



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



**A COESÃO SEQUENCIAL NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Thiago Espínola de Medeiros

CURRAIS NOVOS-RN

2018

THIAGO ESPÍNOLA DE MEDEIROS

**A COESÃO SEQUENCIAL NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Campus Currais Novos), como exigência para obtenção do grau de Mestre em Letras. Área de concentração – Linguagens e Letramentos. Linha de pesquisa – Leitura e Produção Textual.

Orientadora:

Prof.^a Dra. Marise Adriana Mamede Galvão

CURRAIS NOVOS-RN

2018

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

Medeiros, Thiago Espínola de.

A coesão sequencial na produção escrita de alunos do ensino fundamental /
Thiago Espínola de Medeiros. - 2018.
148 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte,
Centro de Ensino Superior do Seridó, Mestrado Profissional em Letras. Currais
Novos, RN, 2018.

Orientador: Profa. Dra. Marise Adriana Mamede Galvão.

1. Ensino - Dissertação. 2. Escrita - Dissertação. 3. Gênero carta-aberta -
Dissertação. 4. Conectores - Dissertação. 5. Pesquisa-ação - Dissertação. I.
Galvão, Marise Adriana Mamede. II. Título.

RN/UF/BSCN

CDU 37:801

**A COESÃO SEQUENCIAL NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

THIAGO ESPÍNOLA DE MEDEIROS

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Campus Currais Novos), como exigência para obtenção do grau de Mestre em Letras. Área de concentração – Linguagens e Letramentos. Linha de pesquisa – Leitura e Produção Textual.

BANCA EXAMINADORA

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

Prof. Dr. Alexandro Teixeira Gomes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Examinador Interno

Prof. Dr. Lucineudo Machado Irineu
Universidade Estadual do Ceará – UECE
Examinador Externo

Aos meus pais, que me escolheram como filho e me criaram, oferecendo a escola como o melhor caminho a seguir.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado força e perseverança para enfrentar essa etapa de formação tão necessária.

À agência de fomento CAPES que colaborou incentivando com a ajuda de bolsa, pois sem ela seria muito mais difícil chegar ao fim deste mestrado.

A minha orientadora, Marise Adriana Mamede Galvão, por ter sido compreensiva nos momentos de dificuldade pessoal, como também por ser paciente e, principalmente, por ser amiga. Ela foi o combustível para seguir essa fase, sempre dando força e me apoiando. Cresci muito com a orientação dela, percebo que ela foi minha base para subir mais um degrau no campo intelectual, pois me guiou na leitura, na escrita, nas reflexões, em tudo o que estava a seu alcance. Além disso, é humilde, é inteligente, é um ser humano inspirador.

Aos professores do Programa que contribuíram para a aquisição de novos conhecimentos.

RESUMO

A escrita, por ter um papel relevante na sociedade, tem sido, ao longo do tempo, abordada por estudiosos no campo da Educação, da Linguística Aplicada, da Linguística, entre outros, enquanto prática necessária para que os indivíduos possam assumir seus papéis como cidadãos críticos e participativos. Assim sendo, é necessário que a escola, principalmente os professores, realizem um trabalho efetivo com a produção de textos em modalidades diversas com as quais o aluno possa interagir nos mais diferentes lugares e situações. É comum observar-se que, quando solicitado a produzir determinado texto, o aluno o faça, embora essa escrita apresente alguns problemas, entre estes os de ordem da coesão. Tomando por base essas considerações, o presente trabalho tem como foco na coesão textual na produção escrita desses alunos, no que se refere ao uso dos elos de coesão sequencial, com vistas à construção dos sentidos do texto. Assim, esta investigação é norteada pela seguinte questão: como os alunos do 8º ano se utilizam de elementos coesivos sequenciais no texto escrito que produzem? Para tanto, definiu-se como objetivo geral, investigar como os alunos usam os conectores nas produções textuais no gênero carta aberta. Como objetivos específicos, selecionaram-se: identificar as especificidades do gênero carta aberta; identificar os elos coesivos nos textos; especificar as relações semânticas estabelecidas pelos elos coesivos nas produções escritas dos discentes; reconhecer se os elementos de coesão sequencial atendem aos propósitos comunicativos dos textos. As bases teóricas adotadas são oriundas das pesquisas de Koch e Elias (2010), Koch (2002, 2011, 2013), Marcuschi (2008), Antunes (2005, 2007, 2009, 2010), entre outros trabalhos que seguem perspectivas interacionais. Do ponto de vista metodológico, adotou-se a abordagem qualitativa e a pesquisa-ação, conforme as orientações de Thiollent (2012) e Creswell (2010), a fim de atender ao objetivo da pesquisa. A geração de dados para este trabalho foi realizada por meio da sequência didática, de acordo com a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), por meio da qual os alunos produziram textos em uma versão inicial e uma final. Em relação aos resultados, na versão inicial, os alunos utilizaram 247 conectores para estabelecer as relações semânticas necessárias para o propósito do texto; já na produção final, foram observados 341 conectores, sendo 94 conectores a mais, indicando que na versão reescrita os alunos puderam utilizar adequadamente outros conectivos que ainda não haviam sido materializados textualmente. Isso significou uma expansão no uso dos elementos coesivos, sendo possível o estabelecimento de novas relações semânticas nos textos. No que se refere ao gênero textual carta aberta, verificou-se que, de maneira geral, os alunos conseguiram produzir textos de acordo com as especificidades do gênero. Portanto, os dados apontam para a consecução dos objetivos estabelecidos, uma vez que se observou que os alunos conseguiram ampliar o repertório de conectores, além de também aprenderem a produzir o gênero carta aberta.

Palavras-chave: Ensino; escrita; gênero carta-aberta; conectores; pesquisa-ação.

ABSTRACT

Writing, for having a relevant role in society, has been, over time, addressed by scholars in the field of Education, Applied Linguistics, Linguistics, among others, as a necessary practice for individuals to assume their roles as citizens critical and participatory. Therefore, it is necessary that the school, especially the teachers, carry out an effective work with the production of texts in different modalities with which the student can interact in the most different places and situations. It is common to observe that, when asked to produce a particular text, the student does, although this writing presents some problems, among them those of order of cohesion. Based on these considerations, the present work focuses on the textual cohesion in the written production of these students, regarding the use of the sequential cohesion links, with a view to the construction of the meanings of the text. Thus, this research is guided by the following question: how do 8th grade students use sequential cohesive elements in the written text they produce? To that end, it was defined as a general objective, to investigate how students use the connectors in textual productions in the open letter genre. As specific objectives, we selected: identify the specificities of the open letter genre; identify cohesive links in texts; to specify the semantic relations established by the cohesive links in the written productions of the students; to recognize if the elements of sequential cohesion serve the communicative purposes of texts. The theoretical bases adopted come from the researches of Koch and Elias (2010), Koch (2002, 2011, 2013), Marcuschi (2008), Antunes (2005, 2007, 2009, 2010), among other works that follow interactional perspectives. From the methodological point of view, the qualitative approach and the action research were adopted, according to the guidelines of Thiollent (2012) and Creswell (2010), in order to meet the research objective. The generation of data for this work was done through the didactic sequence, according to the proposal of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), through which the students produced texts in an initial and a final version. Regarding the results, in the initial version, the students used 247 connectors to establish the necessary semantic relations for the purpose of the text; already in the final production, 341 connectors were observed, being 94 more connectors, indicating that in the rewritten version the students could use properly other connectives that had not yet materialized textually. This meant an expansion in the use of the cohesive elements, being possible the establishment of new semantic relations in the texts. As regards the open letter textual genre, it was found that, in general, students were able to produce texts according to the specificities of the genre. Therefore, the data point to the achievement of the established objectives, since it was observed that the students were able to expand the repertoire of connectors, but they also learned to produce the genre open letter.

Keywords: Teaching; writing, genre open letter; didactic sequence; connectors.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Ilustração 1 Domínio de circulação de cartas

41

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-----------|--|----|
| Quadro 1 | Propriedade da coesão do texto: relações, procedimentos e recursos | 29 |
| Quadro 2 | Articuladores de ordenação no tempo e/ou espaço | 32 |
| Quadro 3 | Articuladores de relações lógico-semânticas | 32 |
| Quadro 4 | Articuladores de organização textual | 33 |
| Quadro 5 | Sequência didática | 52 |
| Quadro 6 | Sequência didática: carta aberta | 55 |
| Quadro 7 | 1º Momento: trilhando os passos para a primeira escrita | 56 |
| Quadro 8 | 2º Momento: estudando a ligação entre as partes do texto | 59 |
| Quadro 9 | 3º Momento: escrita da versão final da carta aberta | 61 |
| Quadro 10 | Código e significado | 64 |
| Quadro 11 | Produção inicial de E1 | 64 |
| Quadro 12 | Produção final E1 | 65 |
| Quadro 13 | Produção inicial de E2 | 67 |
| Quadro 14 | Produção final de E2 | 68 |
| Quadro 15 | Produção inicial de E3 | 69 |
| Quadro 16 | Produção final de E3 | 70 |
| Quadro 17 | Produção inicial de E4 | 71 |
| Quadro 18 | Produção final de E4 | 73 |
| Quadro 19 | Produção inicial de E5 | 74 |
| Quadro 20 | Produção final de E5 | 75 |
| Quadro 21 | Produção inicial de E6 | 76 |
| Quadro 22 | Produção final de E6 | 77 |
| Quadro 23 | Produção inicial de E7 | 78 |
| Quadro 24 | Produção final de E7 | 79 |
| Quadro 25 | Produção inicial de E8 | 81 |
| Quadro 26 | Produção final de E8 | 82 |
| Quadro 27 | Produção inicial de E9 | 83 |
| Quadro 28 | Produção final de E9 | 84 |
| Quadro 29 | Produção inicial de E10 | 86 |
| Quadro 30 | Produção final de E10 | 87 |
| Quadro 31 | Produção inicial de E11 | 88 |

| | | |
|-----------|-----------------------------|-----|
| Quadro 32 | Produção final de E11 | 89 |
| Quadro 33 | Produção inicial de E12 | 90 |
| Quadro 34 | Produção final de E12 | 92 |
| Quadro 35 | Produção inicial de E13 | 93 |
| Quadro 36 | Produção final de E13 | 94 |
| Quadro 37 | Produção inicial de E14 | 95 |
| Quadro 38 | Produção final de E14 | 96 |
| Quadro 39 | Ocorrências dos conectores | 98 |
| Quadro 40 | Sequência didática adaptada | 101 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

LP – Língua Portuguesa

LT – Linguística Textual

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SD – Sequência Didática

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 15 |
| 2 APORTES TEÓRICOS | 18 |
| 2.1 A LINGUÍSTICA TEXTUAL | 18 |
| 2.2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E TEXTO | 21 |
| 2.3 SOBRE A ESCRITA | 23 |
| 2.4 A COESÃO SEQUENCIAL | 27 |
| 2.5 CONECTORES E OPERADORES NO TEXTO | 30 |
| 2.6 GÊNERO TEXTUAL | 36 |
| 2.6.1 Noções de gênero | 37 |
| 2.6.2 Carta Aberta | 40 |
| 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS | 45 |
| 3.1 A ABORDAGEM DA PESQUISA | 45 |
| 3.2 O TIPO DA PESQUISA | 48 |
| 3.3 O CENÁRIO DA PESQUISA | 49 |
| 3.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA | 50 |
| 3.5 O <i>CORPUS</i> E O INSTRUMENTAL DA PESQUISA | 51 |
| 3.5.1 O corpus | 51 |
| 3.5.2 Definição de sequência didática | 51 |
| 3.5.3 A intervenção pedagógica | 55 |
| 3.6 CATEGORIAS DE ANÁLISE E CODIFICAÇÃO DOS DADOS | 63 |
| 4 ANÁLISE DOS DADOS | 64 |
| 4.1 ANÁLISE DOS CONECTORES NA PRODUÇÃO INICIAL E FINAL. | 64 |
| 4.1.1 Os conectores na produção da carta aberta | 64 |
| 4.1.2 Refletindo sobre a SD | 101 |
| 4.1.2.1 Primeiro momento: trilhando os passos para a primeira escrita | 101 |
| 4.1.2.2 Segundo momento: estudando as partes e a ligação entre as partes do texto | 109 |
| 4.1.2.3 Terceiro momento: escrita da versão final da carta aberta | 113 |

| | |
|--|------------|
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 115 |
| REFERÊNCIAS..... | 119 |
| APÊNDICES | 122 |
| APÊNDICE A – EXERCÍCIO SOBRE GÊNERO | 123 |
| APÊNDICE B -QUESTIONÁRIO SOBRE O CONTEÚDO | 126 |
| APÊNDICE C – IMAGENS SUSCITANDO TEMAS | 127 |
| APÊNDICE D – FOLHA PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL..... | 129 |
| APÊNDICE E – EXERCICIO SOBRE OS CONECTORES..... | 130 |
| APÊNDICE F – CARTA ABERTA FORA DE ORDEM..... | 135 |
| APÊNDICE G – TEXTOS ANALISADOS EM SALA DE AULA..... | 136 |
| ANEXOS..... | 138 |
| ANEXO A – EXEMPLO 1 DE CARTA ABERTA | 139 |
| ANEXO B -EXEMPLO 2 DE CARTA ABERTA | 140 |
| ANEXO C - EXEMPLO 3 DE CARTA ABERTA | 141 |
| ANEXO D - EXEMPLO 4 DE CARTA ABERTA..... | 142 |
| ANEXO E – REPORTAGENS SOBRE BULLYING..... | 145 |
| ANEXO F –CARTA ABERTA ADPATADA | 148 |

1 INTRODUÇÃO

A vivência em sala de aula faz do professor um observador constante não somente da realidade da aprendizagem dos alunos, mas também do espaço de convivência desses alunos na escola. Nota-se, também, que há uma cobrança da sociedade para que esses alunos consigam ser bem-sucedidos ao término dos estudos, para que sejam autônomos e exerçam um papel na sociedade da qual fazem parte.

Observa-se, ainda, que são cobrados resultados positivos às escolas, por exemplo, a diminuição das reprovações, das evasões, entre outros. Tudo isso pode demandar em uma postura que atrapalha ainda mais a construção do conhecimento do aluno, já que as escolas têm que se preocupar muito mais em manter o aluno que conseguir fazer com os alunos estejam envolvidos numa aprendizagem mais significativa, muitas vezes, essa postura da escola está provavelmente tolhendo esses alunos de exercerem mais seguramente as práticas sociais exigidas fora da escola.

Dentro desse panorama, faz-se um recorte para a disciplina Língua Portuguesa (LP). Observa-se que os alunos, naturalmente, utilizam-se da língua nas interações, porém, não fazem uso de formas mais elaboradas da língua de acordo com os conteúdos estudados em suas salas de aula. Essa realidade propicia a compreensão de que o ensino de LP não atende às necessidades dos discentes, os quais se utilizam, de forma mais frequente, da linguagem coloquial tanto para interagir na modalidade oral, quanto na escrita, independentemente de a situação ser mais espontânea ou mais formal. Com isso, percebe-se que eles precisam atentar para as diferentes formas de utilização dos registros da língua.

Essa não consolidação da aprendizagem de variação culta cobrada socialmente, provavelmente, deve-se ao fato de que o aluno não reconhece o objetivo de aprender LP para o uso cotidiano, nas diferentes situações de interação. É mister esclarecer a relevância dessa disciplina, porque se espera que, ao se apropriar do conhecimento linguístico adquirido na escola, esse aluno seja capaz de participar de uma interação mais efetiva, comunicando-se, tendo acesso às informações diversas e, assim, construindo o conhecimento, além de exercer a cidadania.

Nessa perspectiva, sabe-se que a leitura e a escrita são indissociáveis, e que juntas proporcionam ao sujeito autonomia para agir de maneira crítica e livre no meio em que está inserido. Para tanto, ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever tem se mostrado condição insuficiente, pois, muitas vezes, esses saberes acontecem de forma mecânica e não garantem a uma pessoa interação plena com os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade.

Tendo em vista tal reflexão, este trabalho tem como foco a produção de texto dos alunos do 8º Ano de uma escola pública de uma cidade do Rio Grande do Norte, situada na região do Seridó.

Nessa sala, observou-se que, nas produções textuais, os alunos apresentam o uso restrito ou inadequado dos conectores que ligam as ideias veiculadas, dificultando o estabelecimento dos propósitos comunicativos do texto. É visível, quando se leem os textos produzidos por eles, os excessos de repetições, por exemplo, observando-se o uso de **pois, mas (mais)** e, algumas vezes, de **porém, portanto**. Ademais, sabe-se que problemas no uso dos elos coesivos, ou a ausência, podem ocasionar problemas de compreensão para o leitor, dada a incompletude de sentidos. É relevante comentar que essa dificuldade tem perdurado, muitas vezes, até o Ensino Médio, conforme já identificado nas produções desses alunos quando houve a oportunidade de lecionar nessa etapa de ensino.

Com base nessas constatações, é que se define o objeto desta pesquisa: a produção textual desses alunos, no que se refere ao uso dos elos de coesão sequencial, com vistas à construção dos sentidos do texto. Assim, esta investigação é norteadada pela seguinte questão: como os alunos do 8º ano se utilizam de elementos coesivos sequenciais no texto escrito que produzem?

Assim sendo, tem-se como objetivo geral investigar como os alunos usam os conectores nas produções textuais no gênero carta aberta. Como objetivos específicos selecionaram-se: identificar os elos coesivos existentes nos textos; especificar as relações semânticas estabelecidas pelos elos coesivos no texto; reconhecer se os elementos de coesão sequencial atendem aos propósitos comunicativos dos textos.

A escolha por investigar a produção escrita dos alunos se deu por entender a necessidade de que estes precisam desenvolver essa habilidade. Nesse sentido, conseguir organizar as ideias, utilizando-se dos conectivos e perceber como ordená-las, sistematicamente, em busca de um propósito comunicativo é essencial no ensino e aprendizagem de LP. Assim sendo, nesta investigação, o foco na questão da coesão também se justifica pela necessidade de se abordar uma problemática de relevância na sala de aula, pois os elementos coesivos auxiliam a construir textos claros, nos mais diferentes gêneros, auxiliando no atendimento ao sentido global desses textos.

Para tanto, pela possibilidade de se pensar em uma prática que envolva um gênero com o qual se possa obter um alcance social, a carta aberta é o instrumental utilizado para a observação dessa escrita e em que se observam os elementos de coesão textual. Além disso, é um gênero em que o aluno pode expressar sua opinião e dar sugestões na busca de soluções diante do problema que constatou na sua realidade.

Ademais, esta pesquisa se justifica, uma vez que buscou cumprir o propósito maior do PROFLETRAS, a saber, o foco em uma ação pedagógica, na direção de enfrentamento aos problemas observados em cada sala de aula, quer na leitura, na produção de textos ou na análise linguística. Assim sendo, chama-se a atenção para um trabalho de investigação que se concretiza no momento em que se dá a formação continuada tão necessária de professores de Língua Portuguesa no âmbito da escola pública.

Do ponto de vista teórico, esta investigação adotou a perspectiva da Linguística de Texto, sobretudo as contribuições de Koch (2014 [1989], (2016[1997], 2011, 2016), Antunes (2005,2009, 2010), entre outros, cujas pesquisas enfocaram a coesão, considerando as conexões textuais, como também as relações de cunho lógico-semântico ou discursivo-argumentativo no texto. Além disso, tendo em vista a necessidade de se definir um gênero textual a fim de desenvolver uma proposta de produção em sala de aula, buscaram-se as contribuições de alguns autores como, por exemplo: Bakhtin (2000), Marcuschi (2008), Bazerman (2011). Já para o gênero carta aberta, têm-se as contribuições dos estudos de Silva (2002) e Silva (2012, 2017).

Do ponto de vista da metodologia, nesta dissertação, adotou-se uma abordagem qualitativa, descritiva, com base nas orientações de Lüdke e André (2013). Na busca de explicações para o problema identificado nesta investigação, optou-se pela pesquisa-ação Thiollent (2011) que partilha do princípio de que o pesquisador pode transformar a realidade dos participantes. Ademais, essa pesquisa-ação adotou a sequência didática, com base no trabalho de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), como meio de geração de dados para obtenção do *corpus*.

Assim, esta dissertação está organizada da seguinte maneira: introdução, aportes teóricos, aspectos metodológicos, análise dos dados, considerações finais, referências e apêndices.

2 APORTES TEÓRICOS

Neste capítulo, serão discutidos os caminhos teóricos que sustentam este estudo, razão pela qual se priorizam os seguintes tópicos: linguística textual, concepções de língua e texto, escrita, a coesão sequencial, conexões no texto, gênero textual, gênero carta aberta.

2.1 A LINGUÍSTICA TEXTUAL

No ensino de Língua de Portuguesa, ressaltam-se as contribuições da Linguística Textual (LT), pois ela trouxe um novo olhar para o estudo do texto, percebendo-o como peça fundamental enquanto objeto desse campo linguístico. Propiciando aos professores uma postura diferente sobre a prática docente, como também a entender o que é um texto.

É louvável mencionar que os PCN estão em consonância com o que propõe a LT como se pode observar no excerto a seguir:

não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos, letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (BRASIL, PCN, p. 22, 1998)

Nessa direção, resalta-se a trajetória da LT, bem como as contribuições para o ensino de LP, pois é a partir de textos que se deve pautar o ensino de LP. Em face dessas discussões, é interessante mencionar os passos que LT deu até agora para entender como se deram as influências de cada período.

Inicialmente, a Linguística Textual surge em terras europeias em meados dos anos 1960 e 1970, vale ressaltar que, apesar dessa data, o desenvolvimento da LT não ocorreu de forma homogênea como se imagina. De acordo com Fávero e Koch (2002, p. 13), “Conte distinguiu três momentos fundamentais na passagem da teoria da frase à teoria do texto: o da análise transfrástica, o das gramáticas textuais, teorias de texto”. Para tanto, far-se-á um breve contexto sobre cada uma dessas diferenças de acordo com a sequência citada que aparece anteriormente.

Primeiramente, tem-se a Análise Transfrástica. Nessa perspectiva, os estudiosos entenderam que as especificidades de um texto vão além da frase, preocupando-se com o estabelecimento dos tipos de relação entre os enunciados: “referencial, particularmente a

correferência, que é considerada como um dos principais fatores da coesão textual” (FAVERO e KOCH, 2002, p. 13).

Saindo dessa influência, tem-se as Gramáticas Textuais. Havia, nessa fase, a compreensão de que o texto não era simplesmente uma sequência de enunciados, pois se acreditava que os falantes têm uma competência textual capaz de “verificar o que faz com que um texto seja um texto; levantar critérios para a delimitação de textos; diferenciar várias espécies de texto” (KOCH, 2015[2004], p. 21). Também houve uma mudança no método de análise nesta perspectiva, que passou a estudar a estrutura hierarquicamente mais alta para entender seus constituintes do texto e classificá-los.

A terceira influência são as Teorias de Texto. Tem como tarefa sondar como os seguintes elementos colaboram para uma ampliação ao estudo do texto: a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos. Isso quer dizer que os textos passam a ser estudados dentro de seu contexto pragmático, ou seja, o conjunto de condições de produção, de recepção e de interpretação dos textos. Assim, observa-se que houve um olhar para perceber que aquilo que está fora do texto exerce influência direta em como o falante percebe o texto.

Esse breve panorama delineia um pouco como cada perspectiva ajudou a construir a Linguística Textual. É mister lembrar que os estudos de Koch (2015) remetem para mais influências como: a virada cognitivista e sociocognitivo-interacionista, mostrando que os estudos do objeto texto foram mais além do que se comentou anteriormente. Cabe, a partir de agora, discutir como aconteceram essas duas fases.

A primeira tem um nome bem sugestivo que já direciona a que se propõe como o texto foi estudado. Nessa perspectiva, o texto seria responsável por ativar as relações produzidas pelos estímulos dos signos que são sequenciados para proporcionar ao interlocutor buscar sentidos para compreender o texto. Para tanto, Heinemann e Viehweger (1991, apud. KOCH, 2015, p. 35) apontam que tudo isso só ocorre porque “concorrem quatro grandes sistemas de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico, o interacional e o referente a modelos textuais globais.” A ativação desses conhecimentos faz com que o interlocutor busque preencher os espaços que são deixados no texto por pressupor que, por exemplo, o seu interlocutor compartilhe dos mesmos conhecimentos que ele. E, assim, mais uma vez, tal questão se aproxima dos PCN, no sentido de que o “objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem.” (BRASIL, 1998, p. 22)

A segunda perspectiva também tem um viés cognitivo, porém, agora, com mais amplitude para os estudos textuais, pois engloba uma visão interacionista. Pode-se ver nessa perspectiva que a interação é fator preponderante, uma vez que o indivíduo é visto sendo construído a partir do outro, na interação com o outro, sendo o texto o espaço para essa interação acontecer. Ao passo que os sujeitos interagem, eles se constroem, reconstróem-se, visto que acionam os conhecimentos linguísticos e enciclopédicos, de forma que acontece uma atualização desses conhecimentos, ou seja, uma reconstrução. É nesse movimento dialógico que se dá essa perspectiva.

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

Portanto, esse passeio pelas perspectivas no âmbito da LT é importante para perceber que há uma preocupação constante em aprimorar o estudo do texto a fim de ampliar cada vez mais as maneiras de se abordar esse objeto. Todas essas contribuições teóricas recaem sobre o ensino de LP, encontrando pontos de convergência com o que pontuam os PCN (BRASIL, 1997, p. 26):

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. [...] E essa capacidade, que permite o acesso à informação escrita com autonomia, é condição para o bom aprendizado, pois dela depende a possibilidade de aprender os diferentes conteúdos.

Vê-se, desse modo, a importância que é dada ao texto dentro da escola, o que só foi possível devido aos avanços nos estudos do texto. Mesmo sendo esse ensejo dos PCN, há ainda práticas que vão de encontro a essa perspectiva. Esse documento oficial só corrobora com as discussões sobre texto desenvolvidas desde a década de 60 até hoje, portanto, sendo a LT um arcabouço teórico de grande valia para o ensino de LP.

A seguir, abordam-se as concepções de língua e texto, haja vista a sua importância no direcionamento da investigação em foco.

2.2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E TEXTO

Os professores devem adotar práticas pedagógicas em sala de aula, a partir de concepções que orientem o trabalho. Esse desconhecimento pode implicar uma prática, por vezes, desorientada e sem foco, conseqüentemente, sem objetivos concretos. Imbuído desse pensamento, nesta seção, são definidas as concepções que atendem aos propósitos deste trabalho, objetivando a discussão acerca de uma prática.

Para discorrer sobre esses pensamentos, adotam-se as discussões teóricas de Antunes (2009, 2010), Marcuschi (2008), Koch (2002), Koch e Elias (2010), para delinear o viés conceitual a ser seguido nesta dissertação, mas, desde já, é interessante citar a pretensão de seguir por uma vertente interacional, por entender que os textos têm uma função social e por estar em consonância com o que os PCN ponderam.

Como já mencionado, entender o que seja língua é fundamental, pois direciona o fazer docente. Sabe-se que, dentro dos estudos linguísticos com base em Koch (2002), ela discute as concepções de língua e sujeito, mostrando como é entendida cada uma. Como concepções de língua, a autora comenta que há três formas de serem estudadas, como se aborda em seguida.

