



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ
DEPARTAMENTO DE LETRAS DO CERES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

JEDIAEL FERREIRA DA COSTA

**A COESÃO SEQUENCIAL EM TEXTOS DO GÊNERO CARTA ABERTA:
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

**CURRAIS NOVOS –RN
2019**

JEDIAEL FERREIRA DA COSTA

**A COESÃO SEQUENCIAL EM TEXTOS DO GÊNERO CARTA ABERTA:
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (CERES), como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração - Linguagens e Letramentos. Linha de pesquisa - Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Marise Adriana Mamede Galvão

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ensino Superior do Seridó - CERES
Currais Novos

Costa, Jediael Ferreira da.

A coesão sequencial em textos do gênero carta aberta:
proposta de intervenção para o ensino fundamental / Jediael
Ferreira da Costa. - 2019.
144 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Centro de Ensino Superior do Seridó, Programa de Pós-
Graduação em Mestrado Profissional em Letras. Currais Novos, RN,
2019.

Orientador: Profa. Dra. Marise Adriana Mamede Galvão.

1. Ensino - Língua portuguesa - Dissertação. 2. Gênero
textual - Carta aberta - Dissertação. 3. Coesão sequencial -
Dissertação. I. Galvão, Marise Adriana Mamede. II. Título.

RN/UF/BS - CERES Currais Novos

CDU 37:811.134.3'36

**A COESÃO SEQUENCIAL EM TEXTOS DO GÊNERO CARTA ABERTA:
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

JEDIAEL FERREIRA DA COSTA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (CERES), como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração - Linguagens e Letramentos. Linha de pesquisa - Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Marise Adriana Mamede Galvão

**BANCA
EXAMINADORA**

Prof.^a Dra. Marise Adriana Mamede Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Presidente

Prof.^a Dra. Josilete Alves Moreira de Azevedo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Examinador Interno

Prof. Dr. Ananias Agostinho da Silva
Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA
Examinador Externo

AGRADECIMENTOS

A Deus, o meu bem maior, minha dádiva, minha vida, pois tem me dado forças, e por sua bondade tenho chegado até aqui. A Deus toda honra, glória e louvor.

Aos meus pais, pela doce presença e pela inestimável companhia ao longo da minha vida.

À minha esposa, por ter sido compreensiva, companheira, sempre me apoiando.

Aos meus filhos, Jhullia e William, presentes de Deus, o complemento da minha vida.

Aos meus alunos, pela participação, dedicação e empenho na realização deste trabalho.

À minha orientadora, Prof. Dr.^a Marise Adriana Mamede Galvão, pela paciência, orientação e contribuições para a execução deste trabalho. Uma grande mulher!

À professora, Dr.^a Josilete Alves Moreira de Azevedo, pelo incentivo e pelas sugestões em todo o percurso. Um amor de pessoa!

Aos demais professores do PROFLETRAS/CERES.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão responsável pela autorização, reconhecimento e avaliação do PROFLETRAS.

Aos colegas da 4ª Turma do PROFLETRAS/CERES, pela agradável companhia nesta caminhada: inesquecíveis, incomparáveis, e acima de tudo, humanos!

“As escolas, fazendo que os homens se tornem verdadeiramente humanos, são sem dúvida as oficinas da humanidade”.

(John Amos Comenius)

RESUMO

Este trabalho está relacionado à nossa inquietação como docente de Língua Portuguesa, especificamente com a questão de como tornar o ensino prazeroso e significativo para o aluno, de maneira que o seu propósito na escola transcenda a mera aprovação escolar. Em nossa prática em sala de aula, notamos, com regularidade, que os alunos apresentavam algumas dificuldades em reconhecer a organização composicional dos gêneros textuais, assim como de estabelecer a coesão sequencial, inviabilizando, em algumas situações, a continuidade de sentido do texto. Diante disso, esta pesquisa definiu como objetivo geral investigar os recursos de coesão sequencial na construção e sequenciação do texto, no que concerne à produção do gênero Carta aberta, considerando o nível de adequação sinalizado pelo aluno em relação à organização do texto. Para tanto, selecionamos como objetivos específicos: descrever a estrutura composicional dos textos escritos pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental no gênero Carta Aberta; caracterizar a estrutura composicional do gênero; identificar os elementos de coesão sequencial nos textos produzidos; caracterizar os elementos de coesão sequencial no gênero Carta Aberta; analisar a função dos elementos coesivos na construção dos sentidos do texto. As bases teóricas que fundamentam essa pesquisa se pautam nos estudos textuais-interativos desenvolvidos por Koch e Elias (2006; 2010), Koch (2002; 2011; 2013), Marcuschi (2005; 2008), Antunes (2005; 2009; 2010), Geraldi (2011), entre outros. Quanto aos aspectos metodológicos, recorreremos à abordagem qualitativa e interpretativa, com base nos estudos de Flick (2009), Fonseca (2002), Marconi e Lakatos (2011), além de outros. Esta investigação, do ponto de vista da tipologia de pesquisa, atende aos princípios da pesquisa-ação, em conformidade com os estudos de Thiollent (2011), caracterizada pela intervenção do professor regente na sala de aula sob sua responsabilidade. Os dados da pesquisa foram gerados a partir da aplicação de uma sequência de atividades desenvolvidas com base nas orientações modulares de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), através das quais os alunos produziram uma versão inicial e uma versão final da Carta Aberta. Na versão inicial, os alunos se apropriaram de alguns conectores com o objetivo de estabelecer as relações semânticas pertinentes; no que concerne à produção final, foram constatados novos conectores, proporcionando a expansão do uso dos elos de ligação, como também a implementação de novas relações semânticas, contribuindo para o estabelecimento da coesão textual. Com relação ao gênero textual, constatamos que, em geral, os alunos produziram textos adequados às especificações da Carta Aberta. Por conseguinte, os resultados alcançados convergem para a consecução dos objetivos pretendidos, já que os alunos produziram textos significativos por meio dos quais puderam contribuir para a resolução de problemas situados, interagindo socialmente por meio do texto escrito.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Gênero textual Carta aberta. Coesão sequencial.

ABSTRACT

This research study discusses the worry of the Portuguese teachers, mainly with the question of how to make teaching enjoyable and meaningful for the student, so that its purpose goes beyond school approval. In our classroom practice, It was possible to notice that students had some difficulties in recognizing the compositional organization of textual genres, as well as in establishing sequential cohesion. That hamper, in some situations, the continuation of the sense of the text. Therefore, this research has as general objective to investigate the resources of sequential cohesion in the construction and sequencing of the text, about the production of the genre Open Letter, considering the level of adequacy signaled by the student about the organization of the text. Therefore, we selected as specific objectives: to describe the compositional structure of the texts written by 9th-grade students in the Open Letter genre; characterize the compositional structure of the genre; identify the elements of sequential cohesion in the texts produced; characterize the elements of sequential cohesion in the Open Letter genre; to analyze the role of cohesive elements in the construction of the meanings of the text. The theories by Koch and Elias (2006; 2010), Koch (2002; 2011; 2013), Marcuschi (2005; 2008), Antunes (2005; 2009; 2010), Geraldi (2011), among others, have been utilized in the construction of this work. About the methodological aspects, we resort to the qualitative and interpretative approach, based on the studies of Flick (2009), Fonseca (2002), Marconi and Lakatos (2011). This investigation, from the point of view of the research typology, meets the principles of action research, in accordance with the studies by Thiollent (2011), characterized by the intervention of the teacher in the classroom. The research data were generated from the application of a sequence of activities developed based on the modular guidelines of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), through which students produced an initial version and a final version of the Open Letter. In the initial version, students appropriated some connectors in order to establish the relevant semantic relationships. In the final production, new connectors were identified, providing the expansion of new semantic relations, contributing to the establishment of textual cohesion. Regarding the textual genre, we found that, in general, the students produced texts according to the specifications of the Open Letter. Consequently, objectives were reached once the students produced significant texts through which they were able to contribute to the resolution of situated problems, interacting socially through the written text.

Keywords: Portuguese Language Teaching. Textual genre Open letter. Sequential cohesion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	-	Articuladores de ordenação no tempo/espço.....	33
Quadro 02	-	Articuladores de organização textual	34
Quadro 03	-	Articuladores de relações lógico-semânticas.....	34
Quadro 04	-	Articuladores de relações semânticas sinalizadas pela conexão.....	36
Quadro 05	-	Carta Aberta (A1-PF, ANEXO L)	42
Quadro 06	-	Sinóptico sobre tipos e gêneros textuais.....	44
Quadro 07	-	Carta Aberta (A6-PF, ANEXO M)	47
Quadro 08	-	Esquema da Sequência didática.....	54
Quadro 09	-	Codificação.....	57
Quadro 10	-	Síntese da sequência didática.....	57
Quadro 11	-	1º Momento: preparando os alunos para a PI.....	58
Quadro 12	-	2º Momento: estudo sobre o gênero e a conexão entre as partes do texto/versão inicial.	59
Quadro 13	-	3º Momento: escrita da carta aberta/versão final.....	65
Quadro 14	-	Produção inicial.....	67
Quadro 15	-	Produção final	70
Quadro 16	-	Produção inicial.....	71
Quadro 17	-	Produção final.....	73
Quadro 18	-	Produção inicial.....	75
Quadro 19	-	Produção final.....	76
Quadro 20	-	Produção inicial.....	78
Quadro 21	-	Produção final.....	80
Quadro 22	-	Ocorrências dos conectores e suas relações semânticas em G1.....	81
Quadro 23	-	Produção inicial.....	84
Quadro 24	-	Produção final.....	86
Quadro 25	-	Produção inicial.....	88
Quadro 26	-	Produção final.....	89
Quadro 27	-	Produção inicial.....	91
Quadro 28	-	Produção final.....	92
Quadro 29	-	Produção inicial.....	95
Quadro 30	-	Produção final.....	96
Quadro 31	-	Ocorrências dos conectores e suas relações semânticas em G2.....	99
Quadro 32	-	Produção inicial.....	101
Quadro 33	-	Produção final.....	102
Quadro 34	-	Produção inicial.....	104
Quadro 35	-	Produção final.....	106
Quadro 36	-	Produção inicial.....	108
Quadro 37	-	Produção final.....	109
Quadro 38	-	Produção inicial.....	111
Quadro 39	-	Produção final.....	113
Quadro 40	-	Ocorrências dos conectores e suas relações semânticas em G3.....	115
Quadro 41	-	Ocorrências gerais dos conectores e suas relações semânticas em G1, G2 e G3.....	119

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

A	Aluno
A1	Aluno 1
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
G	Grupo
G1	Grupo 1
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LP	Língua Portuguesa
LT	Linguística Textual
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PI	Produção inicial
PF	Produção final
PROFLETRAS	O Programa de Mestrado Profissional em Letras
SD	Sequência Didática
TAE	Termo de Autorização da Escola
TAP	Termo de Autorização dos Pais
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.	12
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	17
2.1	A VISÃO INTERACIONAL DA LINGUAGEM E ENSINO.....	17
2.2	O TEXTO COMO OBJETO DE ENSINO.....	23
2.2.1	A produção do texto escrito.....	27
2.2.2	A coesão sequencial	28
2.2.3	Conectores e operadores do texto	32
2.3	GÊNERO TEXTUAL E ENSINO.....	39
2.3.1	O gênero Carta Aberta.....	46
3	ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	49
3.1	TIPO DA PESQUISA.....	49
3.2	ABORDAGEM DA PESQUISA.....	50
3.3	AMBIENTE E PARTICIPANTES DA PESQUISA	52
3.4	O CORPUS E O INSTRUMENTAL GERADOR DOS DADOS.....	52
3.4.1	Definição de sequência didática.....	53
3.4.2	As categorias de análise e a codificação dos dados.....	56
3.4.3	A proposta de intervenção pedagógica.....	57
3.4.4	O corpus.....	66
4	ANÁLISE DOS DADOS.....	67
4.1	ANÁLISES DAS PRODUÇÕES INICIAL E FINAL.....	67
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
	REFERÊNCIAS.....	125
	APÊNDICES.....	128
	ANEXOS.....	132

1 INTRODUÇÃO

As discussões relacionadas ao ensino, nos conteúdos das disciplinas cursadas no Programa de Mestrado Profissional em Letras, nos colocaram frente a frente a uma série de problemas relacionados à nossa docência de Língua Portuguesa na educação básica. Tais reflexões permitiram-nos perceber a realidade que envolve a produção textual escrita e a leitura no ensino da língua, fato que nos levou a buscar contribuições para o enfrentamento de algumas questões em sala de aula voltadas para a composição do gênero textual, assim como, o emprego dos elementos de coesão sequencial no texto escrito pelo aluno.

A partir do momento em que passamos a observar de maneira mais minuciosa os textos produzidos por estes estudantes, percebemos que algumas destas dificuldades estavam relacionadas com o conhecimento do gênero textual, das conexões semânticas estabelecidas, como também com a consecução da continuidade de sentido nas produções desses estudantes.

Compreendemos o quanto a produção textual é importante nesta etapa da escolaridade dos discentes, pois, estes se deparam com situações em que a escrita se apresenta determinante para a continuidade de seus estudos e, conseqüentemente, para a vida. Em nosso fazer docente, entendemos que escrita não é uma atividade que se realiza aleatoriamente. Esta constatação nos leva a observar que um número expressivo de estudantes apresenta um conhecimento tímido em relação à organização composicional dos textos que produzem, em conformidade com o gênero empreendido, assim como no que concerne aos recursos linguísticos pertinentes a sua sequenciação e aos sentidos do texto.

Apesar das dificuldades que enfrentam no âmbito da aprendizagem, mais especificamente no que se refere à leitura e à escrita nesse período de escolarização, sabemos que os alunos do 9º ano são capazes de produzir textos adequados à situação de uso, em gênero específico, à medida que lhes sejam oportunizadas as condições de aprendizagem efetivas. Por isso, buscamos refletir, neste estudo, sobre essa problemática, intencionando contribuir para os estudos que focalizam o ensino dos gêneros, com enfoque na coesão sequencial em textos produzidos por alunos em salas de aula.

Em função disso, duas questões orientam este trabalho:

- o aluno do 9º ano produz a Carta Aberta, se utilizando da estrutura composicional do gênero?
- o aluno se utiliza de recursos linguísticos responsáveis pela sequenciação do texto na Carta Aberta?

Com base nessas questões, definimos o objetivo geral da pesquisa:

- investigar os recursos de coesão sequencial na construção e sequenciação do texto, no que concerne à produção do gênero Carta Aberta, considerando o nível de adequação sinalizado pelo aluno do 9º ano do Ensino Fundamental, em relação às características do gênero.

A partir desse objetivo mais amplo, delineamos os objetivos específicos desta investigação:

- identificar a estrutura composicional da Carta Aberta nos textos produzidos pelos alunos;
- descrever a estrutura composicional da Carta Aberta nos textos produzidos pelos alunos;
- analisar a estrutura composicional do gênero Carta Aberta nos textos dos alunos;
- identificar os elementos de coesão sequencial nos textos produzidos;
- descrever os elementos de coesão sequencial no gênero Carta Aberta;
- analisar a função dos elementos coesivos na construção dos sentidos do texto.
- interpretar as ocorrências textuais relativas ao gênero e à coesão sequencial.

Justificamos a escolha dessa temática, primeiramente, pela contribuição da investigação relacionada com o processo de escrita do aluno do 9º ano. Destacamos também, a importante contribuição que este trabalho proporciona a nossa prática, como professor de Língua Portuguesa, possibilitando a melhoria da nossa atuação e ampliando a nossa formação profissional, além de permitir que novas discussões sobre esta temática possam ser realizadas dentro e fora da instituição escolar. Ademais, cumpre também com o direcionamento dos objetivos do Profletras, como a melhoria da qualidade do ensino direcionado aos alunos do nível fundamental e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que potencializem o desenvolvimento de diversas habilidades do aluno.

Para esta discussão, buscamos subsídios nos estudos de Marchuschi (2008), Antunes (2010), Koch (2014), Fávero (2005) e Silva (2016), no sentido de fundamentar à análise dos textos produzidos pelos discentes, decorrentes da aplicação da sequência didática. No que se refere ao interesse de pesquisadores no âmbito do Profletras, com relação a pesquisas com o gênero textual Carta Aberta, destacamos o trabalho de Leite (2014), sobre o uso de cadeias referenciais em textos do gênero Carta Aberta. Nessa tese de doutorado, a autora apresentou os resultados da aplicação de um Projeto Didático, com base no modelo de Dolz, Noverraz e

Schneuwly (2004). A pesquisadora objetivou, no trabalho desenvolvido, investigar até que ponto um trabalho sistemático e sequenciado com um gênero textual contribui para o processo de produção textual com vistas à construção de cadeias referenciais. Os resultados da pesquisa referenciada apontaram que, apesar das dificuldades apresentadas na organização do texto em seu nível global, como também na construção da referenciação, foi possível identificar melhorias na competência escrita dos alunos em suas produções.

Por conseguinte, Oliveira (2018) desenvolveu no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma pesquisa sobre a Carta Aberta como um instrumento de ação social. Reconhecendo as dificuldades em relação à escrita na modalidade de ensino referida, o trabalho objetivou analisar de que forma uma proposta de produção de texto, fundamentada na concepção de escrita enquanto processo de interação social, pode contribuir para o letramento dos alunos da EJA. Os resultados desse trabalho revelaram que o ensino da escrita, fundamentado numa perspectiva de interação contribuiu para uma aprendizagem significativa apresentando um visível melhoramento na escrita dos alunos envolvidos.

Por fim, ressaltamos o trabalho de Medeiros (2018), sobre a coesão sequencial na produção escrita de alunos do 8º Ano do ensino fundamental. Partindo de uma concepção interacional da língua, o autor procurou investigar como os alunos dessa série utilizavam os elementos coesivos sequenciais no texto escrito e como faziam uso dos conectores sequenciais no gênero Carta Aberta. Os resultados dessa investigação também revelaram avanços tanto em relação as especificações do gênero textual estudado, quanto em relação aos elementos semânticos analisados. De maneira geral, esses trabalhos revelaram que determinadas inadequações relacionadas à escrita, no ensino fundamental, podem ser minimizadas, desde que se empreguem recursos didáticos pertinentes. Em nossa pesquisa, detemos a atenção nos recursos de coesão sequencial na construção e sequenciação do texto, considerando o nível de adequação sinalizado pelo aluno em relação à infraestrutura geral dos textos.

Assim sendo, compreendemos que tal pretensão somente pode ser exitosa se forem implementados recursos didáticos que contemplem o ensino da escrita, o gênero textual e o desenvolvimento das competências comunicativas do aluno. Tendo em vista os objetivos propostos nesta pesquisa, elegemos o modelo didático apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), de maneira a atender às demandas que se apresentaram ao longo do percurso, relacionadas à escrita e análise de textos, considerando os problemas previamente identificados no contexto da sala de aula.

Apropriamo-nos, para tanto, da abordagem qualitativa de pesquisa, de natureza intervencionista, utilizando o tipo de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011). Desse modo,

buscamos contribuir para minimizar alguns problemas relacionados à produção textual escrita, a partir da nossa interação com os alunos em sala de aula. Para tanto, servimo-nos da aplicação de uma sequência didática, com vistas à aprendizagem dos alunos, gerando o *corpus* de investigação (produção inicial/produção final), a partir de etapas pedagogicamente orientadas, desde os momentos iniciais até a realização da produção final do gênero textual Carta Aberta.

A fim de discutirmos a problemática proposta, organizamos esta dissertação da seguinte forma: o primeiro capítulo contempla a introdução do trabalho; o segundo, os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa. Nesse capítulo, discorremos sobre questões que orientam o ensino de língua, conforme elencados: apresentamos considerações sobre a visão interacional da língua; em seguida, tecemos considerações sobre o gênero textual e ensino; na sequência, abordamos o texto como objeto de ensino, dando destaque à coesão sequencial com foco nos conectores e operadores de texto. Com relação à concepção teórica, esta pesquisa adotou a perspectiva da Linguística Textual, tomando como base as contribuições de Koch (2014 [1989], (2016[1997], 2011, 2016), Fávero e Koch (1988), Antunes (2005, 2009, 2010), Marcuschi (1983). Considerando a necessidade de definirmos um gênero textual, com vistas ao desenvolvimento de uma produção textual escrita em sala de aula, nos apropriamos das pesquisas de Bakhtin (1979), Marcuschi (2005; 2008), Koch (2003), Antunes (2010), além de outros autores. Com relação ao gênero Carta Aberta, apresentamos as contribuições de Leite (2014), Silva (2002) e Silva (2012, 2017).

O terceiro capítulo enfoca os aspectos metodológicos do trabalho, em que apresentamos uma discussão acerca do tipo de pesquisa que orientou a investigação, assim como a abordagem utilizada para procedermos com a análise dos dados; destacamos, também, o contexto da pesquisa, o ambiente e os participantes. Além disso, apresentamos o instrumental utilizado na geração de dados, no que se refere ao *corpus* constituído, aos critérios de análise e à codificação dos dados produzidos pelos alunos. Dedicamos, nessa última seção, atenção à sequência didática e apresentamos uma proposta de intervenção, usando esse modelo a fim de desenvolvermos as atividades em sala de aula.

O capítulo quatro é dedicado à análise dos dados obtidos durante a aplicação da sequência didática. Para tanto, centramos a atenção nos aspectos de constituição do gênero e nos mecanismos de coesão sequencial, identificados nas produções iniciais e finais escritas pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

No quinto capítulo, apresentamos as considerações finais, nas quais retomamos o problema que motivou este trabalho, a questão da pesquisa e os objetivos elencados, tendo em vista a escolha do gênero Carta Aberta. Além disso, tecemos considerações sobre a coesão

sequencial na produção escrita dos alunos, e reiteramos um parecer sobre todo o processo em que desenvolvemos nossa investigação, a escola, os alunos participantes e o professor.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, discutimos os aportes teóricos que orientam este estudo. Priorizamos fundamentos que caracterizam a visão interacional da língua; a relação gênero textual e o ensino; o texto como objeto de ensino; os aspectos globais do texto e a coesão sequencial.

2.1 A VISÃO INTERACIONAL DA LINGUAGEM E ENSINO

A linguagem concebida como interação está focada numa perspectiva dialógica, compreendida como ação entre os interlocutores que atuam em um determinado contexto social. Tomada nesse sentido de interação humana, a linguagem apresenta-se variada e variável. Nesse sentido, consideram-se seus aspectos sociais e culturais em situações de uso, a população variada de falantes, os seus registros intrínsecos e a sua sistematização, que variam enquanto processo de realização social.

A concepção de linguagem, concebida numa perspectiva dialógica, retoma os estudos de Bakhtin durante o século XX, e requer dos interlocutores um movimento dialógico e responsivo, seja pela aproximação, seja pelo distanciamento entre o que é possível apreender e o que é apreendido. Como explica Bakhtin (2006, p. 125):

[...] A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicológico de sua produção, mas pelo fenômeno da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

A linguagem, na perspectiva bakhtiniana, que parte da filosofia da linguagem, é apreendida por meio da interação que, segundo o filósofo, perpassa uma conversa e a troca de conhecimentos mútuos entre os interlocutores, para dar lugar a um diálogo entre os vários discursos que circulam socialmente. É importante salientar que estudos de Bakhtin desenvolvidos no final do século XX, apresentam um conceito de linguagem “comprometido não com uma tendência linguística ou uma teoria literária, mas com uma visão de mundo”, como assevera Brait (1996, p. 71).

Esses fatores fazem da linguagem um conjunto de práticas sociais que se realizam em esferas distintas da comunicação humana. Ao tomá-la como aporte de sua prática de ensino, o professor passa a construir o seu trabalho, partindo do entendimento de que toda a manifestação da linguagem se efetiva nas relações interpessoais, em que o outro se apresenta como parte de

todo o processo de sua realização. Na perspectiva de Bakhtin (2010, p. 262) “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”.

Por sua vez, Bronckart, inspirado nos estudos de Vygotsky e Bakhtin, defende, na década de 1990, uma posição teórica sobre a linguagem como uma prática social que se realiza nas relações partilhadas entre os sujeitos, e entre estes e o mundo, ou seja, na interação. No entendimento desse autor, as atividades humanas organizam-se a partir da linguagem “como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade, relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve” (BRONCKART, 2012, p. 34).

De acordo com Bronckart (1999, p. 42):

[...] A tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem. Como propusemos acima, ao convocar conjuntamente as teorias de Habermas e de Saussure, o agir comunicativo produz formas semiotizadas veiculadoras dos conhecimentos coletivos e/ou sociais, que se organizam nesses três mundos representados que definem o contexto próprio do agir humano.

Em conformidade com o autor, o agir comunicativo se caracteriza como práticas de linguagens necessárias para as diversas formas de realização social. Assim sendo, a língua se realiza em diferentes ações da linguagem, tendo em vista convencer, opinar, declarar, entre outros atos. O interacionismo sociodiscursivo constitui, portanto, “a atividade de linguagem em funcionamento em grupos humanos” (BRONCKART, 1999, p. 30).

Os estudos de Antunes (2014) voltados para a Linguística Textual, com início na segunda metade da década de 1990, nos ajudaram a esclarecer pontos importantes sobre o fazer pedagógico, a relação que este tem com as perspectivas acerca da linguagem e suas implicações para a aprendizagem do aluno. Em primeiro lugar, não é interessante pensar no ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) como uma prática que ocorra de maneira descontextualizada e sem nenhuma conexão com as teorias que se têm construído em torno da linguagem.

Sobre isso, Antunes (2014, p. 60) ressalta que é necessário estar atento para o trabalho em sala de aula, pois

[...] Tudo está muito conectado no trabalho pedagógico: as atividades são decorrentes dos objetivos que escolhemos, esses são decorrentes das concepções que temos acerca de como são as línguas, que relações têm com outros objetos da criação humana, que funções desempenham, enfim.

No entendimento dessa autora, as atividades escolares se realizam por meio do discurso e estão intrinsecamente relacionadas a uma cadeia de outros fazeres, como a construção de objetivos bem definidos para o ensino. Desse modo, é importante considerar o nível de escolarização e o contexto social em que o aluno se encontra situado, tendo em vista a produção das múltiplas linguagens e o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral do aluno (BRASIL, 1998).

A concepção de linguagem subjacente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) orienta para que o ensino de LP possibilite condições de ampliar os conhecimentos concernentes ao uso da linguagem, objetivando “contribuir para que os alunos se apropriem de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e construtiva” (BRASIL, 1998, p. 43). Em função disso, a escola deve organizar o ensino, garantindo o acesso do aluno aos conhecimentos linguísticos e textuais necessários, intencionando a interação dos conhecimentos com os propósitos e as demandas sociais pertinentes. Em conformidade com esse documento:

A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres (BRASIL, 1997, p. 34).

Nesse aspecto, a escola, enquanto espaço de múltiplos saberes, deve procurar proporcionar condições para que o ensino possa assumir uma dimensão mais prática para a vida do aluno, considerando a sua formação cidadã. Isso permite ao educando interagir, como agenciador das transformações no meio em que vive, de maneira crítica, construtiva e igualitária.

A nossa preocupação como docente está em promover situações de aprendizagem que permitam um ensino expressivo e menos artificial, o que nem sempre acontece. Essa inquietação está em conformidade com Antunes (2003, p. 24), já que esforços têm sido feitos “no sentido de deixar a escola em condições de mais qualidade e de maiores êxitos”. Em sintonia com esta visão, entendemos que a prática de ensino deva ser conduzida por uma concepção que se aproprie do ensino da linguagem como interação.

No entendimento de Antunes (2003, p. 34), “nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide”. Assim sendo, o contexto escolar se apresenta como lugar no qual se torna possível a transposição de conhecimentos

pertinentes à linguagem, oportunizando trabalhar com os alunos. Estes se constituem sujeitos ativos e dinâmicos, capazes de construir identidades e representar papéis na sociedade, entre estes o de exercitar uma consciência crítica, capaz de interagir, de agir sobre as pessoas e de transformar a realidade que o cerca.

Isso nos leva a pensar nas reflexões delineadas por Travaglia (2009), para quem a efetivação do ensino pode se concretizar a partir de diferentes abordagens de linguagens, como a prescritiva, a descritiva e a produtiva, por exemplo. Desse modo, faz-se importante compreendermos a que se propõe cada uma dessas propostas, tendo em vista a necessidade de que o aluno desenvolva e amplie as suas competências linguísticas.

Conforme o autor, o ensino prescritivo da linguagem tende a alterar modelos linguísticos já em uso pelo aluno quando este chega à escola e explicita quais regras se adequam às diferentes situações de comunicação em que se faça uso da fala e/ou da escrita. Por conseguinte, padrões já existentes passam a ser substituídos por outros apontados como admissíveis. Esse direcionamento está em harmonia com o ensino da “gramática normativa e só privilegia, em sala de aula, o trabalho com a variedade culta, sendo um de seus objetivos básicos a correção formal da linguagem”, argumenta Travaglia (2009, p. 38).

O ensino descritivo busca compreender o funcionamento da língua em sua particularidade. À vista disso, contempla uma diversidade linguística mais expressiva e procura tratar as habilidades linguísticas do aluno sem que sejam alteradas. Segundo Travaglia (2009, p. 39), o ensino descritivo implica dois objetivos básicos:

- a) levar ao conhecimento da instituição social que a língua representa: sua estrutura e funcionamento, sua forma e função; e,
- b) ensinar o aluno a pensar, a raciocinar, a desenvolver o raciocínio científico, a capacidade de análise sistemática dos fatos e fenômenos que encontra na natureza e na sociedade.

Essa perspectiva de ensino possibilita mostrar o funcionamento da linguagem e da língua em particular, permitindo que as habilidades linguísticas adquiridas pelo aluno, em suas vivências, sejam preservadas. Mas também, permite que novas variedades linguísticas sejam apreendidas pelo aluno, ampliando, assim, usos da linguagem e a adequação a determinados contextos. Nessa perspectiva, o professor exerce um papel importante, que é o de orientar a forma mais adequada para o uso da língua em dada circunstância.

O ensino produtivo, na visão de Travaglia (2009, p. 39), busca, com o ensino de novas habilidades linguísticas “ajudar o aluno a entender os usos da língua materna de maneira mais

eficiente”. Nesse direcionamento, o ensino contribui com a aquisição de novas competências, permitindo ao educando dispor de uma variante maior de recursos linguísticos que lhes sejam úteis nas mais diversas situações de uso da língua.

Em conformidade com essa abordagem, as discussões subjacentes aos PCN (BRASIL, 1998) revelam que o domínio linguístico-discursivo é impreterível para que o aluno possa participar socialmente, partilhando e construindo visões de mundo. Assim, ressaltamos que é dever da escola garantir ao educando o acesso aos saberes pertinentes, a fim de que possa exercer de forma plena a sua cidadania, o que lhe é garantido constitucionalmente.

Os resultados das ações realizadas junto aos alunos dependem não apenas da concepção de ensino, mas também da concepção da linguagem adotada pelo professor. De acordo com Travaglia (2009, p. 23), “[...] A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico”.

Ainda segundo Travaglia (2009), a linguagem tem sido concebida a partir de três concepções distintas, a saber: a linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como processo de interação.

Nessa primeira consideração, a linguagem como expressão do pensamento, fundamenta-se na gramática tradicional, estando ligada ao funcionamento da mente humana. Nessa perspectiva, prioriza-se o ensino da gramática normativa, preestabelecida, sem lugar para as variações. Esse modelo privilegia um único uso da língua. Conforme salienta Travaglia (2009, p. 22), “o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa está constituído não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fala”.

A segunda concepção trata a linguagem como instrumento de comunicação. Nessa perspectiva, a linguagem é tratada “como um conjunto de signos combinados a partir de determinadas regras, e que é capaz de transmitir, uma mensagem, informações de emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 2009, p. 22). É perceptível, nesta compreensão, o ato da comunicação, sendo imprescindível a sua realização um emissor e um receptor que dominem o código, ou seja, a língua, que é vista como um ato social.

Já na terceira concepção, a linguagem é entendida numa perspectiva de interação dialógica, como “lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em dada situação de comunicação e em um contexto sócio histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 2009, p. 23). Tomada nessa perspectiva, a

linguagem se constitui nas vivências dos alunos, quando discutem, argumentam, constroem ideias, partilham pensamentos e fazem intervenções em diversas situações sociais.

No entendimento de Marcuschi (2008), aderir a essa concepção de linguagem compreende um trabalho que leva em conta o plano da enunciação, no qual se priorizam a análise de textos e dos discursos e permite que os falantes se deem conta de que estão realizando determinada ação. Com essa visão, o ensino de LP possibilita ao aluno desenvolver competências discursivas adequadas às necessidades de uso.

Com relação à interação, Antunes (2014, p. 19) menciona que,

[...] na verdade, tentando ajustar-nos às condições do outro e promovendo o que temos chamado de uma *ação conjunta*, resultado de uma troca de saberes, de informações de propósitos e de mútuas influências. [...] a ação da linguagem, sob esse prisma da interação, supõe encontro, supõe reciprocidade e disposição colaborativa.

Tomada como manifestações de interação em funcionamento na sociedade, a língua se apresenta como mediadora da aquisição de conhecimentos, o que implica a existência de mais de um falante interagindo em situação recíproca. Assim, as atividades que envolvem as práticas de linguagem ocorrem em um processo de colaboração entre os usuários, uma vez que sua efetuação depende de uma atuação comunicativa a se ajustar às circunstâncias do outro. Desse modo, o ensino de LP cumpre sua função mais proeminente, que é dotar os alunos dos conhecimentos e habilidades para a interação.

Reforçamos a visão de linguagem adotada neste trabalho, conforme assumida nos PCN (BRASIL, 2000, p. 5):

[...] Não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social, como, por exemplo, a língua, produto humano e social que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de determinada comunidade lingüística.

Sabemos que em comunidades letradas, a relevância da participação social do aluno depende da informação que possui, de como expressa esse conhecimento, defendendo, partilhando e construindo visões de mundo, por essa razão se faz necessário buscar os meios que possam viabilizar o acesso a esses conhecimentos. As orientações desses documentos, no que tange ao ensino da LP, reforçam a necessidade do estudante se apropriar das competências linguísticas necessárias para que possa agir de forma cidadã. Assim sendo, a proficiência do aluno em relação à leitura e à produção de textos, sejam orais ou escritos, permite a interação em diferentes situações de uso da língua (BRASIL, 1997).

Para isso, é importante que o contexto escolar seja pensado como um todo significativo para o aluno, tendo em vista a finalidade da educação, que é “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (LDB, 9394/96, p. 48).

Por fim, com relação a essa discussão, é importante considerarmos que o ensino de língua não pode restringir-se apenas aos fatos linguísticos, como salienta Antunes (p. 22), mas como interação, permitindo à língua “sua condição mediadora das ações sociais, que as pessoas realizam quando falam, escutam, leem ou escrevem”. Para a autora, pensar a linguagem numa perspectiva interacional é assumir que ela atua socialmente nas interações dialógicas que ocorrem por meio dos textos materializados nos gêneros textuais, assunto que será discutido na próxima seção.

2.2 O TEXTO COMO OBJETO DE ENSINO

A produção de textos escolares tem se apresentado como atividade desafiadora para os alunos, mas também para os professores, por se tratar de um fazer que exige reflexão individual e/ou coletiva no momento da escrita. Por isso, quando se propõe ao aluno escrever um texto em determinado gênero, é importante que se estabeleça objetivos claros que possam contribuir para o desenvolvimento da capacidade textual do aluno, empreitada que nem sempre se concretiza. Isto ocorre, porque, não basta uma proposta que esteja a serviço dos interesses preteridos pelo professor e pela escola, o que implica, muitas vezes, uma obrigação para o aluno.

