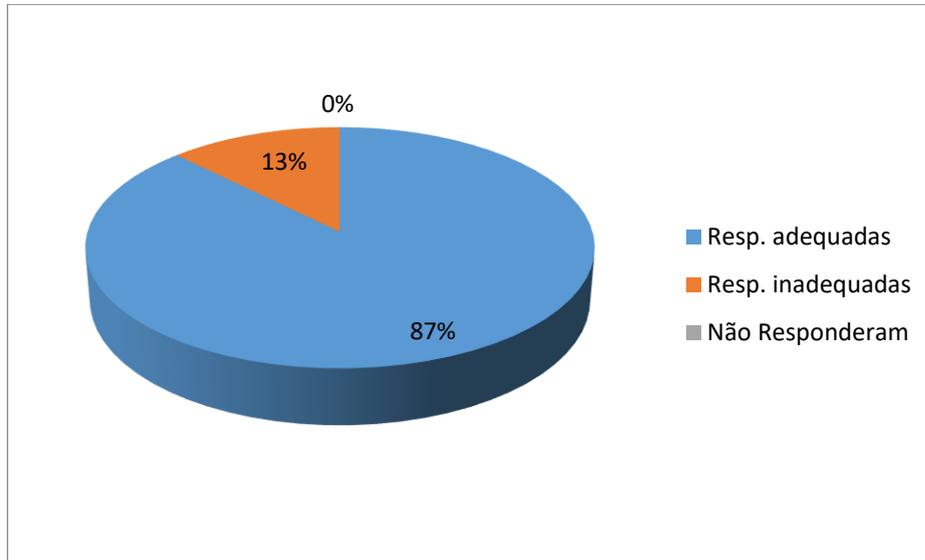
TABELA 6 - Resultado da tabulação da atividade investigativo-interventiva IV

Anúncio B	Número de duplas	Número de questões	Respostas adequadas	Respostas inadequadas	Não responderam
Identificação da conjunção	8	1	7	1	0
Percepção da Relação de sentido	8	1	5	3	0

FONTE: Pesquisa da autora.

No anúncio B, os resultados obtidos com a análise das respostas das oito duplas apontam que 7 (sete) deram respostas adequadas, enquanto que 1(um) deu resposta inadequada em relação à identificação da conjunção. Todas as duplas participaram da atividade. Em forma de gráfico, temos o seguinte resultado:

GRÁFICO 9 - Porcentagem de respostas adequadas e inadequadas na atividade investigativo-interventiva IV na identificação das conjunções

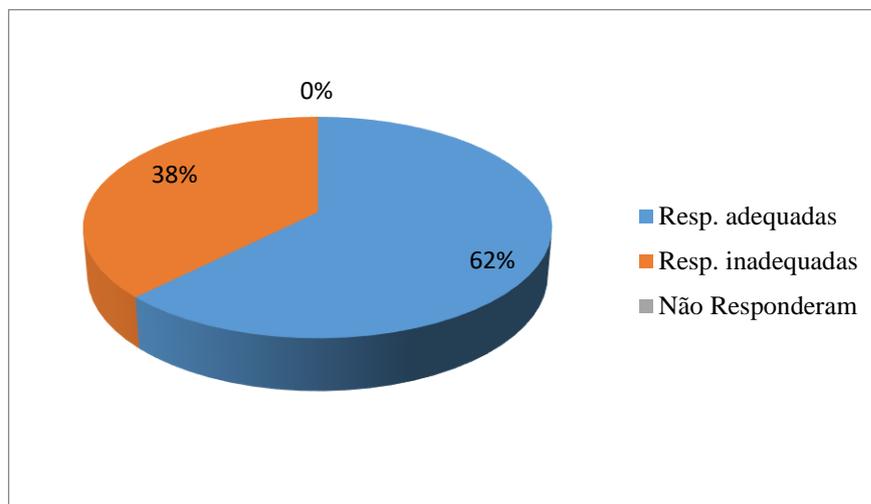


FONTE: Pesquisa da autora.

No anúncio B, os alunos obtiveram 87% de respostas adequadas, 13% de respostas inadequadas e 0% de respostas em branco em relação à identificação das conjunções.

Já em relação ao reconhecimento da relação de sentido que a conjunção estabelece no contexto do texto do anúncio B, o resultado aponta que 5 (cinco) duplas deram respostas adequadas, enquanto que 3 deram respostas inadequadas para esse quesito. Em forma de gráfico, temos o seguinte resultado:

GRÁFICO 10 - Porcentagem de respostas adequadas e inadequadas na atividade investigativo-interventiva IV na percepção da relação de sentido



FONTE: Pesquisa da autora.

No anúncio B, os alunos obtiveram 62% de respostas adequadas, 38% de respostas inadequadas e 0% de respostas em branco em relação à percepção da relação de sentido no texto do anúncio citado.

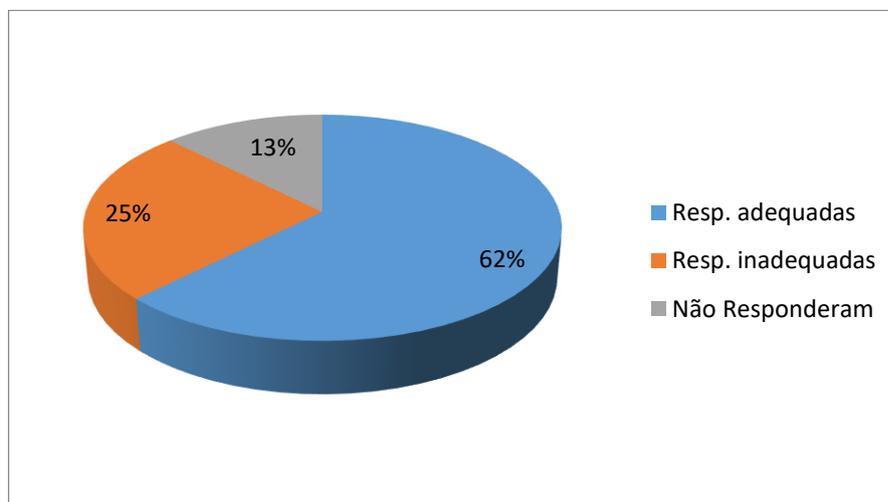
TABELA 7 - Resultado da tabulação da atividade investigativo-interventiva V

Anúncio C	Número de duplas	Número de questões	Respostas adequadas	Respostas inadequadas	Não responderam
Identificação da conjunção	8	1	5	2	1
Percepção da Relação de sentido	8	1	3	5	1

FONTE: Pesquisa da autora.

No anúncio C, os resultados obtidos com a análise das respostas das oito duplas apontam que 5 (cinco) deram respostas adequadas, enquanto que 2 (duas) deram respostas inadequadas em relação à identificação da conjunção e 1 (uma) dupla não fez a atividade. Em forma de gráfico, temos o seguinte resultado:

GRÁFICO 11 - Porcentagem de respostas adequadas e inadequadas na atividade investigativo-interventiva na identificação das conjunções

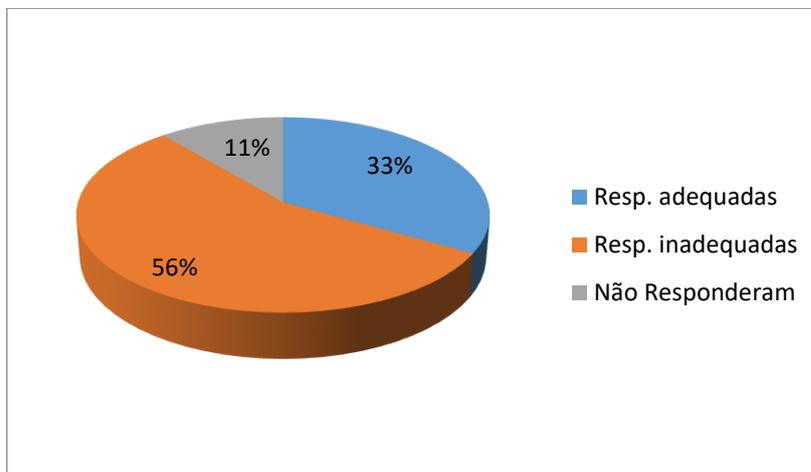


FONTE: Pesquisa da autora.

No anúncio C, os alunos obtiveram 62% de respostas adequadas, 25% de respostas inadequadas e 13% de respostas em branco em relação na identificação das conjunções.

Já em relação ao reconhecimento da relação de sentido que a conjunção estabelece no contexto do texto do anúncio C, o resultado aponta que 3 (três) duplas deram respostas adequadas, enquanto que 5 (cinco) deram respostas inadequadas e 1 (uma) dupla não fez a atividade. Em forma de gráfico, temos o seguinte resultado.

GRÁFICO 12 - Porcentagem de respostas adequadas e inadequadas na atividade investigativo-interventiva V na percepção da relação de sentido



FONTE: Pesquisa da autora.

No anúncio C, os alunos obtiveram 33% de respostas adequadas, 56% de respostas inadequadas e 11% de respostas em branco em relação à percepção da relação de sentido no texto do anúncio citado.

4.3.4 Módulo IV

O desenvolvimento das atividades propostas neste módulo foi focado em um ensino contextualizado das conjunções, buscando sempre desenvolver a competência leitora e escritora do aluno. Em seguida, apresentaremos o resultado das questões da atividade do texto I.

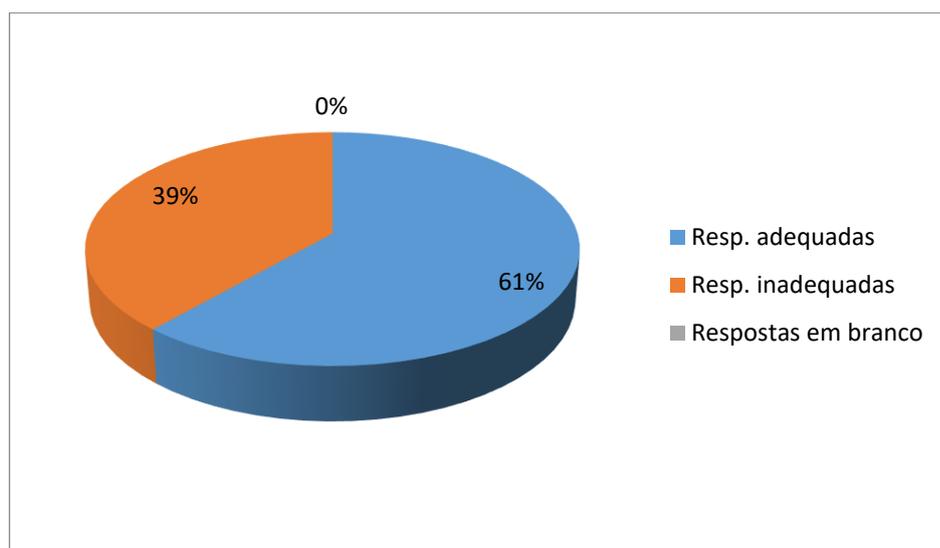
TABELA 8 - Resultado da tabulação da atividade investigativo-interventiva VI

SUJEITOS	QUESTÕES						RESULTADOS		
	1	2	3	4	5	6	Respostas adequadas	Respostas inadequadas	Em branco
L1	C	E	C	E	C	C	4	2	0
L2	E	E	C	C	C	E	3	3	0
L3	C	E	E	C	C	C	4	2	0
L4	E	C	C	C	C	C	5	1	0
L5	E	C	C	C	E	C	4	2	0
L6	E	C	C	E	C	C	4	2	0
L7	C	E	C	C	E	E	3	3	0
L8	E	C	E	C	C	E	3	3	0

L9	E	C	C	C	C	E	4	2	0
L10	C	E	E	E	C	C	3	3	0
L11	E	E	C	C	E	E	2	4	0
L12	C	C	C	C	E	E	4	2	0
L13	C	E	E	C	E	E	4	2	0
L14	C	E	C	C	C	E	4	2	0
L15	C	E	C	E	C	E	3	3	0
L16	C	E	C	C	C	C	5	1	0
TOTAL							59	37	

FONTE: Pesquisa da autora.