A primeira concepção considera a língua como representação do pensamento e isso faz com que se entenda texto, segundo Koch (2002, p. 16) como “um produto – lógico - do pensamento (representação mental) do autor.” Essa concepção entende que o texto é a tradução do pensamento manifestado em signos linguísticos em que o interlocutor tem papel passivo, ou seja, o sentido já está no texto, cabendo somente ao interlocutor entender esse sentido.

A segunda concepção percebia a língua como um código. Nessa perspectiva, o sujeito se utiliza da língua para codificar a comunicação, conseqüentemente, ele só precisa partilhar de conhecimentos linguísticos para decodificar a mensagem e, assim, ter acesso ao sentido do texto. A terceira é a que atualmente se aplica aos PCN; nela, a língua é um espaço de interação, pois os interlocutores estão situados sócio-historicamente e, por isso, o texto é o lugar onde se constroem e se reconstróem os sentidos.

Essas considerações, embora breves, mostram como foram vistos os estudos sobre texto ao longo dos anos, por isso, vale lembrar que o professor conhecedor dessas discussões será capaz de pensar as aulas de Língua Portuguesa com objetivos mais claros e coerentes às interações em diversas situações. Em outras palavras, ele poderá planejar um ensino contextualizado e, conseqüentemente, significativo para os usuários da língua. Assim,

percebe-se que a concepção interativa é a que melhor atende os propósitos do ensino de LP, uma vez que se entende que se preconiza o uso de textos para interagir socialmente.

Nessa concepção, os interlocutores agem por meio da língua e os sentidos do texto são construídos nas intenções veiculadas em enunciados verbais e não verbais. Também, é na interação que os interlocutores vão construindo e reconstruindo a realidade em que estão envolvidos, até mesmo transferirem crenças, cultura, entre outras. Isso acontece por haver duas dimensões que Antunes (2009) chamou de “dimensão imanente e a dimensão de sistema de uso”.

A primeira diz respeito às estruturas da língua que estão à mão dos falantes para se utilizarem quando for necessário. A segunda está ligada à situacionalidade sócio-histórica, que traz as marcas culturais de diversos grupos sociais que contribuem para uma reconstrução da língua, constantemente, mostrando que ela é uma prática social e, por isso, deve ser vista pelos ângulos: histórico, social e cultural. Desse modo, adota o ponto de vista de que a língua não pode ser entendida fora da interação.

Nessa direção, o aspecto cultural da língua aponta para a identidade de quem fala, pois deixa transparecer de onde é o falante, a que grupo social pertence, entre outras questões. Não é à toa que pelo sotaque as pessoas costumam dizer de onde o falante provém. Ademais, as escolhas lexicais também dão pistas sobre o pertencimento de alguém a algum lugar. Vê-se, então, a variedade linguística contribuindo para a língua se reconstruir a todo instante, em contato com novas culturas, com novas maneiras de usar o material linguístico na interação.

Ao adentrar na variedade linguística, evoca-se o problema do ensino de LP que ainda persiste: a dificuldade de se conseguir abordar o tema, de forma que conceba essas variações como foco, também, da aprendizagem. Ao considerar as variações, o professor está oferecendo ao aluno a oportunidade de conhecer a língua em seu uso corrente e diverso. Essas variações são fatores que identificam os falantes e mostram que a língua vai além daquela ensinada na escola, muitas vezes, distante do aluno, como se não fosse o mesmo português que ele fala.

Fugir dessa variação é também afirmar que o docente não está possibilitando o acesso a todos os aspectos da língua, por adotar, algumas vezes, uma concepção de língua, como chama a atenção Antunes (2009, p.34): “como um sistema abstrato, virtual apenas, despregado dos contextos de uso, sem pés e sem face, sem vida e sem alma.”. Essa concepção é bem restrita, pois considera a língua em si, negando seu caráter social que é primordial. A adoção dessa concepção configura uma realidade à escola: estudar Língua Portuguesa é difícil, fato que provoca dificuldades na aprendizagem como, por exemplo,

baixo rendimento escolar, escrita pouco elaborada, dificuldade de compreensão de textos variados, etc.

Assim sendo, esses problemas podem incutir no aluno, segundo Antunes (2009, p.35), “uma ‘ideologia da incompetência’, isto é, a internalização pelos alunos do sentimento de que não têm competência, não sabem falar, não sabem escrever (nem conseguem aprender); enfim, não conseguem resolver com êxito as tarefas comunicativas do dia a dia.”. Tal ideologia aponta para o aluno não poder agir socialmente em variadas práticas sociais que se utilizam da habilidade aprimorada da língua, influenciando diretamente na construção da cidadania do aluno. Ressalta-se, assim, que a língua pode dar acesso à cidadania; que cabe à escola assumir práticas pedagógicas diferentes, como também abraçar a concepção de língua como “lugar de interação”. (KOCH. p. 15).

Em face dessa discussão, observa-se que a escolha de uma dessas concepções também orienta o trabalho com a escrita. Assim, faz-se necessário discutir sobre esse tópico, o que será feito na próxima seção.

2.3 SOBRE A ESCRITA

Escrever é uma habilidade requerida pela sociedade atual, observa-se cada vez mais que a escrita tem papel fundamental, pois os documentos que circulam na sociedade são registros escritos: uma pessoa existe legalmente por meio do RG, tem-se a posse de uma casa por meio da escritura, sabe-se quanto vai pagar de luz por meio da fatura da empresa de energia. Além disso, tem-se os textos que circulam na esfera pessoal, por exemplo, bilhetes na geladeira, lista de compras. Todos são textos escritos que ajudam na interação do dia a dia.

Observando ainda o uso da escrita, podem-se fazer considerações quando se traz a influência da tecnologia, principalmente, em relação ao jovem nativo desse mundo tecnológico. Os jovens se utilizam da tecnologia para interagir com amigos, como também com o meio virtual. Essa interação se dá por meio de aplicativos de mensagens instantâneas presentes nos smartphones, que colaboram ainda mais com essa comunicação por meio da escrita. Dentro desse contexto, os alunos dominam essa modalidade da língua, porém, não se observa esse domínio na escola ou quando precisam na vida fora da escola.

Essa dificuldade observada pode ser um reflexo de como a escola trata o ensino da escrita, pois é muito comum ouvir relatos de alunos comentando a dificuldade que têm para escrever. Tal reclamação tem de ser levada em consideração, uma vez que eles sabem que é na escola onde alunos devem aprender a escrever, mas não é o que acontece.

Esse insucesso na habilidade de escrever pode ser visto em Antunes (2003, p.25-26), que aponta práticas do ensino da escrita que não trazem uma aprendizagem significativa, como, por exemplo:

A prática de uma escrita mecânica e periférica, centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, mais adiante, na memorização pura e simples de regras ortográficas: para muita gente, não saber escrever ainda equivale a escrever com erros de ortografia; [...] A prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para ‘exercitar’), uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre linguagem e o mundo, entre autor e o leitor do texto;[...].

Essas constatações mostram que, apesar dos estudos linguísticos se aprofundarem, ainda há práticas como as citadas acima que prejudicam a aprendizagem da escrita hoje tão requerida socialmente. Por esse motivo, é que se deve entender que a escrita precisa ser trabalhada em sala de aula, o que implica ensinar a como escrever, para poder o aluno conseguir ser competente em produzir um texto adequado a uma determinada situação de interação.

Além desses fatores, também há alunos que pensam que escrever é um dom que já vem acompanhado quando nasce e, por isso, acredita não ter capacidade de aprender. Koch e Elias (2014, p. 32) também dizem que as pessoas definem a escrita como inspiração, e acrescentam:

‘escrita é algo para alguns poucos privilegiados (aqueles que nascem com esse dom e se transformam em escritores renomados)’, ‘escrita é expressão do pensamento’ no papel ou em outro suporte, ‘escrita é domínio de regras da língua’, escrita é trabalho’ que requer a utilização de diversas estratégias da parte do produtor.

Tais conceituações podem apontar, segundo Koch e Elias (2004), para as concepções que se tem sobre o a linguagem, sobre texto e sobre o sujeito, consequentemente, essas definições emanam para como se entendem os tópicos citados, como também a maneira como se dá o trabalho com a escrita, assim como a forma de como se ensina. Tudo isso está no subconsciente e impregnado na prática docente.

Apesar dessas considerações, ainda se observa que esse ensino, por vezes, não é oportunizado ao aluno o contato com o processo de escrita de textos, simplesmente escrevem. Nessa direção, Ferrarezi Junior e Carvalho (2015, 15) mencionam: “[...] 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 [...]”. Essa afirmação mostra que o ensino da escrita precisa de atenção, que tenha *status* de primordial assim como o ensino de gramática.

A pouca atenção dada à escrita nesse ciclo propicia aos alunos chegarem às etapas seguintes com muita dificuldade, sem conseguir articular as ideias necessárias para a produção de um texto que possibilite a compreensão de leitores a que se destinam. Nesse aspecto, Ferrarezi Junior e Carvalho (2015, p. 16) ressaltam: “Os anos finais do fundamental e as séries do ensino médio deveriam servir para burilar os escritores, aperfeiçoar técnicas.” Seria o ideal, mas a realidade é outra: alunos têm revelado poucos conhecimentos necessários para a produção da escrita. Tal problema alerta para que, nessas etapas, o professor deva se deter no ensino da escrita em detrimento do melhoramento dela.

Esse ensino, segundo os mesmos autores, precisa ser “de forma sistemática, constante, metódica e progressiva” (FERRAREZI JUNIOR e CARVALHO, 2015, p. 17) já que, como dito antes, a escrita não é dom, é algo que pode ser aprendido assim como se aprende a dirigir. Para tanto, para aprender essa competência, faz-se necessário que o professor de LP esteja ciente de que o aluno precisa de alguns conhecimentos, entre estes os linguísticos, enciclopédicos e textuais. Ou seja, a aula de LP deve oferecer ao aluno mais oportunidades de experienciar o contato com esses conhecimentos para que eles se tornem escritores mais competentes, autores de seus próprios textos.

Acerca dessa problemática, Koch e Elias (2014, p. 37) também já pontuavam:

o escritor recorre a conhecimentos armazenados na memória relacionados à língua, ao saber enciclopédico, a práticas interacionais. Esses conhecimentos, resultado de inúmeras atividades em que nos envolvemos ao longo de nossa vida deixam entrever a intrínseca relação entre linguagem/mundo/práticas sociais.

O primeiro diz respeito ao conhecimento sobre a ortografia, a gramática e ao léxico; o segundo, ao conhecimento armazenado sobre nossas experiências com o mundo; o terceiro, ao conhecimento constituído por meio das diversas práticas interacionais que se constituíram nas experiências vividas. (KOCH e ELIAS, 2014). Também, elas enfatizam que não adianta criar práticas de escrita artificiais, pois não se terá a experiência necessária para consolidar o ensino da escrita.

Além de entender esses conhecimentos, faz-se necessário mostrar para o aluno que a escrita não é produto pronto e acabado, mas, segundo Oliveira (2010, p. 120) é “um processo que leva a um produto”, assim, acabará com a ideia de que escrever é um dom. Esse

pensamento da escrita como um processo deve ser base para o ensino da produção textual, pois, assim sendo, o aluno perceberá que há etapas a serem cumpridas para que um texto atenda satisfatoriamente aos objetivos a que se propõe. Para tanto, Oliveira (2010, p. 126) propõe algumas etapas:

- (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.

Essas etapas podem ajudar na produção textual do aluno, como também desmitificam a ideia de ser uma habilidade para poucos. Ao passo que o professor adota a concepção de escrita como um processo, ele vai incutindo no aluno que escrever é um trabalho que requer planejamento, como também uma reflexão sobre aquilo que se pretende escrever. Essa reflexão faz com que o aluno perceba a necessidade de reformular o texto a fim de melhorar o produto.

Em face das considerações feitas, pode-se dizer que a escrita é uma das habilidades que precisa ter atenção no ensino de LP, visto que é uma competência que requer muitos conhecimentos. Além disso, é um momento em que o aluno pode refletir sobre a língua, conseqüentemente, sobre a escolha de uma palavra/expressão em detrimento de outra, como também na organização do pensamento. Sendo assim, merece um espaço maior no ensino de LP para ampliarem a competência discursiva, tornando-o um escritor, segundo ressaltam os PCN (BRASIL, 1998, p. 97-98), os quais sugerem que o aluno deve:

Escrever textos coerentes e coesos, observando as restrições impostas pelo gênero. Escrever textos sabendo utilizar os padrões da escrita, observando regularidades linguísticas e ortográficas. Revisar os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los. Utilizar os conceitos e procedimentos constituídos na prática de análise linguística.

Observa-se que, também, é objetivo do PCN que se ensine a escrever, pois se tem o fato de a escrita ser uma forma de inserção social. Ou seja, o ensino de LP deve ser para fora de sala aula, por isso que se deve priorizar por práticas que se aproximem de produção de

textos que, de fato, circulem socialmente, como também para leitores reais. Assim, traz para o ensino de LP um viés que não seja apenas focado na gramática.

Nessa direção, chama-se atenção para o fato de que o ensino de Língua Portuguesa, conseqüentemente da escrita, em muitas escolas, ainda segue uma abordagem tradicional, descontextualizada, com análises de frases soltas, em que o texto é apenas um pretexto para um conteúdo gramatical. No entanto, os PCN orientam que é preciso ensinar a língua utilizando textos, peças reais de comunicação, a fim de dar sentido ao ensino de Língua Portuguesa. “Ao priorizar atividades artificiais, como exercícios e ‘redações’, a escola reforça uma compreensão inadequada da produção escrita”, conforme ressalta Cavalcanti (2015, p.86). Assim, entende-se que o ensino da escrita precisa ultrapassar uma concepção de domínio de regras gramaticais e, assim, ser integrado às práticas sociais do aluno.

Diante desse cenário, percebe-se que é urgente a mudança no ensino de LP na direção de um ensino que seja mais significativo. Para tanto, é importante que o docente se aprofunde nas teorias do texto, a fim de compreender melhor os aspectos do texto e das características que podem se fazer presentes nos textos, tornando-os, de fato, um texto conforme corroboram Beugrande e Dressler (1997, p. 11) “[...] lo que hace un texto sea un texto no es su gramaticalidad, sino su textualidad¹”. Isto é, para que o texto tenha *status* de texto, é preciso que ele contenha alguns critérios definidos pelos autores, como também aponta Koch (2014[1989], p. 8): “coesão e coerência (centrados no texto), e a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade, a intencionalidade, a aceitabilidade (centrados nos usuários)”. Nessa direção, selecionou-se a coesão como objeto de investigação nesta pesquisa, o que será discutido em seguida.

2.4 A COESÃO SEQUENCIAL

Tendo essa perspectiva do ensino significativo do texto, com relação à escrita, uma das questões é a coesão sequencial, já que se manifesta da forma como esse texto se entrelaça, ligando os elementos linguísticos presentes na superfície. Nesse sentido, de acordo com Koch (2014 [1989], p. 18): “coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou torna recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual.”. Também, pode ser a forma como as palavras se encadeiam entre si em um enunciado, buscando a estruturação do sentido. Isso se coaduna

¹O que faz um texto ser um texto não é sua gramaticalidade, mas sua textualidade.

com o que Beugrande e Dressler (1981) entendem, conforme citado por Koch (2014[1989], p. 16) “a coesão concerne ao modo como os componentes da superfície textual – isto é, as palavras e frases que compõem um texto – encontram-se conectadas entre si numa sequência linear, por meio de dependências de ordem gramatical”.

Nessa mesma perspectiva, Costa Val (2006, p. 6) menciona que “coesão é a manifestação linguística da coerência; advém de como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual. Responsável pela unidade formal do texto, constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais.”. Assim, os elementos linguísticos que promovem as relações de significância entre as partes constitutivas do texto vão acionando no interlocutor os conhecimentos linguísticos, textuais e pragmáticos que compartilham da língua para acessar o sentido global do texto. Nessa direção, ao abordar os critérios de textualização, Marcuschi (2008, p. 99) ressalta que os processos de coesão textual “não são simplesmente princípios sintáticos. Constituem padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos”.

Esse critério da coesão é estudado por Koch (2014[1989]) que divide em dois tipos: a conexão referencial e a coesão sequencial. Elas são entendidas pela autora da seguinte forma: a primeira é “aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual.” (KOCH, 2014[1989], p. 29). A segunda “diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto [...] diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que faz o texto progredir”. (KOCH, 2014[1989], p. 53). Ambas concorrem para fazer que o texto seja entendido mais claramente. Essa divisão mostra que há processos diferentes para se realizar a coesão, um que se utiliza da remissão para ligar os referentes no texto, e o outro que se constrói pelo uso de elementos conectores ou segmentos que estabelecem relações semânticas.

Do ponto de vista de Antunes (2005), a coesão é percebida como encadeadora, pois nenhuma parte no texto está solta, uma se liga à outra para promover a continuidade dos sentidos, ou seja, um segmento dá continuidade a outro; algo dito se liga a outro já mencionado anteriormente, criando a tessitura do texto e, assim, concorre para que a superficialidade dos elos coesivos subjaza ao nível semântico, mantendo a unidade de sentido. Essa característica faz com os textos sejam articulados e não causem estranhamentos aos interlocutores, facilitando a interação.

Essa continuidade de sentido no texto, segundo Antunes (2005, p. 50), acontece por utilizar de relações de reiteração, associação e conexão que são viabilizadas por

procedimentos que se desenvolvem em diferentes recursos que serão expostos no quadro a seguir:

QUADRO 1: PROPRIEDADE DA COESÃO DO TEXTO: RELAÇÕES, PROCEDIMENTOS E RECURSOS

| A COESÃO DO TEXTO | Relações textuais (Campo 1) | Procedimentos (Campo 2) | Recursos (Campo 3) | |
|-------------------|-----------------------------|--|---|--|
| | 1. REITERAÇÃO | 1.1 Repetição | 1.1.1 Paráfrase | |
| | | | 1.1.2 Paralelismo | |
| | | | 1.1.3 Repetição propriamente dita | - de unidades do léxico - de unidades da gramática |
| | | 1.2 Substituição | 1.2.1 Substituição gramatical | Retomada por: - pronomes - advérbios |
| | | | 1.2.2 Substituição lexical | Retomada por: - sinônimos - hiperônimos - caracterizadores situacionais |
| | | | 1.2.3 Elipse | Retomada - elipse |
| | 2. ASSOCIAÇÃO | 2.1 Seleção lexical | Seleção de palavras semanticamente próximas | - por antônimos - por diferentes modos de relações de parte/todo |
| | 3. CONEXÃO | 3.1 Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos parágrafos e blocos supraparagráficos | Uso de diferentes conectores | - preposições - conjunções - advérbios - respectivas locuções |

Fonte: Antunes (2005, p. 51)

De acordo com o quadro, o primeiro tipo de coesão é veiculado pela relação de reiteração. Segundo Antunes (2005, p. 52), “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 [...], como se um fio repasse do início ao fim.”. Isto é, há uma dependência dos segmentos que foram anunciados antes, isso mostra que o sentido do texto vai sendo construído com o movimento de voltas a segmentos anteriores.

Essa relação pode ser utilizando dois procedimentos: repetição e substituição. O primeiro deles utiliza-se da paráfrase, do paralelismo e da repetição propriamente dita. Este

último recurso é quando há a repetição de unidades do léxico e de unidades da gramática. Já o segundo utiliza-se de recursos como: substituição gramatical, substituição lexical e elipse. A primeira forma de substituição acontece quando a retomada é feita usando pronomes e advérbios; já o segundo recurso de substituição é feito quando a retomada se faz usando sinônimos, hiperônimos e caracterizadores situacionais. O último recurso é aquele que acontece quando um segmento é suprimido, mesmo assim, consegue-se fazer a retomada.

O segundo tipo de coesão se dá pela relação de associação que Antunes (2005, p. 53) define como: “é o tipo de relação que se cria no texto graças à ligação de sentido entre as diversas palavras presentes.”. Essa relação é estabelecida no texto por meio das palavras que estão no mesmo campo semântico que um tema requer, assim o texto vai progredindo e mantendo o sentido, conseqüentemente, interconectando-se com o todo. Para fazer uso da coesão por associação, pode-se fazer utilizando antônimos, diferentes modos de relação de parte/todo.

E a terceira relação é a coesão por conexão que, segundo Antunes (2005, p. 54), “corresponde ao tipo de relação semântica que acontece especificamente entre as orações e, por vezes, entre períodos, parágrafos ou blocos supraparagráficos”. Nesta coesão, as ligações entre as partes do texto são feitas a partir dos conectores que podem ser preposições, conjunções, advérbios e respectivas locuções, com esses conectores se podem estabelecer as relações de sentido que ocorrem entre as partes do texto, colaborando, assim, para o sentido do texto.

Portanto, a coesão se manifesta de várias formas como se viu em Antunes (2005), mas, para este estudo, optou-se pela Relação de Conexão que estabelecem as relações sintático-semânticas por meio de conectores. Dessa forma, ressalta-se que, na sala de aula, é necessário estabelecer um ponto de partida com vistas ao aprimoramento da habilidade da escrita que, neste caso, será pela coesão sequencial. Assim, para melhor esclarecer sobre essa escolha, tem-se o tópico seguinte.

2.5 CONECTORES E OPERADORES NO TEXTO

Entender o texto como objeto de estudo da LP é uma das orientações contidas nos PCN (BRASIL, p. 29), conforme se apresenta a seguir:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a

competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam.

Esse direcionamento faz todo sentido para o que neste trabalho se investiga: a coesão sequencial em textos produzidos por alunos no ensino básico. Para entender como funciona esse tipo de coesão, é necessário recorrer às discussões de Antunes (2005) e Koch e Elias (2016).

Baseado em vivências como aluno, ressalta-se que havia, há alguns anos, uma preocupação dos professores de LP em ensinarem os conectores apenas pelo sentido em si, como se fossem elementos estanques; por exemplo, diziam que sempre que a conjunção **mas** estivesse presente na frase era com o sentido de oposição e esqueciam de mencionar que, quando aparece junto de **também**, deixa ter um caráter opositor e passar a ser aditivo. Essa visão das questões relativas à coesão sequencial ainda faz parte do fazer docente de muitos professores, pois, às vezes, em algumas conversas sobre como trabalhar esse assunto, relatam que são mais tradicionais usando frases soltas, centrando a atenção apenas para o conector. Esse agir não colabora ~~muito~~ para que o discente melhore suas habilidades de interpretação, por exemplo, pois estão em uma perspectiva mais tradicional e, assim, mantêm-se indo de encontro aos PCN. Tal fato propicia que os alunos não conheçam tão bem os conectores, dificultando, assim, o uso variado e adequado para conseguirem expressar o que pensam, considerando o sentido que pretendem construir no texto falado ou escrito.

Diante do exposto, acredita-se que uma perspectiva a ser seguida dentro deste estudo é “avaliar o valor semântico de cada uma das conjunções e os efeitos semânticos de cada uma das conjunções nas relações entre orações.” (ANTUNES, 2005, p. 145). Também é fundamental discutir as relações que os articuladores textuais assumem no texto, que, segundo Koch (2016, p. 123), podem exercer as seguintes funções:

- 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).

Essas funções de situar, introduzir comentários, estabelecer relações entre enunciados são importantes para a progressão do texto, pois concorrem para a construção dos sentidos veiculados dentro de cada texto. Para cada função, há um agrupamento de articuladores de acordo com a finalidade no texto: “Articuladores de ordenação no tempo e/ou no espaço, Articuladores de relações lógico-semânticas, Articuladores de organização textual, Articuladores metadiscursivos.” (KOCH, 2016, p. 151). Vale lembrar que esses articuladores operam distintamente nos seguintes níveis: organização global do texto, intermediário, microestrutural.

Para visualizar o agrupamento de articuladores por funções, utilizam-se os quadros dois, três e quatro a fim de facilitar o entendimento de cada função que esses articuladores podem assumir. As informações para a formação dos quadros foram adaptações dos estudos de Koch (2016).

QUADRO 2: ARTICULADORES DE ORDENAÇÃO NO TEMPO E/OU ESPAÇO

| | |
|--|--|
| ARTICULADORES DE ORDENAÇÃO NO TEMPO E/OU 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 (2016, p. 151)

Esses articuladores funcionam no texto como marcadores para indicar ao interlocutor as relações que os enunciados estabelecem de espaço ou tempo. Podem ser observados em textos do tipo narrativo ou descritivo, por exemplo. Além desses articuladores, têm-se também aqueles que se ocupam com as relações lógico-semânticas, como se observa no quadro a seguir:

QUADRO 3: ARTICULADORES DE RELAÇÕES LÓGICO-SEMÂNTICAS

| | | |
|---|-------------------------------|--|
| ARTICULADOR ES DE RELAÇÕES | Condicionalidade | Se, caso, desde que, contanto que, a menos que, a não ser que |
| | Causalidade | Porque, como, pois, porquanto, já que, uma vez que, dado que, visto que. |
| | Mediação ou Finalidade | para que, a fim de que |

| | | | |
|-------------|---------------------------------|--------------------------|---|
| | Disjunção ou alternância | | Ou |
| | Temporalidade | Tempo exato | Quando, mal, assim que, nem bem, logo que |
| | | | |
| | | Tempo anterior | Antes que |
| | | Tempo posterior | Depois que |
| | | Tempo simultâneo | Enquanto |
| | | Tempo progressivo | À medida que, à proporção que |
| | Conformidade | | Como, conforme, consoante, segundo |
| Modo | | Sem que | |

Fonte: Koch (2016, p. 151)

O quadro 3 apresenta os principais articuladores que exprimem as relações lógico-semânticas no texto. Essas relações são marcadas por conectores que estabelecem a ligação entre as orações, necessariamente, entre as ideias veiculadas por meio delas.

QUADRO 4: ARTICULADORES DE ORGANIZAÇÃO TEXTUAL

| | |
|---|--|
| ARTICULADORES DE ORGANIZAÇÃO TEXTUAL | Marcadores: 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 (2016, p. 151)

O quadro 4 apresenta marcadores que podem funcionar como organizadores textuais, já que, por meio deles, o interlocutor pode perceber a sequência em que o texto foi construído, como também podem orientar a interpretação. Eles podem indicar abertura, intermediação e fechamento.

Além dessa visão sobre a coesão, Antunes (2005) aborda a coesão se utilizando dos conectores que funcionam como sinalizador para que o interlocutor possa sequenciar os segmentos ou orações por meio das relações semânticas estabelecidas. Tais relações são apresentadas pela autora, sendo as seguintes: **causalidade, adição, condicionalidade, oposição, finalidade, temporalidade, alternância, conformidade, complementação, delimitação ou restrição, justificação ou explicação, conclusão, comparação.**

A primeira delas, a relação de **causalidade**, a qual, segundo Antunes (2005, p. 146), “é estabelecida sempre que, um segmento (oração, período), se expressa a *cuasa*² da *consequência*³ indicada em outro.”. Para tanto, a autora aponta que as seguintes expressões podem estabelecer essa relação: *porque, uma vez que, visto que, já que, dado que, como*.

Outra relação semântica é a de **adição** que, segundo Antunes (2005, p. 154), “se estabelece quando mais um item é introduzido num conjunto ou, do ponto de vista argumentativo, quando mais um argumento é acrescentado a favor de uma conclusão”. Para auxiliar a estabelecer essa relação, podem-se utilizar as expressões: *e, ainda, também, não só... mas também, além de, nem*.