Conforme assevera Geraldi (2012), as propostas de produção textual correspondentes às séries finais do Ensino Fundamental precisam considerar o texto na interação, o que implica observar a diversidade de instâncias sociais em que linguagem se desenvolve, visto que, os processos interlocutórios ocorrem em contextos sociais específicos. Em conformidade com este autor (1997, p. 98), o texto é o “produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém”. Nesse sentido, o ensino que parte do texto deve considerar um conjunto de atividades articuladas, constituídas com vistas à escrita de gêneros diversos e que sejam apropriados a determinados grupos. Considerar esta perspectiva para o ensino é assumir uma postura que se distancia das propostas temáticas ainda impregnadas nas bases de ensino que percorrem todo o ensino fundamental, como a escrita voltada para temáticas comemorativas, pouco atrativas para os alunos, e que resultam em textos “mal redigidos”, conforme salienta Geraldi (2012).

O trabalho com a produção textual estabelece o papel da escola como fomentadora de uma aprendizagem que se realiza fora dela. Por meio do texto, a linguagem se torna possível

em diversos contextos de realização humana, “provocando mudanças tanto no sujeito quanto no destinatário, porque agimos sobre os outros e os outros sobre nós”, conforme afirma Gonçalves (2004, p. 2). Por essa razão, é importante que o professor, como mediador dos saberes que circulam na escola, possa adequar o conhecimento linguístico a situações de aprendizagem pertinentes aos dilemas vivenciados pelos próprios alunos em sua comunidade.

Nessa direção, as relações de vínculo entre o aluno e o texto, ocorridas no cotidiano escolar, precisam ser favoráveis à compreensão de que o texto se dá na interação. A proposta delineada neste trabalho propõe que, ao criar situações concretas para a produção do texto escrito, o aluno possa contribuir criticamente para a elucidação de problemas reais no contexto em que vive. Assim sendo, “[...] o texto como unidade de ensino pressupõe um trabalho que congregue três práticas de linguagem apresentadas nos PCN: prática de leitura de textos orais/escritos, prática de produção de textos orais/escritos, prática de análise linguística” (SANTOS, RICHE E TEIXEIRA, 2012, p. 16).

Nesse âmbito da produção textual e da análise linguística, Geraldi (2006, p. 74) salienta:

- A análise linguística que se pretende partirá não do texto ‘bem escritinho’, do bom autor selecionado pelo ‘fazedor de livros didáticos’. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele;
- A preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos;
- Para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema. De nada adianta querermos enfrentar de uma vez todos os problemas que podem ocorrer num texto produzido por nosso aluno;
- Fundamentalmente, a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção [...] para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise; [...].
- Fundamenta essa prática o princípio: ‘partir do erro para a autocorreção’.

Assim, o aluno ocupa um lugar proeminente em todo o processo de ensino/aprendizagem, já que a produção escrita considera aspectos importantes deste, como a criatividade, a articulação entre situações, o (s) interlocutor (es), o tema abordado, a adequação do gênero à determinada conjuntura social, a autonomia de ideias desenvolvidas e o ponto de vista do aluno consoante ao modelo social momentâneo.

Nessa perspectiva, o texto passa a ter sentido para as atividades de ensino desenvolvidas pelo professor, pois, através de sua intermediação, a linguagem realiza-se, torna-se efetiva e cumpre a sua finalidade prática no mundo, que é a interação. Assumida nesta perspectiva, a produção textual torna-se mais significativa para o aluno, pois permite que esse estudante possa

interagir por meio da produção escrita contribuindo para a solução de problemas tanto no contexto escolar quanto na comunidade em que vive.

Para Koch e Travaglia (1992, p. 77), o texto é visto como uma unidade linguística e semântica “com uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão”. Como sabemos, essa concepção de texto como interação apresentada pelos autores não é a única prestigiada nos estudos linguísticos, outras, também têm sido discutidas. Pontuamos, contudo, que esta concepção se adequa aos direcionamentos de ensino subjacentes nos PCN (1998, p. 59), segundo os quais, “as atividades em torno do ensino sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles vinculados”.

Considerando que as atividades de produção escrita devam ser direcionadas a uma problemática situada, torna-se imperioso para o discente saber o que é o texto, conhecer a sua estrutura e de que forma pode contribuir como um evento comunicativo que se concretiza no discurso. De acordo com Santos, Riche e Teixeira (2012, p. 23), a noção de texto ainda não está clara, pois “quando perguntamos a alguém o que é texto, a resposta refere-se a qualquer material escrito, como carta, notícia de jornal; quase ninguém se lembra da conversa ao telefone ou do bate-papo na mesa de um bar”. As autoras nos lembram que os textos se constituem de registros escritos, mas também orais, e que para serem reconhecidos nesta perspectiva, o sentido precisa ser construído. Dessa forma, “o ensino de textos precisa englobar aspectos variados, como o suporte onde ele circula, o gênero textual a que pertence, a tipologia textual predominante, considerando elementos verbais e não verbais constituintes desse texto, além da interação entre os interlocutores” (SANTOS, RICHE E TEIXEIRA, 2012, p. 25).

Em conformidade com Koch e Elias (2015, p. 34), a produção de textos escolares exige a “ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias”, o que implica a utilização de conhecimentos prévios e experiências anteriores que possam ser utilizadas no momento da produção. Para isso, é preciso que o aluno, no momento da escrita, tenha agregado a sua vida saberes importantes sobre gêneros textuais, o seu esquema de composição, a adequação quanto à situação de uso, o aspecto linguístico e comunicativo, entre outros.

Essas particularidades estão em conformidade com a visão assumida nos PCN (BRASIL, 1998, p. 127), segundo a qual a língua “carrega dentro de si uma visão de mundo, precha de significados e significações que vão além do seu aspecto formal”. Nesse direcionamento, o trabalho docente que toma o texto como objeto de ensino, possibilita ao aluno interagir com os conhecimentos linguísticos, facilitando o desenvolvimento de determinadas

competências, o que faz com que ele reflita sobre a própria linguagem, como também sobre o uso de palavras ou expressões em determinado contexto de uso.

Notamos, nessa discussão, que o texto para ser significativo, depende não somente das propriedades textuais ativadas pelo escritor no momento em que desenvolve o texto. Desse modo, destacamos a importância do interlocutor, uma vez que não se escreve um texto para si, mas, tendo em vista sempre o outro.

Em consonância a isso, Marcuschi (2010, p. 11) assevera:

[...] no ensino da elaboração textual, devem ser propostas situações que se reportem a práticas sociais e a gêneros textuais passíveis de serem reconstituídos, ainda que parcialmente, em sala de aula, tanto no que se refere à produção quanto no que se refere à recepção do texto escrito. Escrever na escola, portanto, deve ser visto como um ensaio ou mesmo uma prévia convincente do que será requerido dos jovens aprendizes no espaço social.

Assim, compete ao professor dialogar com esses saberes e criar junto aos alunos situações reais para que a produção textual aconteça. Além disso, deve considerar as condições de produção, as etapas de realização (planejamento, intervenção, revisão), a variação linguística pertinente à esfera de circulação do gênero abordado e os pressupostos da textualidade, que implica reconhecer os elementos linguístico-semânticos de coesão e de coerência.

Assim sendo, assumimos, neste trabalho, o texto como unidade de ensino, observando alguns aspectos, entre estes os denominados aspectos globais do texto, seguindo as considerações de Antunes (2010). Em conformidade com essa autora,

Analisar textos é procurar descobrir, entre outros pontos, seu esquema de composição; sua orientação temática, seu propósito comunicativo; é procurar identificar suas partes constituintes; as funções pretendidas para cada uma delas, as relações que guardam entre si e com elementos da situação, os efeitos de sentido decorrentes de escolhas lexicais e de recursos sintáticos. É procurar descobrir o conjunto de suas regularidades, daquilo que costuma ocorrer na sua produção e circulação, a pesar da imensa diversidade de gêneros, propósitos, formatos, suportes em que eles podem acontecer (ANTUNES, 2010, p. 49).

Desse modo, o texto passa a ser visto como uma unidade completa, cujos elementos constituintes se apresentam indissociáveis. À vista disso, seguimos o pensamento dessa estudiosa, por entendermos que a prática da análise de textos, considerando as nuances apresentadas, contribui significativamente para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, logo “[...] a compreensão global do texto deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada de qualquer análise” (ANTUNES, 2010, p. 65).

Destarte, o texto como interação só existe quando situado social, cultural e historicamente. Isso implica que o texto não se constrói aleatoriamente, mas tendo em vista um objetivo, uma situação de realização e uma organização linguística. Desse modo, a produção textual implica “mobilizar conhecimentos, não apenas linguísticos, mas também todos os outros conhecimentos adquiridos com a convivência social, que nos informam e nos tornam aptos a agir nas diversas situações e eventos da vida cotidiana”, assevera Cavalcante (2013, p. 18).

2.2.1 A produção do texto escrito

Como sabemos, o uso da escrita tem um papel fundamental no funcionamento da sociedade moderna. O contato dos alunos com escrita deixou de ser uma prerrogativa apenas do contexto escolar e se expandiu para além das fronteiras da escola, seja no preenchimento de cadastros em páginas de jogos, na elaboração de perfis em grupos de relacionamento, no envio de mensagens, entre outras situações. Desse modo, o aluno já nos primeiros anos de sua escolaridade, por exemplo, já é estimulado a fazer uso da escrita no seu cotidiano no sentido de produzir textos em gêneros diferentes conforme cada situação exige.

Nesse sentido, o professor de LP tem um papel importante, que é estimular o aluno a continuar escrevendo, mais que isso, possibilitar condições para que ele amplie os horizontes dessa escrita. Ressaltamos, assim, que o funcionamento da sociedade permite, desde cedo, a participação do cidadão nas discussões correspondentes aos mais diversos assuntos, o que ocorre, muitas vezes, por meio do texto escrito. Desse modo, o estudante comenta jogos de futebol, critica publicações nas redes sociais, faz comentários em postagens de aniversário dos amigos, analisa filmes e séries disponíveis na *internet*, entre outras situações.

O problema é que, em muitas situações, o aluno apresenta dificuldades com relação à escrita, principalmente quando se exige um gênero específico e o uso mais formal do registro da língua. Nesse sentido, concordamos com a afirmação Ferrarezi Junior e Carvalho (2015, p. 15) com relação à escrita no âmbito da escola. Para os autores, “[...] a hora de aprender a escrever é no início da educação básica, nos primeiros cinco anos, quando apenas as quatro competências básicas da comunicação deveriam estar sendo trabalhadas de forma consistente e profunda [...]”. Muitos dos problemas relacionados à escrita dos alunos que chegam ao 9º ano podem estar conectados a pouca atenção que se tem dado à escrita nos anos iniciais da escolaridade do aluno e que percorre por todo o Ensino Fundamental.

Quando o foco é a produção textual escrita, algumas etapas precisam ser observadas. No entendimento de Oliveira (2010), a escrita não pode ser entendida como um produto

inacabado, e sim, como processo que culmina em um produto. Portanto, não pode ser considerada uma atividade que se faz sem planejamento. Em sua concepção, a produção textual, para ser exitosa, deve considerar alguns procedimentos, a saber:

- (1) escolha do tema e do objetivo que se pretende atingir com o texto;
- (2) ativação de conhecimentos prévios e/ou construção de novos conhecimentos acerca do tema;
- (3) definição do leitor do texto;
- (4) escolha das informações que vão constar no texto;
- (5) organização da sequência das informações;
- (6) redação do primeiro rascunho do texto;
- (7) editoração e reescrita do texto;
- (8) revisão e redação da versão final do texto (OLIVEIRA 2010, p. 126).

Em face do que se tem dito, concordamos com o entendimento de que a escrita não é privilégio de alguns, mas sim, um processo que pode ser ensinado e aprendido. Para isso, é importante que se considere algumas etapas importantes, como salientou Oliveira (2010), imprescindíveis ao trabalho escolar, principalmente quando assumimos que a escrita deva ser uma atividade planejada.

Em conformidade com as orientações de documentos oficiais, como os PCN (BRASIL, 1998, p. 97-98), os textos escritos pelos alunos devem ser coerentes, coesos e considerar, ainda, “as restrições impostas para o gênero”. Nesse direcionamento, entendemos, em conformidade com Koch (2014[1989]), que, o texto para ser significativo precisa apresentar uma conjuntura de texto, ou seja, alguns critérios indispensáveis como os elementos linguísticos que constituem a coesão (centrada no texto), mas também os elementos constituintes da coerência (centrado nos usuários).

Considerando que o foco deste trabalho prioriza a coesão textual nos textos produzidos pelos alunos em sala de aula, apresentamos, na seção seguinte, os fundamentos que orientam sobre as relações semânticas estabelecidas pelos conectores de sequenciação.

2.2.2 A coesão sequencial

Considerando o que se tem dito em relação ao texto na perspectiva interacional, tecemos algumas considerações sobre a coesão textual, por entendermos que a textualidade é de extrema relevância no ensino de Língua Portuguesa, devendo ser trabalhada com critérios bem definidos. Entendemos que, sem observar os elementos constituintes da textualidade, não será possível orientar os alunos para a construção dos sentidos nos textos em diferentes gêneros. No contexto de produção textual, o aluno deve atentar para outros aspectos do texto. Além de

preocupar-se com a estrutura do texto, sua organização, precisa estar atento para as operações de textualização, em que a coesão se sobressai “como sendo essa propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática” (ANTUNES, 2005, p. 47).

Como um evento de interação, o texto precisa fazer-se compreendido para quem lê, de maneira que o seu sentido vai sendo construído a partir de elementos textuais fornecidos pelo autor, juntando-se, a isso, os tipos de conhecimentos agregados pelo leitor ao longo da vida. Em conformidade com Koch e Travaglia (2015, p. 97), “o produtor de um texto tem [...] objetivos ou propósitos, que vão desde a simples intenção de estabelecer ou manter o contato com o receptor até a de levá-lo a partilhar de suas opiniões ou a agir ou comportar-se de determinada maneira”.

Halliday e Hasan (1976, p. 4) entendem que “a coesão textual ocorre quando a interpretação de algum elemento no texto depende da interpretação de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que ele não pode ser efetivamente decodificado, exceto pelo recurso do outro” (tradução nossa). Para esses autores, a coesão ocorre na interdependência de elementos no discurso, de maneira que o sentido do que está sendo dito depende do outro para ser significante. Segundo a classificação desses autores, os elos coesivos abarcam diferentes aspectos, a saber: a) referência (pessoal, demonstrativa e comparativa); b) substituição (nominal, verbal ou frasal); c) elipse (nominal, verbal ou oracional); d) conjunção (aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativa); e, e) lexical (repetição, sinonímia, hiperonímia, nomes genéricos e de colocação). De acordo com esses estudiosos, a coesão implica uma relação semântica, parte integrante do sistema da língua e condição necessária para a construção do texto.

Conforme elucida Koch (2012, p. 53):

Se, porém, é verdade que a coerência não está no texto, é verdade também que ela deve ser construída a partir dele, levando-se, pois, em conta os recursos coesivos presentes na superfície textual, que funcionam como pistas ou chaves para orientar o interlocutor na construção do sentido.

No entendimento da autora, a coerência e a coesão apresentam funções distintas no processamento do texto, pois enquanto a coerência é responsável por manter as relações com o sentido do texto, a coesão efetiva a conexão entre as partes dele por meio de palavras, ideias, orientando o interlocutor na construção do sentido. Para a autora, os conceitos que se empregam sobre as noções de coesão e de coerência foram se firmando à medida que se diferenciavam as noções de texto (KOCH, 2006).

Para Marchuschi (2008), a coesão textual é formada pela conexão referencial (mais semântica), e pela conexão sequencial (realizada por elementos conectivos), constituindo, assim, o critério mais importante da textualidade. De acordo com o autor, esses fatores de coesão,

[...] dão conta da estruturação da sequência superficial do texto (seja por recursos conectivos ou referenciais); não são simplesmente princípios sintáticos e sim uma espécie de semântica da sintaxe textual, onde se analisa como as pessoas usam os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos (MARCHUSCHI, 2008, p. 118).

Em conformidade com o citado pesquisador, um texto pode apresentar sequências tipológicas distintas. Os conectivos coesivos permitem a compreensão do texto não como uma sequência de palavras ou de anunciados vazios, mas como uma unidade de sentido.

No entendimento de Koch (2014), a coesão textual consiste na ligação entre as partes de um texto por meio da escolha e do uso adequado de operadores textuais que, juntamente com a coerência, buscam dar ao texto um sentido amplo. Segundo a autora, coesão e coerência “constituem as duas faces de uma mesma moeda, ou então, para usar de uma outra metáfora, o verso e o reverso desse complexo fenômeno que é o texto” (KOCH, 2014, p. 58).

Esses conceitos ganham importância quanto ao processo de produção textual no âmbito escolar, por entendermos que a coerência é conseguida, considerando também os elementos da textualidade que se interligam para dar ao texto sentido, já que este não depende apenas de quem escreve, mas também do interlocutor no ato da leitura.

Conforme Koch (2014 [1989], p. 18), “a 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 assevera que a coesão não é uma condição necessária para que um texto seja um texto, ressalta, contudo, a importância do uso desses recursos para uma produção textual mais legível.

Nessa perspectiva, os recursos de coesão textual se manifestam na forma como o texto se entrelaça, ligando as construções linguísticas em sua superfície. Esses recursos da textualidade permitem o encadeamento de palavras e enunciados na organização do texto com vistas a uma melhor clareza, podendo ocorrer de duas maneiras: por referenciação e por sequenciação. Antunes (2005, p. 50) afirma que “a continuidade que se instaura pela coesão é, fundamentalmente, uma continuidade de sentido, uma continuidade semântica, que se expressa, no geral, pelas relações de reiteração, associação e conexão”. Desse modo, os elementos de coesão textual têm a função de fazer com que o texto progrida.

Na perspectiva de Antunes (2005), a continuidade de pensamento que se organiza através dos elementos coesivos: os gramaticais e os semânticos. Os mecanismos de coesão gramatical se estabelecem por meio dos pronomes, conectivos e advérbios, enquanto que os da coesão semântica por meio da repetição lexical, sinonímia, hiperonímia e hiponímia. Nesse direcionamento, a coesão tem a função de encadear as partes do texto, de maneira que possibilite a continuidade de segmentos e, conseqüentemente, o estabelecimento de sua unidade de sentido. Essas conexões de encadeamento permitem ao texto cumprir seu objetivo principal que é a interação (ANTUNES, 2005).

De acordo com Antunes (2010, p. 52),

A reiteração é a relação pela qual os elementos do texto vão de algum modo sendo retomados, criando-se um movimento constante de volta aos segmentos prévios - o que assegura ao texto a necessária continuidade de seu fluxo, de seu percurso - como se um fio o perpassasse do início ao fim. É por isso que todo texto se desenvolve também num movimento para trás, de volta, de dependência do que foi dito antes, de modo que cada palavra se vai ligando às outras anteriores e nada fica solto.

Os procedimentos de que se fazem uso nesse tipo de relação são a repetição e a substituição. A primeira consiste na retomada de “um segmento anterior do texto, mantendo algum elemento da forma ou do conteúdo” (ANTUNES, 2005, p. 60). Para isso, utiliza-se da paráfrase, do paralelismo e da repetição de unidades do léxico e da gramática. Já o segundo, implica a substituição por meio da retomada de itens lexicais e gramaticais, como pronomes, advérbios, sinônimos, elipses, entre outros.

Tomando como base os estudos de Antunes (2005), no que concerne ao uso dos recursos coesivos de reiteração por repetição, em apreço no primeiro grupo, destacamos:

- a) paráfrase: consiste na reformulação de palavras ou expressões no texto, em que se mantem a sua originalidade;
- b) paralelismo: esse recurso está relacionado à estilística do texto, em como as ideias e expressões de estrutura idênticas se organizam;
- c) repetição: neste recurso, ocorre a repetição de uma palavra ou de uma expressão. Desse modo, é possível retomar o que antes fora dito.

Por conseguinte, os elementos coesivos de reiteração por substituição destacados no segundo grupo se desdobram a partir dos recursos de substituição gramatical, de substituição lexical e de elipse. O uso do primeiro recurso permite a apropriação dos pronomes para a substituição de palavras para se referir ou predicar aquilo que já foi dito, assegurando, dessa forma a cadeia referencial do texto.

De acordo com Antunes (2005), a reiteração por substituição lexical, correspondente ao segundo grupo, tem por finalidade substituir uma palavra por outra textualmente equivalente. Para a autora, “substituir uma palavra por outra supõe um ato de interpretação, de análise, com o objetivo de se avaliar a adequação do termo substituidor quanto ao que se pretende conseguir [...]” (ANTUNES, 2005, p. 97).

No que concerne aos procedimentos de que se fazem uso no segundo tipo, a coesão pela relação de associação, Antunes (2005, p. 53) destaca que esse tipo de relação “se cria no texto graças à ligação de sentido entre as diversas palavras presentes”. De acordo com a autora, palavras pertencentes ao mesmo grupo semântico ou a grupos semânticos afins, estabelecem à progressão e a unidade temática do texto, proporcionando, assim, relações de significados que se estabelecem entre substantivos, adjetivos e verbos.

O terceiro grupo delineado por Antunes (2005) corresponde às relações semânticas por conexão. A coesão pela relação de conexão desempenha uma função importante, que é a sequenciação de diferentes partes do texto, como orações, enunciados ou sequências ainda maiores, como os parágrafos. Desse modo, os conectores de coesão sequencial representados por conjunções, preposições, locuções conjuntivas e preposicionais, alguns advérbios e locuções adverbiais, permitem que o texto tenha continuidade, de maneira que nenhuma de suas partes fique solta, garantindo, assim, a construção de sentidos.

Conforme observamos, a coesão textual apresenta-se indispensável em todo o processo de escrita e produção textual. Apesar das várias formas de manifestação coesivas, selecionamos neste trabalho investigar a Coesão Sequencial nos textos produzidos pelos alunos. Desse modo, a pesquisa-ação no possibilitou interferir em sala de aula, com o objetivo de desenvolver as habilidades de escrita do aluno do 9º ano. Nessa direção, na seção seguinte enfocaremos a questão dos conectores e operadores de texto, discussão fundamental para a análise dos textos que constituem o *corpus* investigado.

2.2.3 Conectores e operadores do texto

No que concerne ao ensino dos conectores de coesão sequencial, salientamos a importância de um trabalho que se preste a melhorar as habilidades do aluno com relação à produção e à interpretação de textos, e não com foco apenas nestes mecanismos coesivos. É importante destacarmos que, por muito tempo, priorizou-se um modelo centrado apenas no uso de recursos coesivos desvinculados do texto, como no uso da contraposição “mas”, que, isoladamente, era trabalhada com o sentido de oposição, embora, em algumas situações usuais,

o “também” estivesse junto a esse conectivo, acrescentando uma informação ou ideia nova ao texto.

Esses procedimentos, por estar alinhados a uma perspectiva tradicional de ensino, pouco contribuíam para o desenvolvimento das habilidades de escrita e de interpretação de textos. Desse modo, seguimos o que assevera Antunes (2005, p. 55), no que concerne ao trabalho com a coesão pela relação de conexão, em que “os conectores desempenham uma função muito importante, pois indicam a relação semântica que pretendemos estabelecer entre aqueles seguimentos: orações, períodos, parágrafos”, e, desse modo, avaliar o sentido das conjunções, como também os efeitos semânticos produzidos na sequenciação do texto.

No que concerne aos conectores e às relações que estes exercem no texto, Koch e Elias (2016, p. 123) delineiam os seguintes objetivos:

- Situar ou ordenar os estados de coisas de que o enunciado fala no espaço e/ou no tempo;
- Estabelecer entre os enunciados relações do tipo lógico-semântico (causalidade, condicionalidade, disjunção, etc.);
- Sinalizar relações discursivo-argumentativas;
- Funcionar como organizadores textuais;
- Introduzir comentários ora sobre o modo como o enunciado foi formulado (como aquilo que se diz é dito), ora sobre a enunciação (ato de dizer).

Para as autoras, os conectores responsáveis pela conexão são imprescindíveis tanto no que concerne à sequenciação, como também no estabelecimento e construção dos sentidos do texto, já que permitem situar ou ordenar coisas, introduzir e estabelecer comentários, constituir relações entre enunciados, sequências textuais e partes maiores do texto, permitindo, com isso, a sua progressão.

Em conformidade com Koch (2004), Koch e Elias (2016) e Antunes (2005), agrupamos os conectores de coesão sequencial em quatro grupos para estudo e análise neste trabalho, conforme delineados nos quadros abaixo: 1) articuladores de ordenação no tempo/espaço - Quadro 1; articuladores de organização textual Quadro - 2; articuladores de relações lógico-semânticas Quadro - 3, e os articuladores de relações discursivo-argumentativas: no Quadro 4.

Quadro 1- Articuladores de ordenação no tempo e/ ou no espaço

COESÃO TEXTUAL	Articuladores de ordenação no tempo e no espaço	Antes, depois, em seguida, a seguir, defronte de, além, mais além, do lado direito, do lado esquerdo, a primeira vez que, a última vez que, muito tempo depois, etc.
-------------------	--	--

Fonte: Koch e Elias (2016, p. 151).

Os articuladores de ordenação de situação ou ordenação no tempo e no espaço são ferramentas imprescindíveis para demarcar os eventos constituintes do texto, tanto no que se refere às narrativas, como também em textos descritivos, sendo os articuladores de ordenação temporal aplicados às narrativas e os de ordenação espacial aos seguimentos descritivos.

Em seguida, apresentamos, no Quadro 2, os articuladores de organização textual, a fim de deixar claro como eles se evidenciam no texto.

Quadro 2 - Articuladores de organização textual¹

COESÃO TEXTUAL	Articuladores de organização textual	Primeiro (amente), depois, em seguida, enfim, por um lado/ por outro (lado), às vezes/outras vezes, em primeiro lugar/em segundo lugar, por último, aí, daí, então, aí então, agora, etc.
-----------------------	---	---

Fonte: Koch e Elias (2016, p. 151).

O Quadro 2 apresenta os marcadores responsáveis por ordenar o texto em uma sequência de seguimentos. O uso desses articuladores permite ao interlocutor conhecer a sequência em que o texto foi desenvolvido. Além disso, colaboram no sentido de orientar a interpretação, indicar a abertura, intermediação e o seu fechamento. Em seguida, são apresentados, no Quadro 3, os articuladores de relações lógicas-semânticas.

Quadro 3 - Articuladores de relações lógico-semânticas²

COESÃO TEXTUAL	RELAÇÕES LÓGICO-SEMÂNTICAS	Condicionalidade	As relações semânticas de condicionalidade são construídas a partir da configuração entre duas orações em que conector “se” introduz a oração antecedente enquanto o conector “então” à oração consequente.	
			Conectivos	Se, caso, desde que, contanto que, a menos que, a não ser que
			As relações semânticas de causalidade ocorrem, quando em conexão uma das orações encerra a motivação que acarretou uma determinada consequência delineada na oração seguinte.	

¹ Quadro elaborado pelo autor em conformidade com Koch e Elias (2016, p. 151). No texto, as autoras apresentam uma síntese das principais funções assumidas pelos articuladores de ordenação no tempo e/ou no espaço.

² Quadro elaborado pelo autor em conformidade com Koch e Elias (2016, p. 151). No texto, as autoras apresentam uma síntese das principais funções assumidas pelos articuladores de relações lógico-semânticas.

		Causalidade	Conectivos	Porque, como, pois, porquanto, já que, uma vez que, dado que, visto que
		Mediação	Esse tipo de relação ocorre quando um dos seguimentos do texto explicita o objetivo pretendido pelo outro.	
			Conectivos	Para que, a fim de que
		Disjunção ou alternância	A conexão entre as orações é expressa mediante o conectivo, cuja função é a associação de dois fatos ou duas ideias, podendo apresentar valor semântico exclusivo e/ou inclusivo como especificado	
			a) Relação semântica de disjunção com valor exclusivo: apenas um elemento;	
			b) Relação semântica de disjunção com valor inclusivo: um elemento ou o outro, ou ainda os dois.	
			Conectivo	Ou
		Temporalidade	Os conectivos que assumem relações de temporalidade podem simultaneidade, anterioridade, posterioridade, continuidade ou progressão.	
			Tempo exato:	Quando, mal, assim que, nem bem, logo que
			Tempo anterior	Antes que
			Tempo posterior	Depois de
			Tempo simultâneo	Enquanto
			Tempo progressivo	À medida que, à proporção que
		Conformidade	A relação semântica de conformidade se estabelece na conexão entre os seguimentos de duas orações, em que se percebe conformidade do conteúdo apresentado numa e asseverado no outro seguimento.	
			Conectivos	Como, conforme, consoante, segundo
		Modo	Os conectivos semânticos de modo estabelecem o modo como determinada ação numa oração se realiza em outra.	
			Conectivo	Sem que

Fonte: Koch e Elias (2016).

Os articuladores de relações lógico-semânticas, conforme apresentados no quadro 3, atuam no interior do texto por meio de conectores responsáveis por estabelecer a ligação entre as orações e ideias por elas veiculadas.

Condicionalidade: As relações semânticas de condicionalidade se constroem a partir da configuração entre duas orações: o conector se introduz a oração antecedente e o então a oração consequente. Conforme Koch e Elias (2016, p. 125), o então encontra-se, normalmente, implícito na segunda oração, como no exemplo: ‘Se você está vendo este copo meio vazio, economize água. Se está vendo meio cheio economize também’.

Além da perspectiva apresentada com relação à coesão, procuramos mostrar, ainda, a abordagem de Antunes (2005) com relação ao uso dos conectivos que funcionam como sinalizadores para que os interlocutores possam ligar determinados pontos do texto, sejam orações, períodos ou ainda outras construções que dependem de determinadas construções sintáticas. Essas relações são apresentadas pela autora, conforme distribuídas no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 -Articuladores de relações semânticas sinalizadas pela conexão³

COESÃO TEXTUAL	RELAÇÕES SEMÂNTICAS SINALIZADAS POR CONEXÃO	Relação semântica de causalidade	A relação de causalidade se estabelece quando, em um segmento, se expressa a causa da consequência indicada em outro.	
			Conectivos	porque, uma vez que, visto que, já que, dado que, como.
		Relação semântica de condicionalidade	A relação semântica que se estabelece por condição ocorre a medida em que um segmento expressa a condição para o conteúdo de um outro.	
			Conectivos	se, desde que, contanto que, a menos que, sem que, salvo se, exceto se.
		Relação semântica de adição	A relação semântica de adição se estabelece por meio de operadores do discurso que ligam os enunciados, tendo em vista uma única conclusão.	
			Conectivos	Não só... mas também, tanto... como, além de, ainda, nem.
		Relação semântica de oposição	Esses operadores semânticos atuam mediante a oposição de enunciados, ou seja, um conteúdo que se opõe a outro implicitado anteriormente.	
			Conectivos	mas, porém, contudo, entretanto, no entanto, embora, se bem que, ainda que, apesar de.

³ Quadro elaborado pelo autor em conformidade com Antunes (2005, p. 145-163), no qual a autora trata sobre as relações semânticas sinalizadas pela conexão.

		Relação semântica de justificação ou explicação	Os operadores de explicação ou justificação ocorrem quando, no texto, o interlocutor tem a pretensão de justificar ou esclarecer um outro segmento anteriormente introduzido, estabelecendo as relações entre as partes dos textos.	
			Conectivos	isto é, quer dizer, ou seja, pois.
		Relação semântica de finalidade	Estabelecem-se por meio de operadores semânticos na medida em que um dos segmentos explicita o propósito pretendido pelo outro..	
			Conectivos	para que, a fim de que.
		Relação semântica de Conclusão	Expressa-se quando se pretende concluir conceitos anteriormente apresentados. Desse modo, as relações semântica de conclusão se estabelecem na medida em que um segmento do texto se apresenta como conclusivo em detrimento dos fatos ou conceitos já apresentados.	
			Conectivos	logo, portanto, por isso, então, por conseguinte
		Relação semântica de Comparação	A relação de comparação se estabelece entre termos, com a finalidade de confrontar e identificar elementos textuais, e ocorrem em segmentos diferentes quando confrontados dois ou mais elementos em que se permite identificar as semelhanças ou diferenças entre eles.	
			Conectivos	como, mais (...) do que, menos (...) do que, tanto (...) quanto, entre outros.
		Relação semântica de Temporalidade	A relação semântica de temporalidade expressa o tempo em que determinada ação ou evento se encontra localizado. Essa relação pode envolver: tempo anterior, tempo posterior, tempo simultâneo, tempo habitual tempo proporcional”. Essa relações se estabelecem conforme o seguinte encadeamento:	
			a) a ordem temporal que o enunciador percebeu para os acontecimentos; b) a ordem temporal em que as coisas vão aparecer em um determinado texto. Segundo a autora, esses fatores estão relacionados a coerência, sendo a primeira percebida na relação do texto com a realidade dos fatos, enquanto que a segunda, voltada para a ordem em que estes fatos vão aparecer na tessitura do texto	

COESÃO TEXTUAL	RELAÇÕES SEMÂNTICAS SINALIZADAS POR CONEXÃO		Conectivos	quando, enquanto, apenas, mal, antes que, depois que, logo que, assim que, sempre que, até que, desde que, todas as vezes que, cada vez que.
		Relação semântica de alternância	A relação de disjunção ocorre mediante o conectivo ‘OU’ que ao associar duas situações, nega a sua unidade. Essa relação ocorre pelo OU exclusivo, em que não se admite a verdade de ambas as ideias desenvolvidas nos enunciados. Além disso, o conectivo ‘OU’ também apresenta valor semântico de inclusão, em que se percebe a soma e não a exclusão dos elementos do texto.	
			Conectivos	Ou
		Relação semântica de conformidade	Este tipo de relação estudada ocorre em situações em que um segmento passa a funcionar como termo complementar de outro. Nesta relação semântica se percebe a ideia de concordância entre o que é dito e o que está para ser dito.	
			Conectivos	conforme, consoante, segundo, como.
		Relação semântica de Complementação	A relação semântica de complementação ocorre em situações nas quais determinados segmentos podem funcionar como termos complementares de outros. Assim, uma oração pode se apresentar como sujeito, complemento ou aposto de outra.	
			Conectivos	que, se, como.
		Relação semântica de delimitação ou restrição	Esse tipo de relação se percebe na medida em que uma passa a delimitar ou restringir o conteúdo da outra.	
			Conectivos	que, cujo, quem, onde, o qual.

Fonte: Antunes (2005).

Em conformidade com o que se tem dito, com relação à coesão textual, é importante destacar que os conectivos semânticos atuam para estabelecer a relação entre as partes do texto. Essa assertiva implica entender que o trabalho com as conjunções no contexto de ensino e produção de textos vai além da simples análise, tendo em vista a classificação das conjunções, mas sim procurar saber como se estabelece a coesão entre as partes do texto.

Ao abordarmos a questão de produção textual com o aluno, entendemos que é preciso estar claro não somente os elementos linguísticos responsáveis por promover a sequenciação e

sentidos do texto, como também conhecer o esquema de composição requerido ao gênero textual, ou seja, os seus elementos composicionais. Desse modo, discorreremos, na seção seguinte, sobre a natureza dos gêneros textuais, como também sobre a composição da Carta Aberta, objeto de análise deste trabalho.