GRÁFICO 13 - Porcentagem de respostas adequadas e inadequadas na atividade investigativo-interventiva VI



FONTE: Pesquisa da autora.

4.4 Atividades investigativo-interventivas VI

O resultado apresentado em relação ao texto “Circuito Fechado” foi positivo em relação à compreensão de sentido do texto, mesmo que, a princípio, tenha causado estranhamento por causa da ausência de conectores, no desenvolver da atividade, um número expressivo de alunos conseguiu atribuir sentido ao texto. Para Marcuschi (2009), o texto de Ricardo Ramos:

[...] é uma prova de que a coesão superficial do texto não é necessária para a textualidade. Contudo, isto não significa que ela seja irrelevante. Note-se que, no

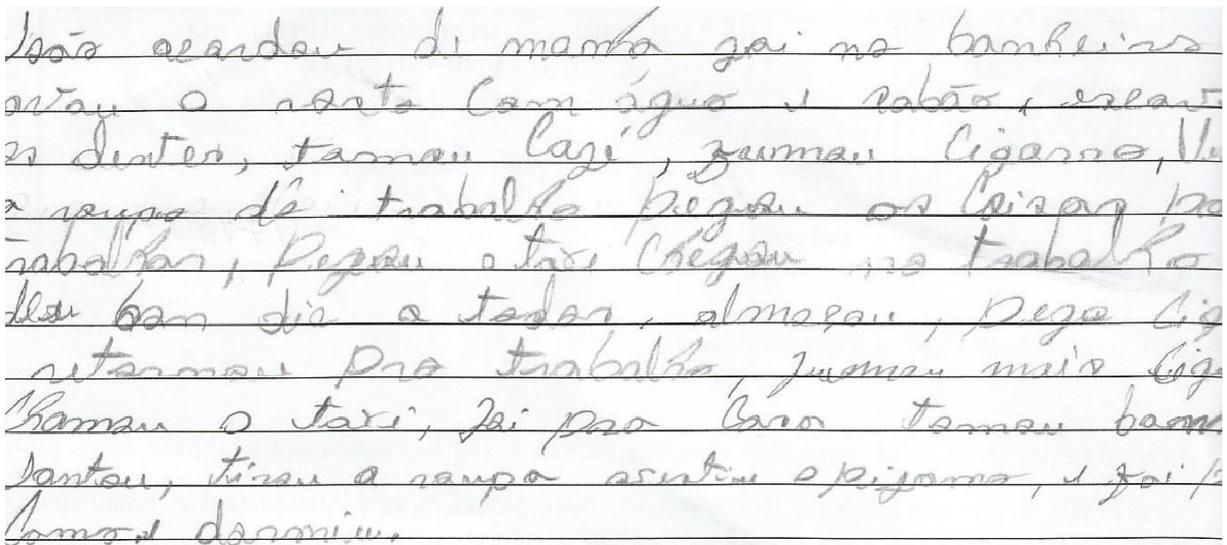
caso de um texto assim, há um imenso investimento de conhecimentos partilhados que supre a ausência de outros critérios. Aqui a coesão é inferida a partir da coerência. (MARCUSHI, 2009, p. 106).

Concordamos com o autor quando afirma que, no texto “Circuito fechado”, os conhecimentos partilhados suprimam a ausência dos conectores e permitiram que os alunos atribuíssem sentido à leitura realizada. Apresentaremos, a seguir, algumas interpretações realizadas pelos educandos na versão digitada conforme foram escritos e, logo após, a versão do mesmo texto digitalizada.

Texto 1

João acordou de manhã foi no banheiro lavou o rosto com água e sabão, escovou os dentes, tomou café, fumou cigarro, vestiu a roupa de trabalho, pegou as coisas para trabalhar, pegou o táxi chegou no trabalho deu bom dia todos, almoçou retornou para o trabalho, fumou mais cigarro chamou o taxi, foi pra casa tomou banho, jantou, tirou a roupa vestiu o pijama foi pra cama e dormiu.

Texto 1



João acordou de manhã foi no banheiro lavou o rosto com água e sabão, escovou os dentes, tomou café, fumou cigarro, vestiu a roupa de trabalho, pegou as coisas para trabalhar, pegou o táxi chegou no trabalho deu bom dia a todos, almoçou, pegou cigarro retornou pra trabalhar, fumou mais cigarro chamou o taxi, foi pra casa tomou banho jantou, tirou a roupa vestiu o pijama, e foi pra cama e dormiu.

Texto 2

Circuito fechado

Acordo pego meu chinelo e vou ao banheiro uso o vaso e dou descarga, uso a pia lavo as mãos com água e sabonete, escovo os dentes com escova e creme dental faço a barba, penteio o cabelo, visto-me pra o trabalho, pego minha carteira, niqueis e documentos, vou tomar café. Pego a pasta vou ao carro e fumo um cigarro, vou para o trabalho faço meus a fazeres e fumo outro cigarro, vou a trabalhar, chega a hora de ir embora chamo um táxi, volto para casa janto, fumo outro cigarro, descanso e tiro a roupa do trabalho, tomo banho, visto minha cueca e pijama, tiro os chinelos e durmo.

Texto 2

Circuito fechado

Acordo pego meu chinelo e vou ao banheiro uso o sabão e deixo a garganta, uso a pia lavo as mãos com água e sabonete, escovo os dentes com escova e creme dental faço a barba, penteio o cabelo, visto-me para o dia trabalho, pego minha carteira, meus e documentos, vou tomar café, pego a pasta vou ao carro e fumo um cigarro, vou para o trabalho - faço meus e faço e fumo outro cigarro, vou a trabalhar, chega a hora de ir embora chamo um taxi, volto para casa fumo outro cigarro, deixo a roupa do trabalho, tiro o boné, visto minha cueca e pijama, tiro os chinelos e durmo

Texto 3

Acordo pego meus chinelos vou pro banheiro escovo, creme dental, arrumo minha cama ponho o lençol vou merenda xícara de café vou pro trabalho tiro xerox pego meu carro e vou embora.

Texto 3

Acordo pego meus chinelos vou pro banheiro escovo, creme dental, arrumo minha cama ponho o lençol vou merenda xícara de café vou pro trabalho tiro xerox pego meu carro e vou embora

Texto 4

Bom, hoje o dia foi bastante corrido.

Eu acordei cedo fui ao banheiro, escovei, tomei um banho, escovei me barbeei e logo após vesti minhas roupas (calça, cueca, camisa e paletó). Fui direto no meu guarda roupa e peguei meus documentos, meu dinheiro e minha carteira, já atrasado fui tomar meu café na mesa peguei a xícara e me maravilhoso jornal, junto com meu cigarro de todos os dias.

Chegando no trabalho tive que separar algumas notas, bilhetes, cartas e pastas e fui enviar para meus clientes urgentemente. Meu Deus que cansaço. Só essa bela poltrona e meu cigarro conseguem me ar paz no dia -a- dia. Meu telefone não para um segundo, e mais cartas e projetos que correria para uma só pessoa.

Sai peguei um táxi, fui para um restaurante almocei, peguei outro cigarro, terminei. Cheguei em casa sentei na poltrona e peguei outro cigarro, jantei e peguei um livro e um cigarro, assisti televisão, tomei banho, vesti meu pijama, tomei água e fui dormir.

Texto 5

A acordei fui para o banheiro, fiz minhas necessidades peguei um cigarro, jantei na mesa tomei meu café da manhã, peguei outro cigarro e jantei na poltrona com um maço de cigarros e um cinzeiro, abri minha agenda e fui para o escritório.

Sai peguei um táxi, fui para um restaurante almocei, peguei outro cigarro, terminei. Cheguei em casa sentei na poltrona e peguei outro cigarro, jantei e peguei um livro e um cigarro, assisti televisão, tomei banho vesti meu pijama, tomei água e fui dormir.