Há também mais duas relações semânticas: **condicionalidade e oposição**. A primeira, segundo Antunes (2005, p. 147), “se estabelece quando um segmento expressa a *condição*⁴ para o conteúdo de um outro, de forma que se um é verdadeiro o outro também será”. Para indicar essa relação, pode-se sinalizá-la por meio de conectores como: *se, desde que, contanto que, a menos que, sem que, salvo se, exceto se*. Já a segunda relação, oposição, a autora compreende que “implica um conteúdo que se opõe a algo explicitado ou implícito em um enunciado anterior” (ANTUNES, 2005, p. 155). Essa relação pode ser estabelecida por meio das expressões: *mas, porém, contudo, entretanto, no entanto, embora, se bem que, ainda que, apesar de*.

Ainda se tem a relação de **finalidade**, estabelecida “quando um dos segmentos explicita o propósito, ou o objetivo pretendido e expresso pelo outro” (ANTUNES, 2005, p. 150). Os conectores que demonstram essa relação são: *para que, a fim de que*. Outra relação também estudada é a de **temporalidade**, que, segundo Antunes (2005, p. 147), “expressa o tempo, a partir do qual são localizados as ações ou os eventos em foco. Essa relação pode envolver: tempo anterior, tempo posterior, tempo simultâneo, tempo habitual tempo proporcional”. Conforme estabelece, ela pode ser sinalizada no início do segmento por meio dos seguintes conectores: *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*.

Ainda sobre a relação de temporalidade, Antunes (2005, p. 148) ressalta: “na sequência do texto, o encadeamento pode ser de dois tipos: pode expressar a ordem temporal que o enunciador percebeu para os acontecimentos, como pode expressar ordem temporal em que as coisas vão aparecer em um determinado texto.”. Ambos estão relacionados à coerência,

² Itálico da autora

³ Itálico da autora

⁴ Itálico da autora

a primeira entre o texto e os fatos da realidade, de acordo como são percebidos (sequência temporal); o segundo está mais voltado para ordem interna do texto, uma vez que demonstra a ordem que os fatos vão aparecer (sequência textual) (ANTUNES, 2005).

No tocante à relação de **alternância**, o próprio nome já suscita como ela acontece, podendo, segundo Antunes (2005, p. 150-151), ocorrer de duas maneiras:

Em primeiro lugar, sendo sinalizada pelo *ou exclusivo*, implica que os elementos em alternância se excluem mutuamente, ou seja, não admitem que ambas as alternativas sejam verdadeiras. Em segundo lugar, a alternância pode ser *inclusiva*, ou seja, por ela os elementos envolvidos não se excluem; pelo contrário, se somam. Ocorre se o conteúdo de um dos segmentos ou de ambos for verdadeiro.

Esses dois sentidos da alternância apontam para o motivo de ter de se perceber a relação estabelecida, em detrimento de somente classificar o conector *ou* como sempre sendo alternância exclusiva, mas pode ter uma ideia inclusiva.

A relação de **conformidade**, também estudada por Irandé Antunes (2005, p. 151), “se estabelece quando um segmento expressa que algo foi realizado de acordo com o que já foi pontuado em um outro”, ou seja, uma ideia de concordância, de estar de acordo com algo ou alguém. Para ajudar a estabelecer essa relação, tem-se os conectores: *conforme, consoante, segundo, como*.

A relação de **complementação**, conforme pontua Antunes (2005, p. 152), “ocorre sempre que um segmento funcionar como termo complementar de outro, isto é, quando uma oração é sujeito, é complemento ou é aposto de outra”. Geralmente, essa relação vem sinalizada pelos conectores *que, se, como*.

Outra relação é a de **delimitação ou restrição**, a qual, na visão de Antunes (2005, p. 153), “se manifesta quando uma oração delimita ou restringe o conteúdo da outra”. Assim sendo, pode ser entendida quando há uma delimitação ou restrição do sentido de um conteúdo, isto é, quando uma especifica o sentido veiculado pela principal. Para tanto, essa restrição, geralmente, é marcada pelo pronome relativo(que) o mais usado, mas também pode haver, *cujo, quem, onde, o qual*.

Além dessa relação de delimitação, tem-se também a relação de **justificação ou explicação** que, na perspectiva de Antunes (2005, p. 157), “ocorre quando um segmento tem a finalidade de justificar, explicar ou esclarecer um outro segmento anterior”. Ademais, também pode ser um recurso usado nas correções de algo declarado antes. Para tanto, esta relação coesiva é introduzida por meio de conectores: *isto é, quer dizer, ou seja, pois*.

Além dessas relações, explicita-se a penúltima relação, no caso, a de **conclusão**. Esta pode ser entendida quando há o sentido de concluir uma ideia expressa na oração anterior, como se observa nas palavras de Antunes (2005, p. 158): “acontece sempre que, em um segmento, se expressa um conclusão que se obteve a partir de fatos ou conceitos expressos no segmento anterior”. Geralmente, essa relação é sinalizada por: *logo, pois, portanto, por conseguinte, então, assim*.

Por último, tem-se a relação semântica de **comparação** que “se dá quando, em segmentos distintos, pomos em confronto dois ou mais elementos com a finalidade de identificar semelhanças ou diferenças entre eles”. Em outras palavras, é quando se confrontam dois segmentos com o intuito de identificar semelhança ou diferença. Os conectores usados nessa relação são: *como, mais (...) do que, menos (...) do que, tanto (...) quanto*, entre outros.

As relações discutidas mostram que essa questão vai muito além do fato de classificar as conjunções, visto que se trata de entender como é estabelecida a coesão entre as partes do texto ou das orações, esclarecendo como se relacionam entre si com vistas à construção do sentido do texto. Assim, percebe-se que esse caminho das relações semânticas faz mais sentido que uma simples classificação dessas expressões, uma vez que mostram que não é somente a conjunção que evoca essa relação semântica, mas, sim, todas as partes do texto.

Neste trabalho, optou-se pelas discussões de Koch (2016) no que diz respeito aos Articuladores de Ordenação de Tempo e/ou Espaço, como também os Articuladores de Organização Textual. Com base em Antunes (2005), adotaram-se as discussões sobre os conectores que estabelecem as relações semânticas no texto.

Tendo-se em mente que o trabalho com os elos coesivos em sala de aula de LP é realizado a partir do gênero “carta aberta”, na seção a seguir, dedica-se atenção a esse tópico.

2.6 GÊNERO TEXTUAL

Nesta seção, discute-se sobre gênero textual, embora de forma breve, haja vista que não foi foco central do trabalho fazer uma reflexão ampliada acerca dessa questão. No entanto, em função de a produção textual em sala de aula ter sido realizada por meio de um gênero específico, dedicou-se atenção às noções de Gênero e de Gênero carta aberta com um propósito de apresentar quais aspectos foram discutidos e tomados por base para se trabalhar com o gênero em sala de aula.

2.6.1 Noções de gênero

Sabe-se que, há muito, estuda-se sobre gênero e que as discussões teórico-metodológicas realizadas apontam vários caminhos seguidos por estudiosos do texto, do discurso, da enunciação, para situar alguns. No entanto, chama-se atenção para o fato de que, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, nem sempre os docentes se preocupam em compreender o significado de que é gênero e, muitas vezes, adotam posturas que não diferenciam tipologia e gênero. Isso revela a necessidade de os docentes procurarem se apropriar de conhecimentos para que possam abordar o gênero textual ou discursivo, a fim de desenvolver o ensino de LP mais dinâmico e de acordo com que os discentes terão de aprender com vistas ao uso efetivo. Para tanto, é relevante que se estabeleça uma prática com gêneros que ultrapassem os muros da escola, visto que os PCN (BRASIL, p. 21) orientam que “cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações”.

Com base nessas afirmações, discutem-se as noções de gênero, visando elaborar propostas e atividades de sala de aula, em uma perspectiva de educação que se volte para a autonomia do educando. Só assim, tem-se, conseqüentemente, um cidadão mais atuante e capaz de expor seus pontos de vista, utilizando-se de um gênero que reconhece e domina na sua prática social e que atende à necessidade de interação. Em face disso, essa discussão tem como base as considerações de alguns autores, entre estes, Bakhtin (2000) e Marcuschi (2008).

Nessa perspectiva, os estudos sobre gênero vêm desde Platão (poética) e Aristóteles (retórica), de acordo com que aponta Maruschi (2008). Apesar de muito antigos, os estudos sobre gêneros continuam em foco, porém, com novos olhares possibilitados pela grande quantidade de discussões orientadas por algumas tendências. Conforme observa esse autor, há quatro tendências estudadas no Brasil, as quais são sistematizadas:

- 1) Uma linha bakhtiniana alimentada pela perspectiva de orientação vygostskyana socioconstrutivista da Escola de Genebra [...]
- 2) Perspectiva ‘swalesiana’, na linha norte-americana mais formal e influenciada pelos estudos de John Swales (1990) tal como se observa nos estudos da UFC, UFSC, UFSM [...]
- 3) Uma linha marcada pela perspectiva sistêmico-funcional é a Escola Australiana de Sidney, alimentada pela teoria sistêmico-funcionalista de Halliday[...]
- 4) Uma quarta perspectiva menos marcada por essas linhas e mais geral, com influências de Bakhtin, Adam, Bronckart, Charles Bazerman, Carolyn

Miller, Günther Kress e Norman Fairclough, é a que se vem desenvolvendo na UFPE e UFPB”. (MARCUSCHI 2008, p.152)

Essas perspectivas revelam a produção que, a cada dia, cresce sobre os estudos dos gêneros, como também apontam para uma considerável quantidade de conceitos sobre o que é gênero. Ressalta-se, conforme a visão do autor, que cada perspectiva tem um olhar específico sobre seu objeto de estudo e, assim, geram diversas definições, as quais não são homogêneas nem aplicadas de modo generalizado.

Ele também chama atenção para o fato de que essas perspectivas não representam todas as possibilidades de estudo sobre gêneros discursivos/textuais na atualidade. Assim sendo, o autor sugere que se façam discussões e análises mais refinadas com o intuito de se estabelecer critérios teóricos mais detalhados em relação à questão dos gêneros.

Marcuschi (2005, p. 18) ressalta que não se concebam gêneros textuais “como **modelos estanques** nem como **estruturas rígidas**, mas como **formas culturais**⁵ e cognitivas de **ação social** corporificadas de modo particular na linguagem.” (grifos do autor). Nesse sentido, os gêneros devem ser vistos dentro do dinamismo da língua, embora, por um lado, tenha-se que seguir padronizações e imposições de natureza social e linguística. Nessa direção, Marcuschi (2005, p. 21) atenta para o fato de que os gêneros se realizam em textos e que

as dimensões geralmente adotadas para a identificação e análise dos gêneros são sócio-comunicativas e referem-se à função e organização, ao conteúdo e meio de circulação, aos atores sociais envolvidos e atividades discursivas implicadas, ao enquadre sócio-histórico e atos retóricos praticados e assim por diante.

É importante neste trabalho apontar qual definição será adotada. É relevante, para tanto, mencionar o ponto de vista de Bakhtin (2000, p. 280), o qual considera como definição de gênero: “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”.

Observando esse conceito, pode-se destacar o trecho “cada esfera de utilização da língua” e ressaltar que pode ser entendida como o campo onde a interação acontece e, conseqüentemente, determina os discursos que são veiculados por meio dos enunciados que compõem os gêneros. Essa variedade está relacionada diretamente ao uso que os indivíduos fazem da língua de maneira variada como observou Bakhtin (2000, p.279), ao postular que

⁵ Negritados do autor.

“Todas as esferas da atividade humana [...] estão relacionadas com a utilização da língua. [...] Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...]”.

Essas esferas têm papel fundamental na teoria, pois trazem condições específicas para produção e circulação desses gêneros, como também apontam para os papéis sociais que os envolvidos numa situação de interação têm. Elas ainda são responsáveis por moldarem os gêneros para atender à necessidade de comunicação. Tudo isso é possível através dos enunciados que Bakhtin (2000, p. 279) diz que “refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal [...] mas também, e sobretudo, por sua construção composicional”. Dentre esses três componentes, o estilo é aquele, segundo Bakhtin (2000, p. 284) que: “é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e [...] a unidades composicionais: tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.)”, corroborando com o que foi afirmado antes sobre os papéis sociais.

Outro trecho que também se chama a atenção nas considerações de Bakhtin é “relativamente estáveis”. Esta forma de definir pode ser compreendida no sentido de que os gêneros, por serem práticas discursivas dos indivíduos, podem sofrer alterações ao longo da vida. Nessa perspectiva, os sujeitos que se utilizam da língua estão em constante contato com as mais variadas culturas, trazendo novos comportamentos e, por conseguinte, novas formas de utilização da língua.

Assim sendo, de acordo com Bakhtin (2000), os gêneros do discurso são infinitos, visto que a atividade humana é inesgotável e, conseqüentemente, complexa, ampliando, assim, o número de gêneros discursivos. Essa característica mostra que os fatos da vida têm influência direta na língua, como se pode observar na afirmação do autor: “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. (BAKHTIN, 2000, p. 282)

Após essas considerações, percebe-se que o gênero, na visão bakhtiniana, tem uma abordagem mais ampla e mais social, uma vez que ele leva em conta toda situação de interação para fazer um estudo aprofundado. Não é à toa que as muitas perspectivas e autores bebem nos estudos de Bakhtin para estudarem os gêneros. Dentre esses autores, cita-se Marcuschi que faz uma leitura sobre os estudos bakhtinianos para estabelecer seu modo de compreender gênero, na perspectiva do texto.

Assim como Bakhtin, Marcuschi (2008, p.154) também entende que a comunicação entre os sujeitos se dá por meio de gêneros, porém, faz uma ressalva: “é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto”. Essa observação aponta para termo que será adotado neste trabalho: gênero textual, pois a manifestação linguística se dá por textos que compõem os gêneros, ou seja, um está contido no outro, indissociável, visto que todos concorrem ao propósito comunicativo ou interativo.

Para ficar mais claro sobre a concepção adotada, tem-se o conceito de gênero explicitado por Marcuschi (2008, p. 155):

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas.

Após essas considerações, entendendo o texto concretizado em um gênero específico e que atende às necessidades de comunicação nas interações diárias, a seguir, discute-se o gênero que serviu de instrumento para a presente investigação, ou seja, a carta aberta.

2.6.2 Carta Aberta

O gênero carta, de acordo com o que considera Bazerman (2011), pode ser visto como sendo um dos mais antigos; talvez tenha sido um dos primeiros registros comunicativos entre sujeitos a distância. Este insurge-se como uma prática social que colabora para uma profusão de gêneros que tiveram por base a carta, como ressalta esse autor:

à medida que continuei a pensar na ideia de cartas tendo um papel especial na formação de gêneros, muitos outros exemplos de gêneros com ligações fortes com a correspondência me chamaram a atenção [...] jornais, periódicos, cartas de crédito, livros do Novo Testamento, encíclicas papais e romances. (BAZERMAN, 2011, p. 89)

O autor revela que essas práticas foram se desenvolvendo na proporção que a sociedade tornava suas relações mais complexas. Isso quer dizer que as condições de produção e recepção desse gênero se tornaram mais flexíveis para atender muitas funções de acordo com necessidade de comunicação. Essa complexa relação mostra que os sujeitos

conseguem circular pelos diversos contextos sociais se utilizando dos gêneros que são próprios de cada um e, assim, podem manter as relações de comunicação necessárias na interação social. Isso é reafirmado no excerto a seguir, de autoria de Bazerman (2011, p. 90):

Os gêneros nos ajudam a navegar dentro dos complexos mundos da comunicação escrita e da atividade simbólica, porque, ao reconhecer uma espécie de texto, reconhecemos muitas coisas sobre a situação social e institucional, as atividades, as ideias, a ideologia e o conteúdo esperado do documento e o lugar onde isso tudo pode caber em nossa vida.

Nessa direção, a carta tem uma presença muito forte como um gênero que marcou essas relações inicialmente entre as pessoas numa esfera mais íntima, porém, essa intimidade deu oportunidade para que fossem mais criativos, ou seja, não havia uma fórmula estanque para carta, mas uma atualização constante pelos usuários e, aos poucos, foram diversificando os usos, como afirma Bazerman (2011, p. 91): “À medida que novos textos são criados somente para a leitura privada, eles modificam os arranjos sociais da transmissão, mas ainda se baseiam num sentido estabelecido da transação textual”. Assim, pode-se dizer que a carta aberta poderia ter advindo de uma dessas variações, observando a necessidade comunicativa.

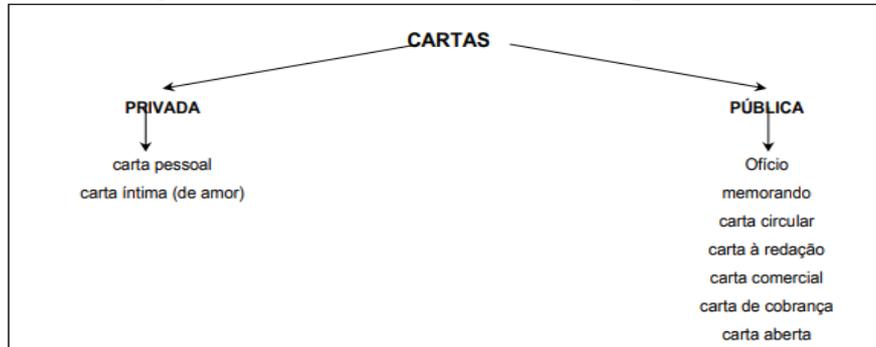
Ao estudar “Cartas Pessoais” com vistas a investigar as marcas da oralidade, Andrade (2009, p. 193) ressalta que se trata de uma prática com objetivo de estabelecer a comunicação entre pessoas distantes, de interagir, daí admitir “uma infinidade de temas e usos [...]”. Assim sendo, essa autora explicita que a carta possibilita a quem escreve estabelecer o diálogo com o outro a distância. No entanto, ela reconhece que há especificidades com relação aos diferentes tipos de carta, entre essas, menciona: “carta pública, carta comercial, carta do editor, carta do leitor, carta-circular, carta aberta[...]” (ANDRADE, 2009, p. 194).

Nessa discussão, Andrade (2009) menciona uma caracterização do gênero que ela denomina “carta pessoal” e deixa explicitado que as cartas pesquisadas apresentavam fórmulas de aberturas, fechamentos, a presença de remetente, destinatário e de elementos como local de procedência da carta, data e assinatura de seu autor. Ressalta, ainda, a presença de um elemento alternativo, que é o *post scriptum*, que pode vir expresso após a assinatura.

Com relação à carta aberta, Silva (2002, p.66) ressalta: “É importante reiterar que um dos aspectos fundamentais que distingue a carta pessoal da carta pública define-se com base nos usos da linguagem das esferas pública e privada da vida cotidiana”. Assim, ela ressalta que domínio público se refere às organizações estatais e não estatais como, por exemplo, ongs e empresas privadas. No domínio privado, a autora se refere ao familiar, pessoal, doméstico. Nessa direção, Silva (*op. Cit.*)

ilustra a distinção que propõe do público e do privado por meio de um quadro que a seguir transcreve-se, que também serve de ilustração para este trabalho:

ILUSTRAÇÃO 1: DOMÍNIO DE CIRCULAÇÃO DE CARTAS.



Fonte: Silva (2002, p. 67)

Observa-se, desse modo, que a carta aberta, gênero de interesse deste estudo, situa-se no conjunto caracterizado pela autora com o título de pública.

Sabe-se que a carta aberta é um dos gêneros textuais que tem um caráter de argumentar, pode-se dizer que ela, muitas vezes, é uma forma de protestar contra algum descaso, fazer um alerta, sempre com o foco de atingir a consciência da população, como também pode ser uma reivindicação a alguém ou instituição que tem influência socialmente, pode ser a um gestor de qualquer esfera, a um órgão, a uma classe, a determinados profissionais com o intuito de discutir o problema exposto na carta aberta ou uma tomada de atitude urgente. Podem-se observar essas especificações em Silva (2002, p. 73):

De modo 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. Por extensão, no escopo dessas finalidades, a carta aberta pode atuar com o fim de justificar um dado episódio que pretensamente possa manchar a imagem de uma organização social, uma pessoa pública e uma categoria social e assim por diante.

Além dessa função apontada pela autora, Silva (2017, p. 126) enfatiza que a carta aberta “[...] tem por finalidade comunicativa apresentar e discutir um tema de interesse público ou pessoal, cujos propósitos comunicativos visam a defender um ponto de vista, uma ideia ou um projeto; reivindicar; denunciar pessoas; acusar pessoas; etc. [...]”.

Como também esclarece essa autora, a carta aberta tem a seguinte estrutura composicional que possibilita o reconhecimento desse gênero: **abertura**, **texto** e **fechamento**. Conforme a autora explicita na abertura encontram-se a saudação e o nome do destinatário; no

texto, tem-se o desenvolvimento do conteúdo; no fechamento são observadas a despedida, a assinatura do remetente, podendo, ainda, constar local e data.

Tendo em vista que a carta aberta constitui um gênero em que as pessoas estabelecem um interesse comum, observam-se as assinaturas coletivas ou individuais, de acordo com as observações de Silva (*ibid*). No que se refere ao conteúdo temático da carta em questão, a estudiosa ressalta que qualquer tema de interesse coletivo que causa questionamento pode ser abordado, além daqueles que constituem interesses individuais.

No tocante ao título, Silva (2017) não o menciona como parte da estrutura do gênero, mas, ela o aponta em como sendo parte integrante da carta aberta, como se vê no trecho da tese de Silva (2012, p. 60): “quanto a organização retórica, a carta aberta há título identificando o gênero (carta aberta), abertura, conteúdo geralmente centrado em um único tópico, local e data, fechamento e assinatura”.

Com base nesse estudo, propõe-se a determinar a estrutura composicional da carta aberta que foi trabalhada na sequência didática, pois se considera importante apontar como esta foi utilizada por esses alunos. No entanto, ressalta-se que o gênero não é o foco deste estudo, mas se constitui relevante para a produção textual que serviu de objeto de análise da aplicação dos conectores. Assim, para se abordar o gênero carta aberta neste estudo, no seu aspecto composicional, utilizou-se de quatro exemplos do gênero (Anexos A, B, C e D).

Observa-se, inicialmente, que as cartas abertas têm em comum a forma como se propõe o título “Carta aberta à comunidade escolar da EMEF Dona Jenny Gomes”, “Carta aberta aos médicos à população brasileira”, “Carta Aberta de Brasília de Repúdio à Violência Contra as Mulheres” e “Carta aberta de uma professora: a escola ou faz uma revolução ou morre”. Em todas elas observou-se a nominação do gênero explicitamente, a qual teve como função anunciar ao interlocutor acerca do gênero veiculado.

Ainda sobre o título, vale a pena considerar que nas duas primeiras cartas abertas, tem-se o destinatário bem claro, pois, segundo Bazerman (p. 95) “identificando e conferindo respeito aos papéis sociais e às posições de emissor e receptor, colocando ambos dentro de relações sociais institucionalizadas”. Em outras palavras, ao identificar o interlocutor, pressupõe-se que ambos compartilhem saberes em comum ou de interesse. Além disso, podem apontar para os papéis que os interlocutores representam na sociedade. As outras duas não apresentaram seus interlocutores indiretamente.

Outro aspecto observado, diz respeito aos textos que compõem as cartas abertas. Em todas as cartas foi possível perceber que elas apresentam: introdução, desenvolvimento e conclusão, com exceção da última, pois apresentou tópicos em que a professora foi tecendo as

opiniões sobre cada aspecto, mesmo assim se observou a presença da introdução, desenvolvimento (tópicos) e conclusão. Cada uma dessas partes tem suas particularidades, de modo que na introdução consta a apresentação do problema; no desenvolvimento observam-se os argumentos que sustentam a visão do interlocutor sobre a problemática. A conclusão é o diferencial na carta aberta, já que nos exemplares utilizados consta um pedido de mudança de atitude, ou recomendação.

Outro ponto observado, foi como é a assinatura da carta, geralmente, feita por grupo de alunos, associação, gestores, conselho, ou mesmo por um interlocutor apenas que pode representar um grupo. Observando as quatro cartas abertas, principalmente, como foram assinadas, é que constatou-se fazer parte do compõe a estrutura do gênero ora em análise. Sendo mais um componente estudado durante a aplicação da SD.

Portanto, a carta aberta é um gênero textual com estrutura composicional como se pode ver por meio da discussão empreendida. Tais especificidades são bases para o trabalho com o gênero em sala de aula, já que se consegue ensinar gênero para que o aluno o reconheça tanto na escola como fora dela. Assim, como estrutura composicional da carta aberta se estabeleceu a seguinte: o **título**, conforme discutido anteriormente, comumente presente em textos desse gênero; a **introdução**, parte do texto dedicado à apresentação da problemática; o **desenvolvimento**, parte da carta em que os argumentos são desenvolvidos; **conclusão**, em que se verifica a tomada de atitude; e a **assinatura** feita por um grupo, por exemplo.

Após as discussões empreendidas nesta seção, em seguida, será explicitado como se efetivou o trabalho de pesquisa que gerou esta dissertação, ou seja, os aspectos metodológicos.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, abordam-se por quais opções metodológicas se optou para estudar com mais eficácia o problema em foco e, com isso, aclarar os motivos que levaram o professor pesquisador a adotar essas direções. Para tanto, ela se divide em: abordagem dos dados, tipo de pesquisa, cenário da pesquisa, participantes, intervenção.

3.1 A ABORDAGEM DA PESQUISA

O exercício da pesquisa é algo engrandecedor, uma vez que o pesquisador inicia uma busca que o leva à construção do conhecimento ou mesmo uma ressignificação de um conhecimento já produzido. Essa atividade incute o desejo de descobrir soluções, observar a realidade para conseguir compreender os fenômenos que está estudando, como também orientar ações para melhor visualizar cada composição que influencia o fato em foco pelo cientista.

Por meio desse pensamento, o investigador precisa adotar maneiras na busca para entender o fato e, assim, alcançar as metas investigativas. Para tanto, há muitas formas para se fazer um estudo como, por exemplo, uma abordagem quantitativa ou qualitativa. A escolha por um desses vieses delinea o caminho seguido, para melhor estudar o que se pretende. Com isso, não se quer dizer que só se utilize de apenas uma forma; dependendo do ponto de vista do pesquisador, ele pode se utilizar das duas sem nenhum problema, pois elas podem se complementar para ajudar na investigação.

Em face dessas considerações, este estudo propõe-se a uma abordagem de cunho qualitativo, visto que o pesquisador estará imerso nos dados do próprio campo de pesquisa para, assim, obter uma descrição mais profunda do problema detectado. Creswell (2010, p. 209) confirma essa questão quando diz que “A ideia fundamental que está por trás da pesquisa qualitativa é a de aprender sobre o problema ou questão com participantes e lidar com a pesquisa de modo a obter essas informações.”. Além desse autor, observa-se que Demo (2005, p. 17) corrobora com essa noção, visto entender que “uma apreciação qualitativa dedica-se a perceber tal problemática para além do levantamento quantitativo, que nem por isso deixa de ter sua importância”.