2.3 GÊNERO TEXTUAL E ENSINO

De natureza sociocultural, os gêneros textuais têm se mostrado como ferramentas necessárias para o ensino de língua. Mesmo presente em dimensões variadas da atividade humana (Bakhtin, 2003), e tendo o seu desenvolvimento ocorrido de forma bastante dinâmica no decorrer da história, a necessidade de se ensinar a Língua Portuguesa, a partir do texto, tem convergido para um conceito bastante complexo: o de gênero.

Com relação ao estudo dos gêneros textuais no Brasil, Marchuschi (2008) salienta que essa abordagem tem ocorrido a partir de quatro tendências, sistematizadas por ele da seguinte forma:

- 1) Uma linha bakhtiniana alimentada pela perspectiva de orientação vygotskyana socioconstrutivista da Escola de Genebra representada por Schneuwly/Dolz e pelo interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. Essa linha de caráter essencialmente aplicativo ao ensino de língua materna e é desenvolvida particularmente na PUC/SP.
- 2) Perspectiva ‘swalesiana’, na linha da escola norte-americana mais formal. É assim denominada pela influência dos estudos de gêneros de Swales (1990). Essa perspectiva é observada nos estudos da UFC, UFSC, UFSM e outros polos.
- 3) Uma linha marcada pela perspectiva sistêmico-funcional de Halliday com interesses na análise linguística dos gêneros é base para os estudos na UFSC.
- 4) A quarta perspectiva é a mais geral, com influências de Bakhtin, Adam, Bronckart e dos norte-americanos como Bazerman, Miller e outros ingleses e australianos como Kress e Fairclough. Essa perspectiva é a que se vem desenvolvendo na UFPE e UFPB (MARCHUSCHI, 2008, p. 152).

Essas tendências apontam na direção de que a produção sobre os estudos dos gêneros tem aumentado, não revelando, contudo, que elas representem todas as possibilidades de estudo que versam sobre os gêneros na contemporaneidade. Cada uma dessas perspectivas, sob olhares diferentes, tem em comum o fato de que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero” (MARCHUSCHI, 2002, p. 22). Nesse trabalho, assumimos uma perspectiva bakhtiniana quanto ao estudo dos gêneros.

Segundo Bakhtin (2003, p. 261) “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Sabemos, que boa parte das pesquisas que versam sobre esse assunto tem se apoiado nos estudos desenvolvidos por Mikhail Bakhtin, para quem os gêneros materializam-se no discurso. No que concerne a essa perspectiva, percebe-se, nos estudos do

autor, que o texto é discurso, e não pode ser tratado como uma estrutura estática, inerte, e sim como interação.

De acordo com Koch (2015, p. 55) “todas as nossas produções, quer orais, quer escritas, se baseiam em formas padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo a que denominamos gêneros”. Com relação ao conceito de gênero (gênero do discurso) apresentado por Bakhtin, vale ressaltar que o autor não é considerado precursor em relação aos estudos sobre os gêneros.

Nesse direcionamento, Faraco (2001, *apud* RODRIGUES, 2005, p. 152-153) assevera:

[...] apesar da anterioridade das formulações de Bakhtin, os estudos ocidentais não partiram de Bakhtin e, em segundo lugar, posteriormente, quando entram em contato com as concepções do Círculo, estas entram não como ‘curiosidade histórica’, mas como um ‘problematizador dos caminhos trilhados’, apresentando-se o autor como um interlocutor produtivo e atual.

Em conformidade com Rojo (2008), o termo ‘gênero’, conforme acepção de Aristóteles no livro ‘Poética’, trata sobre a constituição formal dos gêneros: materiais (linguísticos), estilo (no sentido clássico), à gramática e à função de texto. Assim sendo, [...] “em termos bakhtinianos, poderíamos dizer que a Poética aristotélica dispensa considerável atenção à forma composicional e ao estilo” (ROJO, 2008, p. 83).

Por conseguinte, Rojo (2008, p. 95) esclarece sobre um deslocamento sucessivo que se deu, dos gêneros literários para os gêneros linguísticos (Bakhtin/Voloshinov, 1929:43) e, por conseguinte, para os gêneros do discurso (Bakhtin, 1952-53), implicando na extensão do conceito para as mais variadas formas de discurso e da atividade humana.

Segundo Rodrigues (2005), os estudos que versam sobre a noção de gênero do discurso apresentado por Bakhtin consideram dois pontos importantes: primeiramente, no que concerne à flutuação quanto a terminologia (conceito de gênero) desenvolvida na obra do Círculo, e, por conseguinte, a impossibilidade de separar o conceito de gênero do discurso de outros conceitos fundamentais como “interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado e atividade humana, pois somente na relação com esses conceitos pode-se apreender, sem reduzir, a noção de gêneros” (RODRIGUES, 2005, p. 154).

Em conformidade com Bakhtin (2003, p. 261-262):

[...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja,

pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Os gêneros discursivos, na visão do autor, reportam-se a formas de enunciados (escrita/fala) que se realizam em situações diversificadas de interação. Segundo Koch (2003), a competência comunicativa dos falantes permite diferenciar as adequações e as inadequações pertinentes às diferentes práticas em que se faz uso da língua. No que concerne ao contexto escolar, os gêneros discursivos assumem uma função importante como objeto de ensino e de aprendizagem. Para a autora, trabalhar com os gêneros na sala de aula “é o resultado de uma decisão didática que visa objetivos precisos de aprendizagem” (KOCH, 2003 p. 58).

Com relação aos conceitos bakhtinianos, Marchuschi (2008) salienta que o texto encontra-se construído sob a ótica da enunciação, e que o processo interlocutivo envolve tanto a relação entre os interlocutores, assim como a situação discursiva. Assim, “o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo[...]. Ele refrata o mundo na medida em que o reordena e reconstrói” (MARCUSCHI, 2008, p. 72).

Salientamos que, além da abordagem bakhtiniana, outras vertentes relativas ao conceito de gênero também têm sido desenvolvidas, como a noção de gênero textual discutida por Marchuschi, por exemplo. De acordo com Marchuschi (2008, p. 154), a distinção que se estabelece com relação aos conceitos de gêneros não são tão relevantes. Em nota de rodapé, o autor esclarece:

[...] Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão “gênero textual” ou a expressão “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambialmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico.

Em outro momento, o pesquisador assevera: “[...] A tendência é ver o texto no plano das formas linguísticas e de sua organização, ao passo que o discurso seria o plano do funcionamento enunciativo, o plano da enunciação e efeitos de sentido na sua circulação sociointerativa e discursiva” (MARCUSCHI, 2008, 58). Assim sendo, o gênero pode ser concebido como um evento textual discursivo, podendo ser analisado tanto em seu aspecto composicional quanto em seu funcionamento sociointerativo.

Recorrendo ao comentário de Coutinho (2004), Marchuschi (2008, p. 84) tece o seguinte parecer:

[...] Entre o discurso e o texto está o gênero, que é aqui visto como prática social e prática textual-discursiva. Ele opera como a ponte entre o discurso como uma

atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável.

Notamos, no entendimento do autor, que a produção de um gênero textual exige a observação de algumas normas que são imprescindíveis à compreensão e à interação. A fim de entendermos melhor, apresentamos em seguida – Quadro 5, o gênero Carta Aberta (A1-PF, ANEXO L), um texto epistolar, que apresenta algumas funcionalidades importantes, como informar, instruir, alertar, protestar, reivindicar. Além dessas peculiaridades, o gênero apresenta, também, uma infraestrutura que permite ao interlocutor identificar o gênero textual, possibilitando, com isso a interação.

Quadro 5 - Carta Aberta (A1-PF/ANEXO L)

Carta Aaberta ao Prefeito de Picui sobre a violência na Serra
Como todos sabem, vivemos preocupados com o aumento da violência aqui na Serra do Brandões e como até agora não vimos nenhuma ação da polícia para prender os criminosos, nós alunos do 9º ano, resolvemos nos manifestar sobre o assunto escrevendo à Vossa excelencia, devido a sua importancia política.
Embora o senhor nao saiba, o aumento da violencia é o assunto mais comentado aqui, assim como a ausência do poder público. Esta faltando o senhor se aproximar do povo para dialogar em busca de um solução para o problema.
Conforme, a violencia aumenta, aumenta também a insegurança e fica mais dificil de resolver, pois normalmente os criminosos vem de fora e nós não sabemos quem são. Diante disso solicitamos uma audiência pública para que esse assunto seja debatido com o povo conversar a fim de que possamos encontrar uma saída. Aguardamos respostas. Nao iremos nos calar. Desde ja agradecemos, Turma do 9º ano. (sic)

Fonte: dados da pesquisa.

Notamos que o texto (AI-PF) apresenta características que o distingue, por exemplo, da carta pessoal, também um gênero epistolar. Enquanto a carta pessoal é um modelo de texto particular, normalmente destinado a um (a) amigo (a) e/ou familiares, a carta aberta geralmente tem como remetente: um grupo de pessoas “Turma do 9º ano”; um destinatário, que pode ser uma representante público “Prefeito de Picui”; alguém que esteja em condições de atender a uma determinada solicitação - “solicitamos uma audiência pública para que esse assunto seja debatido”; entre outras coisas. Desse modo, a intenção do autor, o que se deve dizer, como

dizer, de que forma se dirigir e que suporte usar, dependerá da definição do interlocutor, assim como do contexto em que o texto é produzido. Assim sendo, “[...] O gênero é uma escolha que leva consigo uma série de consequências formais e funcionais. A própria seleção da linguagem segue a decisão do gênero e seu funcionamento discursivo no contexto pretendido” (MARCUSCHI, 2008, p. 85).

No entendimento desse autor, os gêneros apresentam funções comunicativas peculiares, de modo que, as diferentes práticas discursivas exigem de seus interlocutores conhecimentos sobre como os gêneros se organizam, como funcionam, em que esferas circulam e quais competências são pertinentes para compreendê-los e produzi-los, já que respondem a uma função social específica.

No que concerne à importância dos gêneros, Marcuschi (2008, p. 154) assevera:

[...] é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso por que toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual.

Na perspectiva apresentada pelo autor, fica claro a importância do gênero como uma realização linguística, que se presta a uma função social em determinada situação comunicativa. Com relação aos gêneros, não se pode definir a importância de um em detrimento de outro, dada a presença destes no contexto de usos na sociedade.

No entendimento de Marcuschi (2008, p. 155), os gêneros “apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”. Com efeito, notamos, na abordagem do autor, a dinamicidade dos gêneros textuais e o ajustamento destes às diversas atividades na sociedade, conforme explicitado no Quadro 5, em que o remetente claramente se identifica (turma do 9º ano); expõe uma problemática (violência na Serra); se utiliza de uma linguagem formal (Vossa excelência, senhor) reconhecendo a linguagem adequada para se dirigir ao seu interlocutor, que é uma autoridade pública. Em detrimento da dinamicidade dos gêneros, estes sofrem mudanças e ajustam-se às diversas práticas sociais a fim de atender aos propósitos sociais específicos.

Além do exposto, o autor salienta que é preciso observar outras peculiaridades no que concerne à constituição do gênero, como os aspectos linguísticos, pragmáticos e sociointeracionais, entre outros. Nesse sentido, Marcuschi (2005), entre outros autores, procura diferenciar a noção de gêneros e tipos textuais. Para ele, o tipo textual se distingue do gênero,

pois se define como uma sequência de natureza linguística que se desdobra em textos narrativos, argumentativos, expositivos, descritivos e injuntivos.

O tipo textual, no entendimento de Marcuschi (2008, p. 154),

designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição { aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais.

Diferentemente dos gêneros, que se apresentam em situações sociais de uso, os tipos se desenvolvem e se realizam nos gêneros. Na perspectiva do autor, os gêneros se mostram mais amplos e têm a capacidade de materializar os textos que fazem parte do cotidiano social. Nesse direcionamento, Marcuschi (2005, p. 22) apresenta um comparativo para designar a diferença do gênero em detrimento do tipo textual, conforme o quadro 6.

Quadro 6 - Sinóptico sobre tipos e gêneros textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio comunicativas;
2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição	4. exemplos de gêneros, telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: Marcuschi (2005, p. 22).

Os conceitos apresentados em relação ao gênero e ao tipo textual nos permitem perceber com mais clareza a dinamicidade dos gêneros e as múltiplas possibilidades de serem trabalhados em sala de aula, mais especificamente no âmbito do ensino de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, o texto deve sempre transcender à esfera de circulação do espaço escolar para dar conta de situações sociais vivenciadas pelo aluno. Sendo os gêneros textuais dinâmicos, entendemos que a concretização do texto deva apresentar condições funcionais adequadas e sinalizarem na direção de possíveis encaminhamentos para a solução das dificuldades de aprendizagem.

Numa dimensão mais ampla no que concerne à realização dos gêneros, Antunes (2009, p. 53) afirma que

[...] é preciso chegar ao âmbito das práticas sociais e, daí, ao nível das práticas discursivas, domínios em que, na verdade, são definidas as convenções do uso adequado e relevante da língua. Desde esses domínios, é que se pode perceber os modos de construção dos textos concretos, aqueles historicamente reais e situados no tempo e no espaço.

Tendo em vista a proposta deste trabalho, que envolve tanto a produção quanto a análise de textos, buscamos nos apoiar nos estudos da autora referida, para quem o texto caracteriza-se, eminentemente, como “uma atividade funcional, no sentido, de que a ele recorremos com uma finalidade, com um objetivo específico” (ANTUNES, 2010, p. 31).

No que concerne aos procedimentos de análises de textos, a autora afirma que este fazer contribui para o desenvolvimento de diferentes competências comunicativas do aluno. Entendemos, a partir do ponto de vista da autora, que o processo de análises de textos vai além das categorias gramaticais e sintáticas, para dar lugar ao desenvolvimento de “competências para a compreensão; competências para a análise e, meio indiretamente, competências para o uso da fala e da escrita” (ANTUNES, 2010, p. 51).

Com relação aos textos a serem analisados, a linguista salienta que os textos, assim como os gêneros, por mais diversificados que sejam, são passivos de análise. Ressalta, ainda, que “o texto é que deve ser o centro, o objeto dos estudos, das análises, das descrições” (ANTUNES, 2010, p. 55). Nesse direcionamento, o objetivo de nossa análise procura evidenciar os recursos de coesão sequencial na construção e sequenciação da Carta Aberta e, ao mesmo tempo, considerar o nível de adequação ao gênero pretendido, quanto a sua infraestrutura geral.

Assim sendo, consideramos trabalhar com o gênero Carta Aberta, a partir da aplicação de um conjunto de atividades elaboradas. Para isso, deixamos nos orientar pelo modelo didático desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), atentando para suas características composicionais, sua situação de produção, observando as funções que cada uma delas exercem

para construção dos sentidos do texto e, conseqüentemente, cumprir os objetivos da carta. Com efeito, discutimos, a seguir, sobre a Carta Aberta, gênero do qual nos apropriamos para estudo nesta pesquisa.

2.3.1 O gênero Carta Aberta

Com base no que se tem dito em relação aos gêneros textuais, explicitamos, nesta seção, a opção pelo trabalho de produção escrita com o gênero Carta Aberta. Para isso, levamos em consideração alguns critérios importantes relacionados à aprendizagem, observados por Schneuwly e Dolz (1998), que abrangem motivos e interesses, a mobilização dos aspectos cognitivos, a capacidade dos alunos poderem refletir o próprio contexto de produção textual, além de outros, como os aspectos históricos e sociais, que apontam a carta como gênero fomentador para o surgimento de outros gêneros.

Com relação à importância do trabalho escolar com o gênero carta, Bazerman (2005, p. 8) assevera que:

A carta, com sua comunicação direta entre dois indivíduos dentro de uma relação específica em circunstâncias específicas [...] parece ser um meio flexível no qual muitas das funções, relações e práticas institucionais podem se desenvolver – tornando novos usos socialmente inteligíveis, enquanto permite que a forma de comunicação caminhe em novas direções.

Conforme o apontamento delineado pelo autor, o uso do gênero carta tornou possível conhecer os papéis sociais dos interlocutores, assim como o envolvimento destes em suas relações sociais. Assim, as pessoas podem, através desse gênero, comentar e discutir temas diversos de importância religiosa, política e social, ou seja, participar ativamente da comunidade na qual se encontram inseridas.

Desse modo, o trabalho com o gênero ‘Carta’ busca inserir o aluno em um contexto prático de escrita, por considerar o seu papel no contexto social em que vive. Para Bazerman (2011, p. 89), a carta se apresenta como um gênero dominante e fundador, importante para o desenvolvimento de outros gêneros. O autor destaca, ainda, a sua aproximação com outros gêneros de correspondência, como “[...] jornais, periódicos, cartas de crédito, livros do Novo Testamento, encíclicas papais e romances”, práticas que foram se desenvolvendo na medida em que as relações sociais iam se tornando mais complexas, demonstrando, com isso, a flexibilidade dos gêneros.

Desse modo, consideramos importante trabalhar a Carta Aberta, apresentada como uma das variações de cartas, por se tratar de um gênero em que as relações entre os interlocutores podem ser marcadas de maneira mais pontuais e situadas, já que, tanto os papéis sociais como as relações podem ser percebidas e estabelecidas entre esses indivíduos.

Além disso, a Carta Aberta tem se tornado um instrumento bastante usual no que diz respeito ao exercício da cidadania, devido ao seu aspecto dialógico e interacional. Assim, esse gênero permite ao locutor interagir com o seu interlocutor, que pode ser constituído por um representante público, uma autoridade, uma autarquia, uma comunidade ou um indivíduo em particular. Assim, por meio dos recursos linguísticos e textuais disponíveis, o aluno situa o interlocutor ao longo do texto, discutindo uma questão social, fazendo solicitações, sensibilizando-o, realizando uma denúncia, conforme explicitamos no exemplo do Quadro 7, Carta Aberta (A6-PF, ANEXO M), em que os locutores escrevem o texto com a finalidade de solicitar melhorias para a comunidade escolar.

Quadro 7 - Carta Aberta (A6-PF/ANEXO M)

Carta Aberta a secretária de saúde	
Sra. Secretária, a escola é um dos lugares mais importante da vida do aluno, pois é nela que passamos parte da nossa vida. Por isso, nós, alunos do 9º ano, vamos lutar para que ela continue sendo agradável e saudável.	
Como todos sabemos, ser uma pessoa saudável não depende só da gente, mas também do cuidado com o ambiente. Aqui na escola temos alguns problemas que precisam ser solucionados, porque podem causar doenças.	
Entre estes problemas estão as salas de aula pequenas e quentes. Tem ventiladores, mas por conta do calor o ar fica quente e nos prejudica. Além disso, a escola é velha e sem espaço complicando a situação.	
Enfim, precisamos de salas de aula climatizada e de uma higienização na escola. Com relação a climatização pode ser feito aqui como fizeram em outros municípios: trocar os ventiladores por ar condicionado. E sobre a higienização tem a vigilância sanitária que pode resolver esse problema. (Sic)	
Agradecemos a atenção,	Turma concluinte do 9º ano

Fonte: dados da pesquisa.

No texto (A6 – PF), os interlocutores intencionando reivindicar melhorias estruturais e higiênicas no espaço escolar, procuram construir argumentos que possam convencer o seu interlocutor “a secretária de saúde”. Ao se dirigir à senhora secretária (introdução), os locutores

(alunos do 9º ano), descrevem o espaço escolar como um lugar “importante da vida do aluno”; salientam que irão lutar para que esse espaço seja sempre agradável e saudável. No tópico seguinte, procuram introduzir a problemática, mostrando alguns problemas que existem na escola e que precisam ser resolvidos. Depois de contextualizarem a problemática, no desfecho, procedem com a solicitação: a climatização das salas de aula e a higienização da escola.

Como podemos observar no exemplo apresentado, a Carta Aberta possibilita aos alunos escreverem textos reais e significativos, tanto do ponto de vista temático quanto social, possibilitando com isso, a interação mediada pelo texto com o seu interlocutor, argumentando e expondo pontos de vista. Nesse direcionamento, “[...] mais do que qualquer outro gênero, a Carta Aberta procura dialogar e interagir com o leitor, que pode ser uma autoridade, uma comunidade ou um determinado indivíduo” (LEITE, 2014, p. 78). Para isso, os recursos linguísticos utilizados devem situar o interlocutor a respeito do assunto ao longo do texto, solicitando fazeres e buscando sensibilizá-lo.

Ao se eleger esse gênero para ser trabalhado, é possível promover situações de aprendizagem em que os alunos possam usar recursos linguísticos, textuais e discursivos indispensáveis à produção textual, como também desenvolver suas consciências críticas. Nesse aspecto, a Carta Aberta se distingue da Carta Pessoal, por tratar de assuntos de interesse público, o que não é requisito para a carta de cunho privado. Silva (2002, p. 66) reitera que essa distinção “define-se com base nos usos da linguagem das esferas pública e privada da vida cotidiana”.

Nessa perspectiva, a Carta Aberta situa-se em uma conjuntura de gêneros caracterizados pela autora como públicos, assumindo uma função discursiva no contexto em que se realiza. Em função disso, em geral, “esse gênero tem como finalidade discursiva publicizar algo – seja para difamar ou para promover, por exemplo, uma pessoa pública, o serviço ou proposta política de uma empresa, de um órgão estatal ou não” (SILVA, 2002, p. 73).

Pertencente ao domínio discursivo das “comunicações públicas” (MARCHUSCHI, 2008, p. 196), a Carta Aberta surge com vistas à solução de um problema social comum. Escrita por um sujeito ou representante de um grupo, esse gênero se destina a pessoas públicas, entidades, autarquias ou mesmo a comunidade de forma geral, apresentando, dessa forma, um “circuito comunicativo ilimitado”, complementa Silva (2002, p. 73).

Assim, a Carta Aberta objetiva mais que estabelecer a comunicação de forma livre entre os interlocutores, e sim, dar lugar à argumentação, pois, ao se apropriar deste gênero, o emissor busca a promoção de uma problemática apontada, sobre a qual se manifesta publicamente, mostrando sua opinião, ao mesmo tempo em que procura persuadir o seu interlocutor na intenção de convencê-lo.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, centramos a atenção nos aspectos metodológicos adotados para o estudo do problema em foco, buscando esclarecer os caminhos que nos conduziram nessa direção. Dessa forma, tecemos considerações sobre os seguintes subtópicos: tipo de pesquisa, abordagem da pesquisa, ambiente e participantes da pesquisa, instrumental para a coleta de dados, critérios de análise e atividades desenvolvidas na proposta de sequência didática.

3.1 TIPO DA PESQUISA

Para alcançar os objetivos propostos, elegemos e estabelecemos a pesquisa-ação como tipo de pesquisa adotado, sobre a qual discutimos nesta seção, tendo em vista as orientações que encaminham as questões deste trabalho de pesquisa. Com isso, entendemos que o procedimento selecionado não se restringe no sentido de contribuir para a resolução da situação problematizada, mas também no aprimoramento de conhecimentos do pesquisador, assim como dos pesquisados.

Em se tratando de uma pesquisa-ação, buscamos identificar um problema relacionado à escrita dos alunos, para, então, procedermos didaticamente, de modo que os pesquisados pudessem desenvolver suas habilidades linguísticas no campo da textualidade, mais especificamente quando se trata do uso dos articuladores de coesão sequencial em produção do gênero Carta Aberta.

Conforme define Thiollent (2011, p. 20),

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Essa perspectiva de investigação ganha relevância como um tipo de pesquisa social, por proporcionar o desenvolvimento de ações no âmbito da aprendizagem, permitindo ao professor pesquisador atuar diretamente no campo em que as ações se desenvolvem, interagir com as vivências dos participantes e colaborar com a aquisição de conhecimentos novos, interferindo, portanto, diretamente na problemática apresentada. A escolha desse tipo de pesquisa torna possível a realização das ações de maneira prática e participativa, em que se fundem ação e reflexão, teoria e prática.

No que concerne ao trabalho docente, a pesquisa-ação permite ao professor pesquisador mobilizar os participantes, com vistas a construção de novos saberes. Nesta metodologia de pesquisa, as ações são planejadas coletivamente, permitindo uma reflexão sobre o objeto da pesquisa, sobre as ações empreendidas e os resultados obtidos, a fim de que novas ações possam ser promovidas. Nesse sentido, Thiollent (2011) destaca a importância da interação entre os pesquisadores e os envolvidos na pesquisa, por considerar que o objetivo da metodologia em apresentada consiste na ampliação e transformação do conhecimento dos participantes envolvidos no processo de pesquisa, assim como a contribuição para o avanço das questões propostas.

Conforme enunciado por Marconi e Lakatos (2011, p. 46), método de pesquisa equivale ao “conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros –, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

Com relação ao aspecto coletivo desta metodologia de pesquisa, Tripp (2005) considera a participação do pesquisador e dos participantes em uma ação conjunta e planejada, com vistas a mudanças no problema investigado. Desse modo, configura-se como participantes o professor-pesquisador e os alunos, que, mediante ações continuadas e sistematizadas, atuam na tentativa de melhorar a aprendizagem, com a introdução de ações fundamentadas que oscilam em fases entre o agir e o investigar.

Por essas razões, elegemos a pesquisa-ação como o método a ser empregado, em detrimento de outros, por se ajustar ao objetivo de propor uma intervenção em que professor/pesquisador e alunos assumem o papel de participantes (THIOLLENT, 1997).

3.2 ABORDAGEM DA PESQUISA

Adotamos a abordagem qualitativa, por melhor se adequar ao tipo de pesquisa que empreendemos neste projeto, e por se consolidar com a mais próxima, quando, o que se tem em vista, é a análise de dados no cotidiano escolar. Assim sendo, a pesquisa qualitativa “[...] é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida” (FLICK (2009, p. 20)..

Segundo pontua Flick (2009, p. 23).

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes

perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na abordagem de variedades e métodos.

O empenho nessa abordagem colabora para que se possa atribuir significados aos fenômenos de caráter social, elucidando os processos mentais e comportamentais. Nos ancoramos nesse modelo por considerarmos a produção de textos que se adequem às situações sociais, nas aulas de LP, uma atividade que apresenta certa dificuldade para o aluno executar. Desse modo, buscamos compreender a descrição daquilo que é analisado em sala de aula, considerando o grupo (alunos), assim como a interação no momento em que as atividades passaram a ser desenvolvidas.

Nesse sentido, Flick (2009, p. 25) considera

[...] a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como a daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa.

Nessa visão, a abordagem qualitativa oportuniza conjunturas em que se possam refletir sobre os próprios procedimentos, situações e sujeitos envolvidos na pesquisa, com o fim de que novas informações possam ser produzidas. Desse modo, objetiva a compreensão dos fenômenos colhidos, focando as suas particularidades, os processos e significados não medidos.

De acordo com Fonseca (2002, p. 20), a pesquisa qualitativa diferencia-se da quantitativa, já que os resultados “[...] podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa”. A abordagem de pesquisa considera, portanto, a interação entre a realidade, o objeto de estudo e o aluno participante. A importância de nos atermos a este modelo, é que esta metodologia nos permite interagir com o fenômeno estudado com o fim de compreendê-lo.

Destacamos, ainda, que a abordagem qualitativa “[...] preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento” (MARCONI e LAKATOS, 2011, p. 269). Tendo em vista estes pressupostos, consideramos o modelo adequado a esta pesquisa, pois nos permite interferir na realidade de aprendizagem do aluno, instrumentalizando-o no sentido de que suas habilidades linguísticas em relação à escrita possam ser ampliadas.

3.3 AMBIENTE E PARTICIPANTES DA PESQUISA

O ambiente da pesquisa foi uma escola pública municipal de Ensino Fundamental, localizada em um distrito na zona rural do município de Picuí, no Estado da Paraíba. A mesma funciona em prédio próprio, sendo mantida pelo Governo Municipal e por recursos oriundos de programas do Governo Federal.

Inaugurada em 1972, essa escola tinha apenas duas salas de aula e dois banheiros. Ao longo dos anos, passou por algumas ampliações, apresentando, atualmente, uma estrutura modesta, composta por oito salas de aula, uma sala de vídeo, uma secretaria, que serve também como sala para a direção, uma sala improvisada para os professores, uma cozinha e dois banheiros: um feminino e outro masculino.

A escola atende a um público bastante diversificado, com um total de 355 educandos, nos turnos matutino, vespertino e noturno, nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA (1ª, 2ª e 3ª etapas), esta última implementada desde 2014. Em sua estrutura administrativa, conta com gestores, agentes administrativos, auxiliares administrativos, inspetor, psicóloga, coordenadora pedagógica, supervisora educacional, orientador educacional, conselho escolar e agente de segurança.

Os participantes da pesquisa constituem-se dos alunos da única turma do 9º ano e do professor titular. Este, formado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB e especializado em Linguística Aplicada ao Ensino da LIBRAS, atua no magistério desde o ano de 2006, quando ingressou no serviço público para lecionar a disciplina Língua Portuguesa em turmas do Ensino Fundamental II. Atualmente, o docente é efetivo na rede municipal da Paraíba e ministra aulas de Língua Portuguesa em turmas de 6º ao 9º ano. Aqueles formam um grupo de 12 alunos: 7 meninas e 5 meninos, todos com idade que varia entre 13 e 14 anos.

Além destes participantes diretos, o desenvolvimento das atividades propostas somente foi possível porque contamos com o apoio da comunidade escolar, coordenação, gestão, professores, os pais e/ou responsáveis pelos alunos, que nos deram o apoio necessário.

3.4 O *CORPUS* E O INSTRUMENTAL GERADOR DOS DADOS

Nesta seção, discutimos sobre o instrumental usado para a construção do *corpus* deste trabalho, por meio da sequência didática. Discorreremos, ainda, sobre constituição do *corpus* e sobre as categorias de análise elegidas.

3.4.1 Definição de sequência didática

O ensino de LP, em consonância com a concepção interacional da língua, constitui-se numa atividade bastante desafiadora. Por essa razão, buscamos desenvolver uma proposta de intervenção com base no modelo de sequências didáticas (SD) proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Conforme definição desses autores, a “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004 p. 82). Por se tratar de um modelo procedimental, permite ao professor desenvolver um conjunto de atividades planejadas sobre determinado conteúdo, etapa, por etapa.

Nesse direcionamento, os PNC pontuam sobre a necessidade de organizações didáticas, a exemplo de projetos modulares, definidos como “sequências de atividades e exercícios, organizadas de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos” (BRASIL, 1998, p. 88). Nessa direção, a SD permite ao professor planejar e organizar atividades modulares de acordo com os objetivos pretendidos.

Segundo os estudiosos de Genebra, esse instrumento didático permite ao professor,

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

Destacamos a importância do trabalho com os gêneros textuais, tomando como base o modelo de sequência didática idealizado por estes autores, em função de sua aplicabilidade ao ensino da LP, uma vez que as atividades desenvolvidas objetivam analisar a funcionalidade da língua em detrimento de seus traços formais e suas propriedades linguísticas. Assim sendo, atentamos para a diversidade funcional dos gêneros em situações comunicativas de uso, em que o aluno pode se apropriar do texto para interagir no mundo.

Nessa mesma perspectiva, Nascimento (2009, p. 68) assevera que:

[...] esse dispositivo didático contribui para uma conscientização à necessidade de repensar o ensino e a aprendizagem da escrita em uma perspectiva que ultrapassa a decodificação de fonemas, grafemas, sintagmas, frases, indo em direção ao letramento (que implica a aquisição da leitura e escrita).

Essas observações se conformam a uma perspectiva de ensino que visa à competência comunicativa do aluno, permitindo-lhe lidar com situações variadas de comunicação proporcionadas pelos gêneros. Nesse sentido, os gêneros podem ser pensados em diferentes situações de uso, bem como para diferentes propósitos, tendo em vista “favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, P. 97).

Feito isso, apresentamos, no Quadro 8, o modelo de sequência didática sobre o qual nos apoiamos para o desenvolvimento das atividades didáticas.

Quadro 8 - Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Shneuwly (2004, p. 83)

O desenvolvimento das atividades orientadas, considerando o modelo apresentado pelos autores no esquema citado, permite ao aluno saber como determinado gênero se organiza, circula e funciona socialmente. Essas situações de aprendizagens permitem ao aluno interagir em determinada situação, ampliando, com isso, a sua participação em eventos sociais diversos.

No que concerne à *Apresentação da situação*, entendemos como uma das etapas essenciais para que as atividades seguintes sejam exitosas. Esse momento proporciona aos alunos a exposição do projeto, que deve orientá-los quanto à situação comunicativa sobre a qual devem agir. Neste tópico, é preciso que fique claro para o aluno o *gênero* a ser abordado, o interlocutor a quem a produção se dirige, a forma que a produção assumirá, além dos participantes envolvidos na produção, conforme salientam os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Essa etapa inicial permite ao professor partilhar informações importantes relacionadas às condições de produção, o que envolve a dimensão dos conteúdos que se preocupam com a finalidade da escrita. Esses saberes são, portanto, cruciais, pois “fornece aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem da linguagem a que está relacionado” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY (2004, p. 84).

A *produção inicial* consiste na elaboração da primeira produção textual, a partir dos encaminhamentos explicitados na situação inicial. Conforme salientam os autores:

[...] a experiência nos tem mostrado que este encaminhamento não põe os alunos numa situação de insucesso; se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado. Cada aluno consegue seguir, pelo menos parcialmente, à instrução dada (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 100).

Esta primeira produção permite aos participantes, professor e alunos, conhecer a real situação de produção do gênero em construção, portanto se apresenta reguladora das ações didáticas procedentes, já que permite diagnosticar eventuais problemas da produção escrita. Assim sendo, as atividades a serem desenvolvidas nos módulos devem, por conseguinte, ocupar-se com a solução dos problemas elencados na versão inicial, e fornecer materiais suplementares para que os alunos possam solucioná-los.

Dessa forma, a primeira versão implica mostrar a competência linguística e textual do aluno e fornecer subsídios para que o professor possa desenvolver uma intervenção coerente direcionada aos problemas previamente identificados.

A terceira etapa, os *módulos*, consiste na aplicação de atividades a serem desenvolvidas com vistas a “trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 102).

Conforme esses autores, o número de módulos a serem desenvolvidos depende efetivamente das dificuldades diagnosticadas pelo professor já na produção inicial. Tendo em vista uma melhor configuração dos módulos a serem desenvolvidos, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 103) elencam três questões norteadoras: “1) Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar? 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular? 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?”.

Destacamos, com isso, a relevância do papel do professor, que deve ser capaz de analisar a produção inicial e desenvolver, a partir de suas constatações, ações pertinentes que visem à solução de problemas diversificados. Estes se desdobram em níveis diversificados em que se considerem os seguintes pontos: a) representação da situação de comunicação; b) a elaboração dos conteúdos; c) o planejamento do texto e; d), a realização propriamente do texto.

Para dar conta das habilidades inerentes a cada um dos pontos elencados, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) consideram, ainda, fundamental, que as atividades modulares

sejam diversificadas, o que aumenta significativamente o seu êxito. Nesse direcionamento, os autores apresentam três categorias de atividades distintas: as de observação e de análise de textos; as simplificadas de produção de textos; e, a elaboração de uma linguagem comum. A variação dessas atividades permite que o projeto seja desenvolvido de maneira versátil, permitindo ao aluno refletir acerca das próprias ações que interagem com o fenômeno linguístico.