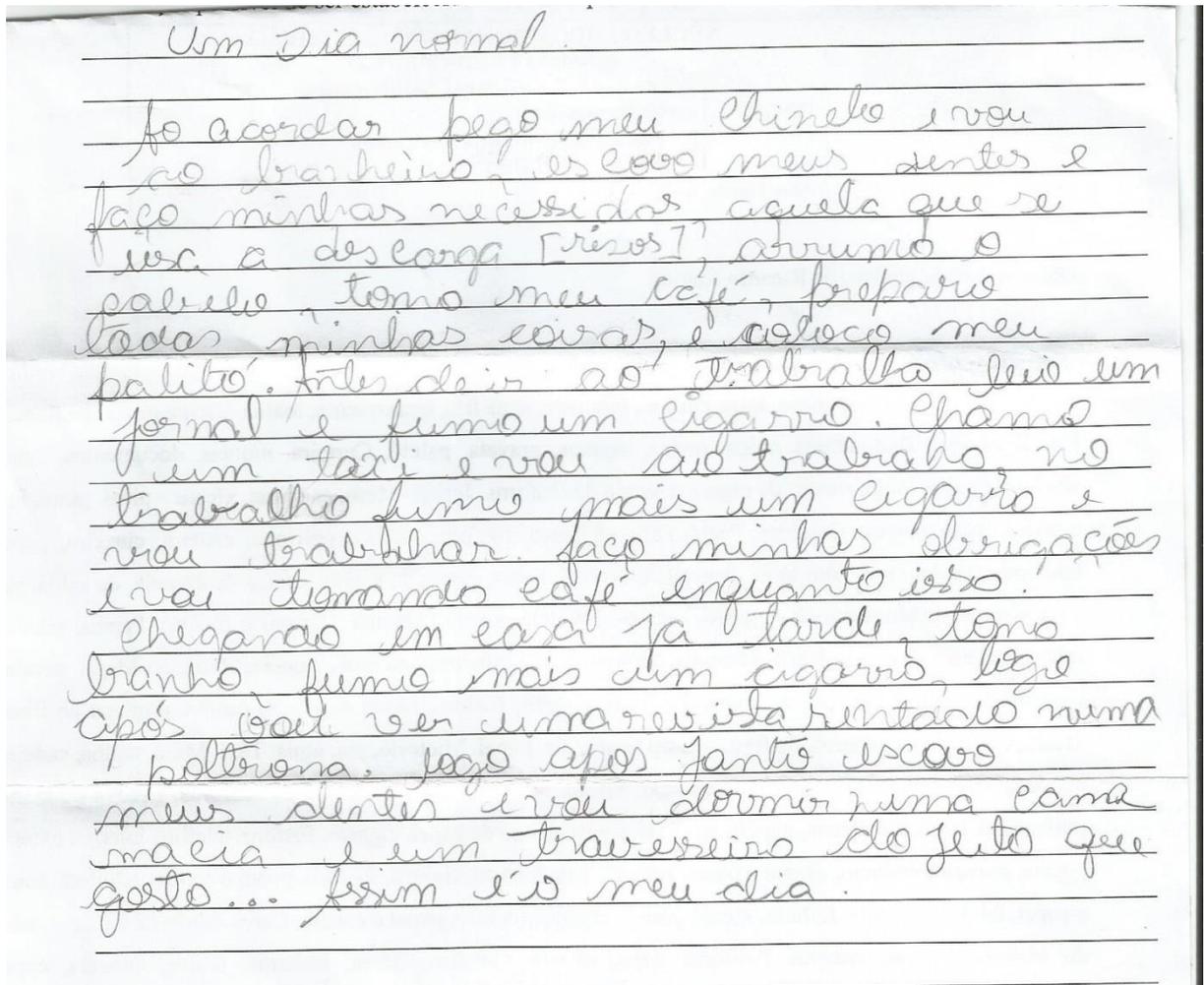
Texto 6

Um Dia normal

Ao acordar pego meu chinelo e vou ao banheiro, escovo meus dentes e faço minhas necessidades aquela que se usa a descarga (risos), arrumo o cabelo, tomo meu café, preparo todas as minhas coisas, e coloco meu paletó. Antes de ir ao trabalho leio um jornal e fumo meu cigarro. Chamo um táxi e vou ao trabalho, no trabalho fumo mais um cigarro e vou trabalhar, faço minhas obrigações e vou tomando café enquanto isso.

Chegando em casa já tarde, tomo um banho, fumo mais um cigarro logo após vou ver uma revista sentado numa poltrona, logo após janto, escovo meus dentes e vou dormir numa ama maia e num travesseiro do jeito que eu gosto...Assim é o meu dia.

Texto 6



4.5 Atividades investigativo-interventivas VIII

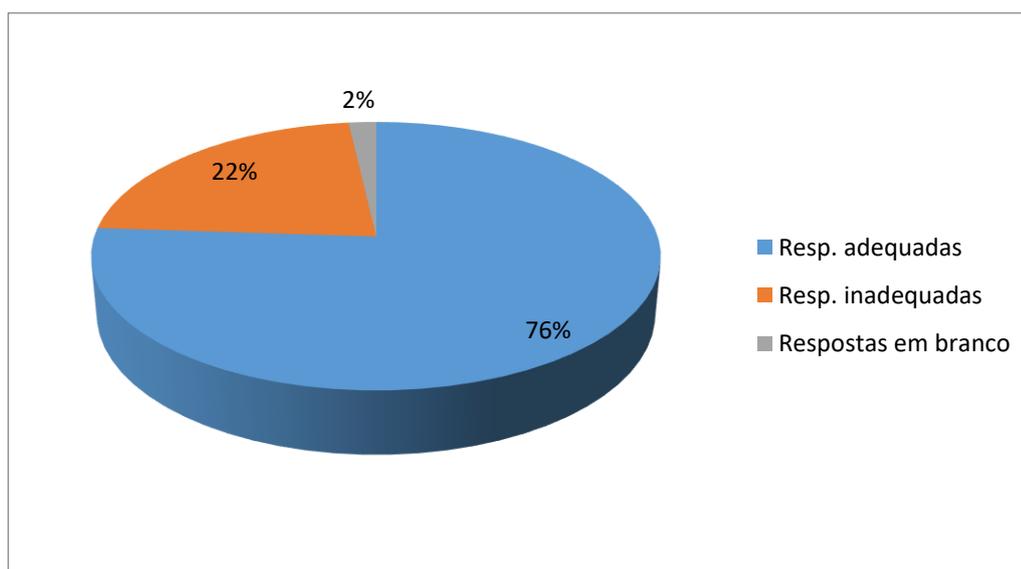
O resultado apresentado em relação à atividade investigativo-interventiva VII foi positivo em relação ao uso das conjunções nas tirinhas apresentadas representando situações diversificadas. Os alunos tiveram um desempenho surpreendente na realização dessa atividade e demonstraram que conseguiram reconhecer as relações de sentido estabelecidas em cada caso apresentado por meio de tirinhas. A apresentação de situações de comunicação com a presença da linguagem verbal e não verbal, como no caso das tirinhas escolhidas para esta atividade, contribuíram para um interesse maior por parte dos alunos na execução da atividade. Acreditamos que o uso das tirinhas em situações de ensino-aprendizagem desperta a curiosidade e o prazer e pretendemos dar continuidade a essa prática criando outras situações de ensino aprendizagem fazendo uso desta metodologia. Apresentaremos, a seguir, o resultado da atividade investigativo-interventiva VIII.

TABELA 9 - Resultado da tabulação da atividade investigativo-interventiva VIII

Questões	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Respostas adequadas	Respostas inadequadas	Em branco
Sujeitos													-
L1	C	C	C	C	E	C	C	E	E	C	7	3	-
L2	C	C	C	E	E	C	C	E	C	E	6	4	-
L3	C	C	C	C	E	C	C	C	E	C	8	2	-
L4	C	C	C	C	E	C	C	C	C	E	8	2	-
L5	C	C	C	C	E	C	C	C	C	E	8	2	-
L6	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	9	1	-
L7	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	9	1	-
L8	C	C	C	C	E	C	E	C	C	C	8	2	-
L9	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	9	1	-
L10	C	C	C	C	E	C	C	-	-	-	6	1	3
L11	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	9	1	-
L12	C	C	C	C	E	C	C	C	C	E	8	2	-
L13	C	E	C	C	E	E	C	C	C	E	6	4	-
L14	C	C	C	C	E	C	C	C	C	E	8	2	-
L15	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	9	1	-
L16	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	9	1	-
Total											127	30	3

FONTE: Pesquisa da autora.

No exercício de verificação de aprendizagem III, o maior número de acertos foi 10, registrados pelos sujeitos L6, L7, L11, L15 e L16, enquanto o menor número de acertos foi 6, registrados pelos sujeitos L2 e L10. As questões que tiveram o maior número de acertos foram as questões 1, 3 e 6, com 16 acertos. A seguir, apresentamos os resultados da atividade de verificação de aprendizagem III em porcentagens.

GRÁFICO 14 - Porcentagens de respostas adequadas e inadequadas na atividade investigativo-interventiva VII

FONTE: Pesquisa da autora.

Na atividade de intervenção VIII, os alunos obtiveram 76% de respostas adequadas, 22% de respostas inadequadas e 2% de respostas na atividade de intervenção VIII.

4.6 Comparação entre o resultado do diagnóstico e resultado da intervenção

Após análises dos resultados e de um estudo comparativo dos resultados das atividades diagnósticas e das atividades de intervenção, é possível notar que houve um razoável nível de avanço no que diz respeito ao uso das conjunções coordenativas e no reconhecimento das relações de sentido que esses conectores estabelecem no texto. Enquanto na atividade diagnóstica, os alunos apresentaram dificuldades para empregar as conjunções de forma a dar sequência ao texto, estabelecendo as relações semânticas corretas entre os enunciados, prejudicando, assim, a coesão e coerência. Nas atividades propostas no projeto de intervenção, souberam empregar melhor esses mecanismos, estabelecendo as relações semânticas de forma adequada e reconhecendo as conjunções coordenativas com um expressivo nível de respostas adequadas.

Nas atividades interventivas do primeiro módulo, os alunos obtiveram 65% de acertos na atividade 1 e 69% na atividade 2, enquanto a atividade de produção de texto proposta no módulo II alcançou parcialmente seus objetivos, uma vez que um considerável número de alunos não conseguiu reconhecer as relações de sentido produzidas pelas conjunções, e uma minoria conseguiu empregar de forma adequada esse conector na produção textual. Essa constatação nos reporta a uma observação que Irandé Antunes (2005, p. 129) faz sobre a competência para escrever: “[...] essa se desenvolve aos poucos, cada vez que somos solicitados a dizer algo. As condições em que as solicitações são feitas é que são decisivas para que essa competência vá crescendo”. Concordamos com a autora, pois observamos na prática que o processo da escrita é um processo gradativo.

Já nas atividades interventivas do terceiro módulo, no anúncio A, os alunos obtiveram 62% de acertos na identificação das conjunções e 50% de acertos na percepção da relação de sentido produzida no texto analisado; já no anúncio B, os alunos obtiveram 87% de acertos na identificação das conjunções e 62% de acertos na percepção da relação de sentido produzido no texto analisado, e, por fim, no anúncio C, os alunos obtiveram 62% de acertos na identificação das conjunções e 56% de acertos na percepção da relação de sentido produzido nos enunciados analisados.

O módulo quatro apresentou um resultado excelente, tanto em relação à primeira atividade, na qual um número expressivo de alunos conseguiu atribuir sentido ao texto como

na segunda atividade e na terceira atividade, que também teve uma porcentagem de acertos nas questões de 76%. Esse resultado nos incentivou a continuar a pesquisar e a desenvolver novas intervenções envolvendo o uso de tirinhas para diversas situações de ensino da língua portuguesa.

Percebemos que, após todas as atividades propostas, os alunos da turma analisada obtiveram uma razoável evolução na aprendizagem das conjunções coordenativas, embora não consigam, ainda, entender todas as relações de sentido que elas manifestam entre os enunciados, de maneira global.

Notamos também que os estudantes precisam desenvolver a habilidade de escrita e também de leitura, que são dois processos indissociáveis. Como afirma Antunes (2003, p. 13): “escrever também é inalienável da leitura: escrever é oferecer algo para ler”. Enfatizamos que só com uma atuação docente planejada e flexível de forma que permita em todo o processo de ensino-aprendizagem a adaptação das atividades às necessidades dos alunos é que conseguiremos atingir os melhores resultados no trabalho com a língua portuguesa.

Salientamos que, em todo o planejamento, consideramos fundamental que o aluno compreenda que as conjunções, além de relacionar orações e períodos, exercem um papel de coesão no texto como um todo.

Não podemos deixar de observar que, nas atividades de intervenção, não houve interferências da professora para alterações relacionadas às respostas dadas às questões para não mascarar seus resultados.

Enfim, concluímos que, após todas as atividades propostas, os alunos da turma analisada obtiveram uma razoável evolução na aprendizagem das conjunções coordenativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, intitulada *O ensino da gramática em dis(curso)*: a formação do leitor/escritor- cidadão, contempla os objetivos do Mestrado Profissional em Letras. Teve como ponto de partida as dificuldades que os alunos de uma turma do 9.º ano da Escola Municipal Núcleo Educacional São Cristóvão apresentavam ao empregar nos textos as conjunções coordenativas como elementos coesivos no estabelecimento adequado das relações de sentido pretendidas nos enunciados.