É por meio dessa abordagem que o pesquisador poderá vivenciar o maior número de fenômenos dentro do ambiente “natural”. Esse fato é importante, pois oferece ao pesquisador uma observação mais original, ou seja, sem interferência ou suposição que algo possa ou não causar determinados fatos. Ademais, esse tratamento se encaixa como uma escolha

metodológica adequada a essa investigação, uma vez que Creswell (2010, p. 206) entende que “A investigação qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; e métodos de coleta, análise e interpretação dos dados. [...] os procedimentos qualitativos baseiam-se em dados de texto e imagem [...] e se valem de diferentes maneiras de investigação.”.

Com esse viés, pode-se ir além, haja vista que não se prende a ver os dados pelos dados, mas sim que se abram novos horizontes para estudar um fato, ou seja, explora diversos pontos de vista a fim de desenhar melhor o fato em estudo. Para tanto, Lüdke e André (2013, p. 12-14) apontam cinco características discutidas por Bogdan e Biklen (1982):

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural com sua direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Tais características delineiam um quadro que revela os aspectos em que a qualitativa se diferencia da quantitativa. A primeira característica é a mais vivenciada pelo professor-pesquisador, visto que é a sala de aula seu ambiente natural para colher os dados ali presenciados. Nessa etapa, a observação se faz essencial, pois o pesquisador tem a oportunidade de ter uma visão mais apurada dos fatos, tendo em vista que conseguirá anotar, registrar tudo conforme acontece com aqueles participantes em seu meio natural. Creswell (2010, p. 2014) aponta que “observações qualitativas são aquelas em que o pesquisador faz anotações de campo sobre o comportamento e as atividades dos indivíduos no local de pesquisa.”.

O segundo ponto explicitado faz referência aos dados serem descritivos. Fazer uso da descrição é uma saída para esboçar com mais detalhes o problema que se pretende estudar, ou seja, os articuladores.

Indo por esse caminho descritivo, logo se percebe que se dá mais importância ao processo que ao produto, assim, chega-se à terceira característica. Aqui cabe ao pesquisador verificar como o problema estudado se dá em situações de atividades, ou convivência, ou disciplina, ou escrita, enfim, no cotidiano de sala aula, como é o caso deste estudo. Perceber esse processo é relevante, pois aponta como e em que agir para se aprofundar sobre o fato em observação.

Dentro dessa etapa, há outra com tamanha importância, que é o significado dos participantes. Ela se propõe à apreciação do que o professor-pesquisador enxerga, ouve e entende dos participantes ali envolvidos na pesquisa, essa troca é fundamental, porque faz com que o olhar atento do pesquisador perceba como os integrantes veem e interagem com a problemática que está sendo estudada. Ademais, por mais que esteja envolvido, é interessante que o investigador consiga formas de confirmar o que está emanando dos partícipes, para tanto, pode até discutir com eles. Essa postura é aconselhada por Lüdke e André (2013, p. 14):

O cuidado que o pesquisador precisa ter ao revelar os pontos de vista dos participantes é com a acuidade de suas percepções. Deve, por isso, encontrar meios de checá-las, discutindo-as abertamente com os participantes ou confrontando-as com outros pesquisado- res para que elas possam ser ou não confirmadas.

Não é apenas observar, anotar, descrever parte também de uma interação com todos os envolvidos na pesquisa, tudo isso para que não restem dúvidas nem que se desdobre em uma problemática insubstancial. No mesmo sentido atribuído pelas autoras, Creswell (2010, p. 209) entende que “em todo processo de pesquisa qualitativa, o pesquisador mantém um foco na aprendizagem do significado que os participantes dão ao problema ou questão, e não ao significado que os pesquisadores trazem para a pesquisa ou que autores expressam na literatura.”. Assim, percebe-se o quão relevante é interagir com o grupo para poder entender ainda mais sobre a questão de pesquisa.

Depois de discutidos esses quatro aspectos, define-se a análise dos dados por meio de indução. Como o professor-pesquisador está inserido *in loco*, ele parte de fatos, hipóteses mais individuais e, ao longo da investigação, consegue traçar um parâmetro geral sobre o fenômeno estudado. Lüdke e André (2013, p. 14) entendem que “o desenvolvimento do estudo assemelha-se a um funil: no início, há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve.”. Com isso, tem-se uma pesquisa mais abrangente, pois tenta entender o objeto de estudo sobre vários pontos de vista para se, então, chegar a conclusões mais gerais e depois vendo o que vai se confirmando.

Portanto, a abordagem qualitativa é certamente a mais indicada para o estudo que se propõe, dado que parte de uma observação descritiva de como se encontra a problemática da sala de aula, como também tem um caráter interpretativo mais amplo que não só parte do pesquisador, mas surge de todas as vozes que participam do estudo. Outrossim, são as características que foram citadas acima que corroboram a escolha por esta abordagem e não

outra. Além da abordagem é necessário definir o tipo de pesquisa, como se vê na subseção seguinte.

3.2 O TIPO DA PESQUISA

Esta seção orienta todo o fazer científico do pesquisador, como também orienta para quais caminhos seguir para aprofundar as questões de pesquisa. Nessa visão, Lakatos e Marconi (2003, p.155) asseguram que “a pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais.”. É nesse intuito científico que irá se pautar este estudo.

Para desenvolver um determinado estudo, é necessário seguir um tipo de pesquisa, que, neste caso, é a pesquisa-ação, pois se tem o intuito de interferir na realidade para tentar mudá-la. Assim sendo, com esse método, pode-se ter uma interação entre pesquisador e participantes para buscarem solucionar um problema. Nessa direção, Thiollent (2011, p.20) menciona:

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.

Esse tipo de pesquisa se enquadra melhor porque o pesquisador está presente no grupo em que atua, como também vivencia as angústias e dificuldades que enfrentam um determinado grupo. Além dessa interação, também é uma forma de refletir sobre a realidade e, assim, elaborar maneiras de sanar as dificuldades, contribuindo para melhorar a aprendizagem dos alunos, como também a postura do trabalho docente.

Para tanto, fez-se uso da pesquisa-ação porque se “utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar.” (MARCONI; LAKATOS, 2008, p. 109) Ou seja, é uma maneira de ser mais sensível ao observar as questões de latentes em sala de aula.

Além disso, esse tipo de pesquisa requer a participação de todos os envolvidos, professor-pesquisador, alunos e o ambiente escolar, porém, o foco está nos dois primeiros elementos, uma vez que mantém um contato mais efetivo e duradouro. Assim, Thiollent

(2011, p.21) afirma sobre esses dois aspectos: “Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento de problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações encadeadas em função dos problemas.”.

Essa citação também evoca mais uma das especificidades desse tipo de pesquisa, o acompanhamento e a avaliação. Tais procedimentos são etapas fundamentais na pesquisa, visto que a primeira serve de reguladora das ações, a fim de observar como está decorrendo cada ação e, assim, oferecer mudança em algum procedimento feito ou a realizar. Já a segunda será uma espécie de termômetro, uma vez que ela mostrará ao pesquisador como os alunos estão se apropriando do conhecimento estudado ou discutido em sala. Ademais, é uma pesquisa que dá a oportunidade de participar ativamente na condução do estudo e, assim, sair do padrão de muitas pesquisas. É esse mais um diferencial que justifica a escolha da pesquisa-ação neste trabalho.

Ressalta-se essa questão, mencionado o ponto de vista de Thiollent (2011, p.22-23), o qual elenca resumidamente os aspectos principais que delineiam claramente a escolha feita:

a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação; b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontradas nesta situação; d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação(risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

Essas seis especificidades da pesquisa comprovam o porquê de mais se enquadrar como escolha para este estudo.

Esclarecido o motivo de escolher a pesquisa-ação, detém-se a partir deste ponto a falar sobre o cenário da pesquisa.

3.3 O CENÁRIO DA PESQUISA

A investigação se deu em uma escola municipal de Ensino Fundamental, composta por sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes descoberta, cozinha, sala de leitura, banheiro dentro do prédio,

dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, almoxarifado, pátio coberto, tudo isso para tornar a escola um ambiente mais agradável que pode propiciar a aprendizagem.

Dentro desse universo, um 8º ano serviu de *locus* para essa averiguação. Trata-se de uma turma bem diversificada, muitos dos alunos são da zona rural. Esse dado é relevante porque muitos alunos cursaram salas multisseriadas, ou seja, eles dividiam, anteriormente, a sala com séries diferentes como, por exemplo, 4º e 5º em uma mesma sala de aula.

Esses alunos também são frutos de uma renovação na escola, pois, há dois anos, a escola começou a ter professor da área específica atuando em sala aula, pois antes eram pedagogos que assumiam essas disciplinas. Nesse sentido, sabe-se que, muitas vezes, esses profissionais não têm o conhecimento mais aprofundado dos conteúdos, o que os fazem recorrer unicamente ao ensino de gramática em detrimento do texto indo de encontro ao que preceituam os PCN.

Outro aspecto que deve ser mencionado é a estrutura das salas. Elas são pequenas para comportar um grande número de alunos, entre 38 a 45. Essa lotação torna-se um problema, pois o professor nem sempre tem como chegar à carteira do aluno. Outro ponto é que eles ficam aglomerados, o que torna a conversa paralela mais fácil. Além disso, a iluminação é ruim, a ventilação é péssima. Na maioria das vezes, os alunos estão mais preocupados em encontrar uma forma de se adequar à temperatura muito quente que prestar atenção na aula. Há também o fato de a escola não ser bem cuidada, o que pode possibilitar ao aluno uma impressão descaso, desestimulando-o.

Assim, esses aspectos podem, de certa forma, prejudicar a aprendizagem dos alunos, devendo ser considerados, ao se pensar em uma ação para melhorar o ensino-aprendizagem nessa turma, por exemplo, ajudá-los a escrever uma carta que revele o quanto estão insatisfeitos. Assim, pode-se trabalhar o texto, com vistas a compreender, também, o poder transformador da escrita.

Além do cenário onde se fez a pesquisa, há ainda outro aspecto a ser considerado, os participantes da pesquisa, acerca dos quais discutiremos a seguir.

3.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta investigação, tem-se como partícipes os alunos e o professor, este formado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, especialização em Linguística e Ensino da Língua Materna pela UFRN, porém, com pouca experiência em sala

de aula; aqueles são um público de 38 alunos: 22 meninas e 16 meninos, todos com idade entre 12 e 14 anos. Eles são dispersos, gostam de conversar, não costumam prestar atenção nas aulas, porém, sempre fazem as tarefas que o professor propõe, tanto na sala de aula quanto para casa. Além disso, são gentis, prestativos, receptivos a novidades, principalmente, são amigos.

Esses são os participantes diretos, mas há aqueles indiretamente, como a direção que não se opõe à execução do projeto, porque entende que pode ser usado em outras séries para melhorar a escrita dos discentes. Ou ainda pode ser um incentivo para outros professores de Língua Portuguesa também aplicarem nas turmas em que lecionam.

Além disso, compõem a metodologia, o *corpus* e o instrumental que serão discutidos na sequência.

3.5 O *CORPUS* E O INSTRUMENTAL DA PESQUISA

Nesta seção discorre-se sobre a sequência didática, como um instrumental usado para a constituição do *corpus* desta investigação. Assim sendo, dividiu-se o tópico em: *corpus*, definição da sequência didática, e o desenvolvimento da sequência.

3.5.1 O *corpus*

A aplicação da sequência oportunizou a produção de textos que constituem o *corpus* desta pesquisa. Tais textos foram produzidos em dois momentos: o primeiro denominado de produção inicial, coletado a partir da solicitação do professor para que os alunos produzissem uma carta aberta, com o objetivo de observar como se utilizaram dos conectores na escrita; e o segundo, a produção final, que contemplou a reescrita da carta aberta. Tudo isso partiu da execução da intervenção por meio da sequência didática sobre a qual serão feitas as ponderações a seguir.

3.5.2 Definição de sequência didática

A escolha por fazer uso da sequência didática (SD) é uma busca para minimizar os problemas de escrita e estar em consonância com o que orientam os PCN de Língua Portuguesa com relação ao ensino do texto. Esse documento ressalta que é “necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em

função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas.” (BRASIL, 1998, p. 23). Assim, ao desenvolver uma Sequência, o professor pode/deve usar vários gêneros textuais a fim de promover a competência discursiva do aluno.

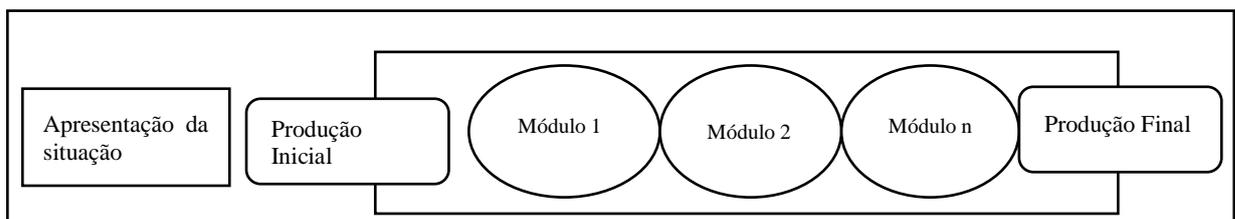
Esse norte dado pelos PCN é fundamental na prática docente, pois o professor deve planejar as aulas ou atividades, levando em consideração tal premissa. Assim, a SD, a sistematização do que os professores precisam desenvolver em sala de aula é o caminho da ação pedagógica. Essa ação parte do que Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 82) compreendem: “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”.

Pode-se observar que essa ação coordenada oportuniza aos discentes, segundo Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 82)

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 diversas.

É com base nessas discussões que se adotou o modelo de sequência didática do grupo genebrino, conforme o quadro a seguir:

QUADRO 5: SEQUÊNCIA DIDÁTICA



Fonte: Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 83)

O quadro 5 faz um resumo de como deve funcionar a SD, em que cada etapa tem funções diferentes para proporcionar ao aluno a noção de como aquele gênero funciona socialmente, como também o orienta em toda a prática discente. Para tanto, faz-se necessário tecer alguns comentários que expliquem cada etapa do processo.

Observando a imagem, percebe-se que o primeiro passo é a **Apresentação da situação**. Nesta fase, cabe ao professor esclarecer para a turma como se dará a atividade de expressão escrita a ser realizada. É nela também que o aluno constrói um conceito da situação de interação e, conseqüentemente, a atividade de linguagem em que está envolvido. Ressalta-

se que é de suma importância que o professor esclareça as duas dimensões compreendidas: o projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito e conteúdos.

O primeiro enfoque está ligado às condições de produção de um texto, pois é relevante que o aluno saiba responder às questões: qual é o gênero que será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção? Com essas questões, espera-se que o aluno consiga perceber como deva construir o texto, levando em consideração os aspectos evocados nos questionamentos. Já o segundo enfoque se preocupa com a finalidade da escrita, pois, dependendo do gênero, o texto tem características próprias que ajudam na construção do texto, por exemplo, um manual é comum que se constitua de um passo a passo (1º passo, 2º passo...) que ordenam ou para uma montagem, ou instalação de um TV, por exemplo. Depois que tudo está explicado, tem-se a primeira produção com base no que ouviram do professor.

A segunda fase é a **produção inicial**. Outra etapa imprescindível, uma vez que ela irá oferecer ao professor uma visão da realidade do aluno para uma SD mais significativa. Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 86) também apontam que “é assim que se define o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor [...]”, podendo esta etapa ser considerada a de mais valia para construção e execução da SD.

Feita a análise dessa primeira produção é que se chega na fase dos **módulos**. Aqui se trata das tarefas que devem ser desenvolvidas para ir trabalhando os problemas apontados na produção inicial. Não há um número exato de módulos para uma sequência, visto que eles são propostos de acordo com as dificuldades encontradas pelo professor. Além disso, percebe-se que a SD faz um caminho não muito convencional, uma vez que parte do complexo para o simples, ou seja, começa pela produção e depois vai trabalhando passo a passo para que aluno tenha domínio do gênero em foco, voltando para o complexo. Para melhor definir esses módulos de intervenção, Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 88) propõem algumas questões: “que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar? Como construir um módulo para trabalhar um problema particular? Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?” Tais questões ajudam diretamente na montagem desses módulos.

Com a ajuda desses módulos, o professor pode trabalhar problemas de diferentes níveis: representação da situação de comunicação; elaboração de conteúdo; planejamento do texto; realização do texto. O primeiro nível está voltado a abordar a finalidade visada, o destinatário, a posição do autor, o gênero; o segundo se preocupa com técnicas de buscar, elaborar e criar conteúdo; o terceiro é o planejamento do texto o qual deve ser produzido pelo

aluno a partir objetivo que se deseja atingir, levando em consideração a especificidade do gênero; o quarto é mais difícil, pois é execução do texto, textualização.

Outra característica dentro dos módulos é variar atividades e exercícios. Essa variação se faz necessária para não ser uma rotina tampouco um modelo a seguir, mas traz para o aluno a oportunidade de observar como o mesmo fenômeno linguístico ocorre não somente no gênero em estudo. Isso faz com que o discente tenha mais contato com outros gêneros, meta tão buscada hoje no ensino de LP. Para atender a essa variação, é necessário observar estas categorias propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 89): “atividades de observação e de análise de textos; as tarefas simplificadas de produção de texto; a elaboração de uma linguagem comum”. A primeira se volta para, por exemplo, comparar textos de um gênero ou de gêneros diferentes; o segundo é uma parte específica do texto, por exemplo, sequenciar os parágrafos para formar o texto; o último seria a apropriação dos termos técnicos do gênero, por exemplo, vocativo, assinatura.

E, por último, tem-se de capitalizar as aquisições. Nesse processo, faz-se fundamental o professor criar mecanismos para ir acompanhando o aprendizado em cada módulo, porque será um norte para criar um ou repetir um módulo. Essa capitalização pode ser feita utilizando, por exemplo, um questionário feito pelo professor, também pode ser um diário reflexivo sobre a aprendizagem do aluno. É nessa fase que se observa a voz do aprendiz a qual contribui diretamente para um fazer pedagógico mais significativo para a turma, pois influencia toda a SD.

Chega-se, então, à fase final da SD: **a produção final**. Este é o momento em que o aluno coloca em prática o conhecimento adquirido nos módulos que precederam essa escrita. A partir daí, cabe ao professor fazer uma avaliação de tudo o que foi feito, como também mostrar que um texto é um processo inacabado de construção, porque sempre há o que melhorar e, com isso, explica-se a necessidade de a reescrita ser uma tarefa fundamental no processo de aquisição da habilidade escrita. Também é nesse momento que deve haver uma reflexão em conjunto com o aluno sobre o que ele aprendeu e o que faltou ser compreendido durante os módulos. Isso incute no aluno a necessidade de refletir sobre a escrita, torna-o crítico de si mesmo.

Com base nessa discussão, demonstrou-se o porquê de usar a SD proposta por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) para alcançar o ensino de um gênero de maneira mais satisfatória e significativa. Com ela, o professor sai da zona de conforto e procurar inovar, criando módulos mais dinâmicos no trabalho com o texto e não busca utilizá-lo apenas como pretexto para

assuntos gramaticais. A SD traz dinamismo ao ensino de LP que, há tanto tempo, busca por esse caminho. Assim, a SD tem espaço mais que justo para ser usada nesta intervenção.

3.5.3 A intervenção pedagógica

O trabalho em sala de aula foi realizado pedagogicamente pela escolha de uma sequência didática. Essa sequência auxiliou diretamente na geração de dados para esta pesquisa, como também se constituiu como meio de aprendizagem dos alunos, uma vez que a sequência pode direcionar o trabalho do professor para questões mais pontuais de dificuldades que os alunos apresentam nas atividades propostas pela sequência didática. Essa escolha didática, inspirada na proposta de Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), ajuda a sistematizar as atividades que podem contribuir para melhorar a capacidade linguística dos alunos.

Para tanto, a sequência de trabalho foi dividida em três momentos, assim denominados: Trilhando os Passos para a Primeira Escrita; Estudando a Ligação entre as Partes do Texto; e Escrevendo a Versão Final da Carta Aberta. Cada uma contribuiu para o professor poder observar os problemas de escrita apresentados pelos alunos em suas produções textuais, como também identificar os conhecimentos que os alunos já dominam para, então, partir para uma intervenção mais incisiva a fim de minimizar esses problemas.

O primeiro momento foi voltado para um trabalho com o estudo do gênero; o segundo momento esteve direcionado em como as partes do texto se ligam para formarem o sentido global do texto, ou seja, a coesão por meio dos conectores; o terceiro momento centralizou na reescrita do gênero carta aberta. Todos esses momentos são explicitados a seguir:

QUADRO 6: SEQUÊNCIA DIDÁTICA A CARTA ABERTA E A COESÃO

| | | | |
|---|------------------------|--------------------------------------|-----------------|
| ÁREA DO CONHECIMENTO: Linguagens | | DISCIPLINA: Língua Portuguesa | |
| PROF.: Thiago E. de Medeiros | TURNO: matutino | SÉRIE: 8º ANO | TURMA: A |
| Nº DE AULAS PREVISTAS: 28 aulas de 45 minutos. | | | |
| DURAÇÃO: outubro, novembro e dezembro | | | |
| MATERIAIS NECESSÁRIOS: | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Fotocópias de cartas abertas e outros gêneros; • Papel; • Lápis; • Pincel. | | | |
| CONTEÚDOS ABORDADOS: | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Linguagem escrita; | | | |

| |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • O gênero carta aberta; • Coesão textual (conectores). |
| <p>OBJETIVOS</p> <p>Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudar o gênero carta aberta percebendo a coesão estabelecida nas relações semânticas dos conectores/operadores argumentativos no texto. <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as características de uma carta aberta; • Conhecer os conectores; • Perceber as relações coesivas estabelecidas pelos operadores no gênero; • Produzir uma carta aberta. |

QUADRO 7: 1º MOMENTO: TRILHANDO OS PASSOS PARA A PRIMEIRA ESCRITA

| |
|---|
| ATIVIDADE I |
| <p>OBJETIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a proposta que será trabalhada; • Revisar a noção de gênero. |
| <p>DURAÇÃO: duas aulas de 45 minutos.</p> <p>1º Passo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inicialmente, explicar aos alunos que estudarão com mais ênfase o gênero carta aberta e que produzirão esse gênero, mas antes é necessário cumprir alguns passos para conseguir escrever com mais propriedade o gênero estudado, como, por exemplo, estudar a coesão por meio das relações semânticas que os conectores/operadores argumentativos têm no texto, a estrutura do gênero. <p>2º Passo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Após essas explicações, dividir a turma em duplas, em seguida, distribuir fotocópias de diversos gêneros (Apêndice A) para sondar quais eles já conhecem. Ao passo que vão dizendo, anotar no quadro cada um. |
| ATIVIDADE II |
| <p>OBJETIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o gênero carta aberta. |
| <p>DURAÇÃO: duas aulas de 45 minutos.</p> <p>1º Passo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir para os alunos voltarem a se agrupar para retomar a discussão da aula anterior sobre os gêneros que identificaram, depois pedir que fiquem apenas com o gênero carta pessoal e carta aberta para compararem e perceberem a diferença e, conseqüentemente, irem observando como é a carta aberta. <p>2º Passo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discutir com a turma mais sobre o gênero a partir das perguntas: |

1. Já ouviu falar ou leu uma carta aberta?
2. Se sim, em que situações?
3. Se não, por quê?
4. Vocês conseguem imaginar para que serve uma carta aberta?

3º Passo:

- Agrupados em duplas ou trios, distribuir para as equipes cópias de cartas abertas (Anexo A, B, C e D). Após a distribuição, orientá-los a ler a carta silenciosamente, mas, antes, discutir com eles as ideias que o título da carta sugere.

4º Passo

- Ao terminarem a leitura, realizar a discussão sobre o que leram:
 1. Gostaram do texto?
 2. A carta aberta discutia coisas que se pensou antes de ler?
 3. É um tema presente na escola?
 4. Vocês conhecem alguém que já enfrentou ou enfrenta o bullying aqui na escola?
 5. Conseguiram identificar destinatário e remetente?
 6. Foi fácil entender a leitura?
 7. Vocês acham que se usou uma linguagem formal ou informal?

ATIVIDADE III

OBJETIVO:

- Identificar a estrutura da carta aberta.

DURAÇÃO: duas aulas de 45 minutos

1º Passo:

- Pedir que façam a leitura das outras três cartas (Anexo B, C e D) tentando identificar: título, destinatário, remetente, qual assunto abordado, se há uma sugestão para uma tomada de atitude, as informações que sustentam a discussão, ou seja, tentar analisar as condições de produção textual (*Conteúdo temático* (assunto tratado no texto), *interlocutor visado* (sujeito a quem o texto se dirige e que pode ser conhecido ou presumido), *objetivo a ser atingido* (propósito que motiva a produção), *gênero textual* próprio da situação de interação (regras de jogo, conto, parlenda, debate, publicidade, tirinha etc.), *suporte* em que o texto vai ser veiculado (jornal mural, jornal da escola, rádio comunitária, revista em quadrinhos, panfleto etc.) e, até mesmo, ao *tom* a ser dispensado ao texto (formal, informal, engraçado, irônico, carinhoso etc.)

2º Passo:

- Ao terminar, fazer a socialização oralmente do que identificaram por meio da leitura e anotar na lousa as respostas.

REFERÊNCIAS:

Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/condicoes-de-producao-do-texto>> Acesso em 05 de maio de 2018.