Esses encaminhamentos direcionam o aluno, preparando-o para a produção final. Antes, contudo, os autores orientam para a elaboração de um mecanismo funcional que possa capitalizar os conhecimentos adquiridos ao longo dos módulos, e que servirá de norte para a produção final.

Finalmente, a *produção final*. Esse momento possibilita ao aluno pôr em prática os conhecimentos adquiridos no decorrer dos módulos. Ao mesmo tempo, permite ao professor avaliar a produção do estudante, processo de produção escrita, no que concerne aos procedimentos e aos resultados, tanto em relação às sequências objetivas quanto às subjetivas.

3.4.2 As categorias de análise e a codificação dos dados

No que concerne às produções textuais, definimos como categorias de análise: a) as relações semânticas constituídas a partir dos conectivos empregados no texto; e, b) a infraestrutura composicional do gênero Carta Aberta. No que concerne à coesão textual, buscamos analisar as estratégias de sequenciação da produção inicial (PI) e produção final (PF) dos alunos, a saber: **as relações de causalidade, condicionalidade, temporalidade, finalidade, alternância, conformidade, complementação, delimitação e restrição, adição, oposição, justificação ou explicação, conclusão, comparação**, em conformidade com (ANTUNES, 2010). Já com relação ao gênero Carta Aberta, tomamos como categoria de análise, a sua **estrutura composicional**, buscando saber de que forma se efetivou a interação entre o locutor/interlocutor, assim como, se **propósito comunicativo** do gênero Carta Aberta se efetivou nas produções inicial e final dos textos produzidos, conforme as discussões orientadas por Silva (2017).

Para a análise do *corpus*, consideramos os textos PI e PF, em conformidade com o agrupamento temático das produções previamente estabelecidas: Grupo 1 (G1), correspondente aos alunos que optaram por escrever sobre a problemática “Segurança Pública” (A1, A2, A3 e A4); o Grupo 2 (G2), composto pelos alunos que decidiram escrever sobre temas relacionados à saúde no estabelecimento de ensino (A5, A6, A7 e A8); e, Grupo 3 (G3), representado pelos

estudantes que escolheram temas relacionados à infraestrutura física do estabelecimento escolar, como também do anexo (G9, G10, G11 e G12). Desse modo, consideramos para análise, as orientações temáticas, conforme as produções textuais foram organizadas. Em seguida, apresentamos no Quadro 9, os códigos que nos apropriamos para a identificação dos grupos, alunos e das produções inicial e final.

Quadro 9 - Codificação

G	Grupo
G1, G2, G3	Enumeração do grupo
A	Aluno
A1, A2, A3 ...	Enumeração do aluno
PI	Produção inicial
PF	Produção final

Fonte: construída pelo próprio autor.

3.4.3 A proposta de intervenção pedagógica

A organização e o desenvolvimento das atividades pedagógicas ocorreram mediante a aplicação da SD, permitindo a obtenção de dados para a pesquisa. A partir do modelo delineado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), sistematizamos as atividades de maneira que pudessem contribuir para ampliar a capacidade linguística e textual dos alunos. Para isso, a SD abarcou os seguintes passos: apresentação da situação inicial, preparando o aluno para a primeira produção PI; o estudo do gênero propriamente dito; **o esquema de composição** e da coesão sequencial como recurso da unidade do texto; e, finalmente, a escrita da versão final, denominada PF.

A seguir, apresentamos, no Quadro 10, a síntese da proposta de intervenção pedagógica.

Quadro 10 - Síntese da sequência didática

TÍTULO: Carta aberta: escrevendo para além da escola	
APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA	
Este procedimento de intervenção pedagógica foi realizado a partir da aplicação de uma SD com o objetivo de trabalhar o texto escrito com alunos do 9º Ano “A” do Ensino Fundamental II, da Escola Municipal de Ensino Fundamental João Belo Alves/PB. As atividades foram organizadas para serem desenvolvidas em três momentos: situação inicial, desenvolvimento dos módulos e a produção final.	
ÁREA DO CONHECIMENTO	Linguagens

Nº DE AULAS PREVISTAS	26 aulas de 45 minutos.
TURNO e TURMA	Vespertino - 9º ANO
MATERIAIS NECESSÁRIOS	Fotocópias de cartas abertas e outros gêneros; Computador; Datashow; Papel; Lápis; Pincel.
CONTEÚDOS ABORDADOS	• A escrita; • O gênero Carta Aberta; • Conectores de coesão sequencial.
OBJETIVO GERAL DA SEQUÊNCIA	• Conhecer o gênero Carta Aberta.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	• Identificar as características composicionais do gênero Carta Aberta; • Reconhecer as relações semânticas estabelecidas no texto; • Reconhecer os conectores textuais; • Escrever uma Carta Aberta.

Fonte: construída pelo próprio autor.

Quadro 11 - 1º Momento: preparando os alunos para a PI

ATIVIDADES I Apresentação da proposta	Objetivos: • Conhecer a proposta de intervenção; • Discutir sobre a noção de gênero textual; • Eleger o tema a ser desenvolvido;
	Procedimentos: 1º passo: • Neste primeiro momento apresentamos aos alunos a proposta de intervenção didática. Inicialmente, tecemos um comentário sobre a importância do texto para a vida pessoal, acadêmica e social do aluno, mostrando como pessoas interagem por meio do texto em várias instâncias sociais. Explicitamos que o texto oral ou escrito está presente na sociedade e faz parte da vida das pessoas, e que também são usados para determinados fins. Em seguida, apresentamos a proposta para a escrita de uma Carta aberta, como também os objetivos pretendidos. Mostramos, por meio de slides, o passo a passo da proposta de escrita e o porquê de trabalhar com a Carta aberta. Neste momento, discutimos sobre a importância do aluno protagonista de ações, que podem ser mediadas pelo texto.
	2º passo:

	• Após apresentarmos a proposta, aplicamos um questionário (Apêndice C), a fim de que pudéssemos discutir e escolher a temática a ser desenvolvida durante o projeto.
	• Carga horária: três aulas de 45 minutos.
ATIVIDADES II Escrevendo uma Carta Aberta: primeira versão	Objetivo: Produzir uma Carta Aberta.
	Procedimentos: 1º passo: • Com relação à PI, acordamos com os alunos que a escrita do texto seria individual e sem a utilização de recursos que lhes servissem como orientação e fonte de pesquisa.
	2º passo: • Por conseguinte, procedemos com a leitura do enunciado; orientamos para que o texto fosse escrito com caneta preta ou azul. Além disso, fornecemos para cada aluno duas folhas de papel A4, uma para rascunho e outra para a produção do texto. Após esse momento, o alunos produziram seus textos.
	• Carga horária: duas aulas de 45 minutos.

Fonte: construída pelo próprio autor.

Na seção seguinte, correspondente ao Quadro 12, passamos a estudar o gênero e a conexão entre as partes constituintes da Carta aberta.

Quadro 12 - 2º Momento: estudo sobre o gênero e a conexão entre as partes do texto

ATIVIDADE III Reconhecimento do gênero Carta Aberta	Objetivo: • Conhecer o gênero Carta Aberta
	Procedimentos: 1º Passo: • Agrupamos a turma a fim de trabalharmos o gênero Carta aberta. Inicialmente disponibilizados exemplares da Carta pessoal (ANEXO A), carta do leitor (ANEXO B) e da Carta aberta (ANEXO C). Para tanto, propomos que iniciassem comparando os gêneros. Após a leitura propomos um debate para que pudéssemos compreender melhor como os gêneros epistolares se organizam; propomos também que apresentassem as características que puderam identificar nos gêneros analisados, e que cada grupo apresentasse de maneira sucinta.

	2º Passo: - Após a apresentação de cada grupo, procedemos com a aplicação de uma atividade para os grupos G1, G2 e G3 que procurava saber a opinião dos alunos sobre: - Onde circulam esses gêneros? - Qual é o propósito comunicativo de cada um? - De que forma são organizados? - Qual a função de cada um? - Como interagem no espaço social?
	3º passo: As atividades propostas para este momento ocorreram com a socialização dos resultados, em conformidade com as informações e textos disponibilizados no APÊNDICE A.
	Carga horária: três aulas de 45 minutos.
Diana, D. Carta do Leitor. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/carta-do-leitor/. _____ Carta Aberta. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/carta-aberta/. _____ Carta Pessoal. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/carta-pessoal/.	
ATIVIDADES IV Estudando o esquema de composição da Carta Aberta	Objetivos: - Conhecer o gênero Carta Aberta; - Reconhecer características composicionais do gênero em estudo.
	Procedimentos: 1º Passo: - Atividades em grupo – leitura e análise de textos. Nesta atividade repassamos a cada grupo um exemplar impresso do gênero carta aberta, para leitura e análise. - G1: (texto 1) - “Carta Aberta aos pais e formandos do ensino Médio do Colégio Militar Dom Pedro II”¹; (ANEXO D) - G2: (texto 2) - “Carta aberta aos jovens estudantes do ensino médio”²; (ANEXO E) - G3: (texto 3) - “Carta aberta pedindo mais segurança nas imediações dos Colégios”³. (ANEXO F) Após a leitura, os alunos foram orientados a identificar os aspectos constituintes da composição do gênero estudado. Título: - Se os autores especificam o destinatário. Introdução:

	• Se as ideias principais a seres desenvolvidas são apresentadas no interior do texto. Estas devem ser discutidas no grupo para socialização posterior com os demais grupos. Desenvolvimento: • Com relação a este item, o grupo foi orientado a identificar e discutir os argumentos e pontos de vista delineados pelos autores com relação ao assunto abordado no texto. Conclusão: • Nesta parte, os grupos procuraram identificar às sugestões e as ações possíveis proposta aos destinatários, tendo em vista à resolução dos problemas apresentados. Despedida: • Os grupos foram orientados a analisar a parte do texto em que os autores finalizam a carta, à assinatura e a despedida. 2º Passo: • Nesse terceiro momento, os grupos foram orientados a reunir as informações, sintetiza-las e discutir a maneira mais prática de socializar os resultados obtidos com a análise. 3º Passo: Socialização dos resultados das atividades. Cada grupo deliberou e apresentou os resultados das atividades desenvolvidas neste momento. • O grupo “A” optou por ler a carta e apresentar os resultados obtidos de maneira expositiva, com uso do Datashow. • O grupo “B” socializou os seus resultados, apresentado um resumo das informações colhidas. • O grupo “C” apresentou os resultados das atividades desenvolvidas por meio de um breve seminário. Carga horária: três aulas de 45 minutos.
REFERÊNCIAS: ¹Disponível em: <http://blogscmdpii.com.br/formaturas/wp-content/uploads/sites/14/2018/09/Carta-Aberta-aos-Pais-e-Alunos.pdf> ² Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/content/tematica-ii-carta-aberta-aos-jovens-estudantes-do-ensino-medio-colegio-estadual-antonio> ³ Disponível em: <http://colegiomoderno.com.br/carta-aberta-pedindo-mais-seguranca/>	

ATIVIDADES V Discutindo sobre o tema: assistência pública básica em nossa comunidade	Objetivo: • Discutir sobre o tema selecionado para a escrita do gênero Carta Aberta
	Procedimentos: 1º Passo: • Reunimos os alunos no laboratório de informática; assistimos a uma reportagem sobre violência na Comunidade de Lagoinha, zona rural de Teresina. 2º Passo: • Apresentamos aos alunos uma proposta para que pudessem discutir os principais problemas enfrentados pela comunidade de Lagoinha. Essa discussão proporcionou o desenvolvimento da etapa seguinte, que foi discutir os problemas enfrentados na comunidade onde vivem, aprofundando com isso o debate sobre a participação do cidadão na solução dos problemas no lugar onde vive. Antes do início do vídeo, disponibilizamos aos alunos papel e caneta para que pudessem anotar palavras, imagens significativas, caracterização de personagens, entre outros. 3º passo: 1. Depois da exibição do vídeo, mediamos uma discussão sobre o conteúdo desenvolvido. Em conformidade com Moran (2005), a atividade ocorreu da seguinte forma: 2. Dialogamos com os alunos sobre as cenas que julgamos mais importantes do vídeo, permitindo que apresentassem seus pontos de vista sobre os assuntos discutidos, conforme o seguinte roteiro: a) Que história é contada? b) Assunto foi abordado durante a matéria? c) Aspectos positivos do vídeo; d) Ideias principais veiculadas no vídeo; e) Direitos básicos garantidos e que o poder público está deixando de cumprir? f) A que gênero textual recorreram para reivindicar seus direitos? g) Sugestões de propostas para a solução dos problemas elencados; 4º Passo: • Após discutirmos sobre as questões, cada grupo construiu e apresentou uma proposta que pudesse contribuir para a solução dos problemas na comunidade de Lagoinha. Em seguida, discutimos sobre alguns dos problemas vivenciados pelos alunos na comunidade onde vivem, tendo em vista a construção de subsídios para a temática a ser desenvolvida na PF.

	Carga horária: duas aulas de 45 minutos.
REFERÊNCIAS:	Disponível em: < http://g1.globo.com/pi/piaui/pitv-1edicao/videos/t/edicoes/v/moradores-do-povoado-lagoinha-zona-rural-de-teresina-reclamam-da-falta-de-seguranca/5817573/ >
ATIVIDADE VI Estabelecendo o sentido do texto	Objetivo: Identificar os mecanismos de coesão.
	Procedimentos: 1º passo: - Retomamos a leitura do texto “Carta Aberta aos pais e formandos do ensino Médio do Colégio Militar Dom Pedro II” tendo em vista, o estudo dos conectores de coesão empregados no corpo do texto no que concerne às suas relações semânticas. 2º passo: Atividade de análise: - A presença do conectivo “e” é recorrente no corpo de texto? - As relações de sentido construídas são as mesmas em todas as ocorrências? Justifique cada uma dessas ocorrências. - Em que situação o uso do QUE, tem uma função explicativa? - Explique o recurso semântico do uso repetitivo da vírgula no parágrafo introdutório. - Identificar a função dos conectivos que introduzem os parágrafos 03(embora); 05 (por óbvio); 06 (em contraposição); 07(por último). - Em que situações os conectivos “E” e “MAIS” tem a mesma função semântica? - No texto, o uso de “QUAL SEJA” tem função explicativa, e pode ser substituído por outros de igual sentido. Reescreva a parte do texto procedendo com uma substituição equivalente. - No decorrer do texto os autores utilizaram recursos linguísticos para introduzir os argumentos presentes no texto. Identifique esses argumentos no texto. - A expressão “TANTO e COMO”, tem como função comparar elementos do texto. De que maneira essa relação ocorre?
	Carga horária: duas aulas de 45 minutos.
ATIVIDADE VII	Objetivos: - Analisar a relação semântica dos elementos linguísticos responsáveis pelo estabelecimento da coesão sequencial; - Discutir a importância destes e suas implicações para o entendimento global do texto;

Revisando conteúdos e ampliando as relações de conexão	Procedimentos: 1º passo: - Organizar a turma em grupos, para a leitura do texto “Um arriscado esporte nacional” (ANEXO G) 2º Passo: - Debater o tema desenvolvido no texto. 3º Passo: - Analisar, por meio da aplicação de um exercício, as relações semânticas estabelecidas pelos operadores argumentativos no texto. 4º Passo: - Socializar e corrigir as atividades.
ATIVIDADE VIII Organizando o texto	Objetivo: - Analisar exemplares da P1. Procedimentos: 1º passo: - Dividir a turma em grupos e distribuir entre eles exemplares da P1. 2º passo: - Verificar a organização dos textos, quanto ao gênero solicitado. 3º passo: - Destacar eventuais problemas relacionados com a escrita: grafia e pontuação.
ATIVIDADE IX Usando adequadamente os sinais de pontuação	Objetivo: - Aplicar os sinais de pontuação em diferentes situações de uso. Procedimentos: 1º passo: - Ler o texto “Ciranda ao redor do mundo”. (ANEXO I) 2º passo: - Distribuir entre os alunos o texto “Carta aberta pedindo mais segurança nas imediações dos Colégios”, sem os sinais de pontuação, para que procedam com a pontuação do mesmo. 3º passo: - Corrigir as atividades com os alunos, observando o uso adequado da pontuação.

Fonte: construída pelo próprio autor.

A segunda etapa foi planejada a partir do texto produzido pelos alunos na PI. A escrita

inicial permitiu que conhecêssemos os principais problemas apresentados pelos alunos com relação ao gênero requerido no que diz respeito à sua organização, como também sobre a ligação entre as partes constituintes do texto. No quadro 13, apresentamos os procedimentos que culminaram com a PF e, conseqüentemente, com o desfecho do projeto.

Quadro 13 - 3º Momento: escrita da Carta aberta/versão final

ATIVIDADE X Organizando os parágrafos do texto	Objetivo: Organizar o texto. Procedimentos: 1º passo: - Organizar a turma em grupos e distribuir o texto “Carta aberta aos jovens estudantes do ensino médio atividade (ANEXO E). 2º passo: - Orientar a realização da atividade. 3º passo: - Discutir sobre a importância dos parágrafos para a organização das ideias e sentido do texto. Carga horária: duas aulas de 45 minutos.
ATIVIDADE XI Reavaliando os procedimentos escrevendo a versão final	Objetivo: Reescrever o texto produzido na PI. Procedimentos: 1º passo: - Orientar os alunos sobre os recursos disponíveis para à escrita da PF. 2º passo: - Devolver aos alunos os textos produzidos na versão inicial; 3º passo: - Apontar os problemas e propor estratégias de escrita para melhorar o texto na PF. 4º passo: - Orientar que os textos reescritos deveriam ser entregues na aula seguinte. Carga horária: duas aulas de 45 minutos.
AVALIAÇÃO	Avaliação formativa, considerando o processo de aprendizagem ao longo do desenvolvimento da Sequência Didática, a saber: participação nas atividades de maneira efetiva, cumprimento das tarefas propostas; participação nas discussões e atividades desenvolvidas; apresentação de textos coesos comparadas as produções PI e PF.

Essa proposta foi de extrema relevância na geração dos dados constitutivos desta investigação, além de possibilitar, após o desenvolvimento, refletir sobre o trabalho realizado. Em seguida, apresentamos informações pertinentes a formação do corpus deste trabalho.

3.4.4 O corpus

Os textos que constituem o *corpus* dessa pesquisa foram produzidos a partir da aplicação de uma sequência didática, em conformidade com as atividades apresentados nos quadros VIII, IX, X e XI. Essas produções, que correspondem a 24 textos, foram escritas em duas etapas, denominadas de produção inicial (PI) e produção final (PF). Por meio de atividades modulares, buscamos “desenvolver habilidades de produção textual entre as duas etapas de produção”, conforme orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

A proposta inicial, democraticamente discutida, era que cada aluno produzisse o seu texto (versão inicial e final) em seus respectivos grupos, e que um texto final pudesse ser produzido em sala de aula por toda a turma, para, depois, ser enviado ao destinatário. No decorrer das atividades, contudo, os alunos acharam por bem que cada grupo temático elegeesse um texto de suas produções, e em conformidade com tema desenvolvido em sua produção final. Além disso, que estes fossem lidos por alunos designados pelos eventuais participantes do grupo, em um evento público que ocorreria na comunidade, denominado *Semana de Leitura*, já que nesta ocasião estaria na comunidade os principais representantes do poder público municipal: o prefeito municipal, à secretária de educação, além de outras autoridades.

Os temas elencados abordaram assuntos das vivências em comunidade e escolares dos alunos: segurança pública, saúde e infraestrutura. Os textos foram lidos, conforme o planejamento que os alunos fizeram, e tiveram boa aceitação, haja vista que algumas das reivindicações foram atendidas, como por exemplo a reforma da quadra de esportes e a promessa de que as obras da nova escola seriam reativadas.

Na sequência, apresentamos, no Capítulo 4, a nossa discussão com relação aos dados analisados.

4 ANÁLISES DOS DADOS

Neste capítulo, analisamos os textos do gênero Carta Aberta produzida pelos alunos, a fim de, posteriormente, apresentamos as nossas considerações finais. A análise dos dados corresponde aos aspectos do gênero textual e da coesão sequencial, considerando, separadamente, as produções inicial e final de cada aluno em conformidade com o grupo temático inserido G1, G2 e G3. Apresentamos nos quadros 22 (G1), 31 (G2) e 40 (G3), um resumo das ocorrências dos conectores e suas relações semânticas, conforme a temática desenvolvida por cada grupo. Na sequência, apresentamos um resumo geral das ocorrências (QUADRO 41) dos elos coesivos e das relações semânticas estabelecidas, comparando essas ocorrências nas versões inicial e final dos textos produzidos pelos alunos.

Para isso, desenvolvemos três quadros gerais correspondentes ao número dos grupos analisados, em que se destacam os resultados obtidos em cada grupo, à luz dos pressupostos teóricos, tendo em vista uma melhor visualização. Finalmente, procedemos com o desenvolvimento de um quadro geral, mediante o qual foi possível agregar as informações obtidas com as produções textuais dos referidos grupos, com vistas a uma análise geral mais acurada dos resultados. Assim sendo, procedemos na sequência, com a análise dos textos correspondentes ao G1.

4.1 ANÁLISES DAS PRODUÇÕES INICIAL E FINAL

A seguir, apresentamos no Quadro 14, a produção inicial de A1-PI.

Quadro 14 - Produção inicial

Produção textual (A1 – PI)	Conectivos	Relação semântica
O problema da segurança		
A segurança em nossa comunidade esta em estado de calamidade. muitas pessoas reclamam da segurança em nossa comunidade pois não é fácil viver com medo e sem poder sair de casa e lanchar lá na praça com os amigos.	Pois E E	Explicação Adição Adição
O policiamento na serra dos brandões vem quando tem alguma coisa acontecendo aí temos que ligar ou para pedir ajuda em	Quando Que Ou Para	Temporalidade Restrição Aternância Fialidade

Picuí, ou para pedir ajuda em Campo Redondo e não prendem ninguém.	Ou Para E	Aternância Fialidade Contraposição
O certo seria criar um grupo de pessoas para nos representar e cobra das autoridades os nossos direitos (sic)	Para E	Finalidade Adição

Fonte: dados da pesquisa

A produção A1 – P1, apresentou alguns problemas mais gerais relacionados com a composição do gênero, além de outros mais pontuais voltados para os conectores semânticos. Nessa produção inicial, o autor deixa de contemplar alguns aspectos importantes pertinentes à organização do texto, dificultando, com isso, o seu reconhecimento. Observamos, inicialmente, que em P1, o aluno deixou de contemplar alguns elementos constitutivos da estrutura do gênero Carta Aberta, como o título, abertura e fechamento.

Com relação à unidade semântica, observamos, no texto, o uso de doze conexões estabelecidas pelos operadores de coesão sequencial, sendo os conectores “e” e “para” usados com mais frequência. Analisando as informações, percebemos inadequação no uso do conector “e”, em sua segunda ocorrência, “*não é fácil viver com medo e sem poder sair de casa e lanchar la na praça com os amigos*”, pois esperávamos a inserção de uma relação de finalidade [*a fim de, com o propósito de, com a intenção de*], tendo em vista que o sair objetiva uma ação, lanchar com os amigos. Desse modo, o aluno faz uso do operador semântico [*e*], mas de maneira inadequada. Por sua vez, em outro segmento, identificamos o uso da conjunção “e” para estabelecer uma relação semântica de contraposição, como se percebe no excerto “*ligar ou para pedir ajuda em Campo Redondo e não prendem ninguém*”. Notamos, neste fragmento, que o conectivo “e” oferece essa relação de oposição, pois, espera-se que as denúncias proferidas pela população resultem numa ação policial que venha inibir as práticas criminosas dos meliantes, contudo, não ocorre o que se espera.

Desse modo, o texto A1-PI apresenta poucas ocorrências de uso das conjunções, a repetição de itens lexicais, como também alguns problemas relacionados à escrita, como percebemos na supressão do “r” na grafia do verbo “cobrar” [cobra] no último parágrafo “*nos representar e cobra (sic) das autoridades*”; a acentuação do verbo “está” [esta] no primeiro parágrafo “*A segurança em nossa counidade esta (sic) em [...]*”, dificultando o estabelecimento da sua unidade semântica. Além disso, percebemos a ausência de conectores que pudessem estabelecer a ligação entre as partes maiores (parágrafos) do texto. Contudo, encontramos alguns elementos coesivos usados adequadamente, como no uso de “pois” “quando”, “que”, “e”, “para”. Em seguida, procedemos com a análise do texto [A1 – PF].

Quadro 15 - Produção final

Produção textual (A1 – PF)	Conectivos	Relação semântica
Carta Aberta ao Prefeito de Picui sobre a violência na Serra		
Como todos sabem, vivemos preocupados com o aumento da violência aqui na Serra do Brandões e como até agora não vimos nenhuma ação da polícia para prender os criminosos, nós alunos do 9º ano, resolvemos nos manifestar sobre o assunto escrevendo à Vossa excelencia, devido a sua importancia política.	Como E Como Até Agora Para Devido	Conformidade Adição Explicação Adição Temporalidade Finalidade Finalidade
Embora o senhor nao saiba, o aumento da violencia é o assunto mais comentado aqui, assim como a ausência do poder público. Esta faltando o senhor se aproximar do povo para dialogar em busca de um solução para o problema.	Embora Assim como Para Para	Oposição Adição Finalidade Finalidade
Conforme , a violencia aumenta, aumenta também a insegurança e fica mais dificil de resolver, pois normalmente os criminosos vem de fora e nós não sabemos quem são. Diante disso solicitamos uma audiência pública para que esse assunto seja debatido com o povo conversar a fim de que possamos encontrar uma saída. Aguardamos respostas. Nao iremos nos calar. Desde ja agradecemos, Turma do 9º ano. (sic)	Conforme E Pois E Diante disso Para que A fim de que	Conformidade Adição Explicação Adição Conclusão Finalidade Finalidade

Fonte: dados da pesquisa

A reescrita da Carta Aberta A1 – PF evidencia melhorias significativas em relação à produção inicial, tanto na sua estrutura composicional, como também no que concerne ao uso dos conectores lógico-semânticos. Identificamos, nesta produção, mudanças consideráveis quanto à organização composicional da Carta Aberta, assim como no uso dos elementos de coesão sequencial, em que se verifica um número maior de ocorrências. No primeiro texto, o aluno apresentou dificuldades para estabelecer as relações semânticas; já na produção final,

essas conexões ocorrem de maneira mais fluente.

Percebemos, no tópico de abertura, a introdução de um tópico revelador de problema de caráter social, ou seja, a violência. Comparando as versões, pudemos identificar, em PF, a incorporação do tema: “Carta Aaberta ao Prefeito de Picui sobre a violência na Serra”; agradecimento, “Desde ja agradecemos” (sic); uma frase declarativa: “Nao iremos nos calar”; e, finalmente, identificação do rementente: “Turma do 9º ano”. Notamos, no comparativo entre as versões, que apesar de em A1-PI, o aluno procurar construir argumentos relacionados à temática da violência, deixa, contudo, de evidenciar o seu interlocutr, conduzindo o leitor a inferências após a leitura do texto, uma vez que não é possível identificar marcas que estabeleçam o diálogo entre os interlocutores. Na versão final, o aluno procura estabelecer esta relação introduzindo o interlocutor “prefeito de Picui” já no título do texto e, por conseguinte no uso dos pronomes de tratamento “*Vossa excelência*” (introdução), e “*senhor*” (3º parágrafo).

Percebe-se, ainda, mudanças quanto às relações semânticas estabelecidas, importantes para a sequenciação e estabelecimento dos sentidos do texto. Como já mencionamos, em PI, o aluno utilizou apenas o conector “e” para estabelecer relações aditivas, enquanto, em PF, apropria-se, também, das conjunções aditivas “como” e “também”, conforme os destaques “*como a ausência do poder público*”/ “*aumenta, **também** a insegurança*”. Outras ocorrências importantes relacionam-se com as conjunções que expressam a ideia de finalidade, já que indenticamos três novos conectores em relação à PI: “*escrevendo a Vossa excelência, **devido** a sua importancia [...] **para que** esse assunto seja [...] **para que** possamos encontrar uma saída,* além do conector “para”, que aparece em três ocorrências.

Além do uso dessas conjunções com valor semântico de finalidade, novas relações passam a ser incorporadas ao texto em consonância com o seu valor semântico. Os conectores “*como*” e “*conforme*”, no primeiro e no terceiro parágrafos, configurando a ideia de coformidade, como podemos observar nos trechos “*como todos sabem [...] / **Conforme** a violência aumenta*; no terceiro parágrafo, o conector “***diant**e **sisso***”, expressando valor semântico conclusivo em “*os criminosos vem de fora e nós não sabemos quem são. **Diante disso** solicitamos*”[...]; e o termo “*embora*”, mediante o qual se estabelece uma relação de oposição “***Embora** o senhor não saiba [...]*”.

Destacamos, ainda, a implementação das conjunções “*embora*” e “*conforme*”, por meio das quais se estabelece a ligação entre os parágrafos do texto, permitindo, dessa forma, a sequenciação e manutenção da sua unidade global. Conforme elucida Antunes (2005 p. 140), a conexão “que se opera pelo uso dos conectores [...] desempenha a função de promover a sequencialização de diferentes porções do texto. Diante disso, concluímos que o texto

apresentou melhorias com relação à proposta inicial, posto que o aluno conseguiu articular com mais proficiência o uso dos conectores na produção final.

Na sequência, procedemos com a análise do texto [A2 – PI].

Quadro 16: Produção inicial

Produção textual (A2 – PI)	Conectivos	Relação semântica
Carta Aberta		
Escrevo esta carta para falar sobre a falta de segurança aqui na serra e sobre isso está prejudicado a população. A falta de segurança gera a sensação de acontecer uma desgraça com alguém.	Para E	Finalidade Adição
O aumento do tráfico de drogas tem afetado muito as pessoas porque as drogas vem de outra cidade com muita facilidade e nenhuma ação da polícia é feita para prender os criminosos. Aqui nos anos passados foram assassinados dois alunos da nossa escola vítimas da violência e nada aconteceu porque os criminosos estão soltos.	Porque E Para E Porque	Explicação Oposição Finalidade Oposição Explicação
O representante da nossa comunidade deveria tentar conversa com o prefeito e dizer que a comunidade precisa ter policiamento todos os dias, porque a população não aguenta mais. (sic)	E Que Porque	Adição Complementação Explicação

Fonte: dados da pesquisa

A produção A2 – P1 corresponde aos textos do G1 e trata da temática relacionada à segurança na comunidade da Serra. Notamos, nesta produção, que o autor apresentou algumas dificuldades quanto à organização do gênero em aspectos mais pontuais, como o tema, a abertura e o fechamento do texto. Podemos observar que o aluno identificou o gênero na apresentação do título, contudo, verificamos a ausência do destinatário. Na abertura do texto, o aluno apresenta-se em primeira pessoa, “*escrevo*”, depois menciona o que motivou a escrita “*a falta de segurança*”, e a consequência disto para a comunidade, que é a sensação de uma ocorrência grave com alguém a qualquer momento. Deixa, contudo, de mencionar o destinatário nesta parte introdutória do texto, como é próprio da Carta Aberta. O segundo parágrafo

apresenta-se confuso, apesar de manter-se ligado tematicamente ao parágrafo anterior, o que se configura como uma tentativa do aluno em propiciar a progressão do tema, apesar de não conseguir desenvolver um argumento convincente. Além disso, observamos dificuldades do autor relacionadas ao fechamento do texto, como a despedida cordial e a assinatura, que poderia levar o nome do aluno ou do grupo temático. Como não é possível identificar traços que apontem para quem o grupo escreve a Carta Aberta, no desenvolvimento do texto, esperamos que isso possa ocorrer em seu fechamento, o que não acontece. Desse modo, é possível afirmar que o aluno A2 apresenta dificuldades em PI no que concerne ao desenvolvimento da estrutura composicional da Carta Aberta.

Notamos, também, certa dificuldade para o estabelecimento da coesão textual uma vez que o aluno se apropria dos conectores, mas de maneira pouco significativa. Identificamos no texto dez ocorrências em que o produtor se utiliza dos conectores, contudo, apenas as relações de finalidade (2), adição (4) explicação (3) e complementação (1) foram utilizadas. Quanto à capacidade em articular estes recursos semânticos, observamos adequação no uso da preposição “para” em suas duas ocorrências “*Escrevo esta carta **para** falar sobre [...] / ação da polícia **para** prender os criminosos*”.

O texto evidencia o uso com mais frequência do conector “e”, em quatro ocorrências. Notamos que, em duas dessas, a conjunção apresenta função semântica de adição: “*falar sobre a falta de segurança aqui na serra **e** sobre [...]tentar conversar com o prefeito **e** procurar convencer*”. Nas outras duas, “*as drogas vem de outras cidades com muita facilidade **e** não tem nenhuma ação da polícia para [...] foram assassinados dois alunos da nossa escola vítimas da violência **e** nada aconteceu*, o conector “e” é usado com sentido diferente do usual, o de adição. No texto, o produtor a emprega com o sentido de oposição, fato que pode ser considerado comum, quando se trata de alunos do ensino fundamental, ainda em fase de construção desses conhecimentos específicos.

Podemos observar uma inadequação com relação ao uso da conjunção explicativa “porque”, no segundo parágrafo, “*O aumento do tráfico de drogas tem afetado muito as pessoas **porque** as drogas vem de outras cidades*”. Na sequência, esperávamos que o aluno pudesse revelar de que forma as drogas afetavam os moradores da comunidade, o que não ocorreu. Notamos, também, a ausência de um elo de ligação para conectar os parágrafos. Nesse caso, o aluno poderia ter introduzido uma conjunção de causalidade, como “por causa disso”, por exemplo, para fazer a ligação entre as duas primeiras partes do texto e dar a ideia de continuidade, como também poderia ter usado um conector conclusivo no terceiro parágrafo, o que não ocorreu.

Em face do que se tem comentado, concluímos que a produção A2-PI apresenta algumas inadequações quanto à organização própria do gênero Carta Aberta, como também no uso de alguns conectivos. Notamos, contudo, que, na maioria das ocorrências, o aluno fez uso adequado das conjunções, em conformidade com as relações semânticas empregadas.

Quadro 17 - produção final

Produção textual (A2 – PF)	Conectivos	Relação semântica
Carta Aberta ao Prefeito municipal		
Exelentíssimo senhor prefeito, nos ultimos anos atos de violência tem acontecido aqui na Serra dos Brandões trazendo para nós uma sensação de insegurança muito grande, por isso queremos respostas da gestão municipal já que o senhor é o nosso representante.	Para Por isso Já que	Finalidade Causalidade Explicação
Como todos sabemos, o aumento da violência está acontecendo em todos os lugares e aquilo que parecia ser um problema das grandes cidades também está acontecendo aqui.	Como E Também	Conformidade Adição Adição
Uma vez que estamos distantes da cidade, a facilidade de entrar drogas aqui é maior e não podemos fazer nada. Nós não podemos enfrentar os criminosos, mas a polícia pode. Não temos a intenção de lhe ofender nem de lhe prejudicar, contudo é preciso que o nosso direito de ir e vir seja garantido.	Uma vez que E Mas Não (...) nem Contudo Que E	Explicação Adição Oposição Alternância Oposição Restrição Adição
Nós confiamos no trabalho da polícia para intimidar os criminosos como também combater a violência, mas a falta dela aqui pode contribuir com o aumento dos crimes.	Para Como também Mas	Finalidade Adição Oposição
Portanto , solicitamos não so a presença da polícia aqui na Serra, como também a sua permanência aqui pois um distrito com mais de mil moradores não pode ficar sem a presença de policiais. Queremos mudanças,	Portanto Não só Como também Pois	Conclusão Adição Adição Explicação

Alunos do 9º ano da JBA		
-------------------------	--	--

Fonte: dados da pesquisa

O texto de A2-PF contextualiza a temática abordada pelo G1, ou seja, a segurança dos moradores da Serra. A carta apresenta-se bem elaborada e demonstra melhorias quanto à capacidade do aluno no que concerne à composição do gênero, como também uma expansão considerável no uso dos conectores lógico-semânticos.