O estudo que desenvolvemos possui natureza interpretativa e interventiva, uma vez que teve como objeto de investigação um problema da realidade e do cotidiano de sala de aula, em relação ao processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e, de forma específica, ao ensino das conjunções coordenativas. Procuramos responder o seguinte questionamento: Como desenvolver as habilidades dos alunos do 9.º Ano da Escola Municipal Núcleo Educacional São Cristóvão, em Dom Basílio - BA, para usar as conjunções coordenativas, reconhecendo as relações de sentido que essas conjunções conseguem produzir entre os enunciados para estabelecer a coesão entre as partes do texto? O estudo tem também o caráter da pesquisa-ação, já que procurou diagnosticar um problema específico numa situação específica, com vistas a alcançar resultados práticos.

Nesse sentido, o objetivo geral do nosso trabalho foi investigar as causas que deram origem às dificuldades que os alunos pesquisados têm no uso das conjunções coordenativas para estabelecer as relações de sentido e a coesão nos textos dos alunos do 9.º ano da Escola Municipal Núcleo Educacional São Cristóvão e aplicar um projeto de intervenção que buscasse contribuir para a resolução ou minimização do problema, bem como ampliar seu entendimento.

A primeira parte do objetivo geral foi alcançada quando dialogamos com vários autores que tratam da temática e entendemos que os estudantes não conseguem empregar as conjunções coordenativas estabelecendo a coesão adequada entre os enunciados porque a metodologia utilizada em sala de aula para trabalhar esse conteúdo dava prioridade a estimular o aluno a encontrar em textos fragmentados pontos onde ocorreram esses conectores sem levar em consideração os sentidos pretendidos na escolha de cada conector numa visão geral do texto.

A segunda parte do objetivo geral foi alcançada quando aplicamos as atividades do plano de intervenção e as estratégias de ensino que priorizaram um ensino das conjunções

coordenativas que levou em consideração o sentido que elas expressam e as relações semânticas que sinalizam no texto.

Em relação aos objetivos específicos elaborados para o desenvolvimento da pesquisa, podemos afirmar que logramos um êxito completo no primeiro e relativo no segundo e terceiro. Explicando melhor, o primeiro objetivo foi proceder, através de instrumentos diagnósticos, a uma coleta de dados para verificar a compreensão que os alunos possuem sobre o uso das conjunções como elemento de coesão na construção dos seus textos. Conseguimos alcançar esse objetivo plenamente.

O segundo foi reconhecer as conjunções coordenativas associando o seu uso às produções de sentido pretendidas na produção dos textos, nesse caso o alcance foi limitado, pois nem todos os alunos conseguiram êxito nessa etapa. O terceiro foi propor estratégia de intervenção que proporcionasse aos alunos usar as conjunções como elemento de coesão na construção dos seus discursos, compreendendo a relação de sentido estabelecida entre os enunciados. Já nesse objetivo, conseguimos propor estratégia de intervenção, mas nem todos os alunos conseguiram alcançá-lo plenamente.

Quanto à hipótese formulada no início da pesquisa, que foi a seguinte: atividades interventivas podem promover o ensino das habilidades necessárias para a assimilação das relações de sentido que as conjunções coordenadas estabelecem entre os enunciados, contribuindo para a coesão textual, podemos afirmar que, com base no estudo desenvolvido, ela se confirma.

Reafirmamos que, o desenvolvimento do presente estudo possibilitou analisar o ensino-aprendizagem das conjunções coordenativas em sala de aula, uma reflexão acerca das dificuldades encontradas ao trabalhar esse conteúdo e também o ensino da gramática de um modo geral. Além disso, também permitiu aplicar um projeto de intervenção e avaliar se a metodologia e as atividades de ensino utilizadas auxiliaram ou não na aprendizagem do conteúdo.

Buscamos desenvolver o nosso estudo com um aporte teórico que nos ajudasse a entender as dificuldades apresentadas pelos educandos em relação à aprendizagem da gramática, em especial das conjunções coordenativas, e também para desenvolver estratégias de ensino que contribuíssem para minimizar as dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem das conjunções coordenativas.

Para o desenvolvimento das ações de intervenção, nos apoiamos em alguns dos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Textual, por ser uma vertente que

direciona suas atenções para o processo comunicativo estabelecido entre o autor, o leitor e o texto em um determinado contexto.

De um modo geral, as dificuldades enfrentadas pelos alunos em relação ao uso das conjunções coordenativas foram reduzidas com a aplicação das atividades do projeto de intervenção. Embora, como dito anteriormente, os estudantes que participaram da pesquisa ainda não consigam entender todas as relações de sentido que esses conectores manifestam entre os enunciados.

Não perdendo de vista que, o principal objetivo no processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa é desenvolver as habilidades de leitura e escrita, proporcionando aos alunos um efetivo uso da língua nas instâncias sociais, o trabalho realizado com o ensino das conjunções neste estudo tomou o texto como ponto de partida para um ensino contextualizado, procurando auxiliar os alunos a adquirirem consciência do papel que as conjunções exercem na coesão textual e a tirar proveito desse estudo para melhorar sua capacidade de leitura e de escrita.

Dar prioridade ao ensino da leitura e da escrita deve ser principal objetivo do professor de língua portuguesa, como afirma Antunes (2014, p. 61): “a prioridade máxima do professor de português é garantir o acesso de todos ao domínio da leitura e da escrita”.

Dada a importância do ensino da gramática para aquisição do domínio da língua escrita, torna-se necessário o desenvolvimento de estudos que visem desenvolver estratégias de ensino que contribuam para uma efetiva aprendizagem das conjunções coordenativas e do ensino da gramática em geral.

Nessas considerações, apresentamos uma sugestão para melhorar o processo de aprendizagem das conjunções coordenativas, baseado no resultado do presente estudo, qual seja trabalhar as conjunções procurando mostrar os efeitos que provocam em textos orais e escritos e buscar explorar questões vinculadas aos problemas de construção que elas podem apresentar.

Por fim, há de se ressaltar que o ensino da escrita, da leitura e, principalmente, da gramática requer um processo de renovação constante no trabalho do professor, o que implica por um lado, busca de conhecimento por meio de pesquisas e estudos; e, por outro, a experiência que se adquire com a prática de intervenções que devem acontecer durante todo o percurso escolar.

Consideramos que este estudo trará importantes contribuições para melhorar a qualidade do ensino de língua portuguesa, principalmente no que diz respeito ao uso adequado das conjunções coordenativas no texto escrito. A possibilidade é que, ao final da

intervenção pedagógica, os alunos estejam construindo textos escritos mais coesos e coerentes.

Por fim, esperamos também que esta pesquisa, que ora desenvolvemos, frutifique e, de algum modo, possa ajudar a nos transformar, como educadores de língua portuguesa que somos, sujeitos comprometidos a refletir sobre a nossa prática pedagógica, precisamente sobre o ensino da gramática, para, em seguida, buscar novos caminhos para trabalhar com esse conteúdo de forma que faça sentido para o aluno e que produza, como resultado, leitores e escritores competentes, que sejam capazes de compreender o discurso do outro e produzir, de forma eficaz, o seu próprio discurso, a fim de interagir e participar ativamente na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza; PONTARA, Marcela Nogueira; FADEL, Tatiana. **Português: língua, literatura, produção de texto**. 2ª. ed. São Paulo: Moderna, 2004.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: 2ª ed. Parábola Editorial, 2014.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: 2ª ed. Parábola Editorial, 2005.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: 1ª ed. Parábola Editorial, 2012.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37ª. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Org.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013. Série Estratégias de Ensino 37.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Brasília: 120 p. (Parâmetros Curriculares Nacionais -5ª a 8ª série).
- CARONE, F. **Subordinação e coordenação: confrontos e contrastes**. São Paulo: Ática, 1988.
- CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 33ª. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1990.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- DOM BASÍLIO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2017. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Dom_Bas%C3%ADlio&oldid=50617714>. Acesso em: 29 nov. 2017.
- FURTADO, Lilian; PEREIRA, Vinícius Carvalho. **Técnicas de redação para concursos**. 2ª. ed. São Paulo: Método, 2012.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas.** 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual.** 21ª. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual.** 17ª. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. Linguística Textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, vol. 1, n. 1, agosto de 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2009.

MITTMANN, Solange. Leitura de textos jornalísticos em sala de aula. In: LAMPERT, Ernani. **O ensino sob o olhar dos educadores.** Pelotas: Seiva, 2003. p. 233-247.

NEVES, Maria Helena de Moura (organizadora). **A construção das orações complexas.** Ataliba T. de Castilho (coordenador). Editora contexto, 2016.

PAVEAU, Marie-Anne; SARFATI, Georges-Élia. **As grandes teorias da Linguística: da gramática comparada à pragmática.** São Carlos: Claraluz, 2006.

PLATÃO, Francisco Savioli; FIORIN, José Luiz. **Lições de texto: leitura e redação.** 4ª. ed. São Paulo: Ática, 2003.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas SP: Mercado de letras, 1996.

PROJETO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS. Disponível em: <[www.cch.unimontes.br/profletras/images/arquivos/regulamentos/DIRETRIZES PROJETO DE PESQUISA.pdf](http://www.cch.unimontes.br/profletras/images/arquivos/regulamentos/DIRETRIZES_PROJETO_DE_PESQUISA.pdf)>. Acesso em 25 abr. 2016.

REVISTA DOM BASÍLIO. **Publicação da Prefeitura Municipal de Dom Basílio.** Volume 2, 2000.

ROCHA LIMA, C. H. **Gramática normativa da língua portuguesa.** 35ª. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1998.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola editorial, 2009.

SANTOS, José Reinaldo Santos. **História da Educação de Dom Basílio.** 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VALENTE, Patrícia Martins. **Emprego de conjunções e compreensão leitora**: um estudo com alunos da 8ª série do ensino fundamental. 2009. 90 fl. Trabalho de conclusão de curso (Dissertação) Pós-graduação, Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica –PUC, Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em:<<http://repositorio.pucrs.br>> Acessado em 24 jan. 2017.

ANEXO I

NESC	NÚCLEO EDUCACIONAL SÃO CRISTÓVÃO ENSINO FUNDAMENTAL
	Disciplina: Língua Portuguesa Professora Mestranda: Ionete Meira Silva Amorim Aluno (a): _____ Ano/Turma: 8º A Data: ___/___/___

1- Leia o texto abaixo e complete as lacunas em branco com as palavras que faltam.

Comparar para crescer

Maria Helena Brito Izzo

(Texto adaptado)

Todos nós já nos comparamos, ao menos uma vez, com outras pessoas. Afinal, a comparação é inerente ao ser humano. Ocorre que ela tem um lado positivo _____ (1) outro negativo. O positivo: comparar o nosso jeito de ser com o de outra pessoa, que nos parece mais preparada, pode servir de estímulo _____ (2) melhorarmos nossa personalidade. Mesmo comparar algo que um conhecido tem, como uma casa bem arrumada, com a nossa, que às vezes precisa de arrumação, também serve de impulso para fazermos o nosso dia-a-dia mais caprichado.

A comparação é saudável quando nos faz descobrir uma capacidade para aperfeiçoamento _____ (3) uma habilidade ainda desconhecida. Quem faz esse tipo de comparação aprende com quem é comparado, _____ (4) nessa vida aprendemos _____ (5) nas escolas, _____ (6) com colegas de trabalho, vizinhos, amigos e até com desconhecidos. Assim como eles podem aprender a ser melhores conosco. A comparação é positiva nesse sentido.