ATIVIDADE IV

OBJETIVO:

- Praticar o que foi discutido sobre o gênero carta aberta.

| |
|--|
| DURAÇÃO: duas aulas de 45 minutos. |
| <p>1º Passo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Fazer uma rápida recapitulação sobre a socialização da aula anterior. <p>2º Passo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Em seguida, solicitar ao alunos que voltem a se agrupar em dupla ou trio e depois entregar a cada grupo um exercício (Apêndice B) para aplicar o que aprenderam nas discussões sobre o gênero em estudo. <p>3º Passo :</p> <ul style="list-style-type: none"> Orientar que o exercício deve ser respondido em sala, para tanto, tem as duas aulas para fazer isso. <p>4º Passo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Corrigir o exercício. |
| ATIVIDADE V |
| OBJETIVO: |
| <ul style="list-style-type: none"> Estabelecer que tema será abordado na escrita da carta aberta. |
| DURAÇÃO: duas aulas de 45 minutos. |
| <p>1º Passo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Novamente em grupos, entregar a cada grupo cópias com imagens e charges (Apêndice C). <p>2º Passo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Após a entrega, orientar que leiam as imagens tentando identificar os temas que sugerem cada imagem, como também escolher duas imagens que mais chamam a atenção. <p>3º Passo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Pedir que cada grupo socialize oralmente os temas encontrados nas imagens e charges para serem anotados no quadro. <p>4º Passo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Diante dos temas escritos no quadro, questionar sobre a presença desses temas na vida deles para que o mais comentado sirva de proposição para a escrita da carta aberta. |
| ATIVIDADE VI |
| OBJETIVO: |
| <ul style="list-style-type: none"> Discutir sobre o tema escolhido por eles para dar mais informações. |
| DURAÇÃO: duas aulas de 45 minutos. |
| <p>1º Passo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Distribuir cópias de duas reportagens (Anexo E) que abordam o tema mais apontado pelos alunos. <p>2º Passo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Orientar que leia silenciosamente e, quando encontrar palavras que não conheça ou não entendeu o significado, sublinhar para discutir depois. <p>3º Passo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Depois fazer uma leitura compartilhada discutindo com a turma: <ol style="list-style-type: none"> É uma carta aberta? Qual a diferença? |

| |
|---|
| <p>3. Qual a opinião sobre bullying?</p> <p>4. Como as pessoas da reportagem se sentiam?</p> <p>5. Vocês percebem quem está falando nos textos? Como?</p> <p>6. O bullying está presente na escola? E na sala?</p> <p>7. Vocês saberiam como amenizar essa situação?</p> <p>4º Passo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientar como tarefa para casa que pesquisem mais sobre o tema para se apropriarem das ideias e, assim, poderem escrever um bom texto na aula seguinte. |
| ATIVIDADE VII |
| <p>OBJETIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar uma carta aberta. |
| <p>DURAÇÃO: duas aulas de 45 minutos.</p> |
| <p>1º Passo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instruir que as equipes que já vinham se reunindo nas aulas anteriores voltem a se reunir para elaborarem uma carta aberta durante as duas aulas. (Apêndice D). <p>2º Passo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observar o envolvimento dos alunos com a atividade e tirar dúvidas quando possível. |

QUADRO 8: 2º MOMENTO: ESTUDANDO A LIGAÇÃO ENTRE AS PARTES DO TEXTO

| |
|---|
| ATIVIDADE VIII |
| <p>OBJETIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisar os aspectos estruturais do gênero carta aberta. |
| <p>Duração: duas aulas de 45 minutos</p> |
| <p>1º Passo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizar a sala em grupos e distribuir cópias de uma carta aberta (Anexo F) para cada aluno dos grupos. <p>2º Passo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientar que leiam e observem bem a estrutura da carta da aberta. <p>3º Passo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimular a socialização das observações que fizeram sobre os aspectos que consideram necessários ao texto. <p>4º Passo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anotar as observações no quadro para discutir ponto a ponto com a turma. |
| <p>REFERÊNCIAS:</p> <p>Disponível em: < https://www.todamateria.com.br/carta-aberta/ ></p> |
| ATIVIDADE VIV |
| <p>OBJETIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender o que deve constar em cada parte do gênero carta aberta. |
| <p>DURAÇÃO: duas aulas de 45 minutos</p> |
| <p>1º Passo:</p> |

| |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Solicitar que cada um pegue a carta aberta (Anexo F) usada na aula anterior para discutir a constituição de cada parte do gênero em estudo. <p>2º Passo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ler parte por parte explicando cada uma. Para tanto, pode usar perguntas como: <ol style="list-style-type: none"> Como é o título na carta aberta? Por que ele é dessa forma? Qual a importância? O que deve ter na introdução? Por quê? O desenvolvimento deve apresentar o quê? Na conclusão, o que deve constar? Como deve ser a despedida? Por quê? <p>3º Passo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ao passo que eles vão respondendo, a explicação vai sendo apoiada com base nas informações que os alunos vão dizendo. |
| <p>REFERÊNCIAS:</p> <p>Disponível em: < http://diariosm.com.br/dicas-de-como-escrever-uma-carta-aberta-1.2017928> Acesso em 25 de maio de 2017</p> |
| <p>ATIVIDADE X</p> |
| <p>OBJETIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer como as partes do texto estão ligadas entre si para gerar o sentido. |
| <p>DURAÇÃO: duas aulas de 45 minutos</p> |
| <p>1º Passo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Solicitar aos alunos que tenham em mão a carta (Anexo B) para estudar como se deu a ligação entre os parágrafos, dentro dos parágrafos e como tudo isso concorre para o sentido do texto. <p>2º Passo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ler o texto com os alunos, indagando-os com as seguintes perguntas: <ol style="list-style-type: none"> No 1º parágrafo, demonstra o tema da carta? Tem relação com o título? No 2º parágrafo, que expressão pode funcionar para retomar a ideia anterior? No 3º parágrafo, tem a expressão “<i>por isso</i>”, por que ela está no início? Que sentido ela expressa? A palavra “<i>isso</i>” está retomando ou resumindo alguma ideia ou informação? Qual? Há ocorrência da palavra “<i>e</i>” três vezes, em todas as vezes têm o mesmo sentido? Qual? Na linha quatro deste parágrafo, há uma palavra que expressa o sentido de conclusão de um ideia. Qual seria? Há outra palavra que pode substituir e manter o mesmo sentido? Na última linha deste parágrafo, tem a frase “<i>Dentre as ações constam:</i>”. Qual sentido assume essa construção? Pode-se dizer que ela aponta para o que se seguirá no texto? No 4º parágrafo, observa-se a palavra “<i>para</i>” duas vezes neste parágrafo. Elas têm o mesmo sentido? No 8º parágrafo, tem-se a seguinte construção: “<i>conforme a prática mundial</i>”. O que se pode entender? Qual palavra levou a essa conclusão? No 10º parágrafo, o uso de “<i>nesta</i>” (linha 1), “<i>onde</i>” (linha 2) e “<i>este</i>” (linha 3) estão usados adequadamente? Eles se conectam com outras partes do parágrafo? Qual? No 11º parágrafo, há uma palavra que está funcionando com a ideia de conclusão do texto, qual seria ela? <p>4º Passo:</p> |

| |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Orientar tarefa para casa para eles analisarem os conectores que eles identificarem no texto (Anexo G) e tentarem explicar o sentido. |
| ATIVIDADE XI |
| OBJETIVO: <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o uso dos conectores no texto. |
| DURAÇÃO: duas aulas de 45 minutos. |
| 1º Passo: <ul style="list-style-type: none"> • Corrigir oralmente a atividade. 2º Passo: <ul style="list-style-type: none"> • Distribuir uma tarefa (Apêndice E) sobre os operadores argumentativos. 3º Passo: <ul style="list-style-type: none"> • Corrigir os exercícios sempre voltando à explicação do porquê daquele operador e o sentido, como também a influência dele no sentido global do texto. |
| ATIVIDADE XII |
| OBJETIVO: <ul style="list-style-type: none"> • Organizar o texto. |
| DURAÇÃO: duas aulas de 45 minutos. |
| 1º Passo: <ul style="list-style-type: none"> • Organizar a turma em duplas e distribuir a atividade (Apêndice F). 2º Passo: <ul style="list-style-type: none"> • Orientar como devem fazer a atividade de organizar as partes do texto levando em consideração as aulas que tiveram até o momento. 3º Passo: <ul style="list-style-type: none"> • Corrigir oralmente explicando o porquê de o parágrafo ficar naquela posição. |

QUADRO 9: 3º MOMENTO: ESCRITA DA VERSÃO FINAL DA CARTA ABERTA

| |
|---|
| ATIVIDADE XIII |
| OBJETIVO: <ul style="list-style-type: none"> • Analisar algumas cartas produzidas pela turma para sugerir alterações a partir do que se estudou nas aulas anteriores. |
| DURAÇÃO: duas aulas de 45 minutos. |
| 1º Passo: <ul style="list-style-type: none"> • Dividir a turma em duplas ou em trios e distribuir quatro textos (Apêndice G) escolhidos entre as produções dos alunos, uma vez que apresentavam mais equívocos na escrita da carta: estrutura. 2º Passo: <ul style="list-style-type: none"> • Orientar que observem os textos tentando encontrar inadequações que os escritos |

tenham para sugerirem como poderia ser reescrito.

3º Passo:

- Anotar na lousa o que eles vão apontando como problemas e discutir com eles como poderia melhorar.

4º Passo:

- Devolver os textos que produziram na primeira escrita para analisarem em casa e trazerem as sugestões na aula seguinte.

ATIVIDADE XIV

OBJETIVO:

- Reescrever o texto que produziram.

DURAÇÃO: duas aulas de 45 minutos.

1º Passo:

- Organizar os grupos que escreveram a primeira versão do texto.

2º Passo:

- Chamar cada grupo para discutir com eles as sugestões que encontram para melhorar o texto.

3º Passo:

- Orientar que os textos reescritos devem ser entregues na aula seguinte.

AVALIAÇÃO

- O processo de avaliação será de forma contínua, levando em consideração a participação na socialização das análises, se colabora com o colega, se tem iniciativa para fazer a atividade, se percebe o sentido veiculado pelos conectores, se consegue sugerir outro conector com o mesmo sentido.
- Avaliação na produção escrita levará em consideração os seguintes fatores:
 1. Atendimento ao gênero;
 2. argumentos;
 3. uso dos conectores;
 4. solução apresentada.

Portanto, esses três momentos são os meios utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa que gerou dados para serem analisados e, assim, obter uma reflexão sobre o que foi

feito durante a aplicação da sequência, se teve resultados satisfatórios ou não. Em seguida, tem-se as categorias que foram levadas em consideração para analisar, como também os códigos utilizados para realizar as ponderações.

3.6 CATEGORIAS DE ANÁLISE E CODIFICAÇÃO DOS DADOS

Nesta seção, discorre-se sobre as categorias utilizadas para analisar os dados, como também que procedimentos foram adotados para realizar o exame das informações geradas durante toda a aplicação da SD.

Tendo em vista a discussão teórica empreendida, selecionou-se como categorias de análises as relações semânticas expressas pelos conectivos utilizados no texto, entre estas: **causalidade, condicionalidade, temporalidade, finalidade, alternância, conformidade, complementação, delimitação e restrição, adição, oposição, justificção ou explicção, conclusão, comparação.** Para complementar, serão usadas as teorias de Koch (2016) que tratam sobre os **articuladores de ordenação no tempo e/ou espaço**, assim como os **articuladores de organização textual.**

Além disso, tem-se o gênero carta aberta discutido por Silva (2017) que aponta como se configura a estrutura desse gênero. Para tanto, toma-se como categoria de análise a estrutura composicional: **abertura, texto e fechamento.** Ademais, tem-se também como parte dessa estrutura composicional o **título.**

Para identificação das informações dos textos do alunos, utilizou-se de códigos a seguir sistematizados no quadro: **E1, PEI, PEF.** Tais código serão explicados a seguir:

QUADRO 10: CÓDIGO E SIGNIFICADO

| | |
|----------------|--------------------------|
| E | Equipe |
| E1, E2, E3 ... | Enumeração da equipe |
| T | Texto |
| PEI | Produção escrita inicial |
| PEF | Produção escrita final |

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo faz-se uma análise dos dados que foram obtidos a partir da aplicação da SD. Inicia-se observando o uso dos conectores nas produções inicial e final. Além disso, acrescentam-se reflexões acerca das ações didáticas registradas na sequência didática, haja vista a importância no trabalho realizado.

4.1 ANÁLISE DOS CONECTORES NA PRODUÇÃO INICIAL E FINAL.

Nesta seção, procede-se a uma análise das cartas abertas produzidas pelos alunos, com relação ao uso dos conectores. A análise será feita comparando a produção inicial e a produção final, observando a ocorrência dos conectores na produção desses textos como se pode ver a seguir na subseção seguinte.

4.1.1 Os conectores na produção da carta aberta

Os textos desta subseção foram produzidos na SD e serão analisados a seguir observando o uso dos conectores utilizados pelos alunos.

QUADRO 11: PRODUÇÃO INICIAL DE E1

| Texto (PEI-E1) | Conector | Relação Semântica |
|---|---|--|
| Carta aBerta: comunidade escolar juntos contra o bullying | - | - |
| Todos nós já conhecemos ou ouvimos falar sobre o bullying. Vamos contar sobre os diversos casos de bullying nas escolas, é de amenizar o Problema. | Ou. | Alternância. |
| Tudo começa com brincadeira e aPelidos de mal gosto, nas maiorias das escolas existem o bullying, só que alguns alunos têm medo dos agressores, Vergonha de falar, ou de contar o problema para alguém, mais em alguns casos quando ele e compartilhado seja com um professor, um diretor, ou até mesmo a policia, ele e ignorado e agem como se estivesse tudo bem, até a vitima chegar a depressão ou próprio suicidio. | E, só que, ou, para, quando, seja, Ou, e, como, ou | Adição, Oposição, Alternância, Finalidade, Temporalidade, Alternância, Alternância Adição, Comparação, Alternância |
| A melhor forma de tentar com a situação do bullying nas escolas e independente da cor da pele, religião status sociais, estado fisico e etc... | e | Adição |

| | | |
|---|-----------------|---|
| Ter respeito tanto no ambiente escolar como fora dele, conversar ter dialogos mais conprienciveis, escutar e cuidar do seu amigo, è a forma mais simples de combater ou até acabar com o ato do bullying, porquê se todos se ajudarem ou formar uma opinião juntos podemos salvar até uma vida. | e Ou, Ou. | Adição, Alternância, Alternância. |
| Jucurutu/RN 09/10/2017 Alunas 8º ano A | - | - |

Observa-se, no texto PEI dos alunos E1, que há o uso de conectores com a relação semântica de adição e alternância com mais frequência. Analisando os dados, percebe-se que os alunos usaram sempre os mesmos termos, principalmente, quando se trata da relação de alternância, materializando-se, assim, a ocorrência do uso do conectivo *ou* na maioria dos casos. Porém, observa-se ainda que houve a tentativa de usar outro conectivo de alternância no excerto: “*quando ele e compartilhado seja com um professor, um diretor, ou até mesmo a*”. Nesse trecho, tem-se o conectivo *seja* o que oferece essa relação alternativa, mas se perde quando os alunos não seguem usando o conector na sequência, ou seja, não há uma simetria entre os segmentos coordenados. Tal fato pode apontar para traço da oralidade.

Em face dessa discussão, pode-se dizer que há poucas inadequações quanto ao uso dos conectores usados no texto, haja vista que os outros conectivos cumprem o sentido da relação semântica pretendida pelos autores. Percebe-se também que não tem muita variedade no uso dos conectivos.

QUADRO 12: PRODUÇÃO FINAL E1

| Texto (PEF-E1) | Conector | Relação Semântica |
|---|-------------------|------------------------------------|
| Carta aberta à comunidade escolar W. L. juntos contra o Bullying | | |
| Você já deve ter ouvido falar conhecido ou até mesmo discutido sobre o assunto, BULLYING, é uma forma de agressão e que até pouco tempo este assunto tem passado despercebido pela sua forma silenciosa. Vamos contar sobre diversos casos de bullying alguns ocorridos até em nossa escola e algumas formas de amenizar o problema. | Ou, Até, E. | Alternância, Adição, Adição. |

| | | |
|--|---|--|
| <p>Tudo começa com uma simples brincadeira, que vai se tornando cada dia mais repetitiva até causar um desconforto muito grande a vítima do Bullying. Diante do fato, observamos alguns atos do bullying ocorridos em nossa escola, vamos apresentar exemplos de bullying, apelidos.</p> | <p>Que. Diante do fato,</p> | <p>Restrição, Conclusão,</p> |
| <p>1)LEPRECHAU: Um apelido bobo, e sem lógica para alguns, mas de desconforto para vítima que sofre com os apelidos, ela chegou a afirmar, que não se incomoda – então porque tantas discussões? Tantos pedidos de que parecem com apelidos chatos, diários de dia? Uma simples conversa com o professor amenizou o problema, e cada vez mais as agressões tem parado com essas “brincadeiras” e apelidos de mau gosto...</p> | <p>E, mas Para, Que, Que, E, E</p> | <p>Adição, Oposição, Finalidade, Restrição, Complementação, Adição, Adição</p> |
| <p>2)PICKACHU Desde o início das brincadeiras os agressores percebiam o desconforto Da vítima, e mesmo assim não paravam com os apelidos, diante da chateação diária e desconfortante, a vítima tomou uma atitude e resolveu que ia se comunicar com a direção da escola. Segundo ela, a gestão disse: “apelide eles também”. Inconformada ela insistiu e teve o resultado de seu agrado. Uma conversa com o diretor amenizar o problema com os apelidos maldosos sobre a garota.</p> | <p>Desde, E, E, E, Que, Segundo, E.</p> | <p>Temporalidade, Oposição, Adição, Adição, Complementação, Conformidade, Causalidade.</p> |
| <p>Após os relatos, queremos também destacar que o Bullying é um problema na maioria das escolas observamos que alguns alunos têm medo dos agressores, vergonha de falar ou contar o problema para alguém, em alguns casos quando ele é compartilhado, é também ignorado. A vítima pode chegar a desenvolver uma depressão que pode levá-la a pensamentos suicidas.</p> | <p>Após, Que, Ou, Quando, Que.</p> | <p>Temporalidade, Complementação, Alternância, Temporalidade, Restrição.</p> |
| <p>Após as discussões nos parágrafos, acreditamos que a melhor forma de combatê-lo é respeitar o próximo tanto do ambiente escolar como fora dele, conversar ter diálogos mais compreensíveis, escutar e cuidar do seu amigo, é a forma mais simples de combater ou até mesmo tentar acabar com o Bullying.</p> | <p>Após, Que, Tanto(...)como, E, Ou.</p> | <p>Temporalidade, Complementação, Adição, Adição, Alternância.</p> |

| | | |
|--|------------------------|--|
| Além disso, se todos ajudassem ou formassem uma opinião juntos, poderíamos salvar uma vítima do Bullying, o melhor caminho, ao que parece, é o diálogo porque é por meio dele que as relações pessoais são estabelecidas. | Ou, Que, Porque. | Alternância, Complementação, Explicação. |
|--|------------------------|--|

A carta aberta reescrita apresenta-se bem construída; observa-se a presença de enunciados mais expandidos e, conseqüentemente, apresenta um maior número de relações semânticas que o primeiro texto. Assim, observam-se as ocorrências de restrição, complementação, explicação, conformidade e causalidade que antes não estavam presentes na primeira escrita, propiciando uma maior fluidez ao texto. Ainda se percebeu que os alunos mantiveram o equívoco na expressão de comparação “*respeitar o próximo **tanto** do ambiente escolar **como** fora dele*”, mas continua sem prejudicar o sentido global do texto.

Comparando-se as duas produções, observa-se que o texto reescrito apresenta uma expansão, proporcionada pelo uso um número maior de conectores, adequadamente, utilizados. Assim, percebe-se que houve uma evolução do uso, antes restrito, dos conectores que ajudaram a melhorar a produção textual, o que pode ter sido fruto das análises textuais realizadas em sala de aula.

A seguir, detém-se a atenção na produção inicial dos alunos E2.

QUADRO 13: PRODUÇÃO INICIAL DE E2

| Texto (PEI-E2) | Conector | Relação Semântica |
|--|----------------------------|---|
| Carta aberta á comunidade escolar e população sobre o Bullying | | |
| O final do ano letivo aproxima-se e alguns alunos, vitimas de um “monstro” chamado bullying, já esperam que chegue logo, pois diminuirá o sofrer deles. | E, Que, Pois. | Adição, Complementação, Explicação. |
| Tudo isso começa por algo simples como uma brincadeira de apelidos de mal gosto, mas isso é igual o fogo, as pouco vai se agravando e ficando mais complicado, ocorrendo xingamentos, agressões, eexclusão da sociedade e dos colegas. | Como, Mas, E, E. | Comparação, Oposição, Causalidade, Adição. |
| Na grande maioria dos casos do bullying, os estudantes que sofrem, avisam os pais e professores, mas eles infelizmente só levam a serio depois que o aluno suicidar-se. | Que, Mas, Depois | Restrição, Oposição, Temporalidade. |
| O bullying é um caso muito serio, mas de que vocês imaginam, esse tipo de coisa pode levar a depressão, fobia da escola e por fim ao suicídio. | E, Por fim. | Adição Conclusão. |
| Para resolver isso é preciso tomar iniciativas, tanto os familiares quanto o resto da | Para, Tanto(...)quanto, | Finalidade, Adição, |

| | | |
|---|---|---|
| sociedade, os praticantes das humilhações dever se dar conta que todo são iguais independente de sua raça, religião ou orientação sexual com o acompanhamento de psicólogos e pais ou responsáveis dos alunos na escola, para evitar todas as consequências que o bullying traz. Fim | Que, Ou, E, Ou, Para, Que. | Complementação, Alternância, Adição, Alternância, Finalidade, Restrição. |
|---|---|---|

O texto apresenta várias relações semânticas proporcionadas pelos conectivos empregados. É válido destacar o uso de **ou** no último parágrafo “*todo são iguais independente de sua raça, religião ou orientação sexual [...] psicólogos e pais ou responsáveis dos alunos na escola*”, pois se observa que difere do sentido usualmente empregado, o de alternância. Assim, nota-se que esse conectivo foi usado como o sentido de adição no contexto específico.

Percebe-se, ainda, que a carta aberta em análise contém enunciados expandidos, facilitando a leitura e, conseqüentemente, o entendimento do propósito do texto. A coesão por conexão auxiliou a construção do sentido global do texto, pois os alunos usaram para defender a ideia que estavam discutindo, ou seja, possibilitar ao interlocutor seguir o fio condutor do tema em desenvolvimento.

Em face desses comentários, conclui-se que o texto tem poucos equívocos relacionados ao uso dos conectivos, os quais não impossibilitaram que a discussão empreendida pelos alunos no texto tenha tido problemas para ser compreendida pelo leitor.

QUADRO 14: PRODUÇÃO FINAL DE E2

| Texto (PEF-E2) | Conector | Relação Semântica |
|--|------------------------------|---|
| Carta aberta à comunidade escolar W. L. sobre o bullying. | | |
| O final do ano letivo aproxima-se e alguns alunos, vítimas de um “monstro” chamado bullying, já esperam que chegue logo, pois diminuirá o sofrimento deles. | E, Já, Que, Pois. | Adição, Temporalidade, Complementação, Explicação. |
| Tudo isso começa por algo simples como brincadeira de apelidos de mau gosto, mas isso é igual ao fogo, aos poucos vai se agravando e tornando-se mais complicado, ocorrendo xingamentos, agressões e afastamento da sociedade e dos colegas. | Como, Mas, E, E. | Comparação, Oposição, Causalidade, Adição. |
| Na grande maioria dos casos de bullying, os estudantes que sofrem avisam aos pais e professores, mas eles infelizmente só levam a sério, depois que o aluno comete suicídio. | Que, E, Mas, Depois | Restrição, Adição, Oposição, Temporalidade. |

| | | |
|---|---|--|
| O bullying é um caso muito sério, mais do que vocês imaginam, esse tipo de coisa pode levar a depressão, fobia de escola e, por fim , ao suicídio. | Mais do que, E, Por fim. | Comparação, Adição, Conclusão. |
| Para resolver isso é preciso tomar iniciativas, tanto os familiares quanto o resto da sociedade, os praticantes das humilhações devem se dar conta que todos são iguais, independente da sua raça, religião ou orientação sexual. Ademais , o acompanhamento de psicólogos e pais ou responsáveis dos alunos na escola é fundamental para evitar todas as consequências que o bullying pode trazer. Alunos do 8º ano A | Para, Tanto(...)quanto, Que, Ou, Ademais, E, Ou, Para, Que. | Finalidade, Adição, Complementação, Alternância, Adição, Adição, Alternância, Finalidade, Restrição. |

Ao ler a carta aberta reescrita dos alunos E2, percebeu-se que eles resolveram o equívoco com o uso do *Mas e Mais* constatado na primeira versão, como se pode observar no trecho “*mas de que vocês imaginam*”, tornando o texto mais claro. Outrossim, é o fato de que eles se preocuparam em conectar um parágrafo a outro, materializando uma construção de um texto coeso, ligando as partes para formar um todo.

No quadro abaixo se apresenta a produção inicial dos alunos E3, analisada em seguida.

QUADRO 15: PRODUÇÃO INICIAL DE E3

| Texto (PEI-E3) | Conector | Relação Semântica |
|---|---|--|
| Carta aberta do 8º A para a população de Jucurutu | | |
| Toda turma do 8º ano decidiu fazer cartas abertas falando de um único assunto o “Bullying”, que acontece em todas as escola do Brasil e do mundo. O Bullying pode ser praticado de diversas formas como verbalmente ou por meio da internet conhecido com “ciber-Bullying”, eles fazem xingamentos e ofendem familiares e as vezes partem para agressão | Que, Como, Ou, E, E, Para. | Restrição, Explicação, Alternância, Adição, Adição, Finalidade. |
| Para combater isso na maioria das vezes, os alunos não devem da atenção ou pedirem ajuda a direção da escola ou a adultos ou até mesmo a polícia se o caso for mais graver, as vezes essas brincadeiras levam a depressão que podem até levar a morte. | Para, Ou, Ou, Ou, Que. | Finalidade, Alternância, Alternância, Alternância, Complementação. |

O texto dos alunos E3 é uma produção curta. Percebeu-se que há poucos conectivos usados no texto, como também não há equívocos quanto à relação semântica que eles estabeleceram com relação ao contexto de uso em que aparecem.

Em seguida, analisa-se o texto PEI dos alunos E3, cujos dados são apresentados no quadro 12.

QUADRO 16: PRODUÇÃO FINAL DE E3

| Texto (PEI-E3) | Conector | Relação Semântica |
|---|---|--|
| Jucurutu, RN 19/12/2017 Prezados alunos da E.M.W.L.M., e especialmente, da turma do 8º ano “A” | E. | Adição. |
| Vamos construir um mundo melhor sem Bullying | - | - |
| O “Bullying” é um problema que vem se tornando cada vez mais real e visível em todas as escolas do país, e infelizmente, já é fato também na E.M. W. L. M. o que está chamando atenção de cada pessoa que faz parte dessa comunidade escolar a se engajar na luta pelo combate a esse problema. | Que, E, E, Que, Que. | Explicação, Adição, Adição, Restrição, Restrição. |
| É considerado uma de agressão física e principalmente psicológica e que acontece geralmente de forma verbal por meio de xingamentos, palavrões, ofensas, apelidos, e até mesmo pela internet conhecida como “Cyberbullying”. As ofensas relacionadas ao bullying estão sempre ligados a algum tipo de preconceito, como: cor da pele, estilo de cabelo, o fato de uma pessoa ser gorda ou magra demais, a opção sexual, estatura física, religião, etc. | E, E, Que, E, Ou. | Adição, Adição, Restrição, Adição, Alternância. |
| O agressor, na maioria das vezes apresenta um perfil hostil, dissimulado, insensível, ao sofrimento alheio e ate desumano. Enfim , uma pessoa que se considere autosuficiente e superior aos demais. | E, Enfim, Que. | Adição, Conclusão, Restrição. |
| Em relação as vítimas, se faz necessário que cada um se coloque no lugar delas e compreenda o que sente os mesmos ao serem agredidos. Elas se tornam “presos” dos agressores e se fecham em um mundo, onde geralmente não procuram desabafar com alguém. Sofrem na “pele” uma dor que “sangra a alma e o coração”. E com todo esse sofrimento possam ater as mais diferentes | Que, E, E, Que, E, Como, E. | Complementação, Adição, Adição, Restrição, Adição, Explicação, Adição. |

| | | |
|--|---|---|
| reações como se automutilar, depressão, mudança de personalidade e até a cometer suicídio. | | |
| É então conhecendo melhor o problema e se colocando a cima de tudo no lugar do outra, que cada aluno da escola pode se sensibilizar e colaborar para ajudar a combater a situação do bullying nesse espaço escolar. É cada um aprender mesmo a aceitar e respeitar o outro como ele é entendendo que cada pessoa é mesmo diferente, mas no geral tudo é igual, porque todos são humanos e tem direitos de viver livremente e ser feliz. | Então, E, Que, E, E, Que, Mas, Porque, E, E. | Conclusão, Adição, Restrição, Adição, Adição, Complementação, Oposição, Causalidade, Adição, Adição. |
| Nesse sentido a escola tem um papel fundamental: trabalhar continuamente para conscientizar os alunos sobre a necessidade e a obrigação de mudança de atitude em relação a qualquer tipo de preconceito dentro do contexto da escola. E dessa forma, contribuir para resolver o problema do bullying na escola. Vamos todos nós unir a essa causa | E, E, Dessa forma, Para. | Adição, Adição, Conclusão, Finalidade. |

Observa-se, na reescrita dos alunos da E3, uma proposta em que os enunciados revelam uma variedade de conectivos que não estavam presentes na produção inicial, evidenciando as relações de: restrição, complementação, conclusão e oposição. Assim sendo, considera-se uma produção mais planejada, em que os propósitos do texto ficam mais fáceis de ser compreendidos. Essa expansão é fruto das discussões empreendidas na sala de aula, como também que eles produziram como mais conhecimento.