Como vimos, o texto A2-PI apresentou alguns problemas relacionados à estrutura composicional do gênero Carta Aberta, o que não aconteceu com A2-PF. Nesta produção, o aluno sinaliza, já no tema, o seu interlocutor, como é próprio do gênero. Além disso, identificamos o uso da terceira pessoa do discurso, como também o uso de uma palavra de ordem no fechamento do texto, seguido pela assinatura da carta “*Alunos do 9º ano*”. Comparando as duas produções, observamos que o aluno apresentou melhorias no uso dos conectores semânticos, resultando em um texto mais extenso, melhor organizado e coerente.

Sobre o uso dos conectores, o aluno ampliou significativamente as relações semânticas como se vê no comparativo entre as versões. Em relação ao conector “e”, por exemplo, identificamos a introdução de novas conjunções aditivas: a) “também” “*um problema das grandes cidades **também** está acontecendo aqui*”; b) “como também”, “*intimidar os criminosos **como também** combater a violência*” e; c) “não só” como se vê em “***não só** de quinze em quinze dias como tem acontecido*”.

A ampliação ocorre, também, com as relações semânticas de explicação devido à incorporação dos conectores “já que”, no final do primeiro parágrafo “*queremos respostas da gestão municipal **já que** o senhor é o prefeito*”, e da locução “uma vez que”, para estabelecer a ligação entre o primeiro e o segundo parágrafo “***Uma vez que** estamos distantes da cidade, a facilidade de*”.

Além destes, novos conectores foram introduzidos, intensificando o sentido, na medida em que o texto progride. Podemos verificar essa progressão com a incorporação dos conectores “como”, introduzindo a ideia de conformidade “***Como** todos sabemos*” [...] e em “***como** tem acontecido*”, no segundo e no quarto parágrafo. Verificamos, também, a inserção de “mas” em duas situações com valor semântico de oposição: “*não podemos enfrentar os criminosos, **mas** a polícia pode*” e na sequência em a presença da polícia intimida os criminosos, [...] ***mas** a falta dela pode contribuir com o aumento dos crimes*, como também da conjunção alternativa “não...”

nem”, com sentido de adição “*Não temos a intenção de ofender a sua pessoa **nem** de lhe prejudicar*”. Finalmente, temos a indicação da conjunção conclusiva “portanto”, conduzindo o texto para o seu desfecho “**Portanto**, solicitamos ao senhor a presença da polícia. Ademais, o aluno foi capaz de desenvolver novos tópicos, como também de estabelecer a ligação entre eles por meio novos operadores semânticos.

No segundo parágrafo, por exemplo, o produtor estabeleceu uma relação semântica de conformidade, “**como todos sabem**”, promovendo a sequenciação da temática, elencada na introdução, “sensação de insegurança”, ligando o tópico introdutório ao desenvolvimento do texto. Para o aluno, esta sensação de insegurança, presente apenas nas pessoas que moravam em grandes centros, agora faz parte da vida de quem reside em comunidades menores. O terceiro parágrafo é introduzido pelo conector explicativo “uma vez que”, o qual entendemos como a intenção de mostrar ao seu interlocutor que fatores como a distância e a ausência do efetivo da polícia militar têm contribuído para o aumento da violência. Além destes, constatamos, também, o uso do conector “por isso”, para estabelecer uma relação de conclusão do texto, o que não ocorre em PI.

O texto que passamos a analisar faz referência à carta aberta escrita por A3-PI, e insere-se no G1.

Quadro 18 - Produção inicial

Produção textual (A3 – PI)	Conectivos	Relação semântica
Carta aberta a população		
Venho Através dessa carta falar aos moradores da serra sobre os acontecimentos em nosso lugar. aqui as coisa não está como antes. Em pouco tempo mudou tudo estou revoltado com essas coisa por isso precisamos nos ajunta e faz uma caminhada pedindo a paz a gente só ver falar em coisas ruim acontecendo	Como Por isso E	Comparação Explicação Adição
Quase todos os dia ouvimos disparos de arma de fogo de noite enquanto dormimo acordamos com os disparos de arma de fogo. Aqui na serra as pessoas estão com medo disso	Enquanto	Temporalidade
Antigamente a gente ouvia falar dessas coisas em cidade grande ou em lugares	Antigamente Ou E	Temporalidade Alternância Adição

distantes, na cidades pequenas e nos sítios não aconteciam essas coisas, agora está tudo igual.	Agora	Temporalidade
A pergunta é: onde está o povo para ir as ruas e protestar? (sic)	Para	Finalidade

Fonte: dados da pesquisa

Nessa produção, o aluno apresenta conformidade com relação ao tema “*Carta aberta à população da serra*”, mas há alguns problemas quanto à organização de outras partes, como a ausência do remetente e o fechamento do texto, conforme se pode notar em “*A pergunta é: onde está o povo para ir as ruas e protestar?*”. Nesse item, percebemos a tentativa do estudante em estabelecer uma conexão com o parágrafo introdutório, “*precisamo nos ajunta e faz uma caminhada pedindo a paz*”, procurando convencer os interlocutores a reagirem aos problemas enfrentados pela comunidade, mediante protestos públicos. Notamos, contudo, que o aluno apresentou dificuldades para desenvolver argumentos consistentes e convincentes. Além desses fatores, percebemos, também, alguns problemas de pontuação, ortografia, além de outros relacionados às conexões semânticas.

Com relação ao uso dos elementos de coesão, constatamos adequação em nove das dez situações em que essas relações semânticas ocorreram. O uso do conector “e” transcorreu com mais frequência, construindo relações de adição entre partes do texto. Notamos, contudo, inconsistência na segunda ocorrência desta relação conforme o destaque “*A gente só ver falar em assalto roubo de moto de supermercado e etc.*”. Constatamos, ademais, o uso do conectivo “ou” no fragmento “*a gente ouvia falar dessas coisas em cidade grande ou em lugares distantes*”, estabelecendo relação semântica de adição e não de alternância, como costuma acontecer. Apesar do número reduzido de conectores, o texto apresenta uma variação significativa no que concerne às relações semânticas empregadas: comparação, explicação, adição, temporalidade, alternância e finalidade.

O texto que passamos a analisar a seguir, à carta aberta escrita por A3-PF insere-se no G1.

Quadro 19 - produção final

Produção textual (A3 – PF)	Conectivos	Relação semântica
Carta aberta a população da serra sobre a violência		
Nós, alunos do 9º ano, queremos através desta falar aos moradores da serra sobre	Como Agora	Comparação Adição

as ocorrências de violência com os jovens. A serra não é mais como antes, todos sabem disso. Agora é preciso saber que algo precisa ser feito para melhorar, ja que as coisas estão piorando a cada dia.	Que Para Ja que	Complementação Finalidade Explicação
Pois , é conhecendo as causas e as consequências da violência que podemos achar uma solução. Os moradores precisam acordar, fazer manifestação nas ruas para chamar a atenção das autoridades. Precisamos buscar nos conscientizar, pois os jovens estão se envolvendo com coisas erradas. Antigamente a gente ouvia falar de violência nas cidades grandes, contudo ela está agora em todos os lugares, inclusive aqui.	Pois E Que Para Pois Antigamente Contudo Agora	Explicação Adição Explicação Finalidade Explicação Temporalidade Oposição Temporalidade
Diante do fato , convido a todos os moradores para um protesto. Uns fazem faixa, outros cartaz. Vamos a pé ou de bicicleta, o importante é ir e marcar presença. Não vamos ser vencidos pela violência.	Diante do fato Para Ou E	Conclusão Finalidade Alternância Adição
Todos contra a violência Serra, 2018 Alunos do 9º ano (sic)		

Fonte: dados da pesquisa

Constatamos, na reescrita do texto A3-PF, melhorias com relação à composição do gênero, como também no que se refere ao uso dos conectores de coesão sequencial. No tocante ao tema, observamos um acréscimo “*sobre a violência*”, que não estava presente na produção inicial, sinalizando de antemão o assunto a ser tratado. Na abertura do texto, o aluno escreveu em primeira pessoa, “venho”, aos destinatários, que são os moradores do lugar, intensificando a relação entre os interlocutores. Identificamos a inserção do desfecho, em que o aluno insere uma palavra de ordem, “Todos contra a violência”; o lugar, “Serra”; ano, “2018”, e a sua assinatura, “Alunos do 9º ano”, informações pertinentes ao gênero. Além disso, percebemos em A3-PF, a indicação do remetente já no tópico introdutório “Nós, alunos do 9º ano”, como também do destinatário, “aos moradores da serra”, em que se estabelece a interação entre os interlocutores.

Com relação ao uso dos conectores, observamos avanços no que concerne ao estabelecimento das relações semânticas. Desse modo, a reescrita revelou que o aluno apresentou ampliação do uso das relações semânticas em detrimento da primeira escrita, como se pode constatar no estabelecimento das relações de complementação “*é preciso saber **que** algo precisa*”; oposição “*a gente ouvia falar de violência nas cidades grandes, **contudo** ela está agora em todos os lugares*”; e, conclusão “***Diante disso**, convido a todos os moradores*”. Além disso, identificamos melhorias relacionadas à grafia, pontuação e a organização dos parágrafos, em que é possível perceber a sequenciação por meio das conjunções “pois”, “antigamente” e “diante disso”. Assim, consideramos avanços na competência do aluno em relação ao uso dos elementos coesivos no texto A3-PF, resultados que atribuímos às ações desenvolvidas durante a aplicação da SD, como também, a aquisição de conhecimentos novos que foram agregados aos que o aluno já possuía.

Percebemos, também, que houve uma preocupação do autor do texto no que concerne à escrita, haja vista, na primeira produção, evidenciaram-se repetidos problemas relacionados à ortografia e a pontuação. Assim sendo, essas mudanças possibilitaram ao texto uma maior fluência. Segundo Antunes (2005, p. 141), a coesão permite ampliar “o âmbito da conexão para incluir os nexos que se estabelecem entre os termos de uma oração, entre orações, mais ainda aqueles que ocorrem entre períodos, entre parágrafos e até entre maiores”. Desse modo, depreendemos, a partir desse comparativo entre as duas versões, que algumas das dificuldades foram superadas pelo aluno, contribuindo para a promoção da coesão e da coerência do texto, favorecendo ao interlocutor uma leitura mais inteligível.

O texto que passamos a analisar no Quadro 20, contempla a Carta aberta A4 - PI.

Quadro 20 - Produção inicial

Produção textual (A 4 – P1)	Conectivos	Relação semântica
O caos da segurança		
Um dos maiores problemas de Serra dos Brandões é a facilidade dos bandidos vir assaltar lojas, casas e farmácias	E	Adição
São muitas as vezes que a polícia vem aqui em dias quando não acontece nada de errado, somente 1,2 ou 3 vezes a polícia vem aqui por mês.	E Quando	Restrição Temporalidade

Quando acontece um roubo, as pessoas ligam para a polícia na esperança de serem socorridos, e ela só chega depois que os bandidos fogem do local, isso é muito preocupante.	Quando Para E Depois	Temporalidade Finalidade Adição Temporalidade
isso não pode ficar assim, Então é preciso mudança. a polícia precisa vir outras porque ela vendo o crime diminui. (sic)	Então Porque	Adição Explicação

Fonte: dados da pesquisa

Sobre a composição da Carta Aberta, verificamos que o texto A4-PI revelou algumas inadequações quanto à estrutura do gênero, do mesmo modo como ocorreu nos textos A1-PI e A2-PI e A3-PI, os quais contemplaram o mesmo eixo temático. Desse modo, não identificamos alguns dos seus elementos constituintes, quais sejam: identificação dos interlocutores, a sinalização do gênero, o fechamento, dentre outros. Para Silva (2017), o gênero precisa estar sinalizado e é preciso que se estabeleça uma relação entre os interlocutores, o que não ocorreu. Além disso, é próprio da carta aberta o fechamento, em que se verifica a despedida e assinatura do produtor, elementos fáticos que também não foram contemplados no texto em análise.

O aluno também apresentou dificuldades quanto às relações semânticas que são estabelecidas. No texto A4-PI, identificamos nove ocorrências em que eles fizeram uso das conexões. Destas, percebemos a dificuldade com o uso da relação de adição “e”, em sua segunda ocorrência, conforme observado no trecho: “São muitas as vezes **e** a polícia vem aqui em dias quando não acontece nada de errado [...]”. No fragmento explicitado, observamos a tentativa do aluno em sequenciar a problemática elencada no tópico anterior, o que não ocorre por falta de um referente.

Na terceira ocorrência, verificamos o uso do mesmo conector em que se estabelece uma relação de oposição, como explicitado na ocorrência “as pessoas ligam para a polícia na esperança de serem socorridos, **e** ela não vem”. Sabemos, no entanto, que o uso do conector em análise com valor semântico de oposição, pode ocorrer em determinadas situações. Com relação à situação em apreço, mais parece sinalizar a elaboração de uma conexão que preconiza a realidade linguística do aluno.

Notamos, também, que o texto em análise apresenta inconsistências relacionadas à grafia, acentuação e pontuação, dificultando a sua unidade semântica, como se verifica no destaque: “São muitas vezes **e** a polícia vem aqui em dias quando não acontece nada de errado, somente 1,2 ou 3 vezes a polícia vem aqui por mês”. De modo geral, o aluno apresentou

dificuldades tanto em relação à organização do gênero, como também no que diz respeito à sua unidade de sentido.

O texto que passamos a analisar, no Quadro 21, contempla a Carta Aberta A4 - PF.

Quadro 21 - Produção final

Produção textual (A 4 – PF)	Conectivos	Relação semântica
Carta Aberta ao prefeito de Picuí		
Atos de violência estão acontecendo cada vez mais aqui no distrito da serra trazendo terror a população, por isso nós, os alunos do 9º ano, chamamos toda a comunidade escolar afim de que possamos criar algumas ações para ajudar a resolver esse problema tão grave.	Por isso A fim de que Para	Causalidade Finalidade Finalidade
Se não fizermos nada, não vai demorar e ninguém poderá sair de casa com medo de ser roubado. Essa situação precisa mudar, contudo não irá acontecer essas mudanças se ficarmos parados olhando as coisas ruins acontecerem, já que nesses dois anos foram assassinados dois alunos da escola.	Se E Contudo Se Já que	Condicionalidade Adição Oposição Condicionalidade Explicação
Mas , o que fazer para mudar? Se cada aluno, professor e os outros funcionários acreditar nas mudanças pode um começo. Depois , precisamos conscientizar os moradores fazendo um movimento nas ruas. É importante fazer algo para chamar atenção dos moradores como também dos políticos. Nós podemos começar essa consciência pela escola, depois vamos para as ruas. Podemos fazer uma passeata, usar cartaz ou fazer uma palestra na rua. Além disso tem a internet, ela pode ser também usada, o importante é fazer algo. (Sic)	Mas Se E Depois Para Como também Depois Para Ou Além disso Também	Oposição Condicionalidade Adição Temporalidade Finalidade Adição Temporalidade Finalidade Alternância Adição Adição
Acreditamos que juntos podemos mudar Alunos do 9º ano da JBA		

Fonte: dados da pesquisa

Na produção final de A4-PF, ocorreram algumas mudanças no que concerne à

organização do texto, evidenciando a tentativa do aluno em desenvolver o conteúdo de maneira ordenada, buscando conformar-se à organização da Carta Aberta. Em PF, ocorreram alterações no título, como também na abertura, em que são acrescentadas informações importantes, como o remetente “*nós, os aluno do 9º ano*” e o destinatário “*à comunidade escolar*”, demonstrando que o aluno percebeu a importância desses elementos e procurou ajustá-los à sua produção. Em PI, identificamos a ausência do título e da despedida, elementos que aparecem em PF, sinalizando a contemplação desses recursos em uma das etapas da SD.

Comparando as versões, observamos, em PF, a tentativa do estudante em desenvolver um texto coeso, buscando resolver alguns problemas ortográficos, de pontuação, como também de sequenciação dos enunciados e parágrafos. Apesar de haver, ainda, alguns problemas nesse sentido, constatamos um maior número de ocorrências dos mecanismos de coesão sequencial em PF, o que implica novas conexões nesta versão, de forma que há evidências de melhorias na escrita do aluno.

Em PF, identificamos, com mais frequência, o uso das relações semânticas de adição em sete ocorrências. Contudo, destacamos o uso do conector “ou” no terceiro parágrafo, como podemos observar no fragmento “*Podemos faz uma passeata, usar cartaz ou ainda fazer uma palestra na rua*”, normalmente utilizado em relações de alternância, mas no texto em análise estabelecendo uma conexão de adição. Verificamos, ainda, a presença de outras relações semânticas com a finalidade de estabelecer ligação entre os parágrafos do texto, permitindo a sua progressão e consequente construção dos sentidos do texto. Desse modo, destacamos o elo condicional “se”, por meio do qual se introduz uma opinião no segundo parágrafo, “*Se não fizermos nada*”; como também, uma sugestão no parágrafo seguinte “*Se cada aluno, professor e os outros funcionários acreditar [...]*”. Com isso, A4-PF garante uma articulação adequada entre as ideias do texto.

Diante da discussão empreendida, expomos, de maneira sistematizada, os conectores no quadro 22, a fim de melhor visualizarmos os resultados das ocorrências dos conectores e das relações semânticas estabelecidas nos textos dos alunos do G1, quanto à produção inicial (1ª Versão) e à produção final (2ª Versão).

Quadro 22 - Ocorrências dos conectores e suas relações semânticas em G1

Capacidades dos alunos com relação ao uso dos conectores de coesão sequencial		
Relações Semânticas	Conectores	Ocorrências

PI	PF		PI	PF
10	13		41	79
Adição		E	10	10
		Além disso	-	1
		Também		2
		Até	-	1
		Assim como	-	1
		Não só (...) como	-	1
		Como também	-	3
		Agora	-	1
		Então	1	1
Alternância		Ou	3	2
		Não ... Nem	-	1
Causalidade		Por causa	-	-
		Por isso	-	2
Comparação		Como	1	1
Complementação		Que	1	1
				-
Conclusão		Diante do fato	-	1
		Portanto	-	1
		Diante disso	-	1
Condicionalidade		Se	-	3
Conformidade		Como	-	2
		Conforme	-	3
Delimitação e Restrição		Que	2	1
Finalidade		Para	7	11
		Para que		1
		A fim de que		2
		Devido		1
		Porque	4	-

Justificação Explicação ou	Pois	1	4
	Que	-	1
	Como	-	1
	Uma vez que	-	1
	Já que	-	3
	Por isso	1	-
Oposição	Mas	-	3
	E	2	-
	Embora	-	1
	Contudo	-	3
Temporalidade	Quando	3	-
	Depois	1	2
	Agora	1	2
	Enquanto	1	-
	Antigamente	1	1

Fonte: dados da pesquisa

De maneira geral, os textos desenvolvidos em G1 revelaram que os alunos apresentaram algumas dificuldades em sua primeira versão, tanto com relação à composição da Carta Aberta, como também no uso de alguns conectores de relação semântica. De maneira geral, percebemos que os alunos demonstraram pouco conhecimento sobre este gênero, fato que pode estar atrelado à ausência de experiências significativas na produção desse gênero textual.

Em se tratando do uso dos conectores de coesão, o quadro 22 representa como os alunos se apropriaram desses recursos para construção do sentido global do texto. No que concerne à relação de **Adição**, em PI os alunos utilizaram apenas dois conectores “e” e “**então**” para estabelecer essa conexão, o que não ocorre na produção final. Além destes, verificamos que G1 se apropriou de outros conectores, conforme elencados no quadro: **além disso, também, até, assim como, não só, como, como também e agora**. É importante salientar que estes conectores foram utilizados pelos alunos apenas na reescrita do texto, ou seja, na versão final.

Além destes, observamos ainda, que os alunos se apropriaram de novos conectores na produção final, para estabelecerem as relações semânticas de **Alternância** “*não (...) nem*”; **Causalidade** “*por isso*”; **Conformidade** “*como*” (...) “*conforme*”; **Finalidade** “*para que*” (...),

“a fim de que” (...) e “devido”; **Explicação** “que” (...), “como” (...), “uma vez que” (...) e “já que”; **Oposição** “mas” (...), “embora” (...) e “contudo”.

Salientamos, ainda, que, ao compararmos às produções, novas conexões semânticas foram estabelecidas na reescrita do texto, sendo estas: a) relações de **Conclusão**, em que os alunos empregaram os conectores “*diante do fato*” (...), “*portanto*” (...) e “*diante disso*”; b) relações de **Condicionalidade**, estabelecida pelo conector semântico “*se*”; e, finalmente, as relações de **conformidade**, para a qual foram empregados os conectores “*como*” e “*conforme*”.

Constatamos, ademais, que o conector “E”, usado na primeira versão, não foi reutilizado pelo aluno na versão final. Como podemos observar (quadro 16) foram empregados os conectores “**mas**” (três situações), “**embora**” (uma situação) e “**contudo**” (três situações).

Assim, de um modo geral, constatamos que na reescrita, os alunos do G1 foram capazes de estabelecer novas relações semânticas, de substituir conectores, como também de se apropriarem de outros não contemplados na primeira versão. Percebemos que esse feito permitiu que o repertório dos alunos no tocante ao uso desses conectores fosse ampliado, auxiliando a construção de novas relações de sentidos na medida em que novos conectores foram incorporados, fato que permitiu a promoção da coesão dos textos escritos, o que propiciou ao leitor melhor compreensão e sentido.

Em seguida, procedemos com as análises das produções inicial e final de G2.

Quadro 23 - Produção inicial

Produção textual (A5 – P1)	Conectivos	Relação semântica
Saúde na escola		
Saúde é uma coisa importante nessa vida, abaixo de deus é a saúde. Para ter saúde é preciso tomar cuidado importantes porque a saúde é tudo.	Para Porque	Finalidade Explicação
A escola é um lugar bom para aprender sobre a saúde e o exemplo começa em nossa própria escola cuidando da limpeza e dos alimentos servidos para nós. Cada aluno for conscientizado temos condições de manter as salas de aula limpa e também dos banheiros usado todos os dias por nós mesmo nós sujamos a escola e isso pode prejudica a gente mesmo	Para E E Para E Também E	Finalidade Adição Adição Finalidade Adição Adição Adição

Portanto precisamos cuidar da nossa escola, para isso é preciso cada um fazer a sua parte e não suja mais. (Sic)	Portanto Para E	Conclusão Finalidade Adição
---	-----------------------	-----------------------------------

Fonte: dados da pesquisa

Com relação ao plano composicional, A5-PI aborda uma questão voltada para o contexto escolar “saúde na escola”, no qual o aluno procura construir argumentos que sustentem a importância de manter esse ambiente limpo. O texto apresenta características de um texto opinativo, pois expressa o seu ponto de vista “*A escola é um lugar bom para aprender sobre a saúde*”, e que essa aprendizagem deva ocorrer a partir de ações práticas do cotidiano, como o cuidado com a limpeza e higiene dos alimentos. Desse modo, os alunos tentam persuadir os seus interlocutores para que sejam conscientes sobre a função da escola, “*um lugar bom para aprender sobre a saúde*”, e que esse espaço precisa da atenção de todos “*preciso cada um fazer a sua parte e não suja mais*”.

O aluno, contudo, apresentou algumas dificuldades relacionadas com alguns componentes próprios que caracterizam a Carta Aberta, como a sinalização do gênero no título do texto, “Saúde na escola”, a ausência do remetente e do destinatário. Além desses, verificamos que elementos importantes deste gênero, como a apresentação de uma proposta para a solução do problema, a saudação e assinatura, constituintes do fechamento do texto, não foram contemplados pelo aluno.

No que concerne à construção das relações semânticas, A5-PI apresentou relações semânticas de “finalidade”, “adição”, “explicação” e “conclusão”, como também poucos problemas relacionados ao uso dos conectores que estabelecem estas relações. Mesmo apresentando algumas dificuldades relacionadas à organização do texto, o aluno conseguiu manter as articulações textuais. Essa inconsistência pôde ser verificada no trecho “[...] *cuidando da limpeza e dos alimentos servido para nós. Cada aluno for conscientizado temos condições de manter as salas de aula limpa e também dos banheiros usado todos os dias por nós mesmo*”. Assim, percebemos a necessidade de um condicional que pudesse intercalar a ligação entre os dois períodos do segundo parágrafo, conforme averiguamos no destaque: “*que servem para nós. Cada aluno for[...]*”.

Também na análise desse texto, percebemos um equívoco relacionado ao uso dos conectores aditivos “e” e “também”, no trecho “*manter as salas de aula limpa e também dos banheiro*”. Essa pretensão acaba inviabilizando a sequência do enunciado, devido ao uso inadequado da preposição “dos”. Assim, mesmo apresentando inadequação em alguns casos, o

texto mantém certa regularidade coesiva com o emprego adequado dos conectores, em que se estabelecem relações semânticas de finalidade “para” e “para isso”, como também do “porque” como explicação e de “portanto”, como elemento conclusivo.

O texto que passamos a analisar no quadro 24 contempla a carta aberta A5 - PF.

Quadro 24 - Produção final

Produção textual (A5 – PF)	Conectivos	Relação semântica
Carta aberta à comunidade escolar		
Todos nós sabemos o quanto é importante a saúde em nossas vidas. Quem tem saúde tem tudo, diz o provérbio popular. Por isso precisamos discutir essa questão dentro da escola.	Por isso	Conclusão
Por causa da falta de espaço adequado, não temos uma biblioteca e os livros ficam ou jogados no chão, ou em algumas prateleira, servindo para o aparecimento de ratos, como também de outro insetos. Quando saímos para o intervalo é outro problema, pois como tem apenas dois banheiros, muitos alunos não lavam as mãos nem antes de lanchar nem quando vão ao banheiro. Desse modo , pegam nos alimentos com as mãos sujas facilitando a disseminação de doenças já que o ambiente tá cheio de bactérias.	Por causa E Ou Como também Quando Pois Como Nem (...) nem Antes Desse modo Já que	Causalidade Adição Alternância Adição Temporalidade Explicação Conformidade Alternância Temporalidade Conclusão Explicação
Para resolver esse problema, todos na escola precisam ser conscientizados, pois a falta de higiene dos alunos como também de algumas pessoas que trabalham na escola contribui a fim de que alguns problemas de saúde aconteçam.	Para Pois Como também Que A fim de que	Finalidade Explicação Adição Restrição Finalidade
Além disso , tem a questão da proliferação de insetos, pois um ambiente sem higiene irá atrair ele ainda mais. No meu ver os professores poderiam ensinar os conteúdos das disciplinas usando alguns desses problemas que temos aqui na escola, pois na maioria das vezes estudamos assuntos sem importância alguma.	Além disso Pois Que Pois	Adição Explicação Restrição Explicação

Assim , seria importante todos terem consciência da importância da escola nas nossas vidas. Vamos seguir o bom exemplo e fazer em nossa escola como fazemos em nossa casa. (Sic)	Assim E Como	Conclusão Adição Comparação
Agradecemos a compreensão de todos, Turma concluinte do 9º Ano		

Fonte: dados da pesquisa

Na produção A5-PF, pudemos observar alguns avanços relacionados à composição do gênero, à inserção de novas relações semânticas, como também no uso de novos conectores semânticos, ocorrências que contribuem para um texto mais bem desenvolvido e, conseqüentemente, mais significativo. É possível perceber que, em PF, o aluno procurou situar o gênero textual “Carta Aberta”, como também os seus interlocutores “à comunidade escolar”.

No tópico introdutório, notamos a tentativa do aluno em introduzir um problema do mundo real “a importância da saúde” e construir argumentos, na progressão do texto, com a intenção de convencer os seus interlocutores sobre um problema da comunidade escolar, a falta de higiene e a proliferação de doenças. Como sabemos, esse gênero insere-se no domínio da argumentação, ainda que apresente sequências expositivas e descritivas tendo em vista opinar sobre um tema público, ou denunciar um determinado problema. Com relação a este conteúdo, pudemos verificar que o texto apresenta melhoras com relação a sua organização no comparativo com a PI, sinalizando a preocupação do aluno no sentido de que algumas das características do gênero, como título, abertura, desenvolvimento e fechamento sejam empregados.

Comparando as duas versões, verificamos, também, a incorporação de novas relações semânticas, como as de restrição, alternância, causalidade, comparação, conformidade e temporalidade, o que não consta na primeira versão, melhorando substancialmente a construção do sentido do texto. Desse modo, há duas ocorrências do conectivo “que” no terceiro e no quarto parágrafo, estabelecendo relações semânticas de restrição. Observamos também, que, o aluno se apropriou dos conectores semânticos de alternância ou...ou, (...) nem ... nem. Em ambas as ocorrências, o uso destes conectores tem a função de incluir uma nova informação, como pode ser visto nos fragmentos “*os livros ficam jogados no chão, ou em algumas prateleira / (...) muitos alunos não lavam as mãos nem antes de lanchar nem quando vão ao banheiro*”.

De acordo com Antunes (2005, p. 151), a relação de alternância pode ser sinalizada por relações de exclusão mútua, em que apenas uma das alternâncias pode ser admitida como

verdadeira, mas também pode ser inclusiva, estabelecendo a ideia de soma, ou seja, quando neste tipo de conexão “o conteúdo de um dos segmentos ou de ambos for verdadeiro”.

Percebemos, ainda, o uso de novos conectores nas relações semânticas, que são contempladas em PI e PF, como constatamos nas relações de adição, e que o aluno se apropriou dos conectores, “além disso” e “como também”, observados nos fragmentos: “**Além disso**, tem a questão da proliferação”. Neste caso, o uso do elo coesivo possibilita a conexão entre o terceiro e o quarto parágrafos. Já nos casos em que o autor faz uso do aditivo “como também”, a conexão se estabelece entre os períodos no interior dos tópicos: “[...] o aparecimento de ratos, **como também** de outro insetos; [...] falta de higiene dos alunos **como também** de algumas pessoas que trabalham na escola”.

Enfim, no comparativo entre a primeira versão e a reescrita, foi possível constatar que algumas das dificuldades apresentadas em PI foram minimizadas, dentre as quais, destacamos algumas das características próprias da Carta Aberta, como título, abertura e fechamento, ainda que em ambas as versões constatamos a ausência do vocativo. Em relação às conexões estabelecidas, percebemos avanços significativos, já que na versão final o aluno procura ampliar o campo das relações, como também inserir novos conectores no corpo do texto. Por fim, percebemos, também, que, em PF, o autor se apropriou dos conectores de causalidade (*por causa*), finalidade (*para*) adição (*assim como*) e conclusão (*assim*), para estabelecer a conexão entre os tópicos do texto, o que não ocorre em PI.

O texto que passamos a analisar no quadro 25 contempla a Carta Aberta A6 - PI.

Quadro 25 - Produção inicial

Produção textual (A6 – PI)	Conectivos	Relação semântica
A saúde a escola		
Na escola nós aprendemos muitas coisas boas como ler, escrever e aprendemos muitas outras coisas para ajudar na nossa vida. A gente precisa praticar as coisas aprendidas	E Para	Adição Finalidade
A saúde é uma coisa séria. Todos nós temos o dever de cuida dela pois se a gente quando adoece tem de ir para os postos de saúde e lá muitas vezes nem tem remédio. Podemos adoecer na escola por causa do calor ou de outros alunos e funcionários que vem doentes de casa. (Sic)	Pois Se Quando E Ou E	Explicação Condição Temporalidade Adição Alternância Adição

--	--	--

Fonte: dados da pesquisa

Na produção A6-P1, percebemos que os produtores do texto apresentaram algumas dificuldades com relação à composição do gênero. Como ocorreu nas demais produções já analisadas, constatamos, nesse texto inicial, a ausência de alguns elementos próprios da Carta Aberta, como a identificação do gênero, remetente, destinatário, como também dos componentes que constituem o fechamento da carta: saudação, local e a assinatura do responsável.

Ao discorrer sobre o assunto anunciado “*A saúde na escola*”, não foi possível identificar um problema no desenvolvimento do texto do aluno, apenas uma sinalização no segundo parágrafo “*podemos adoecer na escola por causa do calor*”, o que pode sinalizar uma tentativa de introduzi-lo. Além disso, o aluno apresenta dificuldades em apresentar o seu ponto de vista sobre a temática.

Em relação às conexões, notamos que o aluno se apropriou de relações semânticas, tendo utilizado oito conectores. Desse modo, o texto apresenta relação de adição, finalidade, explicação, condição, temporalidade e alternância. No segundo parágrafo, é possível identificar uma inconsistência com o uso das relações de condição e de temporalidade, conforme o destaque “*Todos nós temos o dever de cuidar dela, pois **se** a gente **quando** adoece tem de ir para os postos de saúde*”. Neste caso, o aluno poderia ter optado por estabelecer apenas uma relação de condição ou de temporalidade.

A seguir, passamos a analisar, no quadro 26, à Carta Aberta A6 - PF.

Quadro 26 - Produção final

Produção textual (A6 – PF)	Conectivos	Relação semântica
Carta Aberta a secretária de saúde		
Sra. Secretária, a escola é um dos lugares mais importante da vida do aluno, pois é nela que passamos parte da nossa vida. Por isso , nós, alunos do 9º ano, vamos	Pois Por isso Que Para que E	Explicação Conclusão Complementação Finalidade Adição

lutar para que ela continue sendo agradável e saudável.		
Como todos sabemos, ser uma pessoa saudável não depende só da gente, mas também do cuidado com o ambiente. Aqui na escola temos alguns problemas que precisam ser solucionados, porque podem causar doenças.	Como Mas também Que Porque	Conformidade Adição Complementação Explicação
Entre estes problemas estão as salas de aula pequenas e quentes. Tem ventiladores, mas por conta do calor o ar fica quente e nos prejudica. Além disso , a escola é velha e sem espaço complicando a situação.	E Mas E Além disso E	Adição Oposição Adição Adição Adição
Enfim , precisamos de salas de aula climatizada e de uma higienização na escola. Com relação a climatização pode ser feito aqui como fizeram em outros municípios: trocar os ventiladores por ar condicionado. E sobre a higienização tem a vigilância sanitária que pode resolver esse problema. (Sic)	Enfim E Como E Que	Conclusão Adição Comparação Adição Restrição
Agradecemos a atenção, Turma concluinte do 9º ano		

Fonte: dados da pesquisa

Na produção A6-PF, notamos algumas mudanças significativas do ponto de vista da composição do gênero, como também no estabelecimento das relações semânticas. O texto apresenta avanços tanto do ponto de vista do conteúdo, quanto em relação ao uso dos conectores de coesão sequencial.

No que se refere à organização da carta, percebemos que o produtor se apropriou dos elementos característicos da Carta Aberta, fato que permitiu a identificação do gênero referido. Notamos mudanças em toda a estrutura do texto: título, abertura, desenvolvimento e fechamento da produção. Com relação ao título, notamos a sinalização do gênero “*Carta Aberta*”, como também o destinatário “*à secretária de saúde*”, o que não ocorre na primeira versão. Na abertura, o aluno procura estabelecer uma relação respeitosa com o seu interlocutor “Sra. Secretária”, o que caracteriza a construção do vocativo, elemento normalmente presente na carta aberta.