Já o lado negativo dela é quando descamba para a inveja maldosa. A inveja jamais foi o melhor sentimento. _____ (7) vemos no outro que comparamos algo para ser invejado, e ficamos de mau humor por isso, é sinal de que alguma coisa precisa ser revista em nossa vida. _____ (8): evite a comparação _____ (9) tenha maus sentimentos. Sempre é bom lembrar que na sociedade onde vivemos, cheia de desigualdades sociais, nem todos tiveram a mesma oportunidade. E isso não é um consolo, _____ (10) uma verdade. O que, _____, (11) não impede de você lutar, trabalhar duro, estudar com afinco, batalhar e se superar. _____ (12) não para ser melhor do que o seu próximo, e sim para ser uma pessoa melhor.

Quantos gênios não saíram do nada? Se isso aconteceu não foi _____ (13) ficaram parados, invejando quem estava acima deles. Pode até ser que em algum momento de suas vidas eles se compararam com alguém melhor, _____ (14) este alguém serviu como exemplo, não de motivo de inveja. Ao invés de sucumbir a um sentimento mau, os vencedores têm força de vontade para superar as dificuldades. Que tal fazer o mesmo, se você estiver se sentindo por baixo? _____ (15) seja difícil, vá à luta, meu amigo ou minha amiga. Você e o mundo só terão a ganhar.

NESC	NÚCLEO EDUCACIONAL SÃO CRISTÓVÃO
	ENSINO FUNDAMENTAL
	Disciplina: Língua Portuguesa
	Professora Mestranda: Ionete Meira Silva Amorim
	Aluno (a): _____
	Ano/Turma: 8º A Data: ___/___/___

1- Leia o texto abaixo e complete as lacunas em branco com as palavras que faltam. Para isso, você usará algumas das palavras da caixa abaixo.

porque – por exemplo – mas também – ou – mas – nesse caso – por outro lado – em vez disso – caso – no entanto – se – e – mas – embora – além-disso – para – de qualquer modo – não apenas – por esta razão – porque – mas

Comparar para crescer

Maria Helena Brito Izzo

(Texto adaptado)

Todos nós já nos comparamos, ao menos uma vez, com outras pessoas. Afinal, a comparação é inerente ao ser humano. Ocorre que ela tem um lado positivo_____ (1) outro negativo. O positivo: comparar o nosso jeito de ser com o de outra pessoa, que nos parece mais preparada, pode servir de estímulo _____ (2) melhorarmos nossa personalidade. Mesmo comparar algo que um conhecido tem, como uma casa bem arrumada, com a nossa, que às vezes precisa de arrumação, também serve de impulso para fazermos o nosso dia-a-dia mais caprichado.

A comparação é saudável quando nos faz descobrir uma capacidade para aperfeiçoamento _____ (3) uma habilidade ainda desconhecida. Quem faz esse tipo de comparação aprende com quem é comparado, _____ (4) nessa vida aprendemos _____ (5) nas escolas, _____ (6) com colegas de trabalho, vizinhos, amigos e até com desconhecidos. Assim como eles podem aprender a ser melhores conosco. A comparação é positiva nesse sentido.

Já o lado negativo dela é quando descamba para a inveja maldosa. A inveja jamais foi o melhor sentimento. _____ (7) vemos no outro que comparamos algo para ser invejado, e ficamos de mau humor por isso, é sinal de que alguma coisa precisa ser revista em nossa vida. _____ (8): evite a comparação_____ (9) tenha maus sentimentos. Sempre é

bom lembrar que na sociedade onde vivemos, cheia de desigualdades sociais, nem todos tiveram a mesma oportunidade. E isso não é um consolo, _____ (10) uma verdade. O que, _____, (11) não impede de você lutar, trabalhar duro, estudar com afinco, batalhar e se superar. _____ (12) não para ser melhor do que o seu próximo, e sim para ser uma pessoa melhor.

Quantos gênios não saíram do nada? Se isso aconteceu não foi _____ (13) ficaram parados, invejando quem estava acima deles. Pode até ser que em algum momento de suas vidas eles se compararam com alguém melhor, _____ (14) este alguém serviu como exemplo, não de motivo de inveja. Ao invés de sucumbir a um sentimento mau, os vencedores têm força de vontade para superar as dificuldades. Que tal fazer o mesmo, se você estiver se sentindo por baixo? _____ (15) seja difícil, vá à luta, meu amigo ou minha amiga. Você e o mundo só terão a ganhar.

ANEXO II

Módulo I

NESC	NÚCLEO EDUCACIONAL SÃO CRISTÓVÃO
	ENSINO FUNDAMENTAL Proposta Educacional de Intervenção Disciplina: Língua Portuguesa Professora Mestranda: Ionete Meira Silva Amorim Aluno (a): _____ Ano/Turma: 8º A Data: ___/___/___

Objetivo geral: instigar discussão, em sala, sobre adolescência, sexualidade, primeiro, bem como promover uma efetiva interação na discussão levantada.

Primeiro momento: trabalhar com o texto a seguir, fazendo uso da oralidade para discussão em grupo.

Texto I**O Primeiro Beijo**

É difícil acreditar, mas meu primeiro beijo foi num ônibus, na volta da escola. E sabem com quem? Com o Cultura Inútil! Pode? Até que foi legal. Nem eu nem ele sabíamos exatamente o que era "o beijo". Só de filme. Estávamos virgens nesse assunto, e morrendo de medo. Mas aprendemos. E foi assim...

Não sei se numa aula de Biologia ou de Química, o Culta tinha me mandado um dos seus milhares de bilhetinhos:

“Você é a glicose do meu metabolismo.”

Te amo muito!

“Paracelso”

E assinou com uma letrinha miúda: Paracelso. Paracelso era outro apelido dele. Assinou com letrinha tão minúscula que quase tive dó, tive pena, instinto maternal, coisas de mulher... E também não sei por que: resolvi dar uma chance pra ele, mesmo sem saber que tipo de lance ia rolar.

No dia seguinte, depois do inglês, pediu pra me acompanhar até em casa. No ônibus, veio com o seguinte papo:

__ Um beijo pode deixar a gente exausto, sabia? - Fiz cara de desentendida.

Mas ele continuou:

— Dependendo do beijo, a gente põe em ação 29 músculos, consome cerca de 12 calorias e acelera o coração de 70 para 150 batidas por minuto. - Aí ele tomou coragem e pegou na minha mão. Mas continuou salivando seus perdígotos:

— A gente também gasta, na saliva, nada menos que 9 mg de água; 0,7 mg de albumina; 0,18 g de substâncias orgânicas; 0,711 mg de matérias graxas; 0,45 mg de sais e pelo menos 250 bactérias...

Aí o bactéria falante aproximou o rosto do meu e, tremendo, tirou seus óculos, tirou os meus, e ficamos nos olhando, de pertinho. O bastante para que eu descobrisse que, sem os óculos, seus olhos eram bonitos e expressivos, azuis e brilhantes. E achei gostoso aquele calorzinho que envolvia o corpo da gente. Ele beijou a pontinha do meu nariz, fechei os olhos e senti sua respiração ofegante. Seus lábios tocaram os meus. Primeiro de leve, depois com mais força, e então nos abraçamos de bocas coladas, por alguns segundos.

E de repente o ônibus já havia chegado no ponto final e já tínhamos transposto, juntos, o abismo do primeiro beijo.

Desci, cheguei em casa, nos beijamos de novo no portão do prédio, e aí ficamos apaixonados por várias semanas. Até que o mundo rolou, as luas vieram e voltaram, o tempo se esqueceu do tempo, as contas de telefone aumentaram, depois diminuíram... e foi ficando nisso. Normal. Que nem meu primeiro beijo. Mas foi inesquecível!

BARRETO, Antônio. Meu primeiro beijo. *Balada do primeiro amor*. São Paulo: FTD, 1977.

Questões para fomentar as discussões.

- 01- Com quem ocorreu o primeiro beijo da narradora do texto mencionado?
- 02- Por que a narradora chama o menino de "cultura Inútil" e quais são os demais apelidos dele?
- 03- A descrição científica do menino sobre o beijo está correta?
- 04- Compare essa descrição dele com a descrição dela (sobre o beijo).
- 05- Como o "Culta" compara o "amor" em seu bilhete?
- 06- No final do texto a menina relaciona o amor com algo que ela viveu.

Texto II

Dar o primeiro beijo é um marco na vida de todo ser humano. Assim que a menina ou o garoto entram na adolescência e alguns colegas se tornam mais do que simples amigos(as), beijar é o momento mais esperado, um rito de passagem que prova para eles mesmos e para os outros que não são mais crianças.

O primeiro beijo também é considerado a primeira experiência sexual dos filhos e, por isso mesmo, motivo de preocupação e de dúvida para os pais. “Será que não foi cedo demais?” “Devemos falar sobre o assunto?” “Como agir a partir de agora?” são algumas questões que passam pela cabeça dos adultos.

De acordo com a psicóloga Eloá Andressa, não existe idade certa para dar o primeiro beijo. “Geralmente, o interesse pelo sexo oposto começa a despertar durante a puberdade, a partir dos 12, 13 anos de idade, mas hoje em dia as crianças estão sendo estimuladas pela mídia e até mesmo por alguns pais a agir como adultos cada vez mais cedo”, afirma. Mesmo que o beijo ocorra dentro da faixa-etária “esperada”, um pouco antes ou alguns anos depois, não importa. Qualquer que seja a situação, Eloá explica que os pais devem receber a notícia com naturalidade. “Não faça alarde e nem comemore. Tente descobrir como aconteceu e como o seu filho está se sentindo”, explica. Uma reação exagerada dos pais, além de deixar o adolescente envergonhado, também pode comprometer a relação de confiança entre eles. É importante os pais estarem disponíveis para ajudar os filhos a perceber o que sentem, o que pensam e como podem fazer escolhas. Nesse momento, os pais precisam se tornar confidentes de seus filhos, pois eles buscam alguém que os ouça e que os ensine. Durante a conversa, sempre que houver uma brecha, oriente o seu filho e fale de sua própria experiência”, recomenda a psicóloga Tisa Paloma Longo.

Disponível em: <<http://portal.rpc.com.br>>. Acesso em 20/01/17.

Questões para fomentar as discussões:

01. Por que o primeiro beijo marca?
02. Por que é considerado um evento especial?
03. A faixa etária faz alguma diferença para a ocorrência do primeiro beijo?
04. Quem poderia relatar a sua experiência sobre o primeiro beijo?
05. Na sua opinião, os pais dialogam com os filhos sobre o que estes pensam e sentem?

ANEXO III

Módulo II

NESC	NÚCLEO EDUCACIONAL SÃO CRISTÓVÃO ENSINO FUNDAMENTAL Proposta Educacional de Intervenção Disciplina: Língua Portuguesa Professora Mestranda: Ionete Meira Silva Amorim Aluno (a): _____ Ano/Turma: 8º A Data: ___/___/___
-------------	---

Objetivo geral: tornar o aluno habilitado a manifestar opiniões e saber expressá-las na forma escrita, produzindo texto coeso e coerente e percebendo a presença das conjunções coordenativas na produção de uma carta endereçada ao seu melhor amigo.

Primeiro momento: breve recapitulação dos textos trabalhados no módulo I por meio de uma conversa informal e apresentação da proposta de produção de texto.