Nota-se que houve uma preocupação em ligar as partes do texto, como também com as relações semânticas no uso dos conectivos. Ademais, os alunos foram capazes de desenvolver tópicos diferentes, interconectados, o que promoveu a coesão e a coerência do texto. O texto revela que as conexões foram realizadas com sucesso, pois se observa que os enunciados retomam uma discussão anterior e acrescentam uma nova informação

O texto analisado no quadro 13 faz referência à carta aberta dos alunos E4 em sua produção inicial.

QUADRO 17: PRODUÇÃO INICIAL DE E4

| Texto (PEI-E4) | Conector | Relação Semântica |
|---|----------|-------------------|
| Carta Aberta à Comunidade Escolar e a população | E, | Adição. |

| | | |
|---|---|--|
| A escola é lugar de respeito e não de morada do bullying | E, | Oposição. |
| Há alguns anos, o Bullying vem sendo tratado como algo que não precise de tanta importância ou espaço na sociedade. Até que a “população” se sentir culpada, por algo tão simples ter tirado a vida de muitos jovens e até de criança. Por este motivo, devemos tomar algumas medidas, para que os jovens tirem da cabeça essa ideia de que a única saída, na maioria das vezes, seja o suicídio. Por isso , vamos citar algumas formas de combater este problema. | Como, Que, Ou, Para que, Que, Por isso, | Comparação, Restrição, Alternância, Finalidade, Complementação, Causalidade. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Os pais precisam ter mais contato com seus filhos, para terem mais controle do problema. • É recomendado o acompanhamento com profissionais que saibam levar o problema a sério e tratá-lo. • É de extrema importância as instituições de ensino saberem lidar com o bullying, porque muitas vezes eles desprezam o assunto, e colocam na cabeça que não passa de mais uma brincadeira. • A escola poderia criar uma ONG ou grupo de apoio, onde as pessoas que sofrem ou sofreram bullying, pudessem dialogar entre eles, e assim poderiam se ajudar de alguma forma. • Os professores poderiam falar sobre esse assunto em sala, explicando que não importa a raça, o cabelo, a religião, ou até mesmo o corpo, devemos ser respeitados. | Para, Que, E, Porque, E, Que, Ou, Que, Ou, E, Assim, Que, Ou. | Finalidade, Restrição, Adição, Explicação, Adição, Complementação, Alternância, Restrição, Alternância Adição, Conclusão, Complementação, Alternância. |
| Temos que ter em mente que a escola é o lugar onde aprendemos a respeitar e somos respeitados. E não o lugar onde o bullying ganha mais força e até tira a vidas. Alunas do 8º A | Que, E, E, E. | Complementação, Adição, Oposição, Adição. |

No texto dos alunos E4, observa-se a presença de conectivos usados contextualmente, deixando evidenciadas as relações semânticas conforme a compreensão dos alunos. Constatou-se o uso conectivo *e* estabelecendo uma relação de oposição, observado nos seguintes trechos: “A escola é lugar de respeito e não de morada do bullying.”, “[...] é o lugar onde aprendemos a respeitar e somos respeitados. E não o lugar onde o bullying ganha mais força

e até tira a vidas”. Tal uso, não é incomum, considerando o que preconizam os estudos gramaticais, mas, nesse caso específico, pode-se apontar uma conexão utilizada mais elaborada diante a realidade do aluno.

Além desse caso, há outro com o uso do conectivo “ou”. Verificou-se que ele está sendo usado com a ideia de inclusão, e não de exclusão de um ou outro, como se pode ver nos trechos “(...) onde as pessoas que sofrem **ou** sofreram bullying, pudessem dialogar entre eles (...)”.

Nota-se, também, que os alunos não só fizeram uso dos conectivos, mas que usaram outras formas de coesão para construir a carta aberta, já que conseguiram fazer a retomada da discussão anterior: tirar a vida de jovens, como visto no trecho que corresponde ao primeiro parágrafo: “Por este motivo, devemos tomar algumas medidas (...)”. Outro ponto observado é que os alunos são capazes de orientar para o que o leitor vai ler como, por exemplo, “vamos citar algumas formas de combater este problema.”. Enfim, é um texto coeso.

QUADRO 18: PRODUÇÃO FINAL DE E4

| Texto (PEF-E4) | Conector | Relação Semântica |
|--|---|---|
| Carta aberta à comunidade escolar sobre o bullying | | |
| Há alguns anos o bullying vem ganhando o espaço merecido na sociedade. porém , na cabeça de muitas pessoas ainda é trata-se de algo insignificante e não uma forma de agressão, seja ela verbal ou física, uma vez que , as famílias ocasionados pelo problema se sentiram ameaçados pela perda inusitada de seus entes queridos. | Porém, Ainda, E, Seja, uma vez que, | Oposição, Temporalidade, Oposição, Alternância, Explicação, |
| Observamos ao longo de alguns dias, a presença de apelidos maldosos, xingamentos e brincadeiras de mau gosto em nosso ambiente escolar. em vista disso , conseguimos constatar que a maioria dos casos a gestão não trata com tanta importância, abordam o mesmo como sendo mais uma brincadeira infantil. | E, em vista disso, Que, Como. | Adição, Conclusão, Complementação, Comparação. |
| Devido a opinião dessas pessoas, que mascaram o verdadeiro significado do bullying, precisamos mostrar que essa posição inibe a denúncia dos jovens que estão sofrendo com isso equ e muitas vezes ao invés de falar com alguém, cometem suicídio por achar que estão se livrando de tudo aquilo que causava medo. | Que, Que, Que, E, Que, Que. | Restrição, Complementação, Restrição, Adição, Complementação, Restrição. |

| | | |
|---|---|---|
| <p>Em vista disso podemos perceber que o melhor a ser feito é o diálogo, seja com os pais ou com professores e com diretores. Além disso, o acompanhamento por psicólogos é fundamental. é necessário que os professores falam sobre o assunto na sala, para que os agressores do bullying tenham uma mudança de atitude.</p> | <p>Em vista disso, Que, Seja, Ou, E, Além disso, Que, Para que.</p> | <p>Conclusão, Complementação, Alternância, Alternância, Adição, Adição, Complementação, Finalidade.</p> |
| <p>Dessa forma, temos que ter em mente que a escola é o lugar onde aprendemos a respeitar somos respeitados. e não lugar onde o bullying ganha mais força e até tira vidas. Ansiosamente, Alunas do 8º ano A</p> | <p>Dessa forma, Que, Que, E, E.</p> | <p>Conclusão, Complementação, Complementação, Oposição, Adição.</p> |

Na produção final desses alunos, percebe-se que os alunos se utilizaram de mais conectores, ou seja, mais relações semânticas contempladas que na primeira escrita e, assim, expandindo o texto, como também possibilitando outros tipos de conexões que antes não realizavam. Nota-se, também, que todos os tópicos estão interligados e colaboram para o propósito do texto. Pode ser observado, no início do terceiro, quarto e quinto trechos correspondentes a esses parágrafos, exemplos dessa conexão.

Portanto, a produção final da carta aberta se configurou como uma melhoria da proposta inicial, já que se observa um texto mais fluido e sem equívocos no emprego dos conectores, apontado para um texto melhorado, principalmente, no que diz respeito aos conectores empregados.

Continuando a análise, detém-se a atenção na produção inicial dos Alunos E5.

QUADRO 19: PRODUÇÃO INICIAL DE E5

| Texto (PEI-E5) | Conector | Relação Semântica |
|--|--|--|
| <p>Carta aberta a comunidade escolar Bullying na escola</p> | | |
| <p>Não é de hoje que a relatos de bullying nas escolas, mas só viemos falar disso recentemente? O bullying não só humilha suas vítimas mas deixa cicatrizes para a vida toda, vejamos a baixo o relato de J. R.</p> | <p>Que, Mas, Mas.</p> | <p>Complementação, Oposição, Oposição.</p> |
| <p>J. R. Desde de pequeno sempre sofri com gagueira e com chiado. Mas esses “defeitos” nunca me incomodava até eu começar a sofrer bullying por causa disso, havia um garoto que</p> | <p>Desde, E, Mas, por causa disso,</p> | <p>Temporalidade, Adição, Oposição, Causalidade,</p> |

| | | |
|--|---------------------------|--|
| sempre que podia ele encontrava um jeito de me constranger, todo mês havia uma briga entre eu e ele. Isso se repetiu durante três anos, durante isso eu mesmo não aceitava minha forma de falar, estava repreendendo eu mesmo. Chegava em casa muitas vezes triste, as vezes chorando. Sentia odio daquele garoto, sentia odio da minha voz. | Que, E, | Restrição, Adição, |
| Quando mudei de escola isso continuava com menos intensidade, quando eu ia ler ou apresentar um trabalho riam de mim. | Quando, Quando, Ou. | Temporalidade, Temporalidade, Alternância. |
| Com o tempo isso foi parando, hoje me aceito como sou, mais as vezes me pego tentando corrigir minha voz. Ainda não esqueci o sofrimento. | Hoje, Mais, Ainda. | Temporalidade, - Temporalidade. |

A produção inicial dos alunos E5 apresenta pouca variedade de conectivos, porém, há muita repetição da relação semântica de temporalidade. Essa repetição é proveniente do relato de um caso de *bullying* que os alunos descrevem no segundo, terceiro e quarto parágrafos. Também se percebe um equívoco relacionado ao uso de *mais* e *mas* presente no trecho “(...) me aceito como sou, **mais** as vezes me pego (...)” pois, pelo contexto, o conectivo que alunos deveriam usar seria o *mas*, já que queriam fazer uma ressalva sobre o que foi afirmado na enunciado anterior.

QUADRO 20: PRODUÇÃO FINAL DE E5

| Texto (PEF-E5) | Conector | Relação Semântica |
|--|---|--|
| Carta aberta sobre o bullying a escolaridade W. L. M. | | |
| O bullying é um dos maiores problemas enfrentados por alunos em escolas públicas e particulares. o bullying se caracteriza como sendo uma forma de agressão, verbal ou física, de um ou mais pessoas contra uma mais fraca. | E, Como, Ou, Ou. | Adição, Explicação, Alternância, Alternância. |
| Iremos mostrar nesta carta um relato de uma estudante da escola W. L. de Medeiros identificados como J.R | | |
| Desde pequeno sempre sofri com gagueira e com chiado em minha voz. mas esses “defeitos” Nunca me incomodaram até eu começar a sofrer bullying por causa disso . quando comecei a estudar na escola W. L. M. todos riam de mim quando eu apresentava um trabalho ou lia um texto e começava a | Desde, E, Mas, Por causa disso, Quando, Quando, Ou, | Temporalidade, Adição, Oposição, Causalidade, Temporalidade, Temporalidade, Alternância, |

| | | |
|--|---|--|
| gaguejar. | E. | Adição. |
| <p>Como vítima do bullying posso afirmar com toda certeza que todas as “brincadeiras” deixam traumas para a vida toda, você pensa várias vezes em desistir da escola e até da vida. tá de brincadeira deveriam ter algum tipo de atitude por parte da escola como simplesmente prestar mais atenção no aluno que começou a agir de maneira estranha e oferecer algum tipo de assistência psicológica, isso pode privar a criança de um trauma de uma vida toda.</p> <p>Alunos do 8º ano A</p> | Como, Que, Para, E, Como, Que, E. | Conformidade, Complementação, Finalidade, Adição, Explicação, Restrição, Adição. |

O texto referência do quadro 16 corresponde à produção final dos alunos E5. Nele pode ser observado, inicialmente, o uso de mais conectivos, como também apresenta novas relações semânticas, por exemplo, conformidade e explicação. Essas novas relações apontam para um texto com enunciados expandidos que contribuíram ainda mais na construção do texto.

Também se nota que a estratégia de guiar o interlocutor, constatado na primeira escrita, continua. Além disso, constata-se uma variação de conectivos, antes era apenas de temporalidade. O novo texto revela exemplos de conectivos para estabelecer relações semânticas de conformidade, complementação, adição, explicação, restrição, adição. Assim, na produção final observa-se um texto mais coeso.

QUADRO 21: PRODUÇÃO INICIAL DE E6

| Texto (PEI-E6) | Conector | Relação Semântica |
|--|--|--|
| Carta aberta para a comunidade escolar e a população Jucurutu, 09 de outubro de 2017 | E. | Adição. |
| <p>No nosso dia – a – dia é muito comum ver jovens sofrendo Bullying, principalmente na zona escolar. Para as pessoas que praticam é apenas uma brincadeira, mas para os que sofrem é um ato de violência muito doloroso. Algumas ações que as pessoas que sofrem com esse problema apresentam:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Não se alimenta corretamente; 2) Se mantém isolado das outras pessoas; 3) Sempre fica trancado; 4) Não fala com ninguém; 5) Não sai de casa. | Para, Que, Mas, Para, Que, Que. | Finalidade, Restrição, Oposição, Finalidade, Complementação, Restrição. |

| | | |
|---|--|--|
| O melhor jeito de ajudar as pessoas que tem esse problema é o diálogo da escola, da família e dos amigos. As pessoas tem que parar de tratar isso como frescura, porque quanto mais a gente deixar esse assunto de lado mais jovens o mundo vai perder. | Que, E, Que, Como, Porque. | Restrição, Adição, Complementação, Comparação, Explicação. |
| Só nesse mês de outubro perdemos duas jovens, uma de 23 anos e outra com 18. As duas meninas se suicidaram, o motivo foi a depressão. | E. | Adição. |
| Por isso devemos sempre ficar em alerta e conversar com as pessoas que vivem ao nosso redor. | Por isso, E, Que. | Causalidade, Adição, Restrição. |

A produção inicial dos alunos E6 é um texto curto, com evidências de vários conectivos, com relações semânticas diferentes no interior dos enunciados. Porém, não se observa essa conexão entre as partes do texto, o que propicia o entendimento de que os parágrafos são independentes.

QUADRO 22: PRODUÇÃO FINAL DE E6

| Texto (PEF-E6) | Conector | Relação Semântica |
|---|---|--|
| Carta aberta para a comunidade escolar e população Jucurutu, 17 de dezembro de 2017 | E. | Adição. |
| No nosso dia - a - dia é muito comum ver jovens sofrendo Bullying. Para as pessoas que praticam é apenas uma brincadeira, mas para os que sofrem é um ato de violência muito doloroso. Algumas pessoas que sofrem com essa violência apresentam alguns sintomas como : <ul style="list-style-type: none"> ● Não se alimentar corretamente; ● Ficam isoladas; ● Costumam tirar notas baixas na escola; ● Não tem muitos amigos. | Para, Que, Mas, Que, Como. | Finalidade, Restrição, Oposição, Restrição, Explicação. |
| Essa violência geralmente ocorre em silêncio, por isso que as vítimas tem que denunciar. O melhor jeito de ajudar as pessoas que tem esse problema é conversando, tanto a família quanto os amigos. As pessoas tem que comecem a dar mais importância a esse tipo de violência, porque quanto mais gente deixar esse assunto de lado mais jovens o mundo vai perder. | Por isso, Que, Que, Tanto (...) quanto, Que, Porque. | Causalidade, Complementação, Restrição, Adição, Complementação, Explicação. |
| Durante o mês de outubro perdemos duas jovens, uma de 23 anos e outra com 18. O | Durante, E, | Temporalidade, Adição. |

| | | |
|--|-------------------------|--------------------------------------|
| motivo foi a depressão. | | |
| Por isso sempre devemos ficar em alerta e conversar com as pessoas que vivem ao nosso redor. Alunos do 8º “A” | Por isso, E, Que. | Explicação, Adição, Restrição. |

A carta aberta foi reescrita com poucas alterações, mas significativas, como se observam no trecho correspondente ao segundo parágrafo “*Essa violência geralmente ocorre em silêncio, **por isso que** as vítimas tem **que** denunciar.*” Neste caso, os alunos fazem a retomada da discussão anterior por meio da expressão sublinhada, fato que não estava presente no texto inicial.

Enquanto no primeiro texto tem-se treze relações semânticas, no texto reescrito tem-se dezesseis relações semânticas destacadas na terceira coluna do quadro 18. Essas poucas alterações contribuíram ainda mais para manter a coesão, como também melhorar as conexões entre as partes, assim, pode-se considerar o texto como coeso.

QUADRO 23: PRODUÇÃO INICIALDE E7

| Texto (PEI-E7) | Conector | Relação Semântica |
|---|--|---|
| Carta aberta á população e a comunidade escolar. | E. | Adição. |
| O bullying é um tema bastante comum nos dias de hoje, não deveria mas é. Muitos adolescentes e crianças sofrem e praticam o bullying. | Mas, E, E. | Oposição, Adição, Adição. |
| Em cada local que você passa tem pelo menos uma pessoa que já foi vítima de olhares que julgam e piadas que machucam, essas piadas e olhares podem oir não só na escola como também em casa. | Que, Que, Que, E, Que. E, Não só(...)como também | Restrição, Restrição, Restrição, Adição, Restrição, Adição, Adição. |
| A solução para as pessoas que sofrem bullying é na mente delas esconder o que está sentindo, se machucar, se cortar ou até tirar a propria vida, a pessoa que sofre bullying sempre acha que essas são as soluções mais viáveis quando na verdade conversar e tentar mostrar a realidade do que isso causa é a verdadeira solução. | Para, Que, Ou, Que, Que, Quando, E, Que. | Finalidade, Restrição, Alternância, Restrição, Complementação, Temporalidade, Adição, Completação. |
| Existem vários tipos de “brincadeiras” que acabam se tornando uma coisa mais séria com por exemplo o bullying virtual que | Que, Que, Como, | Restrição, Restrição, Comparação, |

| | | |
|--|-----------------|-----------------------|
| começa como uma simples conversa em rede social muitas vezes sem observação dos pais. | | |
| Existe também as “brincadeiras” que acabam em agressões físicas. | Também, Que. | Adição, Restrição. |
| O bullying é coisa seria e deveria haver mais atenção com esse problema. | E. | Adição. |

No texto inicial dos alunos E7, percebe-se que, entre os trechos do primeiro para o segundo parágrafo, não há uma conexão clara, assim como também se observa nos dois últimos. No primeiro parágrafo, tem-se como tema o bullying, espera-se que no segundo haja continuidade para desenvolver essa ideia, mas não se percebe isso, pois, no segundo parágrafo, tem-se a discussão sobre vítimas de julgamentos e piadas, isso não retoma diretamente a ideia anterior. Esses julgamentos e piadas são coisas que as pessoas que sofrem o bullying, por exemplo, podem passar, mas isso só é recuperado pelo leitor se ele conhecer sobre o tema, senão a conexão é “quebrada”

Os dois últimos parágrafos, também há falhas na conexão das ideias, pois, no penúltimo parágrafo, tem-se que “*brincadeiras’ que acabam em agressões físicas.*”. Mostrando a opinião sobre o bullying, espera-se que em seguida tenham-se mais considerações sobre o bullying, mas isso não acontece, já que, no último parágrafo, tem-se um pedido “*deveria haver mais atenção com esse problema.*”. Constatando uma falha na conexão entre esses parágrafos.

Também se nota a presença de vários conectivos na estruturação do texto com várias relações semânticas: adição, finalidade, restrição, complementação, temporalidade e comparação. Além disso, tem-se a construção do segundo e terceiro parágrafos que são períodos mais desenvolvidos que os demais, por isso tem-se mais relações semânticas neles que em outros. Enfim, para ser a primeira escrita, tem uma construção estrutural com uso da coesão que ajudou muito no sentido global do texto.

QUADRO 24: PRODUÇÃO FINAL DE E7

| Texto (PEF-E7) | Conector | Relação Semântica |
|---|--|--|
| Carta aberta à comunidade escolar W. L. | | |
| De acordo com o que temos observado durante os últimos dias o ato de praticar o bullying é cada vez mais frequente nas escolas, principalmente com pessoas diferentes por dentro e por fora. | De acordo com, Que, Durante, E. | Conformidade, Restrição, Temporalidade, Adição. |
| É importante destacar que as pessoas que sofrem o bullying geralmente tem deficiências físicas e as que praticam se acham | Que, Que, E, | Complementação, Restrição, Adição, |

| | | |
|---|--|--|
| superiores a elas. Conforme com o que temos observado a maioria das vítimas são adolescentes que estão um pouco acima do peso ou então adolescentes com deficiências auditivas, os mesmos levam isso na total brincadeira. | Que, Conforme, Que, Que, Ou. | Restrição, Conformidade, Complementação, Restrição, Alternância. |
| Todos os dias vemos “amigos” colocando apelidos ou então alguém zombando de uma pessoa pelo simples fato dela ser diferente, mas isso na minha opinião poderia mudar se as pessoas fossem mais conscientes de seus atos e entendessem que deixar uma pessoa de lado ou tirar sarro dela por ela ser diferente é totalmente errado. | Ou, Mas, E, Que, Ou. | Alternância, Oposição, Adição, Complementação, Alternância. |
| Portanto , esse problema só será amenizado com a ajuda de toda a equipe da escola e dos familiares. A escola poderia também adotar a ideia de uma psicóloga até porque todos nós temos um pouco de vítima ou agressor dentro de si mesmo. | Portanto, E, Também, Porque, Ou. | Conclusão Adição, Adição, Explicação, Alternância. |
| Se você conhece alguém que está sofrendo ajude-a, ouse você está sofrendo com esse e outros problemas não chegue ao extremo. Atenciosamente, Alunos do 8º ano. | Se, Que, Ou, Se. E. | Condicionalidade, Restrição, Alternância, Condicionalidade Adição. |

Nota-se que no texto produzido pelos alunos E7, na versão final, houve consideráveis mudanças, tendo em vista que a proposta das ideias está diferente. Também se nota três novas relações semânticas: condicionalidade, como se vê no trecho: “*Se você conhece alguém **que** está sofrendo ajude-a*”; relação de conclusão no trecho: “***Portanto**, esse problema só será amenizado com a ajuda de toda a equipe da escola **e** dos familiares.*”; a relação de conformidade pode ser percebida no trecho: “***Conforme** com o **que** temos observado a maioria das vítimas são adolescentes.*” Ainda se observa que a produção reescrita empregou mais conectivos que no primeiro, este com 21 conectivos, aquele com 26 conectivos empregados.

Essas mudanças trouxeram novas formas de estruturar o texto, já que as ideias estão mais claras, consegue-se perceber sem muitas dificuldades o que os alunos se propuseram a discutir. Tudo isso ajudou a facilitar como se deu o caminho para chegar ao sentido global do texto, mostrando que se estabeleceram novas relações semânticas.

QUADRO 25: PRODUÇÃO INICIAL DE E8

| Texto (PEI-E8) | Conector | Relação Semântica |
|---|--|--|
| Carta aberta para a comunidade escolar e a população sobre o bullying. | E. | Adição. |
| Muitas vezes uma brincadeira ofensiva pode levar a morte através do Bullying, crianças perdem a vontade de estudar, prejudicando seriamente seu futuro. | | |
| O Bullying vem sendo cada vez mais presente nas escolas e no mundo, o índice de suicídio e depressão por causa do Bullying está só aumentando sobre esse fato os responsáveis e a escola decidem fechar os olhos para o que está acontecendo. | E, E, E, Para, Que. | Adição, Adição, Adição; Finalidade, Restrição. |
| A sociedade e o mundo em si, vêem o Bullying ainda como uma simples brincadeira, não sabendo que ele pode causar transtornos em crianças que, perdem a vontade de viver cedo demais. | E, Ainda, Como, Que, Que. | Adição, Temporalidade, Comparação, Complementação, Restrição. |
| Existe várias maneiras de combater o Bullying, mas ainda não é o bastante, precisa-se exigir mais atenção dos pais, das escolas e da sociedade em si, para que isso não venha prejudicar a vida de nossas crianças. | Mas ainda, E, Para que. | Adição, Adição, Finalidade. |
| Uma das soluções é que os pais conversem mais com seus filhos, para saber como está a vida tanto escolar como pessoal dele, e ensinem que o Bullying é um tipo de brincadeira errada. | Que, Para, Como, Tanto (...) como E, Que. | Complementação, Finalidade, Complementação, Adição, Adição, Complementação. |
| “Pais conversem com seus filhos, organizadores das escolas levem a sério quando os alunos reclamam e sociedade não julgue sem saber o que realmente se passa. | Quando, E, Que. | Temporalidade, Adição, Restrição. |

No texto dos alunos E8 não se observa emprego de conectivos no primeiro parágrafo, mas isso não impediu o desenvolvimento da ideia proposta, já que as ideias estão justapostas formando e criando o trecho introdutório da carta. Também se ressalta que as partes do texto estão interligadas, não exatamente pelo uso de conectivos, mas pela coesão lexical, por exemplo. Além disso, vê-se que há várias relações semânticas expressas pelos conectivos destacados nas colunas, como também os respectivos sentidos que veiculam, constatam-se vinte relações semânticas. Portanto, para um texto inicial, apresenta poucos problemas de coesão.

QUADRO 26: PRODUÇÃO FINAL DE E8

| Texto (PEF-E8) | Conector | Relação Semântica |
|--|---|--|
| Carta Aberta sobre o Bullying à comunidade escolar W. L. | | |
| Muitas vezes uma brincadeira ofensiva pode provocar a morte de outro indivíduo, é o caso do bullying. | | |
| Nos últimos anos o bullying vem sendo cada vez mais presente nas escolas e no mundo, o índice de suicídio e depressão por causa do bullying aumenta cada dia mais. Vemos a constante agressão física e verbal presente nas escolas públicas e privadas. | Nos últimos anos, E, E, Por causa, E, E. | Temporalidade, Adição, Adição, Causalidade, Adição, Adição. |
| Há relatos de casos de xingamentos, piadas, indiretas e agressões nas escolas, alguns alunos se dirigem a diretoria, outros preferem deixar passar e ignorar o fato ocorrido. Nesse caso a diretoria entra em ação, tendo uma conversa séria, mostrando a gravidade do problema que a maioria insiste em dizer que é brincadeira. | E, E, Que, Que. | Adição, Adição, Restrição, Complementação. |
| Em casos extremos os responsáveis dos alunos agressores são acionados. Mas não são todas as escolas que realizam a ação contra o bullying, outras ignoram os acontecimentos. | Mas, Que. | Oposição, Restrição. |
| Inconformados com o silêncio e frieza das comunidades escolares e pessoas sobre o assunto, alunos decidem realizar um protesto diante do fato ocorrido. Realizando reuniões, trabalhos e apresentações sobre o bullying e como combatê-lo. | E, E, E, E. | Adição, Adição, Adição, Adição. |
| O objetivo é mostrar que o bullying deve ser tratado como um problema ameaçador que pode desenvolver depressão, trauma e até a morte de crianças, adolescentes e jovens. O centro é as escolas, onde todos os alunos sofrem ou sofreram com o bullying. | Que, Como, Que, E, E, Ou. | Complementação, Comparação, Restrição, Adição, Adição, Alternância. |
| Esperamos que todos estejam atentos aos casos de bullying, pois é um assunto que precisa ser discutido, combatido para o bem da comunidade escolar. Atenciosamente, Alunos do 8º ano. | Que, Pois, Que, Para. | Complementação, Explicação, Restrição, Finalidade. |

No texto de reescrita de E8, percebe-se que eles ampliaram o uso dos conectivos comparado à produção da carta aberta em sua produção inicial, tem-se um total de 26 conectivos. Além disso, tem-se que o primeiro parágrafo continua com a mesma

característica, justaposição de orações coordenadas. Observa-se também que as ideias no geral estão melhor desenvolvidas, que estão mais claras.