No que concerne aos elementos articuladores, observamos, em A6-PF, o uso significativo de conexões, fato que contribuiu substancialmente para o desenvolvimento do texto. Na produção supra, podemos afirmar que ocorreram adequações na maioria dos casos em que o aluno se apropriou desses recursos semânticos. Contudo, notamos que, ao estruturar o texto, o aluno prioriza as relações de adição marcadas pelos conectores em destaque no fragmento: *“Entre estes problemas estão as salas de aula pequenas e quentes. Tem ventiladores, mas por conta do calor o ar fica quente e nos prejudica. Além disso, a escola é velha e sem espaço complicando a situação”*.

É possível verificarmos, no trecho inicial, o uso dos conectores “**pois**” explicativo e “**por isso**” finalidade, para estabelecer um posicionamento do grupo “**pois, é nela que passamos a maior parte da vida. Por isso, nós, alunos do 9º ano vamos lutar**” com relação ao espaço escolar, que para os alunos deva ser agradável, mas também saudável. Cabe salientar que essa tomada de posição não ocorre em A6-PI.

Notamos que, em A6-PF, foram introduzidas relações semânticas de comparação “**como** fizeram em outros municípios”; complementação (...) *problemas que precisam ser solucionados*; conclusão “**enfim, precisamos de salas de aulas climatizadas**”; e, restrição “*tem a vigilância sanitária que pode resolver esse problema*”. A apropriação e uso desses recursos semânticos colaboraram significativamente com a progressão, como também com a construção dos sentidos do texto do aluno em sua versão final. De acordo com Fávero (2002, p. 35), “um enunciado está subordinado a outros na medida em que não só se compreendem por si mesmo, mas ajuda na compreensão dos demais”.

A seguir, passamos a analisar o texto no quadro 27, que contempla a carta aberta A7 - PI.

Quadro 27 - Produção inicial

Produção textual (A 7 – PI)	Conectivos	Relação semântica
Carta aberta		
No nosso município está tendo problemas gravíssimos com a saúde, segurança e outras coisas. O posto de saúde está com muita falta de remédio, o povo não aguenta ter que comprar remédio na cidade, porque aqui no nosso município tem uma farmácia e lá tem pouquinho remédio.	E Que Porque E	Adição Restrição Explicação Oposição

Da mesma maneira aqui na escola os banheiros não funcionam direito e não tem água encanada.	Da mesma maneira E	Comparação Adição
A água de beber tem um cheiro ruim, acho que é muito cloro. Melhor seria ter água encanada para usar nos banheiros e nas pias, portanto escrevemos essa carta pedindo mudanças. (Sic)	Que E Portanto	Explicação Adição Conclusão

Fonte: dados da pesquisa

Na produção inicial A7-PI, identificamos algumas inadequações quanto à composição do gênero Carta Aberta, como se pode verificar na ausência de elementos indispensáveis ao texto, como remetente e destinatário, despedida e assinatura do texto.

Com relação ao título, observamos que o grupo foi capaz de realizar a identificação do gênero Carta Aberta, contudo, o produtor não indica o seu destinatário. Observamos, que, no transcurso do texto, essa informação não aparece, comprometendo à organização composicional do gênero em análise.

Verificamos, também, a dificuldade do aluno quanto ao estabelecimento e desenvolvimento do tema, que oscila entre saúde, segurança pública e funcionamento da instituição escolar. É importante destacar que o eixo temático desenvolvido em G2 estabelece uma situação problema ligada à saúde no lugar em que estes alunos se encontram situados. Quanto ao fechamento do texto, constatamos a omissão de alguns elementos importantes, como a retomada do problema desencadeador da produção textual, a apresentação de uma proposta para a solução do problema, além da saudação e assinatura do remetente.

No que concerne às conexões semânticas estabelecidas, notamos que o estudante se apropriou das relações semânticas de “adição”, “restrição”, “explicação”, “comparação”, “contrajunção” e “conclusão”. Como podemos constatar, o aluno empregou o conector “e” em quatro situações, sendo três dessas ocorrências com o objetivo de acrescentar novas informações, como se pode ver nos destaques: “(...) os banheiros não funcionam direito e não tem água encanada”; “(...) Melhor seria ter água encanada para usar nos banheiros e nas pias; e, “problemas gravíssimos com a saúde, segurança e outras coisas”. Constatamos, contudo, uma quarta ocorrência de conexão, em que o aluno se apropria do conector “e”, mas para estabelecer uma relação semântica de contraposição “(...) no nosso município só tem uma farmácia e lá tem pouquinho remédio”.

É possível perceber a tentativa do produtor em sequenciar as ideias entre os tópicos.

Para isso, procura estabelecer uma relação de comparação entre o primeiro e o segundo parágrafo, ao se apropriar do conector “da mesma maneira”, como se pode observar no fragmento “(...) **Da mesma maneira aqui na escola**”. O uso do conector conclusivo “portanto” sinaliza a proposta de reivindicação, que é pedir mudanças, mas não explicita quais mudanças sejam.

O texto que passamos a analisar na sequência corresponde à produção final de A7.

Quadro 28 - Produção final

Produção textual (A7 – PF)	Conectivos	Relação semântica
Carta aberta a senhora secretária de saúde de Picuí		
Sra. Secretária de saúde, temos identificado alguns problemas em nossa escola que pode prejudicar a saúde dos estudantes comprometendo a nossa aprendizagem. Por isso resolvemos buscar uma solução para esses problemas por meio do diálogo. Abaixo destacamos alguns deles:	Que Por isso Para	Complementação Conclusão Finalidade
a) A nossa escola tem mais de trezentos alunos e apenas dois sanitários; b) Não tem água na descarga, por isso temos que usar baldes; c) Não tem água na pia nem sabão para lavarmos as mãos quando saímos do banheiro; d) A água de beber não é de boa qualidade e pode nos prejudicar.	E Por isso NÃO (...) Nem Para Quando E	Adição Conclusão Alternância Finalidade Temporalidade Adição
Assim , solicitamos uma visita da senhora em nossa escola para ver de perto a nossa dificuldade e depois tomar as providências que pode ser a reforma e a construção de novos banheiros com água encanada para as descargas dos sanitários e das pias. Isso não é tão difícil de fazer. (Sic)	Assim Para E Depois	Conclusão Finalidade Adição Temporalidade
Esperamos ser atendidos, Alunos do 9º Ano da JBA.		

Fonte: dados da pesquisa

O texto em análise, do Quadro 28, corresponde à produção final do aluno A7. Nele, podemos observar, inicialmente, algumas mudanças relacionadas à organização do texto, aos seus aspectos composicionais, como também no que concerne ao encadeamento das relações semânticas, quando comparadas com a produção inicial.

Desse modo, notamos que o produtor do texto fez uso de novas estratégias para a construção do título “*Carta aberta a senhora secretária de saúde(...)*”, em que se pode identificar o gênero textual pretendido, como também o remetente do texto. Por se tratar de uma autoridade, a secretária de saúde do município, o aluno procurou empregar uma linguagem formal “Sra. Secretária de saúde”, estabelecendo as determinações próprias do gênero como também dos papéis que são estabelecidos pelos interlocutores.

Desse modo, o aluno se dirigiu ao destinatário, também interlocutor, expondo uma problemática e apresentando uma reivindicação, ou seja, a construção de novos banheiros e a melhoria do sistema hidráulico da escola. Notamos, ainda, o uso do vocativo na abertura do texto, despedida e assinatura no fechamento, elementos não identificados na versão inicial. Conforme argumenta Leite (2014, p. 79), o esquema de composição da Carta Aberta “enquadra-se nas características do gênero no qual elementos como o título, vocativo, despedida e assinatura não são apenas fórmulas, mas importantes sinalizadores do tema, do propósito comunicativo e das posições sociais dos interlocutores”.

Notamos, no que concerne ao texto produzido pelo aluno A7, que, na versão final, ocorreram algumas mudanças no uso dos conectores e, conseqüentemente, nas relações semânticas que estabeleceram. Comparando as versões, percebemos a inserção das relações semânticas de “*complementação*”, “*finalidade*” e “*temporalidade*” e a subtração das relações de “*restrição*”, “*explicação*”, “*comparação*” e “*contrajunção*”, presentes na produção inicial. Essas mudanças podem ter ocorrido em detrimento da reorganização das ideias delineadas e A8-PF.

As novas relações semânticas inseridas no corpo do texto estabeleceram a ideia de complementação, como vimos no trecho: “*temos identificado alguns problemas em nossa escola **que** pode prejudicar a saúde dos estudantes*”. O uso desta relação semântica permite estabelecer uma conexão com a ideia proposta anteriormente “a identificação de alguns problemas”, facilitando a compreensão do interlocutor, que é direcionado para o problema a ser discutido. A relação de finalidade pode ser percebida com a inserção do conector “para” em três ocorrências como se pode notar nos fragmentos: “*(...) resolvemos buscar uma solução **para** esses problemas*” / “*(...) Não tem agua na pia nem sabão **para** lavarmos as mãos*” / “*solicitamos uma visita da senhora em nossa escola **para** (...)*”. Além destas relações,

identificamos conexões de temporalidade em duas situações como podemos observar nos destaques “(...) mãos **quando** saímos do banheiro” / (...) **e depois** tomar as providências.

Também, observamos que os alunos usaram novos elos coesivos para estabelecer relação de adição, conforme é possível verificar no uso dos conectores “por isso” e “assim”, de acordo com o que foi explicitado, para estabelecer relações semânticas de conclusão, como podemos ver nos trechos “**Por isso** resolvemos buscar(...) / (...) **por isso** temos que usar baldes”. Nestas ocorrências, os conectores têm a função de concluir ideias anteriormente apresentadas. Já na ocorrência “(...) **Assim**, solicitamos uma visita da senhora em nossa escola”, o conector em destaque sinaliza o desfecho, em que se apresenta a solicitação e a sugestão do aluno para a solução do problema.

O texto que passamos a analisar no Quadro 29 corresponde a Carta Aberta A8 - PI.

Quadro 29 - Produção inicial

Produção textual (A8 - PI)	Conectivos	Relação semântica
Carta aberta: A água da escola		
Sobre esse assunto é um pouco preocupante sabermos sobre a água contaminada ela pode nos prejudicar bastante, A água usada na nossa escola não é muito saudável nós não sabemos de onde vem.		
Está água não é normal, tem um gosto muito forte, não sei explicar só olhando parece ser uma água normal e não tem nada de mal nela ela nem prejudica os alunos. Estão errados, contem muito cloro e ela ta com um cheiro forte e prejudica sim.	E E E	Adição Adição Adição
Algumas crianças na escola passaram mal depois de tomar da agua, e ninguém reclama de nada. Se ninguém falar as coisas so piora.	Depois E Se	Temporalidade Oposição Condicionalidade
Agradeço por ler minha opinião.		

Fonte: dados da pesquisa

Na produção inicial de A8, destacamos a tentativa do produtor quanto à sinalização do gênero textual, como também da temática a ser desenvolvida, como se pode observar no segmento “*Carta aberta: A água da escola*”. Como sabemos, essa construção é possível, desde

que seja indicado em seu escopo o interlocutor. Uma construção mais adequada seria indicar o gênero “Carta aberta”, o seu “interlocutor”, o destinatário, e o assunto que se pretende tratar”. Percebemos, contudo, a tentativa do aluno em estabelecer uma conexão com o interlocutor, como podemos ver no seguimento *“Através dessa carta **gostaria muito de pedir** melhoria, o que não ocorre. A ideia de pedir implica, necessariamente, um destinatário.*

No que concerne às relações semânticas estabelecidas nesta primeira versão, notamos que o produtor fez uso de poucos elementos coesivos. Notamos a ausência de relações semânticas no parágrafo introdutório, que pudessem sequenciar as orações e enunciados, prejudicando a sequenciação e, conseqüentemente, a unidade de sentido do texto. Para melhor estabelecer o sentido deste parágrafo, o produtor poderia ter se apropriado, por exemplo, dos conectores “pois” e “que”, para proceder com o encadeamento das orações e, conseqüentemente, das ideias delineadas no parágrafo. Onde se lê **“Sobre esse assunto é um pouco preocupante sabermos sobre a água”**, o aluno poderia ter usado conectivo “pois” para estabelecer uma relação de explicação, como também poderia ter se apropriado do conector semântico “que”, para estabelecer uma relação de restrição, melhorando a coesão do enunciado. Uma sugestão possível, com a inserção destas relações poderia ser: *“Sobre esse assunto é um pouco preocupante, **“pois”** sabermos **“que”** a água contaminada pode nos prejudicar”*.

Além disso, notamos o uso repetitivo da relação semântica de adição expressa pelo conector “e”, em cinco ocorrências, no corpo do texto. Contudo, no terceiro parágrafo, esse mesmo conector aparece para estabelecer uma relação de oposição, conforme o destaque no texto: *“Algumas crianças na escola passaram mal depois de tomar da água, **e** ninguém reclama de nada”*. Além disso, não foi possível identificar uma conexão estabelecida entre os parágrafos, por meio do emprego de conectores.

Em seguida, passamos a analisar a versão final da Carta Aberta correspondente à produção A8.

Quadro 30 - Produção final

Produção textual (A8 – PF)	Conectivos	Relação semântica
Carta aberta à Secretaria de Saúde sobre a qualidade da água usada na escola		
Senhora secretária, Nós da turma do 9º ano da Escola Municipal João Belo, manifestamos a nossa insatisfação com relação a água	Para Que Também	Finalidade Explicação Adição

usada para cozinhar os alimentos, que é também a mesma que bebemos.		
Ultimamente , a água usada na escola apresenta um cheiro forte, muito desagradável. Como a senhora mesmo sabe, o consumo de água contaminada pode causar vários tipos de doenças, prejudicando os alunos e a escola. Além disso , pode também aumentar os custos com o tratamento.	Ultimamente Como E Além disso Também	Temporalidade Conformidade Adição Adição Adição
Como sabemos, o nosso município já ganhou prêmios relacionado aos serviços públicos oferecidos a população. Mas na prática não é isso que está acontecendo uma vez que somos nós que recebemos estes serviços. Portanto chamamos a sua atenção em relação a isso.	Como Mas Que Uma vez que Portanto	Conformidade Oposição Complementação o Explicação Conclusão
Assim , gostaríamos que esse problema fosse solucionado. A senhora poderia acionar a vigilância para fazer uma inspeção nesta escola, como também em todas as outras do município, pois acreditamos que o problema seja o mesmo. Dependendo do resultado, buscar uma solução. (Sic)	Assim Que Para Como também Pois Que	Conclusão Restrição Finalidade Adição Explicação Restrição
Certos de sermos atendidos, agradecemos. Turma do 9º ano da J.B.A		

Fonte: dados da pesquisa

A Carta Aberta A8-PF foi reescrita, preservando a temática da primeira versão, contudo, percebemos algumas alterações substanciais com relação à composição do gênero, como também em relação às relações semânticas estabelecidas.

No que concerne à organização composicional da versão final, podemos notar algumas alterações significativas, como se observam nos segmentos correspondentes ao título “*Carta aberta à Secretaria de Saúde sobre a qualidade da água que usamos na escola*”. Notamos que o aluno inseriu, no título, o destinatário, como também o assunto gerador da interlocução “*qualidade da água na escola*”. Verificamos, no tópico de abertura, que o aluno retoma o destinatário, ao se dirigir diretamente ao responsável pela secretaria, a partir da inserção do

vocativo respeitoso “Senhora secretaria”. Além dessa informação, consta, também, a identificação do remetente apresentado em terceira pessoa, “Nós da turma do 9º ano da escola Municipal Joao Belo”, e a situação problema, “a água que usamos na escola”. Outros destaques importantes relacionam-se ao fechamento do texto, com a retomada do problema no último tópico “*que esse problema fosse solucionado*”. Para isso, o aluno apresentou uma sugestão “acionar a vigilância sanitária para fazer uma inspeção” nas escolas do município. O estudante conclui o texto com uma saudação de agradecimento e com uma assinatura coletiva “Turma do 9º ano da JBA”.

Na produção textual A8-PF, foi possível perceber uma mudança significativa quanto à construção e ao estabelecimento das relações semânticas. Conforme pudemos observar na produção inicial, o aluno se apropriou de quatro relações semânticas para estabelecer as conexões entre as partes do texto: “temporalidade”, “condicionalidade”, “oposição” e “adição”. Em PF pudemos constatar que foram identificadas nove ocorrências, o uso de novos conectores concretizado um texto com melhor fluência e inteligibilidade.

No que concerne ao parágrafo introdutório, a inserção dos conectores “para”, “que” e “também” estabelecem relações semânticas de explicação, finalidade e adição, fator preponderante para se estabelecer o problema sobre o qual o aluno discorreu “a água usada na escola”. No segundo parágrafo, a introdução do conector temporal “ultimamente” permite a conexão entre este bloco e o tópico anterior. Além disso, esta relação semântica contribuiu para que o produtor pudesse construir os argumentos, como também situar o seu interlocutor no contexto da problemática, conforme se pode verificar nos seguimentos: “***ultimamente** a água usada apresenta cheiro forte; (...) **como** a senhora mesmo sabe, o consumo de água contaminada pode causar vários tipos de doenças*”.

Além disso, notamos a implementação das relações semânticas de contrajunção, usadas com o objetivo de contestar. Desse modo, o aluno passa a questionar os dados apresentados pelo município e procura mostrar que as ações diferem do discurso “***Mas** na prática não é isso que está acontecendo*”. O uso do conector “portanto”, no mesmo parágrafo, estabelece a conexão com o enunciado anterior e permite que o argumento desenvolvido anteriormente seja concluído: “***Portanto** chamamos a sua atenção em relação a isso*”.

Vale ressaltar que o aluno apropriou-se de conectores para estabelecer a sequenciação dos parágrafos, como pudemos observar em A8-PF. Além disso, notamos que ele se apropriou de uma diversidade de conectores dentro do mesmo campo semântico, comparados à versão inicial. Desse modo, verificamos no uso dos conectores aditivos “também”, em duas ocasiões

“(…) **também** a mesma que bebemos; (...) **também** aumentar os custos com o tratamento”; **além disso**, uma ocorrência, como vimos no destaque “**Além disso**, pode também(...); e, por fim, no uso do conector “Como também”, no fragmento: “**como também** em todas as outras do município”.

Além destas relações, notamos a implementação das relações semânticas explicativas, introduzidas pelos conectores “que”, “uma vez que” e “pois”, constatados nos trechos extraídos da PF: “**que** é também a mesma que bebemos”; “(...) **uma vez que** somos nós que recebemos estes serviços; e, por fim, (...) em todas as outras do município, **pois** acreditamos que o problema seja o mesmo.

A seguir, apresentamos, de maneira simplificada, os conectores no quadro 31, a fim de melhor visualizarmos os resultados das ocorrências, como também das relações semânticas estabelecidas nos textos no agrupamento G2, em relação à produção inicial (1ª Versão) e à produção final (2ª Versão).

Quadro 31 - Ocorrências dos conectores e suas relações semânticas em G2

Capacidades dos alunos com relação ao uso dos conectores de coesão sequencial				
Relações Semânticas		Conectores	Ocorrências	
13 relações			PI	PF
PI	PF			
09	12		48	72
Adição		E	15	12
		Além disso		2
		Também	1	2
		Como também		3
		Mas também		1
Alternância		Ou	1	1
		Não (...) Nem		2
Causalidade		Por causa		1
Comparação		Como		2
		Da mesma maneira	1	
Complementação		Que		4

Conclusão	Assim		3
	Portanto	2	1
	Desse modo		1
	Por isso		4
	Enfim		1
Condicionalidade	Se	2	
Conformidade	Como		3
Delimitação e Restrição	Que	3	5
Finalidade	Para	5	6
	Para que		1
	A fim de que		1
Justificação ou Explicação	Porque	2	1
	Pois	2	6
	Que	1	1
	Como		1
	Uma vez que		1
	Já que		1
	A fim de que		
Oposição	Mas		2
Temporalidade	Quando	1	2
	Depois	1	1
	Ultimamente		1
	Antes		1

Fonte: dados da pesquisa

O Quadro 31 compreende os resultados das produções textuais dos alunos agrupados no G2. Os alunos que escreveram os textos deste agrupamento objetivaram reclamar ou solicitar junto à secretária de saúde do município melhoras sanitárias no espaço em que estudam. Notamos, nas produções desses alunos, que a semelhança do que ocorreu em G1, eles também apresentaram na versão final algumas dificuldades relacionadas à organização composicional da carta aberta, demonstrando pouco conhecimento sobre a construção do referido gênero.

Observamos, com relação às produções textuais desse grupo, a construção de treze relações semânticas, somadas às ocorrências das produções inicial e final: **adição, alternância, causalidade, comparação, complementação, conclusão, condicionalidade, conformidade, restrição, finalidade, explicação, oposição e temporalidade**. Comparando-se as versões, verificamos que, na produção inicial, foram construídas nove relações semânticas, enquanto que, na produção final, foram observadas doze. As novas conexões estabelecidas na versão final constituem-se das relações de **causalidade, complementação, conformidade e oposição**. Notamos, ainda, no comparativo entre as duas produções, que o conector “se” em uso na primeira produção para estabelecer relação de condicionalidade, não aparece na versão final.

Acerca da relação de **Adição**, observamos que, na produção inicial, os alunos se apropriaram de dois conectores para estabelecer essa conexão: “e”, “também”; enquanto, na produção final, foram agregados, além destes, os conectores: “mas também”, “como também” e “além disso”.

Outras ocorrências de conectores se notaram apenas na versão final, como se pode verificar nas ocorrências que seguem: **Alternância**, o conector “não (...) nem” (uma ocorrência); **causalidade**, o conector “por causa” (uma ocorrência); **comparação**, o conector “como” (duas ocorrências); **complementação** conector “que” (quatro ocorrências); **conclusão**, os conectores “assim” (três ocorrências), “desse modo”, (uma ocorrência), “por isso” (uma ocorrência) e, “enfim”, (uma ocorrência); **conformidade**, o conector “como” (três ocorrências); **finalidade**, os conectores “para que” e “afim de que” (uma ocorrência); **explicação**, os conectores “como”, “uma vez que”, “já que” (uma ocorrência); **oposição**, o conector “mas” (duas ocorrências); **temporalidade**, os conectores “ultimamente” e “antes” (uma ocorrência).

Em seguida, procedemos com as análises das produções inicial e final de G3. O texto que passamos a analisar no Quadro 32 corresponde à Carta Aberta A9 - P1.

Quadro 32 - Produção inicial

Produção textual (A 9 – P1)	Conectivos	Relação semântica
Obras paradas da Escola na Serra.		
As obras da nossa escola nova se tornou um grande problema para nós porque A possibilidade de Estudar numa escola melhor que essa onde estudamos praticamente não existe. As verbas do governo foi enviada e chegou aqui para fazer a construção Não Sabemos onde ela foi parar.	Porque Melhor que E Para	Explicação Comparação Adição Finalidade

O Certo seria terminar, por riso nós estamos aqui para cobrar. Muitas crianças, jovens adolescentes depende da escola para ter no futuro um emprego. (Sic) Assinado: xxxxxxxxxxxxxx	Por isso Para Para	Conclusão Finalidade Finalidade
---	--------------------------	---------------------------------------

Fonte: dados da pesquisa

A produção inicial A9-PI, compreende a seguinte temática: a infraestrutura da escola e do complexo esportivo. Com relação ao tema, observamos, nesta primeira versão, que o aluno procurou desenvolver a temática “*Obras paradas da Escola na Serra*”, mas demonstrou dificuldades para construir argumentos consistentes para sustentar o seu ponto de vista. Além disso, apresentou dificuldades com relação à organização composicional do gênero pretendido, como foi possível observar em aspectos pontuais do texto. Com relação ao título, o produtor poderia ter introduzido a indicação do gênero, como também ter referenciado o destinatário. Outros elementos constituintes da carta aberta não foram identificados, como a introdução de um vocativo, a retomada do problema e saudação, próprios do fechamento do texto.

Na produção analisada analisado, notamos outras dificuldades apresentadas pelo aluno, como no estabelecimento da coesão sequencial, mais especificamente no que concerne à ausência de alguns conectores, como também na inadequação no uso de outros. Assim, podemos notar este fato no uso do conector explicativo “porque”, conforme explicitado no seguimento: “*As obras da nossa escola nova tornou um grande problema **para** nós **porque** Estudar numa escola **melhor que** essa onde estudamos praticamente nao existe*”. No fragmento do texto, o aluno poderia ter acrescentado novas informações que pudessem descrever mais detalhadamente o problema que a comunidade escolar tem enfrentado e, dessa forma, construir argumentos que pudessem convencer o(s) seu interlocutor (es).

Além disso, é possível notar a ausência de um conector que pudesse estabelecer a conexão entre os parágrafos do texto. O aluno poderia ter se apropriado de um dos conectores semânticos de conclusão “dessa forma”, “assim”, entre outros. Além deste, percebemos a ausência de um conector que pudesse estabelecer uma ligação de justaposição, entre as construções “*fazer a construção*” e “*não sabemos onde ela foi parar*”, conforme notamos no destaque: “*Dizem **que** As verbas do governo foi enviada **e** chegou aqui **para** fazer a construção Não Sabemos onde ela foi parar*”. Dessa forma, uma sugestão seria introduzir o conector “*mas*”, “*porem*”, “*contudo*”, entre outros.

O texto que passamos a analisar no Quadro 33 contempla a Carta Aberta A9 - PI.

Quadro 33 - Produção final

Produção textual (A9 – PF)	Conectivos	Relação semântica
Carta aberta ao secretário de infraestrutura do município		
Senhor secretário, acreditamos que o sonho de qualquer aluno é estudar em uma boa escola. Esse sonho tem se tornado um pesadelo, pois nós do distrito, aguardamos a conclusão da escola nova iniciada em 2015, Porém a obra continua parada.	Que Pois Porém	Complementação Explicação Oposição
Por isso , a população merece um esclarecimento sobre o que está acontecendo aqui, pois essa construção esta parada a mais de três anos. De acordo com as informações no outdoor, as obras deveriam ter sido concluídas em 2016, contudo permanece como estavam.	Por isso Que Pois De acordo com Contudo Como	Conclusão Restrição Explicação Conformidade Oposição Conformidade
Como sabemos, existem informações de que os recursos financeiros para terminar a construção da escola foram repassados a prefeitura, mas as obras estão paradas a muito tempo. Alem disso , as pessoas sabem também que esse dinheiro pode ter sido usado com o propósito de fazer outras coisas.	Que Para Mas Além disso Também Que Com o propósito de	Complementação Finalidade Oposição Adição Adição Restrição Finalidade
Dessa forma , sugerimos ao senhor para que , juntamente com a sua equipe, ou buscarem uma forma de resolver esse problema ou pelo menos explicar a população a real situação dessa obra. Agradecemos, Alunos do 9º Ano (Sic)	Dessa forma Para que E Ou (...) ou	Conclusão Finalidade Adição Alternância

Fonte: dados da pesquisa

Na reescrita do aluno A9, há algumas mudanças com relação à composição da Carta Aberta, como também nas relações semânticas que se estabelecem no texto, como pode ser observado no comparativo entre a PI e PF. Com relação à organização composicional, percebemos mudanças no título “*Carta aberta ao secretário de infraestrutura do município*”, em vez de “*Obras paradas da Escola na Serra*”. Esta mudança indica que o aluno se apropriou de novos conhecimentos relacionados à construção do gênero, haja vista a identificação dos interlocutores como também o propósito do texto.

Além disso, notamos a presença de outros elementos não menos importantes para a construção do gênero em estudo, como a presença do vocativo “*Senhor secretário*”, também da formalidade com que se dirige ao leitor. O texto apresentou melhoras quando à sua organização, como também a construção de enunciados mais estruturados. Notamos que algumas mudanças ocorreram com o desfecho do texto, já que, na versão final, o aluno apresentou uma sugestão ao interlocutor, “sugerimos ao senhor para que, juntamente com a sua equipe, ou buscarem uma forma de resolver esse problema ou pelo menos expliquem a população a real situação dessa obra”, o que não ocorre na primeira versão.

No primeiro parágrafo, percebemos a tentativa do aluno em introduzir o seu ponto de vista “*o sonho de qualquer aluno é estudar em uma boa escola; (...) a população merece um esclarecimento sobre o que está acontecendo*”, assim como a preocupação em construir argumentos que pudessem sustentar a sua posição, conforme observamos nos segmentos “**De acordo com** as informações outdoor, as obras (...); **Como sabemos**, existem informações de que os recursos(..), introduzidos pelos conectores semânticos em destaque.

No que concerne às conexões realizadas, verificamos em PF a introdução das relações semânticas de restrição, pelo uso do conector “que” em três ocorrências, como explicitado no segmento: “*as pessoas sabem também **que** esse dinheiro pode ter sido usado (...)*”; nas relações de “**alternância**”, *ou buscarem uma forma de resolver esse problema ou pelo menos explicar a população a real situação dessa obra*; “**complementação**”, “*acreditamos **que** o sonho de qualquer aluno é (...)*”; “**conformidade**”, “*De acordo com as informações no outdoor(...)*”; e, de “**oposição**”, em três ocorrências, em que o aluno se apropria dos conectores de justaposição, como se pode verificar nos seguimentos “*(...) **porém**, obra continua parada/ (...) **mas** só vemos paredes levantadas/ (...) **contudo** permanece como estavam..*

A incorporação destas relações semânticas, permitiu uma produção textual mais bem planejada, permitindo ao leitor compreender com mais facilidade a proposta comunicativa do produtor, a sequenciação das ideias, contribuindo conseqüentemente para o estabelecimento do sentido global do texto.

Nota-se a preocupação do produtor em ligar as partes do texto, como se pode observar no uso dos conectores “por isso”, em que se estabelece uma relação semântica de conclusão; “como”, introduzindo a ideia de conformidade; e, “dessa forma”, conector mediante o qual se estabelece a conexão entre o penúltimo e último parágrafo.

Assim, comparando as versões, percebemos que o aluno foi capaz de desenvolver novos tópicos, de estabelecer novas relações semânticas, como também de incrementar novos conectores nas relações identificadas na PI, conforme podemos delinear: “**adição**”, uso do

conector aditivo “também” e “além disso”; “**conclusão**”, pelo uso do conector conclusivo “dessa forma”; “**finalidade**”, com a introdução do dispositivo semântico “com o propósito de”; e, “**explicação**”, com o uso do explicativo “pois” em duas ocorrências.

O texto que passamos a analisar no quadro 34 contempla a carta aberta A10 - PI.

Quadro 34 - Produção final

Produção textual (A10 – PI)	Conectivos	Relação semântica
Carta aberta ao prefeito de Picuí		
Excelentíssimo Sr. prefeito Uma obra que deveria ser terminada há 3 anos, com investimento de quase 1 milhão de reais com o objetivo de substituir a escola atual continua parada.	Que Com o objetivo de	Complementação Finalidade
A construção começou em 2013 e deveria ter acabado em 2015, continua parada do mesmo jeito, até plantas está crescendo na construção. Aquele lugar está sendo utilizado de outras formas pelas pessoas.	E Até	Adição Adição
E junto com ela, a quadra de esportes para educação física não está das melhores estruturas, Na cobertura tem dois buracos e o piso está meio acabado e as paredes estão caindo aos pedaços, alguns refletores estão fora de funcionamento.	E E E	Adição Adição Adição
Esperamos após o dinheiro investido e o tempo de atraso, voltem a olhar e façam algo a respeito. Não deixem abandonado do jeito como está. (Sic)	Após E E Como	Temporalidade Adição Adição Complementação

Fonte: dados da pesquisa

No texto A10-PI, observamos o emprego de alguns elementos pertinentes à organização composicional do gênero Carta Aberta. A princípio, observamos a adequação quanto ao título do texto “*Carta aberta ao prefeito de Picuí*”. Com relação à abertura do texto, identificamos expressões formais para se dirigir ao interlocutor “*Excelentíssimo Sr.*”, termo que constitui o vocativo. Percebemos a tentativa do aluno em desenvolver a temática apresentada “*construção de uma nova escola*”. Para isso, procurou construir argumentos que dessem sustentação ao seu ponto de vista, conforme verificamos nos seguimentos: “*A construção que começou em 2013 e deveria ter acabado em 2015*”. No tópico de fechamento, percebemos a tentativa do produtor

em apresentar uma solicitação que se caracteriza como uma retomada da construção. Ainda neste tópico, identificamos uma inconsistência, com relação à saudação e despedida do remetente, gerando, dessa forma, problemas na compreensão do texto.

Na produção inicial de A10-PI, notamos o uso de um número resumido de conectores, apenas onze, que constituem as relações semânticas de complementação, finalidade, adição e temporalidade. Como percebemos, o texto apresentou com mais incidência, o uso do conector aditivo “e”, perfazendo seis das onze ocorrências de conectores. Além desses, identificamos a incrementação do aditivo “até” (...) *até plantas está crescendo na construção*. Também, o aluno se apropriou dos conectores “que” *uma obra **que** deveria ser terminada*; e, “como” (...) *não deixem a obra abandonada do eito **como** está*, para estabelecer relação semântica de complementação. Notamos, contudo, a dificuldade do produtor em estabelecer as relações de sentido no último tópico conforme fragmento: *“Esperamos após o dinheiro investido e o tempo de atraso, voltem a olhar e façam algo a respeito”*. Neste trecho, percebemos a necessidade de um conector semântico que pudesse ligar os termos “esperamos” e “após”, necessidade que poderia ser suprida com a inserção do conector de complementação “que”. Assim sendo, teríamos a seguinte construção: *“Esperamos **que**, após o dinheiro investido e o tempo de atraso, voltem a olhar e façam algo a respeito”*.

O texto a seguir analisado, no Quadro 35, corresponde à Carta Aberta A10 - PF.

Quadro 35 - Produção final

Produção textual (A10 – PF)	Conectivos	Relação semântica
Carta aberta ao prefeito de Picuí		
Excelentíssimo Sr. prefeito, na qualidade de moradores deste município e alunos da Escola Municipal Joao Belo Alves, gostaríamos de manifestar a nossa tristeza como também a nossa indignação em relação a um assunto bastante comentado por aqui, que é a construção da nova escola.	E Como também Que	Adição Adição Explicação
Conforme sabemos a construção começou em 2013 e deveria ter sido concluída em 2015, mas o que vemos é o descaso com o dinheiro público. Desde que a construção parou o espaço, que era para ser nosso, está sendo utilizado para outros fins pelos moradores.	Conforme E Mas Desde que Que Para	Conformidade Adição Oposição Temporalidade Explicação Finalidade

Esperamos que após tanto dinheiro investido, não venham a abandonar definitivamente a construção dessa escola, pois fazendo isso estariam matando os nossos sonho, assim como dos moradores da comunidade.	Que Após Pois Assim como	Complementação Temporalidade Explicação Adição
Enfim , nossa intenção é que o senhor, como gestor de nosso município, possa ter interesse em ajudar a comunidade da serra, uma vez que é o prefeito é o responsável direto pela obra. Assim , o senhor poderia realiza uma audiência com a população, e pudesse apresenta uma solução para esse problema. (Sic)	Enfim Que Como Uma vez que Assim E Para	Conclusão Complementação Explicação Explicação Conclusão Adição Finalidade
Certos da sua compreensão, agradecemos Turma concluinte da Joao Belo Alves		

Fonte: dados da pesquisa

Conforme vimos, a reescrita da Carta aberta A10-PF ocorreu com algumas alterações significantes, mais especificamente no campo semântico. No que concerne à composição do gênero, observamos no tópico de abertura do texto, a manutenção do título, “*Carta aberta ao prefeito de Picuí*”, como também do vocativo “*Excelentíssimo Sr. prefeito*”, conforme a PI. No tópico de fechamento, notamos que o produtor acrescentou novas informações omitidas em PI, ou seja, a saudação “*Certos da sua compreensão, agradecemos*”, e a assinatura do remetente “*Turma concluinte da Joao Belo Alves*”.