A proposta de produção textual será escrita no quadro e terá o seguinte teor: Com base na sua própria experiência e nos textos lidos, analisados e discutidos em sala, escreva uma carta ao seu melhor amigo relatando e emitindo seu ponto de vista sobre a sua experiência e expectativa em relação ao primeiro beijo.

Segundo momento: Primeiramente, serão dadas as definições de conjunções, pois acreditamos que o aluno terá mais dificuldades em realizar essa parte da atividade sem as explicações prévias, e posteriormente pediremos aos alunos que identifique dentro dos textos as conjunções que utilizaram e em seguida as substituam por outras, percebendo e refletindo sobre os diferentes valores semânticos que serão produzidos.

Serão apresentadas as seguintes definições das conjunções coordenativas:

- Aditivas:** servem para ligar dois termos ou duas orações de mesmo valor sintático, estabelecendo entre eles uma ideia de adição. São as conjunções e, nem (e não), que, não só... mas também. Ele não respondeu às minhas cartas nem me telefonou.
- Adversativas:** ligam dois termos ou orações, estabelecendo entre eles uma relação de oposição, contraste, ressalva. São elas: mas, porém, todavia, contudo, no entanto, entretanto, e (com valor de mas). A mulher chamou imediatamente o médico, porém não foi atendida.

3. **Alternativas:** ligam palavras ou orações, estabelecendo entre elas uma relação de separação ou exclusão. São as conjunções ou, ou... ou, já... já, ora... ora, quer... quer, etc. O mecânico ora desparafusava o moto do carro ora juntava outras peças espalhadas pelo chão.

4. **Conclusivas:** introduzem uma oração que exprime conclusão em relação ao que se afirmou anteriormente. São elas: logo, pois (no meio ou no fim da oração), portanto, por conseguinte, por isso, assim, etc.

5- **Explicativas:** Indicam uma justificativa ou uma explicação referente ao fato expresso na declaração anterior. São elas: que, porque e pois.

ANEXO IV

Módulo III

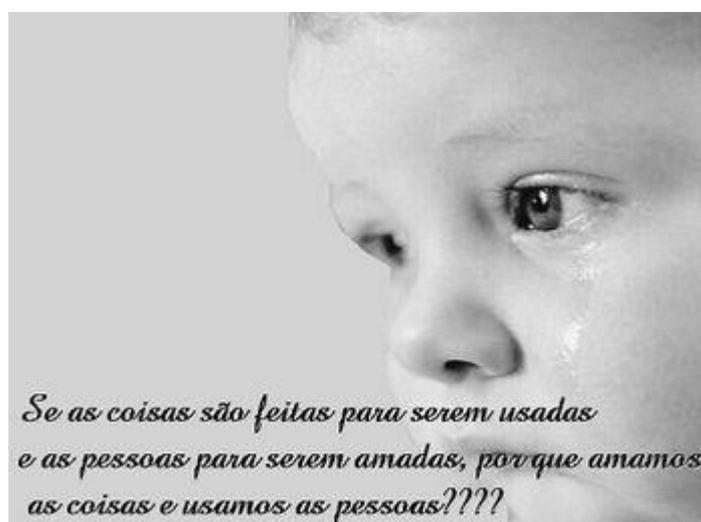
NESC	NÚCLEO EDUCACIONAL SÃO CRISTÓVÃO ENSINO FUNDAMENTAL Proposta Educacional de Intervenção Disciplina: Língua Portuguesa Professora Mestranda: Ionete Meira Silva Amorim Aluno (a): _____ Ano/Turma: 8º A Data: ___/___/___
-------------	---

Objetivo geral: aprofundar os conhecimentos do educando sobre as conjunções coordenativas, reconhecendo os valores semânticos que elas produzem no texto.

Primeiro momento: O professor deverá levar os alunos ao laboratório de informática ou biblioteca para realizarem, em dupla, uma pesquisa sobre as orações coordenativas.

Segundo momento: Feita a pesquisa, o professor deverá reproduzir (xerocar) para os alunos os anúncios publicitários apresentados na sequência. Em seguida, pedir a um grupo de alunos que exponha resumidamente o conteúdo pesquisado, usando os anúncios para exemplificação. Caso a explanação fique incompleta, o professor deverá ir indicando outros grupos até obter uma exploração satisfatória do conteúdo, sempre mediando a fala dos alunos para fazer esclarecimentos e tirar dúvidas.

Figura 01: Anúncio 01



FONTE: Disponível em: <[http://1. bp. blogspot. com/_WtkJDFjz-YM/ST2GifgY-4](http://1.bp.blogspot.com/_WtkJDFjz-YM/ST2GifgY-4)>. Acesso em 26/01/2017

Figura 2 - Anúncio 02

20 DE NOVEMBRO.
DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA.
MULHERES NEGRAS:
MUITAS LUTAS, MUITAS
CONQUISTAS.

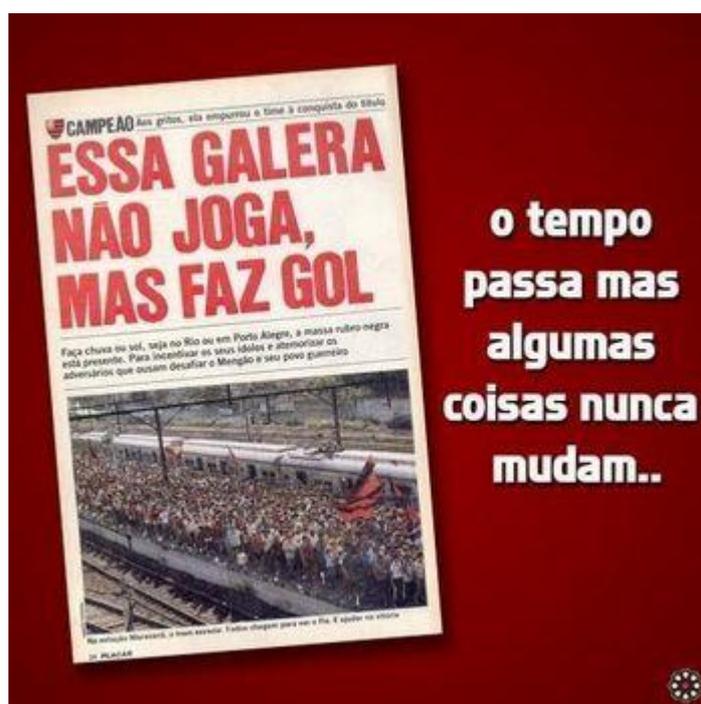
20 ANOS DO MOVIMENTO NACIONAL DE MULHERES NEGRAS
Nosso compromisso com todas as mulheres negras que acreditam
e lutam por igualdade, dignidade, respeito e uma vida sem
violência. Conheça as ações previstas no II Plano Nacional de
Políticas para Mulheres e saiba mais sobre os seus direitos.
Acesse www.presidentia.gov.br/spmulheres.

Secretaria Especial de
Políticas para as Mulheres

PROS
PRO PLAN DE POLÍTICAS PARA
MULHERES
GOVERNO FEDERAL

FONTE:<Disponível em: http://epocaestadobrasil.files.wordpress.com/2009/02/anun_veiculo08r.jpg.
Acesso em 26/01/2017>

Figura 03: Anúncio 03



FONTE: Disponível em: <<http://magiarubronegra.files.wordpress.com/2008/07/anuncio.jpg>>. Acesso em: 26/01/2017

ANEXO V

Módulo IV

<i>NESC</i>	NÚCLEO EDUCACIONAL SÃO CRISTÓVÃO ENSINO FUNDAMENTAL Proposta Educacional de Intervenção Disciplina: Língua Portuguesa Professora Mestranda: Ionete Meira Silva Amorim Aluno (a): _____ Ano/Turma: 8º A Data: ___/___/___
--------------------	---

Objetivo geral: Reconhecer as conjunções coordenativas associando o seu uso às produções de sentido pretendidas na produção dos textos.

Primeiro momento: O professor distribuirá o texto que será trabalhado e realizará uma leitura compartilhada. Após este momento, ele instigará os alunos a comentarem sobre a leitura feita, sempre dando oportunidade para que o educando fale mais que o professor e se sinta valorizado na sua fala.

Segundo momento: Execução das atividades propostas para cada texto sob a orientação do educador.

Terceiro momento: Socialização das respostas e correção comentada pelo professor.

Texto I**Guardiã do chocolate**

A Surucucu pico-de-jaca, uma das serpentes mais peçonhentas das Américas, está ameaçada de extinção. Pode parecer uma boa notícia para muita gente, a cobra é um perigo, não é bem assim. Apesar do forte veneno, a surucucu é responsável por deixar nossa vida 10 mais doce: ela é considerada a guardiã do cacau produzido no sul da Bahia.

A região é a maior produtora da fruta no Brasil, oferecendo solo e clima perfeitos para a planta. O paraíso do cacau sofre com uma grave ameaça: a proliferação dos ratos-do-cacau, que se alimentam das frutas e folhas do cacauzeiro, devastando as plantações.

A grande heroína da história é a surucucu, principal predadora do roedor. O desmatamento das florestas naturais do sul da Bahia, habitat da serpente, tem representado

uma grande ameaça à sua sobrevivência. Em consequência, as plantações de cacau e o chocolate também correm riscos.

(Revista Horizonte Geográfico, ano 22, n. 125, p. 15, out. 2009).

Exercícios de compreensão do texto.

- 1) Explique a expressão: “[...] a surucucu é responsável por deixar nossa vida mais doce...”
- 2) Conforme o texto, há a existência de um problema, que possui uma causa e uma consequência. Qual é o problema, qual a causa dele e qual a consequência?
- 3) Qual a preocupação, segundo o texto, com a ausência da Surucucu pico-de-jaca?
- 4) Faça um resumo da notícia.
- 5) Existem algumas proposições que estão desconexas no texto pela ausência de um articulador mas. Quais são elas?
- 6) Reescreva-as colocando o articulador na posição que você julgar adequada.

Texto II

Observe o texto abaixo, de Ricardo Ramos.

Circuito Fechado

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo; pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio, maços de cigarros, caixa de fósforos. Jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapos. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo. Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, blocos de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetos de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro negro, giz, papel. Mictório, pia, água. Táxi. Mesa, toalha, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xícara. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Escova de dentes,

pasta, água. Mesa e poltrona, papéis, telefone, revista, copo de papel, cigarro, fósforo, telefone interno, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, papel e caneta, telefone, caneta e papel, telefone, papéis, folheto, xícara, jornal, cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos, guardanapos. Xícaras, cigarro e fósforo. Poltrona, livro. Cigarro e fósforo. Televisor, poltrona. Cigarro e fósforo. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro.

FONTE: Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/portugues/ult1693u10.jhtm>>. Acesso em 28/01/2017>

- Qual é a particularidade presente nesse texto?
- Apesar de ser um texto incomum, é possível apreender o seu significado? Por quê?
- Reescreva esse texto utilizando-se das conjunções coordenativas. Use sua imaginação e atente para a relação possível de ser estabelecida entre cada palavra.

Texto III

1-Leia a tira reproduzida a seguir:



- 1) Existe algum termo responsável para fazer a ligação entre as orações? Qual?

- 2) você explicaria a relação de sentido entre as orações em cada período?

Leia a tira a seguir.