Também se pode ver que os alunos usaram mais conectivos de valor semântico de complementação e restrição, mostrando que conseguiram desenvolver mais períodos com subordinação que na primeira escrita. Nota-se a reformulação do terceiro parágrafo que os alunos estruturam de forma diferente, utilizando-se de menos conectores. Além disso, tem-se a conexão promovida pela expressão em destaque no trecho “*Nesse caso a diretoria entra em ação*” mantendo coesão.

Enfim, a carta aberta reescrita mostrou avanços, como visto nas considerações anteriores, que tornaram a escrita mais elaborada e melhor, contribuindo para estruturação do sentido no todo do texto.

QUADRO 27: PRODUÇÃO INICIAL DE E9

| Texto (PEI-E9) | Conector | Relação Semântica |
|---|--|--|
| Carta aberta para a comunidade pública “o bullying no mundo tornou-se um caos” | | |
| O bullying nas escolas vem se tornando um grave acontecimento entre os alunos e as pessoas. As vezes é tão constante que pode causar muitos suicídios em várias escolas do país, os que sofrem bullying preferem se matar porque não sofra mais, em poucos casos eles procuram ajuda mas a justiça não se importa. O bullying não acontece apenas nas escolas, e sim, em todo lugar no mundo, as pessoas que sofrem bullying são pelo modo de sua cor, aparência e alguns outros aspectos que a sociedade não aceita. | E, Que, Que, Para que, Mas, E, Que, E, Que, | Adição, Causalidade, Restrição, Finalidade, Oposição, Oposição, Restrição, Adição, Restrição. |
| Em alguns casos os agressores são denunciados para a detenção mais ela não faz nada, só afirma que a pessoa que sofreu a agressão “não sabe lidar com as brincadeiras que os alunos fazem” e a pessoa não tem a quem pedir ajuda, e preferem se matar, mas as vezes tem pessoas que preferem seguir em frente e nem ligam para o que as pessoas pensam. | Mais, Que, Que, Que, E, E, Mas, Que, E, Para, Que. | - Complementação, Restrição, Restrição, Adição, Causalidade, Oposição, Restrição, Adição, Finalidade, Restrição. |
| As pessoas tem para de praticar o bullying e aprender a amar o próximo do jeito que ele é com seus defeitos e qualidades, tem | E, Que, E, | Adição, Restrição, Adição, |

| | | |
|--|------------|----------------------------|
| que serem mais amigáveis, fazer novas amizades e tentar fazer o nosso mundo um lugar melhor. | Que, E, | Complementação, Adição. |
|--|------------|----------------------------|

A produção inicial de E9 apresenta vários conectivos, principalmente no trecho do segundo parágrafo em que há dez conexões identificadas pelas relações semânticas que são veiculadas pelos conectivos, conforme exemplos destacados no quadro 23. Ressalta-se que, nesse mesmo trecho, observa-se que os alunos se equivocaram com o uso de *mais* e *mas* como se observa: “*Em alguns casos os agressores são denunciados para a detenção mais ela não faz nada,*” já que deveriam usar *mas* para dar o sentido que eles pretendiam, o de oposição.

Também se observou como os blocos de ideias discutidas estão interligados, percebendo-se, nesse novo texto, que elas são diferentes, embora não se observe uma retomada da discussão anterior a fim de conectar com a nova ideia ali apresentada. Com isso, não se está dizendo que o texto não progride, mas que precisa de poucos ajustes para que a conexão entre as partes do texto ocorra.

QUADRO 28: PRODUÇÃO FINAL DE E9

| Texto (PEF-E9) | Conector | Relação Semântica |
|---|---|--|
| Carta aberta a comunidade escolar | | |
| De acordo como problemas que passando durante os últimos dias na escola resolvemos falar sobre o bullying. | De acordo com, Que. | Conformidade, Restrição. |
| Primeiramente devemos reconhecer que o bullying nas escolas vem se tornando um grave acontecimento entre os alunos e as pessoas. | Que, E. | Complementação, Adição. |
| As vezes isso e tão constante que pode causar muitos suicídios em várias escolas, os que sofrem bullying preferem não contar para ninguém seu problema em alguns casos eles se matam para que não sofram mais, em poucos casos eles procuram ajuda mas a direção não se emporta. O bullying não acontece apenas nas escolas, e sim, em todo lugar no mundo, as pessoas que sofrem esse preconceito são pelo modo de sua cor, aparência e alguns outros aspectos que a sociedade não aceita. | Que, Que, Para que, Mas, E, Que, E, Que. | Causalidade, Restrição, Finalidade, Oposição, Oposição, Restrição, Adição, Restrição. |
| Além disso , em alguns casos os agressores são denunciados para a detenção mas eles não fazem nada para ajudar, soafirma que a pessoa que sofreu a agressão | Além disso, Mas, Para, Que, | Adição, Oposição, Finalidade, Complementação, |

| | | |
|--|--|--|
| <p>“não sabe lhe dar com as brincadeiras que os alunos fazem”, e a pessoa não tem a quem pedir ajuda, e prefere se matar, mas as vezes tem pessoas que preferem seguir em frente e nem ligam para o que as pessoas pensam.</p> | <p>Que, Que, E, E, Mas, Que, E, Que.</p> | <p>Restrição, Restrição, Adição, Adição, Oposição, Restrição, Adição, Restrição.</p> |
| <p>Esperamos que as pessoas façam alguma coisa para resolver esse problema, elas temque parar de praticar bullying e aprender a amar o próximo do jeito que ele e com seus defeitos e qualidades. Atenciosamente: Alunos do 8º ano “A”</p> | <p>Que, Para, Que, E.</p> | <p>Complementação, Finalidade, Complementação, Adição.</p> |

Na carta aberta, reescrita por E9, constam 28 relações semânticas, não necessariamente idênticas às observadas na versão inicial como, por exemplo, a relação de conformidade. Na primeira versão não aparece, mas na reescrita aparece no início do primeiro parágrafo *“De acordo como problemas **que** passando durante os últimos dias”*. Outro aspecto que também pode ser visto como melhoria é a existência de novos trechos que trazem ao texto mais informações, como também trouxe clareza às ideias discutidas.

Ademais, com o uso do conectivo “de acordo com”, tem-se uma nova forma para introduzir o assunto, porque, nesse caso, ao ler o que segue após a expressão conectiva já mostrada acima, entende-se parte de uma situação observada pelos alunos: bullying na escola. E supõe-se que será foco para o desenvolvimento do texto. O uso desse conectivo no texto dos alunos é algo novo, haja vista que, em outras produções, não aparecia. Assim, esse conectivo passa a ser fruto das análises feitas dos textos, objeto de estudo nas aulas.

Ainda sobre os parágrafos, tem-se a conexão que liga os trechos do primeiro parágrafo com o segundo, *“As vezes isso (...)”* realizada pelo pronome “isso”. Percebe-se, também, esse mesmo fato entre o quarto parágrafo e o quinto parágrafo, dessa vez iniciado da seguinte forma *“Além disso (...)”* Nessa situação tem-se um caso de retomada para a adição de mais argumentos. Também se observou a retomada no trecho *“Esperamos que (...) para resolver esse problema (...)”*.

Vale ressaltar que o equívoco do conectivo de relação semântica opositiva foi desfeito como se pode ver em seguida *“(...) em poucos casos eles procuram ajuda **mas** a direção não se importa.”* Notou-se também a presença do advérbio *primeiramente*, iniciando o segundo parágrafo, promove a sequenciação de fatos ou de ideias que serão iniciadas a partir dali, assim, tornando o texto mais interligado, ou seja, mais coeso.

QUADRO 29: PRODUÇÃO INICIAL DE E10

| Texto (PEI-E10) | Conector | Relação Semântica |
|---|------------------------------------|---|
| Carta aberta as escolas 9 de outubro de 2017 “O bullying não é brincadeira” | | |
| O bullying é um Problema que vem sendo enfrentado pelas escolas. Por causa dos vários Problemas que ele causa. | Que, Por causa, Que. | Restrição, Causalidade, Restrição. |
| O bullying é um Problema que vem disfarçado de certas brincadeiras e até agressões físicas e Verbais, ele é um Problema tão grave que Pode levar a morte. | Que, E, E, Tão (...) Que. | Restrição, Adição, Adição, Comparação. |
| Algumas brincadeiras como chingamentos são legais para quem pratica, mais os Praticantes não sabem o quanto isso machuca que recebe. | Como, Mais. | Comparação, - |
| Essas brincadeiras de mal gosto vai deixando as Pessoas que a recebem cada vez mais abatida, esse Problema se agrava cada vez mais, causa depressão que pode levar aos suicídio. Cuidado! Suas brincadeiras podem tirar uma vida ... C. e E. 8º A | Que, Que. | Restrição, Causalidade. |

A primeira versão da carta aberta dos alunos E10 é um texto curto, que apresenta algumas variações das relações semânticas: restrição, causalidade, oposição, comparação e adição. Observando-se as relações apresentadas no texto, percebe-se que, assim como em outros textos analisados anteriormente, houve um equívoco relacionado ao uso do conectivo *mas* como se pode ver no seguinte trecho: “[...] são legais para quem pratica, *mais* os Praticantes não sabem o quanto isso machuca [...]”. Isso não prejudicou a coesão. Além disso, tem-se que as relações de adição presentes no texto são sempre marcadas pelo uso do conectivo *e*. Isso pode apontar que alunos não sabem ou não utilizaram outra forma para adicionar informações.

Também se observa que o trecho que se materializa no primeiro parágrafo e no segundo inicia-se da mesma maneira “O bullying é um Problema [...]”. Essa repetição na construção dos enunciados é entendida como uma forma de retomada da discussão para que o leitor não perca fio que conduz a estruturação das ideias, tampouco a progressão do tema. Nesse caso específico, seria mais relevante se os alunos tivessem usado um conectivo, de forma que demonstrassem o conhecimento desses elementos textuais.

QUADRO 30: PRODUÇÃO FINAL DE E10

| Texto (PEF-E10) | Conector | Relação Semântica |
|--|--|---|
| Carta aberta à comunidade W.L. | | |
| Diante do que podemos observar cotidianamente em nossa instituição, devemos dar ênfase ao bullying, pois o mesmo pode acarretar inúmeros problemas a vítima. Além de poder estar disfarçando ou sendo reflexo da realidade do agressor. | Pois, Além, Ou. | Explicação, Adição, Alternância. |
| A pessoa que recebe o bullying pode desenvolver uma série de problemas que vão do isolamento até mesmo transtornos psicológicos como ansiedade e em graus mais elevados da depressão que pode levar ao suicídio. | Que, Que, Como, E, Que. | Restrição, Explicação, Comparação, Adição, Causalidade. |
| Mas não é somente a vítima que deve receber assistência, já que o problema começa pela prática dessas “brincadeiras”, É de grande importância que sejam investigados, o perfil dessa pessoa e as possíveis causas ou motivações que a mesma apresentar. | Mas, Que, Já que, Que, E, Ou, Que. | Oposição, Restrição, Causalidade, Complementação, Adição, Alternância, Restrição. |
| Assim devemos nos conscientizar de que a brincadeira tem limite, E é o momento em que ela perde a graça para um dos participantes. Temos que ter sensibilidade para olhar e tratar as pessoas da forma como gostaríamos de ser tratados. | Assim, Que, E, Que, Para, E. | Conclusão, Complementação, Adição, Complementação, Finalidade, Adição. |
| Tenha empatia pelas pessoas que estão a sua volta. um gesto seu pode fazer com que um dia cinza se torne feliz, mas também pode o tornar um pesadelo. Atenciosamente, dos alunos do 8º ano “A” | Que, Que, Mas também. | Restrição, Complementação, Adição. |

O texto final da carta aberta de E10 apresenta-se um pouco mais extenso do que na primeira produção, com um número maior de conectivos com vistas a estabelecer as relações semânticas, comparando-se com a produção inicial. Constatam-se 24 conectivos empregados nessa carta, enquanto que, na produção inicial, os alunos se utilizaram de dez conectores. Assim sendo, verificou-se que os alunos estabeleceram novas relações de sentido que não estavam presentes na carta anterior: explicação, como no trecho: “*devemos dar ênfase ao bullying, pois o mesmo pode acarretar*”; alternância pode ser visto no trecho: “*Além de poder estar disfarçando ou sendo reflexo*”; complementação está posto no trecho: “*Temos que ter sensibilidade*”; conclusão percebe-se no trecho: “*Assim devemos nos conscientizar de que a brincadeira tem limite*”; e finalidade pode ser observado no trecho: “*sensibilidade para olhar e tratar as pessoas da forma*”.

Observa-se, nessa versão da carta, que os alunos não mais usaram “mais” em vez de *mas*, como se percebe no texto. Chama-se atenção, também, que as duas ocorrências da relação de alternância marcada pelo conectivo “ou” foram usadas com o sentido de inclusão, sentido diferente do usual: “o perfil dessa pessoa e as possíveis causas **ou** motivações”, mostrando que essa variação foi absorvida por meio das análises feitas durante a aplicação da SD. Outro destaque é para o conectivo “além” usado para marcar uma relação de adição: “[...] **Além** de poder estar”, até aquele momento, pouco usado para marcar essa relação, que era sempre textualizada pelo aditivo “e”.

Além dos conectivos, pode-se observar, também, como as ideias estão interligadas no texto. O trecho correspondente ao segundo parágrafo retomou o primeiro, a partir da remissão ao termo “pessoa” para se referir à “vítima” no primeiro parágrafo. Há outra evidência de ligação de oposição, conforme se observa no trecho do terceiro parágrafo, quando os alunos o interligam ao parágrafo anterior; o trecho do terceiro parágrafo traz uma conclusão para se interligar aos demais parágrafos anteriores. Dessa forma, tem-se que o texto reescrito apresenta uma estruturação que contribui para a melhoria da coesão do texto de modo mais eficiente.

QUADRO 31: PRODUÇÃO INICIAL DE E11

| Texto (PEI-E11) | Conector | Relação Semântica |
|---|--|--|
| <p>Diante do fato, seria interessante cosseguisse uma maneira de tentar ou amenizar a situação do bullying e para isso teria que comessar com o respeito entre as pessoas. Inves de brigar séria melhor sentar e conversa. Intender o Por que? O Por que dos apelidos bobos, o por que dos xingamentos , se a pessoa que esta sofrendo o bullying não fez nada para o agressor. A direção da escola deveria ficar mais atenta até mesmo os professores, os professores deveriam procurar saber o por que daquele aluno (a) estar isolado. Ou seja a escola deveria ter uma psicóloga para os alunos que sofrem ou até mesmo para os que praticam o bullying, converssa-se com eles pra saber ou até mesmo entender o por que que está fazendo isso pra deixarem as diferenças de lado, aliais entre nois não existe diferenca a não ser a personalidade mais isso não significa que ter à cor de pele diferente vai deixa de ser humano ou ter o cabelo deferente ou munda</p> | <p>Diante do fato, Ou, E, Para, Que, E, Se, Que, Até mesmo,</p> | <p>Conclusão, Alternância, Adição, Finalidade, Complementação, Adição, Condicionalidade, Restrição, Adição,</p> |
| | <p>Ou seja, Para, Que, Ou, Para, Que, Pra, Ou, Para, Aliais,</p> | <p>Explicação, Finalidade, Restrição, Alternância, Finalidade, Restrição, Finalidade, Alternância, Finalidade, Explicação,</p> |

| | | |
|--|--|---|
| <p>alguma coisa porque não munda mesmo A pessoa que sofreu bullying Sabe o quanto aquelas palavras do agressor dói, dói tanto que os que sofrem bullying chegam a se cortar ou até mesmo se matar. Então vamos pensar antes de julgar o próximo. Em fim viemos à escola para estudar, para fazer amigo e não para julgar o próximo independente da COR da pele da personalidade, da maneira do outro de se vestir ou até mesmo da sexualidade Somos todos iguais e devemos respeito uns aos outros.</p> | <p>Mais, Que, Ou, Porque, Que, Que, Ou, Então, Em fim, Para, Para, E, Ou, E.</p> | <p>- Complementação, Alternância, Causalidade, Causalidade, Restrição, Alternância, Conclusão, - Finalidade, Finalidade, Oposição, Alternância, Adição.</p> |
|--|--|---|

A produção inicial dos alunos E11 foi feita em um único parágrafo, o que causou, por vezes, dificuldades na leitura e na compreensão. Observou-se o estabelecimento de muitas relações semânticas, no entanto, há ocorrências de dois trechos que apresentam problemas na construção, como se seguem: “[...] *ter à cor de pele diferente vai deixar de ser humano ou ter o cabelo diferente* **ou** *munda alguma coisa porque não munda mesmo (...)*” e “**Em fim** *viemos à escola para estudar [...]*”. Ainda em relação ao **ou**, pode-se considerar também que as ocorrências dele foram sempre com o sentido de inclusão.

No primeiro trecho, tem-se o uso indevido do conectivo em destaque no parágrafo acima mencionado, pois, pelo contexto da construção do texto, não caberia usá-lo, uma vez que gera dificuldade na manutenção da coesão e na construção do sentido textual; já no segundo trecho, percebe-se que a grafia inadequada da palavra pode levar o interlocutor a entender que está chegando ao fim de alguma sequência, e não o sentido de conclusão de ideia.

QUADRO 32: PRODUÇÃO FINAL DE E11

| Texto (PEF-E11) | Conector | Relação Semântica |
|--|------------------------------------|---|
| Carta aberta sobre o bullying a comunidade W. L. | | |
| Bullying é uma situação que se caracteriza por agressões intencionais, verbais ou físicas, feita de maneira repetitiva, por um ou mais alunos contra um ou mais colegas. | Que, Ou, Ou, Ou. | Complementação, Alternância, Alternância Alternância. |
| Hoje em dia estamos cada vez mais expostos a agressões psicológicas: as pessoas nos agride(m) com palavras e gestos ofensivos sem se importarem com o que sentimos, Isso | Hoje em dia, E, Que, Que, | Temporalidade, Adição, Complementação, Complementação, |

| | | |
|---|--|---|
| realmente é um absurdo, será que as pessoas não percebem que ofender não as fará melhor que as outras? Mas inevitavelmente o bullying está em todos os lugares e acontece com todas as pessoas. | Que, Que, Mas, E. | Complementação, Comparação, Oposição, Adição. |
| Para quem é vítima do Bullying é bom se abrir ou seja procura um responsável para conversa com a pessoa que está cometendo erro, começando pelos próprios pais e depois com os pais da pessoa. e quem tem filho passando por esse problema precisa mostrar se disponível para ouvi-lo e ajudá-lo a resolver esse caso. Jucurutu RN 17.12.2017 Alunos do 8 ano “A” | Para, Ou seja, Para, Que, E, Depois, E, Para, E. | Finalidade, Explicação, Finalidade, Restrição, Adição, Temporalidade, Adição, Finalidade, Adição. |

O texto reescrito apresenta um número menor de conectivos, um total de dezenove conectores marcando as relações semânticas identificadas no texto. Também se percebe que os equívocos quanto ao uso dos conectivos “ou” e “em fim” já não aparecem mais na reescrita, consequência da reelaboração textual. Outro ponto de observação diz respeito ao uso do conectivo “ou” que foi empregado seis vezes na produção inicial com o sentido não usual, a inclusão. Já na reescrita observa-se apenas a ocorrência de duas vezes com a mesma semântica de antes. Além disso, vê-se o uso de duas novas relações: temporalidade e explicação.

A escolha por segmentar o texto em parágrafos possibilitou que este se tornou mais explícito, no que se refere às ideias apresentadas pelos alunos. Essa nova organização textual colabora ainda mais para a coesão do texto, para o sentido global dele. Ademais, há a presença de outras formas de coesão no texto, por exemplo, a reiteração. Enfim, é um texto em que os elementos coesivos usados pelos alunos colaboram para a construção do sentido, de um modo mais eficiente.

QUADRO 33: PRODUÇÃO INICIAL DE E12

| Texto (PEI-E12) | Conector | Relação Semântica |
|---|---|---|
| Seria muito bom se encontrasse-mos uma forma de combater o Bullying se a escola também ajudasse, mas esse não é o caso, todos, principalmente a escola tratam isso como uma simples brincadeira, como alguns relatos dizem que a escola não fazem nada com relação a isso, gente bullying não é brincadeira qualquer, | Se, Se, Mas, Como, Como, Que, Já, | Condicionalidade, Condicionalidade, Oposição, Comparação, Conformidade, Restrição, Temporalidade, |

| | | |
|---|---|--|
| o Bullying é uma coisa horrível, em algumas pessoas causa depressão, já em outras causam a morte, elas tiram a própria vida por causa de um xingamento, por ameaças etc ... | Por causa, | Causalidade. |
| As mães de alguns adolescentes falam que não sabiam que seus filhos sofriam Bullying, eque também a escola não fazia nada a respeito, alguns alunos falam que na escola o Bullying é tratado como brincadeira. | Que, Que, E, Que, Que, Como. | Complementação, Complementação, Adição, Complementação, Complementação, Comparação. |
| Gente o Bullying não é uma brincadeira, se você sofre ou já sofreu e continua sofrendo Bullying, fale com seus pais ou responsáveis, fale também com a escola, para que juntos eles possam fazer algo a respeito. | Se, Ou, E, Ou, Para que. | Condicionalidade, Alternância, Adição, Alternância, Finalidade. |

A primeira escrita da carta aberta dos alunos E12 é um texto curto, com a presença de vários conectivos na materialidade. Observa-se que o trecho relativo ao primeiro parágrafo revela o conectivo **como** usado com dois sentidos diferentes nas conexões realizadas. Na primeira ocorrência, foi usado no sentido de comparação: “[...] *principalmente a escola tratam isso como uma simples brincadeira (...)*”; na segunda ocorrência indica conformidade, como se observa em “[...] *como alguns relatos dizem que a escola não fazem nada com relação a isso [...]*”.

Na parte da carta que corresponde ao segundo parágrafo, há vários conectivos com a relação semântica de complementação como foi destacado no texto: “*As mães de alguns adolescentes falam que não sabiam que seus filhos sofriam Bullying, e que também a escola não fazia nada a respeito, alguns alunos falam que na escola o Bullying.*” Isso demonstra que os alunos procuram esclarecer a discussão para dar mais ênfase às questões ali abordadas. Também se observa que o conectivo **como** foi usado no sentido comparativo, como no parágrafo anterior. No trecho relativo ao terceiro parágrafo, observa-se a presença do conectivo de alternância **ou**, pois nas duas ocorrências elas apresentam o mesmo sentido, mas o não muito usual: inclusão. Isso pode ser visto nos trechos seguintes: “[...] *se você sofre ou já sofreu e continua sofrendo [...]*”, “[...] *fale com seus pais ou responsáveis, fale também com a escola, [...]*”.

Observando como os parágrafos se conectam, percebe-se que não houve atenção para fazer isso mais claramente, tem-se a impressão de que cada parte do texto fala de coisas

diferentes. Assim sendo, a conexão ocorre por meio da seleção lexical, quando poderia também ser materializada por conectores específicos.

QUADRO 34: PRODUÇÃO FINAL DE E12

| Texto (PEF-E12) | Conector | Relação Semântica |
|--|---|---|
| Carta aberta a comunidade escolar W. L. | | |
| Venho através desta carta, falar sobre uma que está afetando os adolescentes, o Bullying. | Que. | - |
| O Bullying é um fato que está levando os jovens a tirar a própria vida, a se matar. | Que. | Causalidade. |
| Diante desse fato seria bom se encontrasse mas uma forma de acabar de vez com o Bullying, por exemplo, poderíamos começar pelo respeito, o respeito é bom e todo mundo gosta, mas hoje ninguém respeita ninguém, por isso que a prática do Bullying acontece. | Diante desse fato, Se, Mas, Mas, Hoje, Por isso, Que. | Conclusão, Condicionalidade, - Oposição, Temporalidade, Causalidade, Restrição. |
| As pessoas que já cometeram o suicídio foi por causa de xingamentos e apelidos bobos, na maioria dos casos acontece na escola e em todas as vezes que isso acontece a escola não faz nada a respeito. | Que, Já, Por causa, E, Que. | Restrição, Temporalidade, Causalidade, Adição, Restrição. |
| Por fim, peço a vocês que parem com os xingamentos, com os apelidos bobos, por que isso é muito chato, e vocês não iriam gostar se fosse com vocês. Respeito é bom e todo mundo gosta. Diga não ao Bullying | Por fim, Que, Por que, E, Se, E. | - Complementação, - Adição, Condicionalidade, Adição. |

A produção final da carta dos alunos apresenta uma expansão. Observando-se o primeiro parágrafo, tem-se um problema na construção do período, falta uma palavra para dar sentido ao enunciado, já que, no contexto em que aparece a palavra *sobre*, esperava-se em seguida anúncio do assunto. Esse deslizamento provoca uma quebra na expectativa do interlocutor, mas não impede que o texto seja compreendido.

Observando as conexões entre os parágrafos, notou-se que o segundo parágrafo é retomado usando a mesma palavra que finalizou o primeiro parágrafo: bullying. Já o terceiro parágrafo tem um início diferente “Diante desse fato (...)” trazendo a ideia de conclusão da ideia discutida no parágrafo anterior. O quarto parágrafo não se liga diretamente ao anterior, mas ao segundo, porque fala do suicídio, tema do segundo parágrafo. No último, tem-se uma expressão que passa a ideia de finalizar uma sequência de fatos antes apontados, mas, durante a leitura, não se observa essas marcas que demonstram elencar ideias sequenciadas.

Outro aspecto também notado foi a ocorrência dos conectivos. Na reescrita, percebe-se que foram usados três conectivos a menos que na primeira escrita, que contava com 19 conectores. Apesar de os conectivos terem diminuído, nota-se que a reescrita tem melhorado o texto, mas que ainda apresenta problemas de coesão que dificulta o sentido do texto.

Enfim, mesmo com os problemas comentados acima, o texto apresenta-se melhor que na primeira, pois se percebe, quanto à coesão, que ele está mais coeso que o primeiro, permitindo uma melhor leitura e, conseqüentemente, acesso ao sentido do todo.