Podemos ressaltar que o produtor apresentou de maneira mais contundente no tópico de abertura a problemática vivenciada pelos alunos, “a construção da nova escola” (A10-PF), como se pode notar nas expressões “*gostaríamos de manifestar a nossa tristeza como também a nossa indignação*”. É importante observar a inserção dos interlocutores no tópico inicial, intensificando o propósito comunicativo do texto.

Com relação às relações semânticas, verificamos uma considerável expansão no uso dos conectores, como também avanços relacionados aos campos semânticos estabelecidos. Comparando as duas versões, percebemos que na PI, o aluno utilizou conectores para estabelecer as relações semânticas de “**adição**”, “**finalidade**”, “**temporalidade**” e “**complementação**”. Na reescrita do texto, o aluno se apropriou de um número maior de conectores, ampliando o campo das relações semânticas estabelecidas. Desse modo, além das relações semânticas identificadas em A10-PI, notamos que o aluno agregou novas relações, a saber: “**explicação**”, “**conformidade**”, “**oposição**” e “**conclusão**”. Na primeira versão, houve a repetição do conector aditivo “e” em seis conexões, tornado o texto repetitivo. Na produção

final, percebemos que o aluno inseriu novos conectores para estabelecer essa relação semântica, conforme destacamos nos segmentos: “(...) gostaríamos de manifestar a nossa tristeza **como também** a nossa indignação”; e, (...) fazendo isso estariam matando os nossos sonho, **assim como** dos moradores da comunidade; (...).

Enquanto no primeiro texto identificamos apenas uma ocorrência em que o aluno fez a conexão entre os parágrafos, se apropriando do conector aditivo “e” “**E** junto com ela (A10-PI), na produção final houve a inserção de novas relações para estabelecer a conexão entre os tópicos do texto, como segue: “**Conforme** sabemos a construção começou (...). Nesse fragmento, o conector em destaque estabeleceu a relação semântica de conformidade, e foi utilizado pelo produtor para fazer a conexão entre o primeiro e o segundo parágrafo. No exemplo seguinte “**Esperamos que após** tanto dinheiro investido (...)”, os conectores de complementação e temporalidade retomam uma ideia construída no parágrafo anterior, ou seja, o descaso com o dinheiro público. Notamos no exemplo seguinte “**Enfim**, nossa intenção é que o senhor, como gestor de nosso município(...)” que o aluno retoma à problemática, persuadindo o seu interlocutor no sentido de que possa ajudar a comunidade.

Essas mudanças concorreram para a manutenção da coesão textual, como também para melhor estabelecer as conexões entre as partes, de modo que consideramos o texto coeso e coerente.

A seguir, passamos a analisar no Quadro 36 à Carta Aberta A11 - PI.

Quadro 36 - Produção inicial

Produção textual (A11 – PI)	Conectivos	Relação semântica
Carta Aberta		
Quero por meio dessa carta fazer uma reclamação sobre a construção da quadra e da escola. Sobre a quadra a cobertura está muito ruim, tem partes da cobertura quase caindo podendo causar um acidente grave se cair sobre alguém na hora da queda. A tela da quadra está toda destruída e precisa ser trocada.	E E Se E	Adição Adição Condição Adição
O chão da quadra também está muito emburacado, a solução para que esse problema ser resolvido é simplesmente reformar a quadra.	Também Para que	Adição Finalidade

Ja faz uns três ou quatro anos desde que começaram construção da quadra e ainda não terminaram. O que nós queremos é uma escola melhor para os alunos estudarem	Já Ou E Para	Temporalidade Alternância Oposição Finalidade
---	-----------------------	--

Fonte: dados da pesquisa

Na versão inicial da Carta Aberta A11 observamos a ausência de alguns elementos característicos do gênero, como dos interlocutores, do vocativo, da saudação e da assinatura no fechamento do texto. Notamos que o aluno apresentou dificuldades, por exemplo, com relação à elaboração do título, pois ainda que tenha sinalizado o gênero pretendido, a “Carta aberta”, deixou de mencionar o destinatário. No primeiro parágrafo, foi possível constatar a tentativa do aluno em introduzir a temática a ser desenvolvida, assim como também o propósito comunicativo, ou seja, uma reclamação sobre a construção da quadra e da escola.

No que concerne às relações semânticas estabelecidas, constatamos que no decorrer do texto o aluno se apropriou de dez conectores, os quais estabeleceram relações de “adição”, “condição”, “finalidade”, “temporalidade”, “alternância” e “oposição”. Notamos com mais frequência que o autor se apropriou do conector aditivo “e”, para estabelecer as conexões aditivas. No texto em análise, o emprego deste conector no último parágrafo tem um valor semântico de oposição “*Ja faz uns três ou quatro anos desde o inicio da construção da quadra e ainda não terminaram.*”. Observando os textos produzidos pelos alunos temos constatado que, durante o período de estudos correspondente ao Ensino Fundamental, eles usam com mais frequência o conector “e” para estabelecer relações de justaposição. Ressaltamos, contudo, que outros recursos semânticos podem ser usados, sem perda de sentido para o texto, para estabelecer relações de justaposição, como o uso dos conectores, “mas”, “contudo”, “porém”, “todavia”, “entretanto” etc. Desse modo, esperamos que o tema possa ser sequenciado a partir do momento em que essas conexões vão sendo construídas no transcurso do texto, tendo em vista o estabelecimento da coesão textual.

O texto que passamos a analisar no quadro 37 contempla a carta aberta A11 - PF.

Quadro 37 - produção final

Produção textual (A11 – PF)	Conectivos	Relação semântica
Carta Aberta à gestão municipal		

Senhor prefeito, Todos os anos ouvimos as mesmas promessas relacionadas a construção da nossa escola como também da reforma da quadra de esportes, contudo parece que essas promessas so tem valor no tempo da campanha, pois depois que passa a realidade é outra bem diferente.	Como também Contudo Que Pois Depois	Adição Oposição Restrição Explicação Temporalidade
A medida que um gestor público faz uma promessa ficamos na expectativa de seu cumprimento, pois acreditamos que as promessa são de verdade. Mas não é o que tem acontecido por isso nós da turma do 9 ano tomamos a decisão de nos mobilizar em busca de uma coisa tao séria.	A medida que Pois Mas Que Por isso	Temporalidade Explicação Oposição Restrição Causalidade
A uns Três anos atrás, quando ainda estudávamos no 6º ano, fomos informados sobre a construção da escola assim como da reforma da quadra, contudo quem passa por lá pode ver apenas o descaso com as coisas públicas, pois as obras estão paralisadas e quem sai prejudicado somos nois.	Quando Assim como Contudo Pois E	Temporalidade Adição Oposição Explicação Adição
Nós, alunos concluintes desejamos, muito ver essa obra reiniciada, ou quem sabe terminada. Esse é o nosso desejo embora esse seja o último ano nosso na escola. Portanto , solicitamos do senhor providências.	Ou Embora Portanto	Alternância Oposição Conclusão
Como sabemos o nosso pais está em recessão e até entendemos que possa está faltando recursos, não sabemos. Talvez pode ser outro o problema. Portanto gostaríamos pelo menos que pudesse ser dado uma explicação sobre isso.	Como Que Portanto Que	Conformidade Complementação Conclusão Complementação
Grato, Alunos do 9º Ano da Joao Belo		

Fonte: dados da pesquisa

A produção final do texto A11-PF apresentou algumas mudanças significativas com relação à organização composicional do gênero, como também no que concerne às relações semânticas estabelecidas. Notamos, inicialmente, que algumas dificuldades apresentadas com relação à organização da Carta Aberta foram contempladas pelo aluno e solucionadas na versão final, colaborando, desse modo, para a construção da coerência textual.

Conforme podemos apreender, ocorreram mudanças relacionadas ao título,

desenvolvimento e fechamento do texto. Observando a organização da Carta aberta, notamos que o produtor acrescentou uma informação importante ao título, que corresponde ao seu interlocutor, “*À gestão municipal*”. Essa informação passa a ser importante por configurar a estrutura do gênero e sinalizar para os leitores o seu propósito comunicativo. As inserções do Gênero e do destinatário permitem ao produtor interagir com o seu interlocutor, na medida em que o texto vai sendo construído, de acordo com o que ocorre no decorrer desta produção, como podemos notar no emprego do vocativo “*Senhor prefeito*”.

No que concerne às relações semânticas, notamos avanços substanciais quando comparadas as versões. Em PI identificamos que o aluno se apropriou de seis relações semânticas, enquanto que em PF ocorreram dez. Notamos, contudo, a ausência de conectores **condicionais** e de **finalidade** na versão final, mas que estavam presente na primeira versão. Assim, constatamos no texto reescrito, o estabelecimento de novas relações semânticas de **restrição**, **causalidade**, **conclusão**, **explicação**, **complementação** e **conformidade**. Além da ampliação, quanto às relações estabelecidas e PF, constatamos também avanços no uso dos conectores de sequenciação. Em P1, o aluno se apropriou de dez conectores, enquanto que em PF foram vinte e dois.

Com relação aos campos semânticos estabelecidos nas duas versões, podemos notar o uso do conector de justaposição “e” empregado na primeira versão, embora este não tenha ocorrido na reescrita do texto. Verificamos que, em PF, o produtor se apropriou da relação semântica de justaposição em quatro situações, optando pelo uso de outros conectores de oposição em substituição ao conector “e”, usado na primeira versão, como se pode observar nos seguimentos:

- “(...) **contudo** parece que essas promessas so tem valor no tempo da campanha: nesta primeira ocorrência, percebemos a tentativa do produtor em estabelecer a problemática, expressa no ponto de vista delineado no parágrafo introdutório “*as promessas so tem valor no tempo de campanha*”;
- “(...) **Mas** não é o que tem acontecido”: nesta segunda ocorrência, o aluno procura estabelecer uma conexão por meio do conector “mas” para contrapor o discurso político;
- “(...) **contudo** quem passa por lá pode ver apenas o descaso com as coisas públicas”: neste fragmento nota-se a retomada do argumento anterior relacionado a deficiência do discurso, pois, apesar de terem sido iniciadas as obras foram paralisadas “*pois as obras estão paralisadas*”;
- “(...) *Esse é o nosso desejo* **embora** esse seja o último ano nosso na escola: neste ponto, nota-se a preocupação comunitária do aluno com relação a construção da escola e da

quadra de esportes.

No fechamento do texto, o aluno reconheceu as dificuldades que o país vem enfrentando e solicitou explicações sobre os motivos que levaram à paralização das obras.

Na sequência, passamos a analisar, no quadro 38, a carta aberta A12 - PI.

Quadro 38 - Produção final

Produção textual (A12 – PI)	Conectivos	Relação semântica
A reconstrução da Quadra de esporte na comunidade Serra dos brandões		
Na comunidade de serra dos brandões, a Quadra de esporte está com um grave problema. O piso ta cheio de buracos, telas completamente toradas com buraco e cobertura abrino.	E	Adição
Essa Quadra é frequentada por várias pessoas, crianças, jovens, adultos e do jeito como ela ta não tem condição das crianças praticar o esporte sem ter uma preocupação de machucar	E Como	Adição Explicação
Não tem jeito de organizar jogos, e não tem um organizador esportivo aqui e incentivar os joven a praticar o esporte se tivemos um organizador e a Quadra for reformada será muito melhor para os jovens, crianças e aos adultos.	E E E Para E	Adição Adição Adição Finalidade Adição

Fonte: dados da pesquisa

No texto A12-P1, notamos algumas dificuldades apresentadas pelo produtor no que concerne à composição da Carta Aberta, como também no uso dos conectores responsáveis pela sequenciação do texto. Quanto à composição do gênero, há inadequações relacionadas com o título, abertura e fechamento. Com relação ao título, o escritor deixou de sinalizar o interlocutor (destinatário) a quem será destinada à carta, neste caso, uma autoridade municipal responsável pela infraestrutura do município ou até mesmo o gestor municipal. Além do mais, percebemos a ausência de outros elementos estruturais importantes, como o locutor (remetente), despedida e assinatura do texto. Percebemos, também, o registro informal, como podemos notar em alguns dos fragmentos destacados do texto: “o piso *ta* cheio de buracos tela toradas com buraco e cobertura abrino” (primeiro parágrafo); “*do jeito como ela tá*” (segundo parágrafo); “*não tem jeito de organizar jogos e não tem um organizador esportivo aqui* (terceiro parágrafo). Com

relação ao último exemplo, o termo não “tem jeito”, por exemplo, poderia ser substituído por “não tem como”.

No que concerne às relações semânticas, observamos que o aluno se apropriou apenas de oito conectores para estabelecer as conexões e sequenciação do texto. No que concerne à utilização desses recursos, identificamos três relações semânticas estabelecidas, a saber: “adição”, “explicação” e “finalidade”, sendo que o conector aditivo “e” repete-se com mais frequência, em seis das oito ocorrências. Notamos, ainda, inadequação com relação ao uso do conector aditivo “e” em sua terceira ocorrência, “*não tem um organizador esportivo aqui e incentivar os joven a pratica o esporte*”. Neste caso, o autor poderia ter se apropriado de uma relação de finalidade “para” ou “a fim de” para que a conexão pudesse ocorrer sem trazer prejuízos ao sentido do texto “*não tem um organizador esportivo aqui **para** incentivar os joven **a fim de** praticarem o esporte*”.

O texto correspondente ao Quadro 39 compreende à Carta Aberta A12 – PF.

Quadro 39 - Produção final

Produção textual (A12 – PF)	Conectivos	Relação semântica
Carta Aberta ao Secretário de infraestrutura sobre as condições da quadra de esportes		
Senhor secretário, Pedimos a sua atenção para um problema que enfrentamos aqui na serra com relação a quadra de esporte, para evitar um desastre aqui como aconteceu na vila, quando a cobertura da quadra caiu.	Que Como Para Quando	Restrição Comparação Finalidade Tempo
Seria interessante uma visita Aqui a fim de avaliar situação da estrutura da quadra, como é responsabilidade do senhor conhecer as estruturas das obras no município e tomar providências junto com prefeito municipal para que acidentes não venha acontecer.	A fim de Como E Para que	Finalidade Causalidade Adição Finalidade
Diferente do que aconteceu naquela comunidade, a cobertura da nossa quadra ainda está de pé, mas em condições precárias. Como todos podem ver partes da cobertura já caíram e outras corre o risco de cair também . As consequências disso é que coloca em risco a vida de todos que usam	Mas Como Já E Também Que Que	Oposição Conformidade Temporalidade Adição Adição Complementação Complementação

esse local para a prática de esportes. Além destes problemas tem também a questão do piso, pois quando chove molha a quadra piorando a situação.	Para Além destes Também Pois Quando	Finalidade Adição Adição Explicação Temporalidade
Diante disso lembramos o senhor secretário sobre a importância dessas obras para nós que vivemos aqui no distrito, é o que nós temos de mais valioso. Gostaríamos muito que esses pedidos fossem atendidos, pois somente assim podemos voltar as brincadeiras e as atividade físicas sem ficar preocupados. Agradecemos, turma do 9 ^{ao} ano da João Belo	Diante disso Para Que Que Que Pois Assim E	Conclusão Finalidade Complementação Restrição Complementação Explicação Conclusão Adição

Fonte: dados da pesquisa

Nesta produção de A12-PF, observamos melhoras quanto a organização composicional do gênero, assim como no que concerne às relações semânticas estabelecidas, quando comparamos com a versão inicial. Notamos, no texto final, novas estratégias do aluno com relação à escolha do título do texto. Na primeira versão, os elementos composicionais do título são omitidos, além da sinalização do gênero textual, assim como do destinatário. Na reescrita, constatamos a presença do destinatário “*Carta Aberta ao Secretário de infraestrutura sobre as condições da quadra de esportes*”. Notamos também que a inserção dessas informações não foram inseridas aleatoriamente, pois podemos notar a retomada desses elementos no desenvolvimento do texto. Primeiramente, destacamos como o escritor procede quanto ao interlocutor (destinatário).

No tópico de abertura, notamos a forma respeitosa usada pelo locutor para se dirigir ao seu interlocutor “Senhor Secretário”, construção própria da Carta Aberta. Desse modo, o aluno procurou situar o referente, retomando-o nos parágrafos seguintes. No segundo parágrafo, dirige-se respeitosamente ao seu interlocutor, utilizando-se da expressão “senhor” como forma de tratamento, como ocorre também no último parágrafo “*lembramos o senhor*”. Além disso, notamos que o aluno se apropriou de outros recursos pertinentes ao gênero em análise, como a retomada do problema “*diante disso lembramos*” (último parágrafo), como também da expressão de agradecimento “*agradecemos*” e da assinatura “*Alunos do 9º ano*”.

Quanto aos recursos semânticos, ressaltamos alguns avanços que podemos considerar significantes. Comparando as versões, notamos que na primeira produção apenas as relações de

adição, explicação e finalidade. A produção final apresentou um número mais significativo tanto em relação ao uso dos conectores, assim como em relação aos sentidos por eles estabelecidos. Dessa maneira, verificamos o uso de vinte e sete conectores, enquanto que na primeira versão foram apenas oito. Além disso, a produção final contemplou outras construções semânticas, como as de **complementação, conclusão, conformidade, restrição, explicação, oposição e temporalidade.**

Quanto ao uso dos conectores, percebemos em PI a repetição do conector aditivo “e”, que ocorrem com frequência. Na produção final, além deste, o aluno se apropriou dos aditivos “além destes” e “também”. Com relação ao estabelecimento das relações semânticas de finalidade o aluno se apropriou dos conectores “para”, “para que” e “afim de que”, conforme destacamos nos fragmentos “[...] *coloca em risco a vida de todos que usam esse local* **para a prática de esportes**”; “[...] *tomar providências junto com prefeito municipal* **para que** acidentes não venha acontecer”, como também no segmento “[...] *Seria interessante uma visita Aqui* **afim de** avaliar situação da estrutura da quadra”. A comparação entre os textos nos mostrou que a produção final se mostrou melhor organizada. Revela, ademais, que o produtor se apropriou de um maior número de relações semânticas, o que incidiu substancialmente na construção dos sentidos do texto.

Para melhor expormos os resultados referentes ao G3, sistematizamos de maneira pormenorizada os conectores no quadro 40, a fim de que sejam visualizados com maior clareza os resultados das ocorrências dos conectores e das relações semânticas estabelecidas nos textos dos alunos do referido grupo, quanto à produção inicial (1ª Versão) e à produção final (2ª Versão).

Quadro 40 - Ocorrências dos conectores e suas relações semânticas em G3

Capacidades dos alunos com relação ao uso dos conectores de coesão sequencial				
Relações Semânticas		Conectores	Ocorrências	
PI	PF		PI	PF
10	13		34	92
Adição		E	16	9
		Além destes		1
		Também	1	3
		Até	1	

	Assim como		1
	Além disso		1
	Como também		1
	Mais		
	Então		
Alternância	Ou	1	2
	Não ... Nem		
Causalidade	Por causa		
	Por isso		1
Comparação	Como	1	1
	Melhor que	1	
Complementação	Que	1	10
	Como		1
Conclusão	Assim		2
	Enfim		1
	Portanto		2
	Dessa forma		1
	Por isso	1	1
	Diante disso		1
Condicionalidade	Se	1	
Conformidade	Como		4
	Conforme		1
	De acordo com		1
Delimitação e Restrição	Que		6
Finalidade	Para	5	8
	Para que		1
	A fim de		1
	Com o propósito de		1
	Para que		1
	Com o objetivo de	1	

Justificação Explicação ou	Porque	1	
	Pois		9
	Que		2
	Como		1
	Uma vez que		1
	Já que		
	A fim de que		
Oposição	Mas		4
	Porém		1
	E	1	1
	Embora		1
	Contudo		1
Temporalidade	Quando		3
	Já	1	1
	Após	1	1
	Desde que		1
	Depois		1
	A medida que		1

Fonte: dados da pesquisa

As informações apresentadas no quadro 40 correspondem aos resultados das produções textuais dos alunos agrupados no G3. Neste agrupamento, os alunos escreveram sobre um problema situado no contexto escolar e comunitário: a infraestrutura física da escola e da quadra de esportes. Como ocorreu nos agrupamentos anteriores, o propósito comunicativo destas produções objetivou solicitar melhoria nestes espaços, tendo em vista o bem estar dos alunos e da comunidade.

No que concerne às relações semânticas estabelecidas, podemos notar, a partir do exposto no quadro 40, melhorias na produção escrita quanto ao uso dos conectores, como também nas relações de sentido que estes proporcionam ao texto. Na primeira produção, foram poucas conexões estabelecidas, trinta e oito ocorrências, enquanto na versão final os alunos materializaram noventa e duas ocorrências. Constatamos, também, que as relações semânticas estabelecidas na versão final compreenderam um número mais expressivo, treze relações,

enquanto que na primeira versão foram identificadas dez.

Na relação de **Adição**, os alunos utilizaram em PI três conectores para estabelecer esta conexão: “e” (dezesseis ocorrências), “*também*” (uma ocorrência), e “*até*” (uma ocorrência); enquanto isso, em PF identificamos seis: “e” (uma ocorrência), “*também*” (três ocorrências), “*assim como*” (uma ocorrência), “*além disso*” (uma ocorrência) e “*como também*” (uma ocorrência).

Do mesmo modo, observamos o uso de novos conectores dos quais os alunos se apropriaram na reescrita do texto, conforme explicitamos nos destaques a seguir: **causalidade**, o conector “*por isso*” (uma ocorrência); **complementação**, o conector “*como*” (uma ocorrência); **conclusão**, os conectores “*assim*”, (duas ocorrências), “*enfim*” (uma ocorrência), “*portanto*” (duas ocorrências), “*dessa forma*” (uma ocorrência) e “*diante disso*” (uma ocorrência); **conformidade**, o conector “*conforme*” (uma ocorrência), “*de acordo com*” (uma ocorrência); **restrição**, o conector “*que*” (quatro ocorrências); **finalidade**, os conectores “*para que*” (uma ocorrência) “*a fim de*” (uma ocorrência) “*com o propósito de*” (uma ocorrência) “*para que*” (uma ocorrência); **explicação**, os conectores “*pois*” (nove ocorrências), “*que*” (duas ocorrências), “*como*” (uma ocorrência) o conector “*uma vez que*” (uma ocorrência); **oposição**, os conectores “*mas*” (quatro ocorrências), “*porém*” (uma ocorrência), “*embora*” (uma ocorrência), “*contudo*” (uma ocorrência); e, finalmente, a relação de **temporalidade**, que se materializou mediante o uso dos conectores “*quando*” (três ocorrências), “*desde que*” (uma ocorrência), “*depois*” (uma ocorrência) e “*a medida que*” (uma ocorrência).

Verificando as informações obtidas no quadro 35, notamos que alguns conectores contemplados na versão inicial estão ausentes na versão final ou foram substituídos por outros igualmente pertencentes ao mesmo campo semântico, conforme os destaques: a) o conector aditivo “*até*”; b) o comparativo “*melhor que*”; c) o operador de condicionalidade *se*; d) o conector de finalidade “*com o objetivo de*”; e, e) o explicativo “*porque*”.

Diante dos resultados obtidos, conforme apresentados nos quadros 22, 31 e 40, apresentamos a seguir, no quadro 41, os resultados finais das ocorrências dos conectores, como também das relações semânticas por eles estabelecidas, a fim de melhor compreendermos os resultados, no que concerne à produção inicial (1ª Versão) e à produção final (2ª Versão).

Quadro 41 - Ocorrências gerais dos conectores e suas relações semânticas em G1, G2 E G3

Capacidades dos alunos com relação ao uso dos conectores de coesão sequencial				
Relações Semânticas		Conectores	Ocorrências	
PI	PF		PI	PF
11	13		104	227
Adição		E	41	31
		Além disso		2
		Também	2	7
		Até		1
		Assim como		2
		Não (...) nem		1
		Como também		7
		Mas também		1
		Além destes		1
		Então	1	1
Alternância		Ou	5	5
		Não ... Nem		1
Causalidade		Por causa		1
		Por isso		3
Comparação		Como	2	4
		Da mesma maneira	1	
		Melhor que	1	
Complementação		Que	2	15
Conclusão		Diante do fato		1
		Portanto	2	4
		Por isso		5
		Enfim		2
		Assim		5

	Desse modo		1
	Dessa forma		1
	Diante disso		2
Condicionalidade	Se	3	3
Conformidade	Como		9
	Conforme		4
Delimitação e Restrição	Que	2	7
Finalidade	Para	15	25
	Para que		3
	A fim de que		4
	Devido		1
Justificação ou Explicação	Porque	7	1
	Pois	3	19
	Que	1	3
	Como	1	3
	Uma vez que		2
	Já que		4
	Por isso	1	
Oposição	Mas		9
	E	3	1
	Embora		2
	Contudo		4
Temporalidade	Quando	4	5
	Depois	2	4
	Agora	1	2
	Antes		1
	Após	1	1
	Já		1
	Porem	1	1
	Enquanto	1	

	A medida que		1
	Desde que		1
	Ultimamente		1
	Antigamente	1	1

Fonte: dados da pesquisa

O quadro 41 nos permitiu compreender como os alunos usaram os conectores semânticos com vistas à construção da coesão e, conseqüentemente, do sentido global do texto. Observando o uso destes conectores, notamos que na segunda versão ocorreu um número bem mais significativo de conexões, 227 (duzentas e vinte sete), enquanto que na primeira identificamos um número menos relevante, equivalente a 105 (cento e cinco) ocorrências. Desse modo, fica evidente que, na primeira versão, os alunos construíram um número bem menos expressivo do que na versão final.

No que concerne às conexões semânticas estabelecidas, comparando-se as versões, em PI foram estabelecidas onze relações semânticas, enquanto que em PF foram 13. Com isso, observamos o uso de novos conectores dos quais os alunos fizeram uso apenas na versão final, conforme passamos a apresentar nos destaques a seguir: a) **adição**, os conectores “*além disso*” (duas ocorrências), “*até*” (uma ocorrência), “*assim como*” (duas ocorrências), “*não (...) nem*” (uma ocorrência), “*como também*” (sete ocorrências), “*mas também*” (uma ocorrência) e “*além destes*” (uma ocorrência); **alternância**, o conector “*não (...) nem*” (uma ocorrência); **causalidade**, “*por isso*” (três ocorrências), “*por causa*” (uma ocorrência); **conclusão**, os conectores “*diante do fato*” (uma ocorrência), “*por isso*” (cinco ocorrências), “*enfim*” (duas ocorrências), “*assim*”, (cinco ocorrências), “*desse modo*” (uma ocorrência), “*dessa forma*” (uma ocorrência) e “*diante disso*” (duas ocorrências); **conformidade**, os conectores “*como*” (nove ocorrências) e “*conforme*” (quatro ocorrências); **finalidade**, os conectores “*para que*” (três ocorrências) “*a fim de*” (quatro ocorrências) e “*devido*” (uma ocorrência); **explicação**, os conectores “*uma vez que*” (duas ocorrências) e “*já que*” (quatro ocorrências); **oposição**, os conectores “*embora*” (duas ocorrências), “*mas*” (nove ocorrências) e “*contudo*” (quatro ocorrências); e, por fim, a relação de **temporalidade**, em que foram incorporados aos textos os conectores “*antes*” (uma ocorrência), “*já*” (uma ocorrência), “*a medida que*” (uma ocorrência), “*desde que*” (uma ocorrência) e “*ultimamente*” (uma ocorrência).

A comparação entre os textos possibilitou-nos verificar, na produção final, a ausência de alguns conectores usados pelos alunos na versão inicial, conforme passamos a mostrar: a) os

conectores comparativos “*da mesma maneira*” e “*melhor que*”; b) o conector explicativo “*por isso*” e o conector de temporalidade “*enquanto*”. Conforme enfatizamos, os conectores presentes em PI, mas ausentes em PF, não prejudicaram a reescrita dos textos haja vista que os alunos se apropriaram de novos conectores a fim de estabelecer novas relações de sentido na produção final.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo apresentamos considerações sobre os resultados obtidos com a pesquisa, em que optamos pela pesquisa-ação, com vista a investigar os textos produzidos pelos alunos do 9º ano, em sala de aula de Língua Portuguesa.

Partimos da constatação de que os alunos apresentavam dificuldades no âmbito da produção textual, mais precisamente no que se referia à composição do gênero Carta Aberta, além daquelas relativas à coesão sequencial, na busca de estabelecer relações semânticas entre as partes do texto. Nesse direcionamento, guiamo-nos pelas seguintes perguntas: como o aluno do 9º ano produz o texto escrito, fazendo o uso da estrutura composicional do gênero Carta Aberta, e, como se utiliza dos elementos de coesão sequencial para estabelecer as relações semânticas nestes textos. A partir destes questionamentos norteadores, o trabalho objetivou investigar, de maneira mais ampla, o texto escrito pelos alunos. A partir desse objetivo geral, delineamos os objetivos específicos desta investigação: caracterizar a estrutura composicional do gênero Carta Aberta nos textos escritos pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental; identificar os elementos de coesão sequencial nos textos produzidos; e, analisar a função dos elementos coesivos na construção dos sentidos do texto.

Tendo em vista esses objetivos, buscamos uma literatura que subsidiasse a discussão centrada no gênero textual citado e na coesão sequencial, sem perder de vista a questão que foi central nesta pesquisa, o ensino de Língua Portuguesa, com enfoque na produção textual no ensino fundamental. Alguns autores foram de grande relevância nos fundamentos selecionados, entre estes destacamos Geraldi (1996, 2006), Marcuschi (2000, 2005, 2010), Antunes (2005, 2010) Koch e Elias (2006, 2014), os quais nos forneceram as bases para que pudéssemos didatizar o conhecimento relativo às especificidades da Carta Aberta, e aos nexos coesivos que estabelecem as relações semânticas nos textos escritos.

Nosso percurso metodológico foi orientado pela pesquisa-ação, tipo de pesquisa que tornou possível a intervenção na nossa própria sala de aula, por meio de sequência-didática planejada em atividades relacionadas ao gênero específico, e ao aspecto da textualidade. Assim sendo, pudemos pensar, agir, reagir e repensar sobre cada momento de nossa prática pedagógica. Nessa direção, seguimos a perspectiva qualitativa de análise dos dados, observando as ocorrências nos textos produzidos pelos alunos, a fim de compreender o contexto no qual eles estavam inseridos e quais os resultados obtidos nas produções realizadas.

Nessa trajetória, buscamos dar condições aos alunos, do ponto de vista pedagógico, de

minimizar os problemas revelados na primeira produção e que nos propiciou promover ações para que as cartas escritas pudessem atingir objetivos de reivindicar a solução de problemas da comunidade na qual os alunos se encontravam inseridos. Nesse aspecto, reconhecemos que na primeira produção os alunos apresentaram textos em que havia problemas com relação ao gênero, entre estes a dificuldade de evidenciar um interlocutor e de estabelecer o propósito comunicativo, que é sugerir, reclamar, reivindicar, entre outros. No que se refere ao aspecto da coesão, foi visível que os alunos apresentavam inadequações com relação aos elos semânticos em seus textos. Comparando as duas produções, vimos que, enquanto na produção inicial os textos revelaram dificuldades em estabelecer relações entre enunciados, assim como com estruturas maiores como os parágrafos; na produção final, os alunos passaram a estabelecer outros tipos de conexões ainda não observadas textualmente, antes do trabalho com os módulos da sequência. Assim, percebemos que os alunos conseguiram atender à proposta comunicativa do gênero produzido, opinado, questionando, sugerindo, reclamando e reivindicando, cumprindo, dessa forma o propósito comunicativo da Carta Aberta.

Durante o desenvolvimento do projeto de intervenção, entendemos que o trabalho de sala de aula precisa ser bem articulado, tendo-se em mente aquilo que realmente faz sentido para o aluno, o que inúmeras vezes não lhe é propiciado. Assim, tivemos a consciência de que o texto precisa ser trabalhado a partir do olhar para o gênero textual (neste caso), para que o aluno possa lidar com um repertório de possibilidades como textos diferentes e com propósitos diferenciados, a fim de que possa interagir em lugares e com objetivos distintos.

Nessa direção, os resultados obtidos permitiram-nos constatar que os objetivos propostos da introdução deste trabalho foram alcançados. Foi possível verificar, após a aplicação da Sequência Didática, o uso de elementos característicos da composição da Carta Aberta, como também identificar a conexão entre as partes do texto, pelo uso de conectores semânticos adequados. Nesse sentido, os alunos conseguiram atender à proposta comunicativa do gênero produzido, opinado, questionando, sugerindo, reclamando e reivindicando, cumprindo, dessa forma o propósito comunicativo da Carta Aberta. No campo semântico, foi possível verificar que os alunos se apropriaram de novos conectores, o que implicou o estabelecimento de novas conexões, tornando o texto mais fluente e inteligível para o leitor.

Nesse sentido, os alunos discutiram questões peculiares ao contexto de suas vivências no âmbito da escola, buscando contribuir para a solução de problemas pontuais que contribuem negativamente para o desenvolvimento da aprendizagem. Desse modo, procuraram persuadir os seus interlocutores para que pudessem tomar uma posição diante da problemática.

Diante disso, pudemos refletir sobre a importância da aplicação da Sequência Didática,

para que esses objetivos pudessem ser alcançados e possibilitasse verificar resultados positivos. Como sabemos, o fazer pedagógico para ser bem sucedido envolve uma série de fatores, o que implica a necessidade de atividades bem planejadas, considerando não apenas o conteúdo, mas também como este será desenvolvido, e, ainda, se este faz parte do interesse do aluno. Além disso, sabemos que há diferentes realidades, como também perspectivas sociais diferentes entre os alunos, o que requer do professor mais dinamismo em sua prática de ensino.

Considerando estes fatores, pudemos nos apropriar de orientações valiosas oriundas da proposta do PROFLETRAS, que nos levaram, desde cedo, a percepção de que o ensino de Língua Portuguesa deva considerar uma proposta mais ousada e que possa ir além do ensino tradicional, em que por muito tempo se apropriou do texto com pretexto para o ensino da gramática.

Constatamos que é possível trabalhar com o texto com vistas a ações que perpassem o contexto escolar, para dar lugar ao real propósito da escrita que é interagir com as mais variadas situações sociais por meio do texto. Desse modo, podemos constatar que o trabalho com a SD permitiu que fossem criadas estratégias novas de ensino, como também novas situações de interação, ao mesmo tempo em que o professor pode refletir sobre alguns problemas relacionadas com a aprendizagem dos alunos, assim como sobre a sua prática docente. Isso significa dizer que este trabalho contribuiu significativamente com a nossa prática como professor de Língua Portuguesa, melhorando a nossa atuação e ampliando a nossa formação profissional e, contribuindo, para que novas discussões sobre esta temática possam ser arguidas dentro e fora da instituição escolar.