3) No primeiro quadro da tira, existe relação de coordenação?

4) Que relação de sentido a conjunção “mas” estabelece com a fala anterior?

A imagem a seguir apresenta uma fotografia da parede de um hotel do interior do Brasil, onde é possível ler com clareza dois textos distintos.



CAMARGO, José Eduardo Rodrigues; FONTENELLE, André Luís. *O Brasil das placas*. São Paulo: Panda Books, 2007.

5) O autor da frase confundiu-se ao grafar a conjunção. Como deve ser a escrita correta da conjunção?

6) Em relação ao segundo texto, escrito em letras amarelas em um porta-chaves, responda: que tipo de relação de sentido se estabelece em razão do uso da conjunção “pois”?

7) Mantendo-se essa relação de sentido, aponte outra conjunção que poderia ser usada nesse mesmo período?

Leia com atenção a tira a seguir.



GONSALES, Fernando. *Níquel Náusea*: em boca fechada não entra mosca. São Paulo: Devir, 2008. p. 34.

8) Que relação de sentido se estabelece entre as orações do primeiro e do segundo quadrinhos?

9) A relação que ela estabelece com as orações anteriores. Reescreva a última oração da tira – “A galinha não tem uma glândula tão bacana” –, inserindo uma conjunção capaz de explicitar?

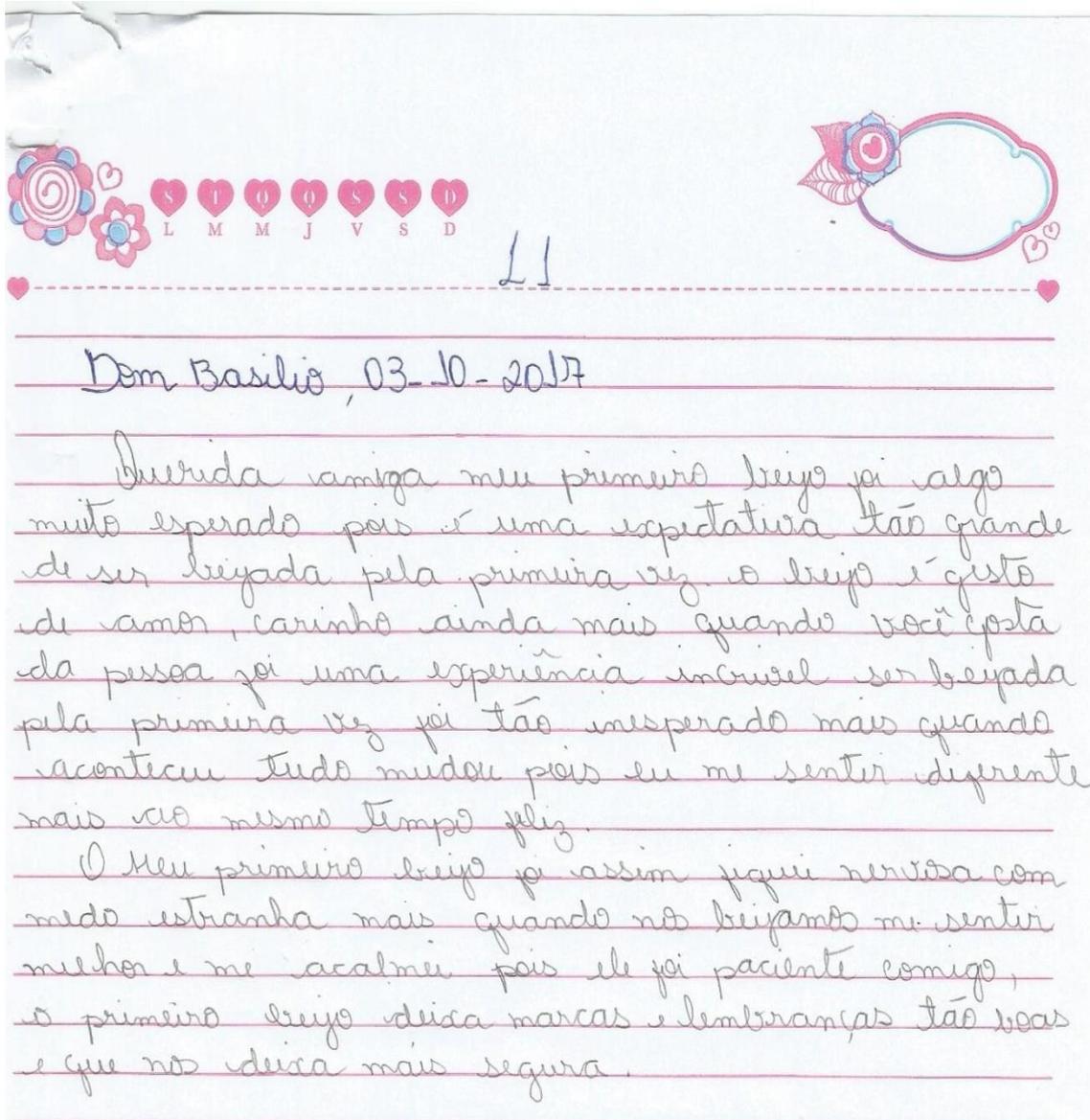
Leia a tira de Hagar para responder a questão proposta.



10) Que relação de sentido ocorre entre “Fique atrás desta pedra...” e “Estes arqueiros são famosos pela pontaria”?

ANEXO VI

Texto 1



Texto 2

L2

Dom Basilio 03 de outubro
de 2014 Querida amiga.

Hoje é um domingo, mas não um
domingo qualquer e sim muito especial
e vou te contar porque.

Esta tarde da noite, mas quero te
contar logo amiga. Pela manhã fui
para casa de uma colega, fizemos
muitas coisas legais. À tarde fomos
para um jogo e foi lá que aconteceu
o tão esperado beijo.

Alguns trocamos o arrepiado
tomando conta do corpo e mil
bolinhas na barriga. Fomos para um
lugar afastado das pessoas e começamos
a nos beijar. No começo foi meio
estranho e não sabia o que fazer, mas
aos poucos foi pegando o ritmo.

Minhas expectativas e experiência foram
iguais pois foi muito especial.

Ass: Kelly

Texto 3

13

03/09/17

em Dom Basilio

Querido amigo (perém) de alguns detalhes do meu primeiro beijo aconteceu um fato que eu não gostei quando tomei a decisão mais mesmo assim fui, também como esperado (eu não gostei do beijo dele) o fato não extremamente de manter um namorado graças a Deus RSRSRAS, por isso é normal este é o ponto no qual muita gente se exalta, (mas) meu caso não. Porque mesmo amigo eu queria que meu primeiro beijo seria com a pessoa que eu amo hoje @ sempre, seria a melhor coisa na minha vida, porque você não vai apaixonou por uma cópia é um traço da nossa personalidade detrimento da vida conjugada. Mas meu primeiro beijo eu não gostei, porque o lugar, o modo, a pessoa não fez parte, é comum de encarar a situação.

Ass: Vanessa

Texto 4

14

Dom Basilio - Bahia - Brasil / /
03-09-2017

Querida amiga, O Primeiro Beijo é uma marca na juventude entrando para a adolescência.

O meu Primeiro Beijo foi com, legal, eu gostei.

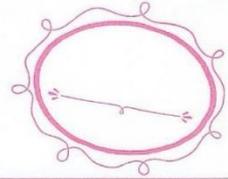
O Beijo é um gesto de amor, o Primeiro Beijo é importante tanto pro homem como para a mulher.

O Beijo bom é aquele que nos dá na pessoa que a gente gosta não que os outros seja ruim todos são bons.

Texto 5

OSTQSS

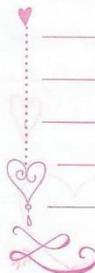
L5



Dom Basilio, 03/09/2014

Querida amiga não falas para não
 esquecer o meu primeiro beijo, experiência em
 não tinha por que foi a primeira vez, foi
 estranho, foi envergonhado. O primeiro beijo
 marca a vida de toda garota.
 O beijo do é bom quando é natural, quando
 quando não é forçado.
 Beijo bom mesmo é com a pessoa que
 não volta (ama).

Ab: Sua amiga Jamima Sílvia Lima



Texto 6

L6

Mem Brasília 03 de outubro de 2017

Querido amigo o meu primeiro beijo
 eu sentir medo, ansiedade, nervosismo e
 varias sensações de dividas que acabariam
 assim que nos beijamos. Foi um pouco
 estranho, por que na hora eu não sabia o
 que fazer! só que as coisas aconteciam
 naturalmente. Não foi como eu pensava, mais
 a sensação era muito boa, e era tudo nova
 pra mim, e foi assim que aconteceu meu
 primeiro beijo amigo.

Texto 7

ALUNO(A) L7

O primeiro beijo é algo muito interessante e especial, é uma experiência nova, um novo sentimento, meu primeiro beijo foi com uma menina mais velha do que eu, na hora dava uma sensação misteriosa e até aquele momento não sei se bem ou ruim, um amigo de lado incentivando, até que não tome coragem e não é algo muito bom mas uma coisa nova antes não sei achava meio nojento mas depois de ter a experiência de como é sempre não sei quisesse mais.

Texto 8

BATMAN

L8



Dom Basilio, 03 de Outubro de 2017.

Querido amigo:

O primeiro bife é um bife, você nunca esquece, da um picorzinho na barriga, uma ansiedade mas é uma sensação boa, da vontade de se aventurar de conhecer e aprender coisas novas e principalmente Jim que ter com a pessoa certa e na hora certa, não tinha pressa pois lembre-se "se é uma questão de tempo".

O primeiro bife será sempre marcado porque foi por quem você se apaixonou e sempre gostou, então minha amiga não tenha pressa e Jim paciência.

Deixe com todo minha experiência para você conhecer e aprender um pouco sobre o primeiro bife.

Até mais ver querida amiga, espero que você leve com todo minha experiência.

FORONI



Texto 9

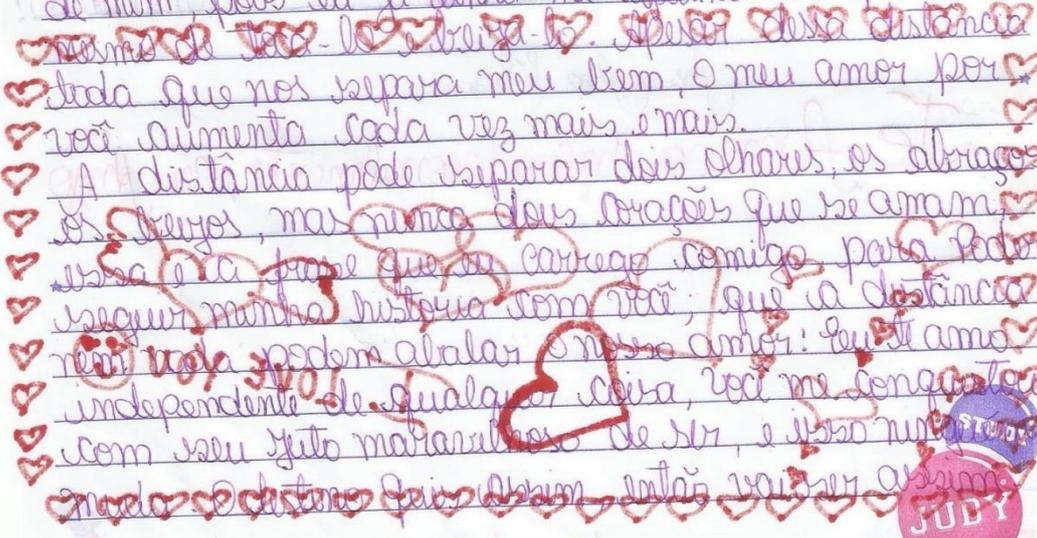
19

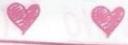
Aluna: Ana Julia

Nosso primeiro beijo lembrou como se fosse hoje. Naquele fresquinho na barriga, aquelas braca de olhos aquele momento inesquecível pra mim, foi um beijo de amor, fechamos os olhos e nos beijamos, um momento mágico na vida que marcou pra sempre. Meu beijo foi apenas o começo de um pequeno e diferente amor, esse amor que vai ficar pra sempre no meu coração, pois na vida todos os apaixonados tem um beijo inesquecível e esse beijo inesquecível foi com você meu primeiro e único grande amor.