Além dessas considerações, esta investigação despertou a nossa vontade de ir além. Proporcionou a descoberta de que devemos enxergar a nossa sala de aula como um local de pesquisa-ação, como um local reflexivo, no qual possamos fazer indagações e, a partir delas, construir mais conhecimentos relacionados ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Nesse sentido, dizemos que o Profletras foi um grande impulsionador para a trajetória em busca do crescimento profissional.

Entendemos que o caminho percorrido na construção do conhecimento certamente nos levou a contribuir com a formação de outros professores, de outras escolas e de outras salas de aula, e essa formação não se esgotará aqui. Outras propostas poderão surgir, pois será possível colaborar para que outros problemas no que concerne à leitura, produção textual, análise linguística, entre outros tenham o enfrentamento merecido, em busca da educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras – Coesão e coerência**. 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2005.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss (org.). 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 89-109.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª edição. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Gêneros do discurso**. Estética da Criação Verbal. Trad. Paulo Gêneros do Discurso. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRAIT, B. Ironia em perspectiva polifônica. Campinas: Unicamp, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF 1997.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e base da educação nacional: Lei Nº 9.394/96**. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- BRAIT, B. Ironia em perspectiva polifônica. Campinas: Unicamp, 1996.
- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: Bernard Schneuwly; Joaquim Dolz e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras. p. 95-128.
- DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 3ª ed. 2004.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. – 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. São Paulo: Parábola, 2015.

- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Fonseca (2002, p. 20).
- GERALDI, João Wanderley. **Concepções de linguagem e ensino de português**, In: _____. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Á, 1997, p 39-56.
- GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. 4. Ed. São Paulo: Ática, 2006.
- GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.
- GONÇALVES, Rita. **Formação inicial de professores de filosofia**: um estudo sobre sua situação e perspectiva. Dissertação de Mestrado em Educação. Santa Maria: UFSM, 2004.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, Ruqaiya. *Cohesion in English*. New York: Longman, 1976.
- KOCH, Ingedore V. **A coesão textual**. 19. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- KOCH, Ingedore V. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KOCH, Ingedore. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2015.
- KOCH, Ingdore V.; ELIAS, Maria V. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- KOCH, Ingdore V.; ELIAS, Maria V. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo, Contexto, 2014.
- KOCH, Ingdore V.; ELIAS, Maria V. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. Ed., 3º impressão. - São Paulo: Contexto, 2015.
- KOCH, Ingdore.V.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1992.
- Koch Ingdore V.;
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- LEITE, A. M. C. **Cadeias referenciais em textos do gênero Carta Aberta**: um projeto didática para a educação de jovens e adultos. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: o que são e como se classificam. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000. (mimeo)
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCONI, M. de A. LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- MEDEIROS, T. E. **A Coesão Sequencial na produção escrita de alunos do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos-RN, 2018.
- MOTTA – ROTH, Désirée, HENDGES, Graciela H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- NASCIMENTO, E. L. 2009. **Gêneros da atividade, gêneros textuais**: repensando a interação em sala de aula. In: _____. (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Editora Claraluz, p. 51-90.
- OLIVEIRA, Jean Rodrigues de. **A carta aberta como instrumento de ação social**: uma proposta de intervenção à luz do letramento na EJA. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira - PB, 2018.
- OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- RODRIGUES, Rosângela H. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da**

- linguagem:** a abordagem de Bakhtin. In.: MEURER, J. L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (Orgs). Os Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.
- ROJO, R. H. R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In.: SIGNORINI, Inês (Org). [Re] discutir texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola, 2008. p. 73-108
- SANTOS, Leonor Werneck dos; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.
- SANTOS. Maria Francisca Oliveira. **Os saberes construídos no processo da pesquisa**. Maceió, AL: Edufal, 2013.
- SILVA, J. Q. G. **Um estudo sobre o gênero carta pessoal:** das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita. 2002, f. 209. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997. Metodologia da pesquisa-ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

APÊNDICE

APÊNDICE A – O QUE JÁ CONHEÇO SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS

01	Em sua opinião, a leitura de textos influencia o modo como as pessoas pensam e vivem numa determinada sociedade?
02	Se sim, em que situações? Se não por quê? Justifique:
03	Você conhece a carta pessoal? Já escreveu ou recebeu uma carta para alguém ou de alguém?
04	Você conhece a carta aberta?
05	Já leu ou escreveu uma Carta Aberta?
06	Se sim, em que situações? Se não por quê?
07	Como ocorre nas cartas pessoais, o ato comunicativo na Carta aberta também entre interlocutores. Quem são estes interlocutores?
08	A Carta Aberta é um modelo de carta do tipo epistolar que, como qualquer outro gênero, apresenta características próprias. Que características são essas?
09	Quem escreve uma carta aberta considera assuntos de interesse individual ou coletivo?
10	Em que meios sociais esse gênero circula?

APÊNDICE B – EXERCÍCIO SOBRE GÊNERO

Imagens suscitadoras de temas

	
	Os textos suscitam uma reflexão importante sobre alguns temas importantes que devem ser discutidos para que tenhamos uma vida plena e igualitária.

4. Considerando a proposta apresentada, que é escrever um texto no gênero Carta Aberta, qual dos assuntos mencionados na questão anterior você abordaria para a escrita de seu texto?

5. Você tem alguma outra sugestão temática que pode ser contempla em sua produção escrita? Justifique:

6. Das alternativas abaixo escolha aquela que, no seu entendimento, seria mais propícia para ser discutida e desenvolvida, tendo em vista a produção textual no gênero Carta Aberta?

a. ☐ saúde

b. ☐ educação

c. ☐ segurança

d. ☐ outro! Qual? _____

APÊNDICE D: COMANDO PARA A ESCRITA DA CARTA ABERTA/FOLHA DE REDAÇÃO

Considerando a importância social da escrita, como também os problemas enfrentados na comunidade onde vive, redija uma CARTA ABERTA, em até 25 linhas, em que possa apresentada uma proposta de solução para o problema.	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	
11.	

12.	
13.	
14.	
15.	
16.	
17.	
18.	
19.	
20.	
21.	
22.	
23.	
24.	
25.	
26.	
27.	
28.	
29.	
30.	

ANEXOS

ANEXO A: CARTA DO LEITOR

São Paulo, 12 de dezembro de 2013

Caros Editores da Revista Viagens e Lazer,

Antes de mais nada, gostaria de agradecer a matéria publicada no mês de outubro intitulada “*Lugares Inóspitos do Planeta*” pela riqueza de detalhes e das fotos acrescidas ao texto.

Após ler a matéria, fiz uma lista dos locais que me interessam conhecer, uma vez que sou antropólogo e um grande viajante e explorador de lugares.

Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/carta-do-leitor/>

ANEXO B: CARTA ABERTA

Carta Aberta a Comunidade de Manaus

De acordo com os problemas que temos passado durante os últimos dias no centro de Manaus, resolvemos apontar alguns temas para a reflexão, os quais consideramos de suma importância para a comunidade manauara.

Primeiramente, devemos salientar que o pagamento dos espaços destinados à comercialização dos produtos artesanais inclui todos os profissionais que comercializam seus produtos no centro do município.

Assim, após a inscrição na Prefeitura Municipal, os inscritos deverão pagar a matrícula do espaço alugado e ainda um valor de 20% das vendas anuais.

Esse evento de mudança na legislação a partir do mês de outubro, acarretou diversos problemas para os artesões que sofreram com a fiscalização na semana passada no centro da cidade.

Visto a repercussão do episódio, decidimos entrar em contato com o órgão responsável para ampliar o tempo de cadastramento de todos os artesãos, visto a desorganização das últimas inscrições, bem como a falta de informação.

Além disso, depois de nosso contato, a rádio e canal local de televisão, ficaram encarregadas de divulgar durante um mês, informações sobre a nova legislação, bem como a importância do cadastramento e detalhes sobre o pagamento dos espaços locais. Esperamos que todos estejam atentos uma vez que o trabalho de produção e comercialização de produtos artesanais representa uma parte considerável de nosso patrimônio, e, portanto, possui um valor inestimável para a comunidade.

Atenciosamente,

Associação de Artesãos de Manaus

Disponível em <https://www.todamateria.com.br/carta-aberta/>

ANEXO C: CARTA PESSOAL

São Paulo, 12 de janeiro de 2015

Amiga querida,

Estive pensando muito em você esses dias e resolvi lhe mandar uma carta para falar sobre o ocorrido naquela noite. Antes de mais nada, quero ressaltar que a Ana estava de olho no Adriano desde o início da festa (e já sabemos que antes disso!!!).

Como você não estava presente, ele aproveitou o momento para chegar nela. Todo mundo viu eles ficando e isso foi uma surpresa para todos. Quero que saiba que quando precisar conversar conte comigo. Estarei aqui sempre que precisar! Podemos combinar um cafezinho esses dias. O que acha? Tenho muitas saudades de nossas conversas Bia! Te adoro demais!!!

Beijos grandes e enormes abraços!!!

Espero ansiosa sua resposta!!!

Carol

PS: Até quando você fica na cidade? O Davi está agora na praia, mas chega dia 15. Uhuhu!!!

Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/carta-pessoal/>

ANEXO D: DA ATIVIDADE II: LEITURA E ANÁLISE

COMISSÃO DE FORMATURA DO ENSINO MÉDIO 2018 COLÉGIO MILITAR DOM PEDRO II

Senhores Pais e Formandos, “Um sonho sonhado sozinho é um sonho. Um sonho sonhado junto é realidade” (Yoko Ono) A Formatura é a realização de um sonho coletivo, um sonho sonhado pelos alunos, pais e mestres. É o fechamento de um ciclo virtuoso, uma forma de celebrar toda caminhada de aprendizado, esforço e realização! O combustível para transformar esse sonho em realidade, é o envolvimento de todos vocês, que sempre conferem palavras de apoio, encorajamento e força. Embora já tenhamos mais contratos fechados que nos anos anteriores, demonstração clara de que o nosso empenho tem reverberado e encorajado os pais a sonharem junto conosco, o ideal seria que todos os alunos do 3ª série do Ensino Médio participassem do Baile de Formatura, preparado com muito amor, comprometimento e respeito. É importante dizer que esse evento é uma realização extra colégio; trata-se de uma relação comercial entre os Familiares e a Fábrica de Formaturas, portanto é de livre adesão, devendose observar o que foi ajustado em contrato (como aquisição de mesas, mesas extras, convites circulantes e etc). Por óbvio, os formandos que contratarem o Baile serão os Destaques da Festa e farão jus à solenidade preparada especialmente para eles. Para garantir essa distinção, tanto o traje dos formandos como a cor a ele destinada serão de uso exclusivo e obrigatório deles. Em contraposição, a Formatura Militar, a Missa, o Culto, as Visitas aos Quartéis Operacionais do CBMDF e o Desfile 7 de Setembro são organizados pelo Colégio Militar Dom Pedro II, e todos os alunos do Ensino Médio participarão desses eventos. Por último, a Comissão de Formatura agradece aos pais e aos formandos que nos confiaram essa missão desafiadora, o que revigora o nosso espírito do bem servir e nos torna ainda mais atentos ao resultado que pretendemos alcançar, qual seja: um evento inesquecível e encantador. Esse será o nosso legado!

Comissão de Formatura do Ensino Médio 2018 do CMDP II 04 de setembro de 2018

Disponível

em:

<https://www.cmdpii.com.br/images/artigos/2018/Carta%20Aberta%20aos%20Pais%20e%20Alunos.pdf>

ANEXO E: DA ATIVIDADE II: LEITURA E ANÁLISE

**CARTA ABERTA AOS JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO -
COLÉGIO ESTADUAL ANTONIO CARLOS GOMES - NRE TOLEDO -
ORIENTADOR DE ESTUDO: CÉLIA BARBOSA VILELA**

Terra Roxa, 30 de Agosto de 2014

Queridos Estudantes, Hoje, nos reunimos para discutir os rumos da Educação, no que diz respeito, principalmente ao Ensino Médio. E a discussão nos levou a refletirmos sobre quem são vocês de verdade. Quais são os seus sonhos? O que vocês esperam de nós professores? O que representa a escola para cada um dos estudantes que fazem com que esse ambiente possa ser chamado de Escola? E o que podíamos fazer para que nos aproximarmos mais de vocês.

E então, decidimos começar com esta carta. Foi uma ótima ideia e a maneira como foi discutida a confecção de uma carta coletiva, e acreditamos que esta é uma forma simples para chegar mais perto, de dizer-lhes que nós professores, na verdade estamos na escola não apenas como educadores, mas também como um amigo do dia a dia que pode dividir com vocês os problemas, as aflições e os dissabores do seu cotidiano; procurando de alguma forma ajudá-los a solucionar ou dar orientações para que esses problemas sejam solucionados. Queremos, com isso, caro estudante, que você saiba que estamos aqui com um único objetivo, ajudá-los a encontrar o seu caminho. Não somos, de forma alguma, seus inimigos... mesmo quando, damos uma “bronquinha” não é por mal, estamos na verdade, tentando acordá-los para a realidade que nos cerca. Acreditamos que essa carta possa acabar com qualquer mal-entendido, mostrando que a satisfação do professor é sempre poder elogiar e sentir orgulho dos seus alunos, que esse, na verdade, é o combustível que nos motiva a melhorar cada vez mais.

Estudante, portanto, é com imensa satisfação que nós professores estamos dedicando um tempo, mais que importante e necessário, para discutirmos e trocarmos ideias a respeito dos estudantes de Ensino Médio. Todo educador tem sua visão de cada aluno a partir do seu ponto de vista, ou, da realidade de sala de aula. Todavia, o interessante é parar para se imaginar no lugar de cada um. E este é o exercício que estamos fazendo. E percebemos, que nem sempre damos a devida atenção, pela “famosa falta de tempo” a fatores que influenciam a vida escolar de vocês. Chegamos à conclusão de que a nossa função não é somente ensinar os conteúdos, mas também auxiliá-los, se possível, for, nos momentos de conflitos, em que vocês pedem conselhos sobre assuntos particulares, fazendo-nos sentir importantes em suas vidas. Assim, a relação aluno-professor ultrapassa as diferenças entre ser aluno e ser professor.

Mas, queridos estudantes, para que consigamos atingir os nossos objetivos, precisamos da sua postura de verdadeiros alunos comprometidos com a aprendizagem e para isso é necessário que nos encaminhem algumas sugestões sérias para que nosso relacionamento com vocês em sala de aula, seja cada vez mais proveitoso e dinâmico. Porque estamos vendo vários alunos desinteressados, desmotivados, indolentes, que parecem ir à escola apenas para passear. Na verdade, acredito que falta a estes (vocês)

alunos justamente entenderem que na escola os alunos têm como função aprender a relacionar, a ler, escrever, serem cidadãos dignos e aptos para sua vida futura. A função do aluno é muito séria, mas infelizmente muitos chegam nesse ambiente de crescimento e desenvolvimento totalmente "inocentes" sobre o 'porquê' e o 'para quê' estão ali. Então cabe à comunidade escolar em primeiro momento mostrar a vocês o motivo de existir a escola. Pode-se observar que a maioria dos alunos "ama" tal espaço, por isso precisam entender que a escola não é apenas um espaço de lazer, encontrar amigos, merendar e fugir das responsabilidades atribuídas pelos pais em casa. É nesse ambiente escolar que será acrescentada e muitas vezes até ensinado que o futuro da humanidade está no aprendizado que só a escola pode proporcionar.

Sabemos que as obrigações e responsabilidades que vocês, estudantes assumem no presente constituem-se fonte de preocupação com relação ao seu futuro e que a velocidade das mudanças "obriga" a renovar, na mesma velocidade, a mudança de visão que se tem do mundo. Por isso a nossa preocupação é lhes assegurar uma formação que permita construir um futuro promissor através da experiência vivida no ambiente escolar. Tudo o que mais queremos, é vê-los andando sempre com passos firmes! Para isso, estabeleçam metas em suas vidas e lutem para que elas se concretizem. Não desistam de vocês, porque nós, seus professores, jamais o faremos. Temos consciência também, que a relação autoritária entre Professor - Estudante, já não satisfaz as demandas atuais, diante disso necessitamos estabelecer um novo relacionamento, onde o respeito prevaleça, mas não por meio do medo, e sim pelo discernimento em saber que devemos respeitar uns aos outros. Para isso nós professores devemos reconhecer vocês estudantes em suas particularidades e diferenças contextuais e sociais, da mesma forma vocês também devem desenvolver essa sensibilidade, para nos reconhecer como sujeitos. O estabelecimento desta relação de respeito e consideração mútua pode emergir um ambiente escolar mais proveitoso e dignificador para todos.

Além disso, estamos falando em pessoas concretas, que carregam em si afetos, angústias, enfim uma infinidade de sentimentos. E agora os questiono: Não seria mais adequado criarmos uma relação pautada na afetividade? Uma vez que, o professor não é somente transmissor de conhecimento, possuímos todos os sentimentos que vocês também possuem, porque então não criamos uma relação de reciprocidade?

Para concluir, uma relação só é proveitosa na medida em que os sujeitos desta relação compartilham entre si, valores, conhecimentos, experiências... O que vocês estudantes estão oferecendo para nós? E o que vocês desejam que nós ofereçamos para vocês? Estamos esperando de vocês uma resposta a esses questionamentos, e vocês podem fazer isso de forma individual ou coletiva. O importante é que vocês nos digam também, com toda a sinceridade, como amigos que somos, o que vocês esperam de nós. Pois acreditamos que juntos podemos construir uma escola de qualidade, que seja capaz de atender as expectativas de todos nós, portanto a opinião de vocês é muito importante nesse processo de construção.

Abrços Fraternos de seus professores

Alex Sandro Rodrigues Brito, Carla Vanuza Heinen, Carlos Hamilton Silva, Célia Barbosa Vilela, Caroline Andressa Momente Melo, Ivanildo Vieira Lima, João José Marques, Marciele Cristina Correa, Neusa Pereira de Lima, Sandra Mara de Moraes, Valdineia dos Santos Burdinhão.

Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/content/tematica-ii-carta-aberta-aos-jovens-estudantes-do-ensino-medio-colegio-estadual-antonio>

ANEXO F: LEITURA E ANÁLISE

Carta aberta pedindo mais segurança nas imediações dos Colégios

Ilm.ºs Senhores Pais e/ou Responsáveis,

Por meio desta carta, o Conselho Diretor do Colégio Moderno, profundamente consternado com o assalto ocorrido nas imediações do Colégio na manhã desta terça-feira, 07 de junho, vem junto à comunidade Modernista expressar sua solidariedade às famílias de alunos que tiveram seus colaboradores envolvidos nesse lamentável episódio. Externamos, aqui, nossa preocupação com segurança pública em Belém e com as providências a serem tomadas, para que outros casos como o de ANTÔNIO MENEDES, baleado ao dar voz de prisão ao assaltante, não volte a acontecer. Desejamos a ele uma recuperação rápida e tranquila, a fim de que possa superar este trágico episódio de violência, retornando ao convívio de seus familiares o mais breve possível.

Ressalta-se que, nas dependências internas da escola, a integridade física dos alunos, pais e funcionários em nenhum momento foi ameaçada e o colégio tomou todas as providências possíveis para garantir a segurança de todos.

Mesmo considerando as dificuldades inerentes à segurança da população, acreditamos que o poder público precisa, sempre, envidar todos os esforços à sua disposição e de forma rápida, para que o que aconteceu com o colaborador do pai de um de nossos alunos não se repita. Queremos aproveitar essa triste ocorrência para clamar às autoridades competentes de Segurança Pública do Estado e do Município para disponibilizar patrulhamento ostensivo, principalmente em horário de entrada e saída dos colégios, garantindo assim maior segurança a toda comunidade estudantil.

Neste sentido, queremos também ouvir quais são as medidas que serão adotadas por parte da Prefeitura e de suas secretarias, para dar mais segurança aos jovens, aos estudantes e ao povo que paga, regularmente, todos os impostos e cumprem a sua função na sociedade.

Estamos assustados, com medo, sentimo-nos mais inseguros, a cada dia que passa. Temos a impressão de não podermos andar livremente pela cidade! Não sabemos se, ao sair, vamos voltar para casa, vivos, ou se vamos encontrar nossas famílias ao final do dia!

Esperamos que, casos como esses, possam ser evitados e que a violência possa ser combatida com ações concretas, sistemáticas, a curto, médio e longo prazo, envolvendo um processo contínuo de diálogo com a sociedade, objetivando o bem estar da população. Atte.

Sociedade Colégio Moderno

Disponível em: <http://colegiomoderno.com.br/carta-aberta-pedindo-mais-seguranca/>

ANEXO G: ATIVIDADES DE FIXAÇÃO

	Um arriscado esporte nacional
--	-------------------------------

1	Os leigos sempre se medicaram por conta própria, já que de médico e louco todos temos
2	um pouco, mas esse problema jamais adquiriu contornos tão preocupantes no Brasil
3	como atualmente. Qualquer farmácia conta hoje com um arsenal de armas de guerra para
4	combater doenças de fazer inveja à própria indústria de material bélico nacional. Cerca
5	de 40% das vendas realizadas pelas farmácias nas metrópoles brasileiras destinam-se a
6	pessoas que se automedicam. A indústria farmacêutica de menor porte e importância
7	retira 80% de seu faturamento da venda “livre” de seus produtos, isto é, das vendas
8	realizadas sem receita médica. Diante desse quadro, o médico tem o dever de alertar a
9	população para os perigos ocultos em cada remédio, sem que, necessariamente, faça junto
10	com essas advertências uma sugestão para que os entusiastas da automedicação passem
11	a gastar mais em consultas médicas. Acredito que a maioria das pessoas se automedica
12	por sugestão de amigos, leitura, pela fascinação pelo mundo maravilhoso das drogas
13	“novas” ou simplesmente para tentar manter a juventude.
14	Qualquer que seja a causa, os resultados podem ser danosos. É comum, por exemplo, que
15	um simples resfriado ou uma gripe banal leve um brasileiro a ingerir doses insuficientes
16	ou inadequadas de antibióticos fortíssimos, reservados para infecções graves e com
17	indicação precisa. Quem age assim está ensinando bactérias a se tornarem resistentes a
18	antibióticos. Um dia, quando realmente precisar de remédio, este não funcionará. E quem
19	não conhece aquele tipo de gripado que chega a uma farmácia e pede ao rapaz do balcão
20	que lhe aplique uma “bomba” na veia, para cortar a gripe pela raiz? Com isso, poderá
21	receber na corrente sanguínea soluções de glicose, cálcio, vitamina C, produtos
22	aromáticos - tudo isso sem saber dos riscos que corre pela entrada súbita destes produtos
23	na sua circulação.
	MEDEIROS, Geraldo. Veja , 18 dez. 1985.
	Disponível em: < https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/05/texto-um-arriscado-esporte-nacional-dr.html >
	Atividades:
	1. O termo “já que” em destaque na linha 1, tem a seguinte função no texto:
	a. () introduz uma justificativa.
	b. () ligar dois elementos na oração.
	c. () como estratégia de oposição a um termo dito anteriormente.
	2. No texto citado a expressão já “que pode” ser substituída, de maneira
	que mantenha o seu sentido original em:
	a. () então de médico e louco todos temos um pouco.
	b. () uma vez que de médico e louco todos temos um pouco.
	c. () ou de médico ou de louco todos temos um pouco.
	3. Com relação ao operador argumentativo “mas” (linha 2), sabemos que
	marca a oposição entre dois seguimentos no texto, que seria:
	a. () os leigos sempre se automedicaram, mas isso não ocorre mais.
	b. () os leigos quase sempre se automedicam, e continuam se medicando.
	c. () os leigos sempre se automedicam, mas hoje se automedicam mais
	1. O marcador textual de comparação “tão /como” (linha 3), pode ser substituído
	na oração por outro de igual sentido. Reescreva a oração substituindo-o por outro
	que mantenha o sentido original.

	2. Justifique o uso do advérbio “jamais” na sequência do texto. Em sua opinião o uso desse termo justifica dizer que a maneira como os leigos sempre se automedicaram com a mesma intensidade? Justifique, considerando a relação de sentido dos termos usados no interior do texto “Jamais” e “tão /como”. 3. O operador textual “ou” (linha 15), marca uma relação de alternância ou disjunção. Ou seja, introduz argumentos alternativos, o que pode levar a conclusões opostas. Explique como essa relação ocorre no texto. 4. Reescreva o enunciado “A indústria farmacêutica de menor porte e importância retira 80% de seu faturamento da venda “livre” de seus produtos, isto é, das vendas realizadas sem receita médica”, substituindo o operador explicativo por outro de igual sentido. 5. O operador “isto é” está sendo usado para introduzir uma explicação de que termo no enunciado? 6. Relacione as colunas conforme a correspondência. <table border="0"> <tr> <td>a. () sem que (linha 09)</td> <td>() é um afirmador de totalidade universal.</td> </tr> <tr> <td>b. () “E” (linha 19)</td> <td>() indica a exclusão de um fato</td> </tr> <tr> <td>c. () tudo isso (linha 22)</td> <td>() introduz uma interrogação retórica</td> </tr> </table>	a. () sem que (linha 09)	() é um afirmador de totalidade universal.	b. () “E” (linha 19)	() indica a exclusão de um fato	c. () tudo isso (linha 22)	() introduz uma interrogação retórica
a. () sem que (linha 09)	() é um afirmador de totalidade universal.						
b. () “E” (linha 19)	() indica a exclusão de um fato						
c. () tudo isso (linha 22)	() introduz uma interrogação retórica						

ANEXO H: ATIVIDADES ORAÇÕES COORDENADAS

1.	Leia os enunciados a seguir: I. Minha irmã saiu, mas voltará logo. II. Acordei tarde, portanto chegarei atrasado. III. A vida era proveitosa e divertida. IV. Não anda nem deixa os outros passarem. V. Ora deitava ora levantava. Assinale a sequência correta, em relação às conjunções destacadas nas orações lidas. (A) I. adversativa; II. conclusiva; III. aditiva; IV. aditiva; V. alternativa. (B) I. alternativa; II. conclusiva; III. aditiva; IV. conclusiva; V. alternativa. (C) I. adversativa; II. adversativa; III. aditiva; IV. aditiva; V. alternativa. (D) I. adversativa; II. conclusiva; III. aditiva; IV. aditiva; V. conclusiva. 2) Leia o texto a seguir:
----	--

E agora?

Já estou com 15 anos e namoro, há dois meses, um rapaz de 17. Meus pais não me deixam namorar, mas eu gosto muito dele, por isso não queria terminar o namoro. Eu queria contar para minha mãe. O que você acha?

J.T.B. – Curitiba, PR.

No primeiro período, a leitora informa a sua idade, a do namorado e o tempo de namoro entre eles.

a) Esse período é formado por três orações. Que ideia expressa a segunda oração em relação à primeira do período?

b) Que conjunção estabelece a ligação entre essas orações? Como ela pode ser classificada?

3) O segundo período é composto por três orações. Releia-o.

a) Separe as orações e transcreva as conjunções.

b) Que relação de sentidos essas conjunções estabelecem no período?

4) Analise os períodos abaixo:

I-Finalmente alcancei boas notas, portanto continuarei estudando. II-Preciso de que você me ajude a estudar.

As orações que formam os períodos I e II são subordinadas ou coordenadas?

5) Leia a tirinha a seguir.

Disponível em: <http://tiranacamiseta.blogspot.com.br/p/banco-de-tiras.html>. Acesso em: 05 abr. 2019.

Na fala do sargento há emprego de duas conjunções. São elas, respectivamente, conjunções

(A) aditiva e conclusiva.

(B) adversativa e alternativa.

(C) explicativa e conclusiva.

(D) aditiva e adversativa

6) Atribua o conceito de frase nominal, oração ou período composto às lacunas a seguir, levando em consideração o discurso por elas apresentados:

a –Nossa! Que belo dia!

b –Preciso revelar-lhe um grande segredo.

c –Participamos da aula, embora não tivéssemos sido convocados.

d –“E agora, José?

e –Durante a viagem, visitamos lindos lugares. 7) Leia um trecho da música Mina do Condomínio do Seu Jorge e reponda:

“Tô namorando aquela mina Mas não sei se ela me namora Mina maneira do condomínio Lá do bairro onde eu moro (2x) Tô namorando aquela mina [...]”

- a) O trecho da música de Seu Jorge possui quantas orações?
- c) Pode-se afirmar que as orações formam períodos coordenados ou subordinados? Justifique.

8) Classifique as orações coordenadas segundo o código expresso abaixo:

- () Preparou-se muito bem para a avaliação, logo obterá um ótimo resultado.
- () Márcia é alegre e bastante extrovertida.
- () Ora estuda, ora trabalha na empresa comandada pela própria família.
- () Não pôde comparecer à festa, porque não estava se sentindo muito bem.
- () Não compareceu à reunião, porém tratou logo de enviar as devidas justificativas.

- (1) Oração coordenada sindética adversativa
- (2) Oração coordenada sindética aditiva
- (3) Oração coordenada sindética explicativa
- (4) Oração coordenada sindética alternativa
- (5) Oração coordenada sindética conclusiva

9. Leia a tira a seguir.



Disponível em: <http://blogs.ibahia.com/a/blogs/portugues/2014/09/22/as-oracoes-coordenadas/>. Acesso em: 22 dez. 2017.

Que outro termo poderia substituir sem perda de sentido a conjunção “mas” usada na tirinha?

10. Leia a tirinha a seguir.



Disponível em: <http://tiranacamiseta.blogspot.com.br/p/banco-de-tiras.html>. Acesso em: 23 dez. 2017.

Na fala do sargento há emprego de duas conjunções. São elas, respectivamente, conjunções

- (A) aditiva e conclusiva.
- (B) adversativa e alternativa.
- (C) explicativa e conclusiva.
- (D) aditiva e adversativa.

Disponível em >https://www.auxiliadora.com.br/uploads/calendario_provas/2019/1-TRI/8%C2%B0%20ano%20-%20gramatica.pdf

ANEXO I: RELAÇÕES SEMÂNTICAS

Ciranda ao redor do mundo

*Se todas as moças do mundo
Quisessem se dar
A mão ao redor do mar
Poderiam dançar uma ciranda*

*Se todos os rapazes do mundo
Quisessem ser marinheiros
Sairiam em barcos ligeiros
Pelo mar profundo
Saltando de onda em onda...*

*Poderiam então
Fazer uma ciranda
Ao redor do mundo
Se toda gente do mundo
Quisesse se dar a mão...*

(Paul Fort. In: *Obras-primas da poesia universal*. Trad. Raymundo Magalhães)

1. Na 1ª e 2ª estrofes do poema, a conjunção se inicia o 1º verso.

- a) Essa conjunção é coordenativa ou subordinativa?
- b) Que ideia ela expressa?

2. Essa conjunção expressa uma ideia necessária para que se realize ou deixe de se realizar a ação expressa na oração principal.

- a) Qual é a ação que pode se realizar ou não na 1ª estrofe?
- b) E na 2ª?

3. A ideia de condição é retomada na última estrofe do poema.

Qual é a condição para que a ação de fazer uma ciranda ao redor do mundo ocorra?

4. No plano da realidade:

- a) É possível que todas as moças do mundo queiram se dar as mãos, ou que todos os rapazes do mundo queiram ser marinheiros?

- b) É possível que toda gente do mundo queira se dar a mão?
- c) Ao empregar a conjunção se, o eu lírico expressa um desejo realizável ou uma hipótese?

ANEXO J: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS (TAP)

ESCOLA MUNICIPAL JOÃO BELO ALVES
ENSINO FUNDAMENTAL II
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
PROFESSOR: JEDIAEL FERREIRA DA COSTA

AUTORIZAÇÃO

Autorizo o professor/pesquisador, JEDIAEL FERREIRA DA COSTA (aluno regular do Curso de Mestrado Profissional-PROFLETRAS/UFRN), à prerrogativa de fazer uso das informações e textos produzidos (CARTAS ABERTAS) pelos alunos durante a PESQUISA-AÇÃO, nas aulas de Língua Portuguesa da turma do 9º ano “A”, desta referida escola. As CARTAS produzidas pelos alunos serão analisadas (na dissertação do PROFLETRAS), exclusivamente, com o objetivo científico, desta forma, será utilizado um código para identificação dos textos e sua autoria.

Picuí/PB, 20 de Maio de 2018.

Assinatura do(a) aluno(a)-participante da pesquisa

Assinatura dos pais ou responsáveis legais pelo(a) aluno(a)

ANEXO K: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA (TAE)

ESCOLA MUNICIPAL JOÃO BELO ALVES

ENSINO FUNDAMENTAL II
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
PROFESSOR: JEDIAEL FERREIRA DA COSTA

AUTORIZAÇÃO

Autorizo o professor/pesquisador, JEDIAEL FERREIRA DA COSTA (aluno regular do Curso de Mestrado Profissional-PROFLETRAS/UFRN), à prerrogativa de aplicar uma sequência de atividades como também fazer uso das informações e textos produzidos pelos alunos (CARTAS ABERTAS) durante a PESQUISA-AÇÃO, nas aulas de Língua Portuguesa da turma do 9º ano “A”, desta referida escola. As CARTAS produzidas pelos alunos serão analisadas (na dissertação do PROFLETRAS), exclusivamente, com o objetivo científico, desta forma, será utilizado um código para identificação dos textos e sua autoria.

Picuí/PB, 20 de Maio de 2018.

 Assinatura do(a) (Diretor escolar)

ANEXO L: QUADRO 5 - CARTA ABERTA (A1-PF)

Carta Aaberta ao Prefeito de Picui sobre a violência na Serra
Como todos sabem, vivemos preocupados com o aumento da violência aqui na Serra do Brandões e como até agora não vimos nenhuma ação da polícia para prender os criminosos, nós alunos do 9º ano, resolvemos nos manifestar sobre o assunto escrevendo à Vossa excelencia, devido a sua importancia política.
Embora o senhor nao saiba, o aumento da violencia é o assunto mais comentado aqui, assim como a ausência do poder público. Esta faltando o senhor se aproximar do povo para dialogar em busca de um solução para o problema.
Conforme, a violencia aumenta, aumenta também a insegurança e fica mais dificil de resolver, pois normalmente os criminosos vem de fora e nós não sabemos quem

são. Diante disso solicitamos uma audiência pública para que esse assunto seja debatido com o povo conversar a fim de que possamos encontrar uma saída. Aguardamos respostas.

Não iremos nos calar.

Desde já agradecemos,

Turma do 9º ano. (sic)

Fonte: dados da pesquisa

ANEXO M: QUADRO 7 - CARTA ABERTA (A6-PF)

Carta Aberta a secretária de saúde	
Sra. Secretária, a escola é um dos lugares mais importante da vida do aluno, pois é nela que passamos parte da nossa vida. Por isso , nós, alunos do 9º ano, vamos lutar para que ela continue sendo agradável e saudável.	
Como todos sabemos, ser uma pessoa saudável não depende só da gente, mas também do cuidado com o ambiente. Aqui na escola temos alguns problemas que precisam ser solucionados, porque podem causar doenças.	
Entre estes problemas estão as salas de aula pequenas e quentes. Tem ventiladores, mas por conta do calor o ar fica quente e nos prejudica. Além disso , a escola é velha e sem espaço complicando a situação.	
Enfim , precisamos de salas de aula climatizada e de uma higienização na escola. Com relação a climatização pode ser feito aqui como fizeram em outros municípios: trocar os ventiladores por ar condicionado. E sobre a higienização tem a vigilância sanitária que pode resolver esse problema. (Sic)	
Agradecemos a atenção,	Turma concluinte do 9º ano

Fonte: dados da pesquisa