Naquele dia passou a existir dentro de mim um sentimento inexplicável chamado amor, um amor que se Deus permitir vou sentir eternamente no meu coração, então deixei o amor tomar conta de mim pois eu já tinha me apaixonado por antes mesmo de você - beija - beija - beija. Apesar desta distância toda que nos separa meu bem, o meu amor por você aumenta cada vez mais e mais.

A distância pode separar dois olhos, os abraços os beijos, mas nunca dois corações que se amam. Essa é a parte que eu carregarei comigo para poder seguir minha história com você, que a distância não pode abalar o nosso amor: Eu te amo independente de qualquer coisa, você me conquistou com seu jeito maravilhoso de ser, e isso nunca mudará. Mesmo a distância não vai abalar o nosso amor.





Saudades dos seus abraços confortáveis e carinhosos, saudades dos seus beijos, dos seus lábios tocando os meus, mas se eu quiser mesmo superar toda essa distância que separar tudo isso de cabeça erguida e cheia de fé. Confirma meu amor, palavras nenhuma irá descrever nosso primeiro beijo, só sei que foi maravilhoso, indescritível, uma sensação tão boa 😍❤️ toda vez que o beijo desejo beija-lo mais e mais 😍 e principalmente ainda palavras nenhuma irá descrever o meu amor por você, um sentimento puro, verdadeiro e eterno se Deus permitir nossa união, mas sinto que ele permitirá sim, porque ele sabe e sabe o quanto nos amamos. Só o infinito diga pequeno quando se trata do que eu sinto por você Meu Amor!



Ass: Ana Lívia

Je Amoos Incondicionalmente Meu Amigo



Texto 10

110



Dam Brasília, 03 de outubro de 2014

Querido Amigo

Então... meu primeiro beijo me deu um frio na barriga, medo, nervosismo. Porém foi muito especial no momento certo e com a pessoa certa.

A pessoa do meu primeiro beijo foi e é muito especial pra mim pois a partir do momento que eu conheci ele tornou-se meu amor.

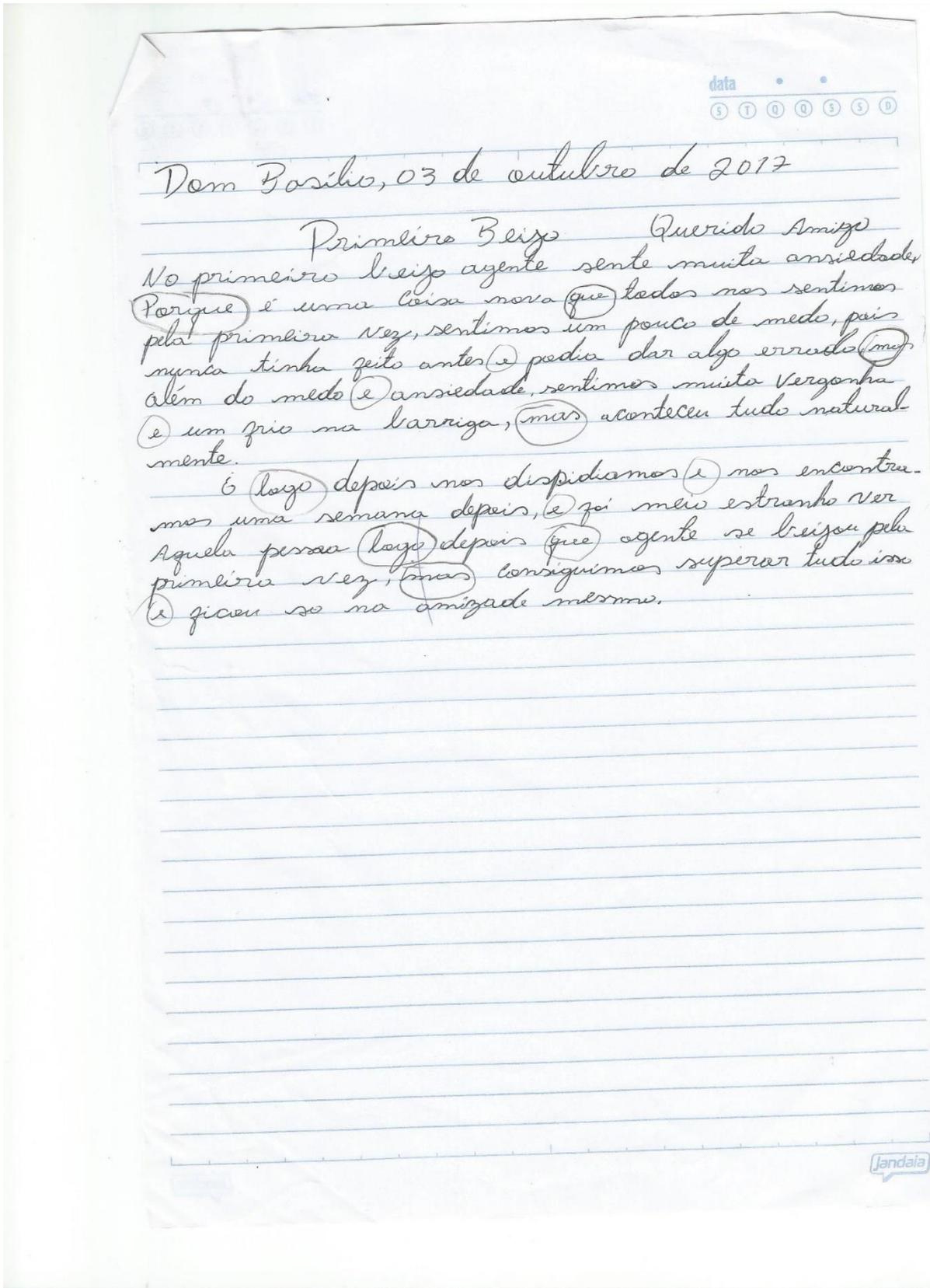
Foram tantas idas e vindas mas nem mesmo querendo não conseguimos, um viver sem o outro.

Chamaremos, terminaremos e seguiremos a Deus hoje estamos firmes e certos.

Até mais, beijos fique com Deus!



Texto 11



Texto 12

DOM Brasília, 03 - de outubro de 2012

Amiga

L19

Oi amiga tudo bem com você por que estou
 elima tem alguma novidade estou com
 muita saudade de você agora nós vai
 como tem manda essa carta, mais
 você foi a melhor pessoa que eu já
 conheci.

nisa eu conheci um amigo em uma
 festa ao que esse amigo, é uma pessoa
 muito legal companheira e sincera
 mais esse amigo era seu ex nam-
 orado num dezesse por tudo, e
 que eu estou te contando, para
 você sabe como ele era uma pessoa
 tão chata e besta te amo muito minha
 amiga

proximado: Andressa
 Para: Lúlia

MAXIMA

MAXIMA

Texto 13

data 03.10.17

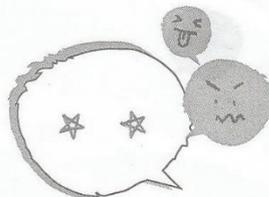
S T Q Q S S D

Dom Basílio, dia três de outubro de dois mil e dezete

Para meu querido Amigo
 Bom falar sobre o primeiro beijo da pessoa e meio constrangedor porque que os dois sentimos vergonha, mais porém é uma experiência única pois passamos por ela na adolescência, o primeiro beijo é único e marcante, no primeiro momento sentimos um frio na barriga ao de estar perto daquele alguém que nos ira da sua primeira beijo, pois meu amigo se nos nunca deixei experimentar, era uma maravilhosa sensação mas ao mesmo tempo mais e aqui deixo minha experiência.

Bele noite amiguinho!

Texto 14



Dom Basilio
03 de Outubro de 2017

Querido amigo

O primeiro beijo pode ser uma coisa normal, mas quando você passa pela a aplicação do primeiro beijo se torna tudo diferente começa um que na barriga e medo de ser tudo errado de não saber se dar com essa nova experiência.

Mas quando termina tudo volta ao normal e as que na barriga passa entre outras coisas.

"Até mas não..."



Texto 15

data 03.10.2017

S T Q Q S S D

Dom Basilio, dia 03 de outubro de 2017.

Querido Amigo: Quando ocorreu o meu primeiro beijo eu não sabia o que fazer e também não conseguia falar de tão nervosa que eu estava. Na hora do beijo eu acho que não estava me sentindo bem, sentir um frio na barriga, minhas pernas tremeram e quase não conseguia ficar em pé até que ficar segurando na calça ^{dele} pra que se não eu caia no chão, meu coração quase que saia pela boca e estava muito acelerado. Bom o primeiro beijo de qualquer pessoa é inesquecível e também não foi como eu pensava mais foi uma experiência única e maravilhosa. Meu amigo como você queria saber sobre o meu primeiro beijo está aí espero que opte até breve.

APÊNDICE VII
TERMO DE CONSENTIMENTO ³

Eu, _____, responsável pelo aluno (a) _____, dou o meu consentimento para a utilização de dados colhidos através de atividades de leitura feitas pelo (a) meu (minha) filho(a) em trabalho de pesquisa desenvolvido pela professora Ionete Meira Silva Amorim, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, tendo a garantia de que nossos nomes e dados pessoais, em hipótese alguma, serão divulgados.

Local: _____

Data: _____

Assinatura: _____

³Fonte: Elaborado por MOTA (2008) e adaptado por LIMA (2016).

APÊNDICE VIII**FICHA SOCIAL⁴**

NOME DO PAI OU RESPONSÁVEL: _____

NOME DO ALUNO INFORMANTE: _____

NOME DO APLICADOR DO INSTRUMENTO: _____

LOCAL DE NASCIMENTO: _____

LOCAL ONDE MORA ATUALMENTE: _____

REGIÃO RURAL OU URBANA? _____

SEXO: _____

IDADE: _____

ESTUDOU ATÉ QUE SÉRIE? _____

PROFISSÃO: _____

ESTADO CIVIL: _____

QUANTAS PESSOAS COMPÕEM A FAMÍLIA? _____

PRINCIPAL FONTE DE RENDA DA FAMÍLIA? _____

⁴Fonte: Elaborado por MOTA (2008) e adaptado por LIMA (2016).