QUADRO 35: PRODUÇÃO INICIAL DE E13

| Texto (PEI-E13) | Conector | Relação Semântica |
|---|---|---|
| Carta aberta | | |
| O bullying é um fato que está levando os jovens a morte, ele esta causando Suicídio, agressões, etc... | Que. | Causalidade. |
| Os jovens que já cometeu suicídio foi por causa que os agressores tinha inveja, preconceito, racismo e odio por alguma coisa do passado “fico pensando como será a vida de uma pessoa, que sofre bullying e é obrigada a se matar”, diz a escritora da carta aberta. | Que, Por causa, E, Que, E, | Restrição, Causalidade, Adição, Restrição, Adição, |
| Diante do fato , seria interessante conseguisse uma maneira de tentar ou amenizar a situação do bullying, e para isso teria que comessar com respeito, entre as pessoas. | Diante do fato, Ou, E, Para, Que. | Conclusão, Alternância, Adição, Finalidade, Complementação. |
| Na maioria, dos casos acontece na escola e em todas as vezes as escolas não fazem nada, porque que as pessoas não param con, isso essas brincadeiras de mal gosto são chatas. | E, Porque. | Adição, - |
| Essa é a pergunta o que essas escolas estão fazendo para resolver esse caso. | Que, Para. | Restrição, Finalidade. |

A produção inicial dos alunos As13 é um texto que contém cinco parágrafos, podendo-se notar que as relações semânticas ocorrem por meio de 14 conectivos, os quais são marcados no texto. Ao se analisar o texto, pode-se apontar um problema no trecho “[...] em todas as vezes as escolas não fazem nada, **porque** que as pessoas não param com,isso essas brincadeiras de mal gosto são chatas. [...]”. Observa-se que a palavra destacada, geralmente, é usada em contextos que expressam o sentido de causa, mas, nesse excerto textual, percebe-se que os alunos tinham a intenção de fazer um questionamento e por isso deveriam usar outro

conectivo, no caso, **por que**. Essa intenção é confirmada no parágrafo seguinte: “*Essa é a pergunta o que essas escolas [...]*”.

Constata-se que as conexões textuais foram realizadas, pois o segundo parágrafo se liga ao primeiro quando retoma, por meio da construção “*Os jovens que já cometeu suicídio (...)*”, o dizer do parágrafo anterior “[...] *levando os jovens a morte (...)*”. O terceiro parágrafo se conecta ao segundo, por meio da expressão: “*Diante do fato, [...]*”, retomando o que causa o *bullying*. Além disso, observa-se a presença de uma conclusão a respeito do que se pode ser feito para amenizar “[...] *seria interessante conseguisse uma maneira de tentar ou amenizar a situação do bullying [...]*”. Assim sendo, são necessários alguns ajustes no texto para que as conexões entre as partes colaborem para a construção do todo textual.

QUADRO 36: PRODUÇÃO FINAL DE E13

| Texto (PEF-E13) | Conector | Relação Semântica |
|---|--|--|
| Olá, meu nome é F. C., tenho 14 anos, e meu nome é H., tenho 13 anos, estudamos na escola W. L. M. agora vamos falar, na nossa opinião algumas formas de amenizar o bullying. | E, E, Agora, E. | Adição, Adição, Temporalidade, Adição. |
| Uma das primeiras formas de amenizar o Bullying é parar com palavrões, apelidos, e brincadeiras de mal gosto. | E. | Adição. |
| As pessoas xingam pessoas gordas, muito magros e pessoas gays, e isso não tem como parar, porque as pessoas já ver todo mundo se xingando desde pequeno, e essa pessoa já vai pegar esse costume. O bullying só vai parar quando todo for perfeito, e isso é muito difícil de acontecer. | E, Porque, Já, Desde, E, Já, Quando, E. | Adição, Causalidade, Temporalidade, Temporalidade, Adição, Temporalidade, Temporalidade, Adição. |
| Só teria formas de parar o bullying se quando praticassem o bullying e algum visse, se essa pessoa fosse denunciada e fosse presa. O bullying começa na escola, então se professor ver duas ou mais crianças se chingando na sala de aula, levasse as duas ou mais crianças para a diretoria. Era uma forma de amenizar o bullying na escola pelo menos, ja na rua fica mais difícil por é um pior que o outro, e ia ser preciso de equipamentos que graba o áudio, e isso é uma coisa muito difícil de acontecer. | Se, Quando, E, Se, E, Então, Se, Ou, Já, E, Que, E, | Condicionalidade, Temporalidade, Adição, Condicionalidade, Adição, Conclusão, Condicionalidade, Alternância, Temporalidade, Adição, Comparação, Adição. |

| | | |
|--|--|--|
| | Que, E. | Restrição, Adição. |
| O bullying é muito ofensivo, pois você sente que , por exemplo, se uma sala inter te xinga, com isso, você vai ver que todas pessoas te xingam, e te odeiam, com isso você vai se sentir completamente isolado, e pode até se afastar da escola. | Pois, Que, Se, Que, E, E. | Explicação, Complementação, Condicionalidade, Complementação, Adição, Adição. |

A reescrita dos alunos E13 apresenta uma proposta diferente da anterior, pois, no texto, eles estabelecem 33 relações semânticas, porém, há duas que não apareciam antes: temporalidade e condicionalidade. Ressalta-se, nessas relações, que a que mais se repete é a relação de adição por meio do conectivo *e*. Também vale destacar que não houve emprego indevido desses conectivos.

Além disso, pode-se também observar como esses alunos interligaram os parágrafos. O primeiro deles anuncia o que se seguirá a partir dali “[...] vamos falar, na nossa opinião algumas formas de amenizar o *bullying*.”. Diante dessa informação, o interlocutor imagina que o texto em si será sobre as formas de abrandar o problema, ou seja, no segundo e nos outros parágrafos irá discutir sobre isso. O segundo parágrafo está de acordo com o que se espera pela proposta dos alunos.

Portanto, quanto aos conectivos, não se observam equívocos, somente pouco conhecimento de outros conectores para ter o mesmo sentido, mas isso não impediu de manter a coesão dentro dos parágrafos. Já em uma perspectiva sobre as partes do texto é que se nota dificuldades para manter fio das ideias, apesar disso, ainda se percebe que a coesão está presente. Ambos os fatores foram importantes para manter estruturação para o sentido do texto.

QUADRO 37: PRODUÇÃO INICIAL DE E14

| Texto (PEI-E14) | Conector | Relação Semântica |
|--|--|---|
| Carta aberta á Escola W. L. M. | | |
| “Não aguento mais esse bullying” | | |
| um aluno do “6º” sofre bullying de três colegas que agridem tanto fisicamente, como verbalmente. o aluno já pediu ajudar a direção da escola, mas nada foi feito. A direção que “toda semana você vem aqui fazer reclamação da aqueles garotos nos já desconfiando que você estar mentida”. O garoto diz que esse bullying começou quando um dos agressores errou uma questão oral, quando o garoto o | Que, Tanto(...)como, Já, Mas, Que, Já, Que, Que, Quando, | Restrição, Adição, Temporalidade, Oposição, - Temporalidade, Complementação, Complementação, Temporalidade, |

| | | |
|--|-----------------------|--|
| correu o agressor falou: “há você se acha esperto né? vamos ver o que você saber então.” | Quando, Que. | Temporalidade, Restrição. |
| Dai em diante a vítima não teve mais paz, os outros agressores começaram o bullying por diversão Depois de semanas aguentando as “brincadeiras” o aluno foi transferido para outra escola. | Por, Depois. | Finalidade, Temporalidade. |
| Depois disso os demais alunos decidiram não mais aturar o bullying na sala e sugeriram uns aos outros alertar a direção sempre que acontecer algo assim. | Depois, E, Que. | Temporalidade, Adição, Complementação. |

O texto inicial dos alunos As14, predominantemente narrativo, faz referência a uma história. Há nele seis relações semânticas: restrição, temporalidade, oposição, finalidade, complementação e adição, totalizando quatorze conectivos com o objetivo de marcar essas relações. Dentre elas a que mais aparece é a temporalidade, devido ser um texto com sequência de ações. No primeiro parágrafo, há um trecho no qual há um conectivo que ficou sem sentido, devido à omissão de uma palavra como se pode ver a seguir: “*A direção que toda semana você vem aqui (...)*”, informação que prejudica o fluxo da questão que vai se desenhando com as palavras.

Observando-se como se deu a ligação entre os parágrafos, nota-se que os três estão, aparentemente, ligados uns aos outros. No segundo, a expressão “*Dai em diante a vítima [...]*” retoma o fato que ocorreu no fim do parágrafo anterior e, assim, promove a continuidade. Já o terceiro está ligado ao anterior por meio da expressão “*Depois disso (...)*” onde tem-se duas palavras; a primeira “depois” indica tempo, ou seja, marca quando o fato a ser discutido aconteceu; já a segunda palavra “disso” retoma a discussão anterior resumindo o que havia sido dito anteriormente. Assim, pode se concluir que, apesar de alguns equívocos, o texto apresenta coesão.

QUADRO 38: PRODUÇÃO FINAL DE E14

| Texto (PEF-E14) | Conector | Relação Semântica |
|--|------------------------------------|---|
| Carta Aberta à escola W. L. sobre o bullying | | |
| O bullying é uma situação que se caracteriza por agressões intencionais, verbais ou físicas de maneira repetitiva por um ou mais indivíduos contra um ou mais colegas. | Que, Ou, Ou, Ou. | Explicação, Alternância, Alternância, Alternância. |
| Diante desse fato , temos que obter uma maneira de não apenas amenizar, mas sim acabar com essas agressões. Por quê muitas | Diante desse fato, Que, Mas, | Conclusão, Complementação, Oposição, |

| | | |
|--|---|--|
| crianças e adolescentes estão ficando traumatizadas e chegam até mesmo tirar as próprias vidas. | Por quê, E, E. | - Adição, Adição. |
| Nesse sentido , seria interessante conduzir profissionais como psicólogos à escola, com o propósito de discutir o assunto, não apenas com a vítima, mas também com autor das agressões, para que assim o agressor possa parar com o bullying e até fazer laços de amizade com a vítima. | Nesse sentido, Como, Mas também, Para que, Assim, E. | Conclusão, Explicação, Adição, Finalidade, Conclusão, Adição. |
| Portanto , pedimos que abram os olhos para essa situação, porque quanto mais demoramos para mudar de atitude mas jovens sofrerão. A melhor alternativa ao que parece é o diálogo, sempre é bom ter o apoio dos pais e dos professores, então sugerimos que esses responsáveis participem mais das vidas dessas vítimas. Atenciosamente, alunos do 8º ano A. | Portanto, Que, Para, Porque, Mas, Que, E, Então, Que. | Conclusão, Complementação, Finalidade, Causalidade, - Complementação, Adição, Conclusão, Complementação. |

O texto da produção final dos alunos E14 apresentou novas relações semânticas em sua textualidade: explicação, alternância, conclusão, complementação, oposição, adição, finalidade e causalidade, totalizando 21 conectivos usados para estabelecer essas relações. No outro texto, dada a predominância da narrativa, teve-se o uso maior da temporalidade, haja vista o propósito do gênero veiculado naquele momento pelos alunos.

Vale ressaltar o uso do conector com sentido de alternância **ou**, pois, nos contextos em que aparecem no primeiro parágrafo, os alunos usaram com o sentido de inclusão. Além desse fato, observou-se que eles usaram a expressão **mas também** no sentido de adição. Ambos os casos são usos incomuns, já que não se via antes a ocorrência desses conectores com essa relação semântica comentada acima.

Ademais, também se verificou a conexão entre os trechos correspondentes aos parágrafos. Percebeu-se que os alunos usaram termos no início dos parágrafos, posteriores ao primeiro, que retomavam a discussão anterior e dava progressão ao texto. Os termos são “*Diante desse fato (...)*”, “*Nesse sentido (...)*” e “*Portanto (...)*” todas essas ocorrências foram fundamentais para ligar as ideias discutidas do início ao fim do texto e ajudaram a tornar texto mais coeso do que na escrita inicial.

Após a discussão empreendida, podem-se sistematizar os conectivos no quadro 40, a fim de tornar claros os resultados das ocorrências dos conectivos e das relações semânticas

encontradas nos textos dos alunos, com relação à produção inicial (1ª Versão) e à produção final (2ª Versão).

QUADRO 39: OCORRÊNCIAS DOS CONECTORES

| Relações Semânticas | Conectores | Ocorrências | |
|-------------------------|--------------------|-------------|-----------|
| | | 1ª Versão | 2ª Versão |
| Adição | E | 52 | 91 |
| | Mas também | - | 2 |
| | Ademais | - | 1 |
| | Além disso | - | 2 |
| | Também | 1 | 1 |
| | Além | - | 1 |
| | Até | - | 1 |
| | Tanto (...) como | 1 | 1 |
| | Tanto (...) quanto | 1 | 1 |
| | Não só (...) como | 1 | - |
| Alternância | Ou | 25 | 25 |
| | Seja | 2 | 2 |
| Causalidade | E | 2 | 2 |
| | Porque | 1 | 2 |
| | Por causa | 4 | 3 |
| | Por isso | 2 | 2 |
| | Que | 4 | 3 |
| Comparação | Como | 8 | 4 |
| | Mais do que | - | 1 |
| | Que | | 2 |
| | Tão (...) que | 1 | - |
| Complementação | Que | 26 | 42 |
| | Como | 1 | |
| Conclusão | Diante do fato | 2 | 4 |
| | Por fim | 1 | 1 |
| | Enfim | - | 1 |
| | Portanto | - | 1 |
| | Então | 1 | 3 |
| | Dessa forma | - | 2 |
| | Em vista disso | - | 2 |
| | Assim | 1 | 2 |
| Nesse sentido | - | 1 | |
| Condicionalidade | Se | 4 | 8 |

| | | | | |
|------------------------------------|------------------|-------------|------------|---|
| Conformidade | Segundo | - | 1 | |
| | Como | 1 | 1 | |
| | De acordo com | - | 2 | |
| | Conforme | - | 1 | |
| Delimitação e Restrição | Que | 42 | 45 | |
| Finalidade | Para | 19 | 14 | |
| | Para que | 4 | 3 | |
| | Por | 1 | - | |
| Justificação Explicação | ou | Porque | 2 | 4 |
| | | Pois | 1 | 4 |
| | | Que | - | 3 |
| | | Como | - | 5 |
| | | Uma vez que | - | 1 |
| | | Ou seja | 1 | 1 |
| Oposição | Mas | 11 | 15 | |
| | E | 4 | 4 | |
| | Porém | - | 1 | |
| Temporalidade | Desde | 1 | 2 | |
| | Após | - | 2 | |
| | Quando | 7 | 5 | |
| | Já | 3 | 4 | |
| | Depois | 3 | 2 | |
| | Ainda | - | 1 | |
| | Durante | - | 2 | |
| | Agora | - | 1 | |
| | Hoje | 1 | 1 | |
| | Nos últimos anos | - | 1 | |
| | Hoje em dia | - | 1 | |
| Total | | 247 | 341 | |

Observando-se o quadro, tem-se uma noção de como os alunos usam os conectivos com vistas à construção da coesão e do sentido global do texto. Percebe-se que, na relação de **Adição**, na produção inicial, os alunos se utilizaram de cinco conectivos para essa conexão: **e, também, tanto (...) como, tanto (...) quanto e não só (...) como; já, produção final, eles, além dessas, também usaram outras: mas também, ademais, além disso e até.**

Também se percebe o uso de conectores que os alunos usaram somente na reescrita do texto, os quais foram materializados quando estabeleceram as relações semânticas de

Comparação, Complementação, Conclusão, Conformidade, Explicação, Oposição e Tempo. A primeira delas tem conectivos na versão final que não apareceram na produção inicial são eles: **Mais do que** e **Que**. A segunda delas também se observou uma mudança, na primeira versão tem-se **que** e **como**, já, segunda versão, não aparece mais o conectivo **como** introduzindo uma oração subordinada.

A terceira relação semântica da sequência também apresentou outros conectivos além dos que foram usados na produção inicial como, por exemplo, **enfim, portanto, dessa forma, em vista disso e nesse sentido**. A quarta relação teve mais novos conectivos empregados na versão final que na inicial, tem-se: **segundo, de acordo com, conforme e o como** que já apareciam na produção inicial.

Ainda tratando da variabilidade dos conectivos, tem-se também a quinta relação, a de **Explicação**, pois se observa que os alunos usaram outros conectivos além daqueles já usados, sendo estes como exemplo: *que, como e uma vez que*.

No tocante à sexta relação, a de **Oposição**, nos textos produzidos, também se observou que na produção final há ocorrências de conectivos que os alunos não tinham usado antes, entre eles, **porém**. Por último, tem-se a **Temporalidade** que também apresentou variação entre a primeira escrita e a final. Os conectivos que se somaram aos que já estavam sendo usados são: **após, ainda, durante, agora, nos últimos anos e hoje em dia**.

Portanto, analisando-se, de um modo geral, percebe-se que na reescrita os alunos foram capazes de usar outros conectivos que não faziam parte do repertório, variaram esses conectivos para estabelecer relações que já conheciam quando usavam outros conectores. Nota-se que esse fato trouxe uma ampliação no repertório dos alunos de forma materializada na possibilidade de construir sentidos com outros conectores, conseqüentemente, promovendo a coesão textual, como também auxiliando na estruturação do texto para conseguirem veicular com mais clareza o propósito pretendido.

Ainda é válido ressaltar que o uso das relações semânticas estabelecidas, como: adição, alternância, complementação, delimitação e restrição e oposição foram os mais constatados, apontando, assim, que as informações apresentadas para argumentar sobre o bullying concorrem diretamente para o propósito argumentativo evocado pelo gênero carta aberta, ou seja, a produção textual dos alunos consegue atingir a finalidade exigida pelo gênero. Com isso, não se quer dizer que os outros conectores também empregados não colaboram para o propósito do gênero. Eles tiveram sentido, sim, já que os alunos conseguiram construir novas relações semânticas que ajudaram ainda mais na construção argumentativa do texto.

4.1.2 Refletindo sobre a SD

O trabalho com a sequência desenvolvida foi idealizado em três momentos que se dividiram em 14 atividades. Como se pode observar, no Quadro 11 encontra-se sistematizada a proposta da Sequência Didática, que teve como objetivo principal a melhoria da escrita dos alunos no que se refere ao uso dos conectores que estabelecem a coesão textual.

QUADRO 40: SEQUÊNCIA DIDÁTICA ADAPTADA

| Apresentação da Situação e Produção Inicial | Módulos | Produção Final |
|--|---|--|
| Primeiro Momento: trilhando os passos para a primeira escrita. (14 aulas) | Segundo Momento: estudando as partes e a ligação do texto (10 aulas) | Terceiro Momento: escrita da versão final da carta aberta (4 aulas) |

4.1.2.1 Primeiro momento: trilhando os passos para a primeira escrita

Esta primeira etapa da sequência utilizou um conjunto de sete atividades que se desenrolaram em 14 aulas, cada aula com a duração de 45 minutos. Para iniciar a sequência, começou-se explicando oralmente como se dariam as aulas, pois esclarecer o que vai acontecer nas aulas é uma forma de fazer o aluno ter uma visão geral do plano de ação e, assim, poder instigá-lo a participar das aulas com mais afinco.

Também foi pauta dessa explicação o porquê do gênero carta aberta, a coesão por meio dos conectores, o propósito da escrita desse gênero, a quem se destinaria, por exemplo. Durante a explanação, buscou-se entender até que ponto o aluno dominava o assunto abordado ou, se pelo menos, conhecia. Para tanto, o professor fez perguntas como, por exemplo: “Já ouviu falar ou leu uma carta aberta? Se sim, em que situações? Se não, por quê? Vocês conseguem imaginar para que serve uma carta aberta?”, a fim de proporcionar uma socialização de ideias oralmente. Ainda nessa primeira atividade, também houve uma discussão sobre a noção de gênero; para tanto, disponibilizaram-se cópias de vários gêneros (Apêndice A) e entre eles tinha a carta aberta.

Essa atividade proporcionou o contato com outros gêneros e promoveu uma discussão para que os alunos percebessem que cada gênero atendia a um propósito comunicativo, o que ocorreu por meio de perguntas direcionadas pelo professor. Ao passo em que a discussão progredia, a classe foi elencando conhecimento prévios, citando outros gêneros que não

estavam textualizados no material, como o cordel, por exemplo. Essa atividade desencadeou nos alunos uma reflexão sobre o que é um texto. Essa questão foi aclarada, por meio do uso dos gêneros em estudo na aula, momento em que foi enfatizado que um texto não é um amontoado de palavras, mas uma unidade de sentido.

Observou-se ainda que a turma estava atenta nos momentos de explicação, como também estava colaborando com as respostas dadas, eram, aparentemente, quase todos participando. A empolgação da sala era visível, muito provavelmente, por ter sido comunicado que, durante as aulas, haveria uma avaliação levando em consideração a participação, colaboração com a realização das tarefas. Essa estratégia foi uma forma de motivar, visto que há uma prática ou vício que o aluno só participa se houver um estímulo por meio de uma nota. Outro motivo que também pode ser apontado é por se tratar de uma atividade que se volta para obter respostas orais, propiciando ainda mais a participação.

Essa participação oral apontou para uma dificuldade de alguns alunos na turma: dar uma resposta e não saber explicar como se chegou àquela conclusão. Ao perceber esse bloqueio, orientou-se o aluno a sempre se fazer uma pergunta: por que eu cheguei a essa conclusão? Essa orientação pode oferecer ao aluno a oportunidade trabalhar a argumentação que, mesmo não tendo sido o foco da sequência, sabe-se que auxilia o professor a entender como o aluno caminhou até chegar a uma solução.

Apesar de relatar essa participação, havia alguns alunos que não se interessavam em participar da aula. Isso fez com que surgissem alguns questionamentos como: por que essa aula não interessa a eles? Já estão aprovados? Já sabem e não querem compartilhar? A aula foi mal planejada? A linguagem não estava adequada? Tais indagações trouxeram um novo olhar sobre a turma e as aulas que viriam depois dessa, pois era preciso formular aulas mais atrativas.

Terminada a *atividade um*, aborda-se a *atividade dois*, a qual se voltou para o estudo do gênero *Carta Aberta*. Para tanto, começou-se com a comparação de um gênero já conhecido pela turma: a carta pessoal, o que possibilitou a percepção de aspectos composicionais desse gênero. Nessa atividade, a turma foi dividida em grupos: duplas ou trios. A escolha de trabalhar com a turma em grupos se deu por se entender que um aluno pode conseguir construir a aprendizagem de forma colaborativa, discutindo ideias, comparando, concordando, discordando, sempre com o intuito de chegar a uma conclusão.

Agrupados, os alunos iniciaram a leitura dos dois textos. Algumas equipes concluíram a tarefa e realizaram a discussão sobre aquilo que haviam percebido na carta aberta e que não ocorreram na carta pessoal; outras equipes concluíram a atividade, mas não interagiram

explicitando sobre o que perceberam e agiram estabelecendo conversas paralelas. Tal atitude foi entendida como desinteresse, pois a turma sabe que tudo está sendo levado em consideração para a avaliação.

Continuando a atividade, os alunos deveriam explicitar o que caracterizava os gêneros, mas esse momento começa sem muita participação, é como se o aluno tivesse medo de se expor diante da possibilidade do erro e os outros começarem a rir. Diante dessa situação, foi necessário fazer questionamentos para que eles interagissem, por exemplo: como é o título? Como é o desfecho? Formal ou informal? Tem ações propostas para resolver o problema? O momento dessas perguntas foi oportuno para explicar o tópico de cada pergunta feita, mas sempre partindo das repostas dadas, para, então, ajudar a construir o conceito no aluno. Além disso, foi com a ajuda dessas perguntas que a turma participou mais efetivamente e contribuiu com observações que não tinham sido abordadas pelo professor: o destinatário.

Depois dessas discussões, discutiu-se sobre o gênero. Nessa etapa, foi possível observar o conhecimento dos alunos sobre as situações de uso e a função social do gênero em estudo. Nesses aspectos, os alunos demonstraram ter dificuldades, provavelmente, devido ao pouco contato com outros gêneros, como também entenderem que cada situação pede um gênero e que cada gênero tem uma função na sociedade.

Seguindo com a proposta, os alunos foram solicitados a ler uma carta aberta, mas, antes, fez-se uma discussão sobre o que título abordava, para ajudá-los a entender a informação contida no título. Pôde-se refletir com eles sobre o que poderiam encontrar no texto e, assim, criar um propósito para a leitura, ou seja, uma preparação para a leitura, como forma de criar algumas expectativas enquanto leitores. Apesar de o título da carta aberta ser claro, o aluno, às vezes, não entendia o significado, precisando de uma explicação. Isso também apontou para mais um problema, o restrito repertório do aluno.

Iniciou-se, em seguida, a discussão sobre o texto lido. Para ajudar na discussão, fez-se o uso de questionamentos como, por exemplo, o que os alunos compreenderam a partir da leitura do texto, considerando o que já conheciam? As expectativas com relação ao texto foram cumpridas? Assim, cada pergunta trouxe discussões diferentes e mais aspectos relativos à carta aberta. Depois dessas perguntas, o debate fluiu, principalmente, quando detectaram o tema: *bullying*. Sobre essa temática, eles relataram que na escola havia muitos casos de *bullying*, mas que a instituição não desenvolvia ações para resolver o problema. Houve também casos que os próprios alunos criaram coragem para relatar o quanto sofrem na sala de aula. Além disso, uma aluna lembrou o que vivenciou em outra escola; outra escreveu uma

carta para contar como a escola estava lhe fazendo mal. Enquanto uns se sensibilizavam com a história, havia aqueles que queriam mostrar que praticam *bullying* com os colegas.

Esse momento deu coragem para alguns alunos dizerem que sofrem *bullying*. Tocar nesse assunto foi muito interessante, notou-se que alguns alunos não enxergam o *bullying* como algo ruim, mas como diversão. Tal comportamento ficou claro quando se observou que a constância dos xingamentos se tornou normal naquela turma, fazendo parte do cotidiano escolar, chegando ao ponto de alguns alunos relatarem que era normal. A partir dessa percepção, mostrou-se a necessidade de debater mais sobre tema, mostrar que esses valores devem ser combatidos ao invés de serem incentivados. Essa compreensão trouxe mais uma preocupação: é preciso mudar essa visão desses alunos.

Além dessa discussão, enfocou-se, também, sobre o aspecto do destinatário, sobre a linguagem formal e a linguagem informal. Iniciou-se a discutir algumas questões sobre o gênero: destinatário e linguagem. Percebeu-se que a turma ficou sem entender, mesmo já tendo discutido essas questões em outros momentos. Viu-se que há a necessidade de voltar a falar sobre variação da linguagem, sobretudo, a linguagem formal e a informal. Como estratégia para verificar se essa impressão estava correta, aplicou-se um exemplo: **suponham que o diretor do sindicato dos trabalhadores rurais precise reunir os membros para falar de um programa do governo**. Para verificar, usou-se de perguntas: Ele vai usar qual linguagem? A maioria respondeu que seria a linguagem informal, pois se tratava de um público com menos estudo. Por que vocês pensaram que quem vive na zona rural tem menos estudo? Quantos de vocês moram na zona rural? Com esses questionamentos, conseguiu-se que refletissem e percebessem que há situações que precisam da linguagem formal. Nesse momento da explanação, um argumentou: “a conversa com meus pais é diferente de quando converso com um professor, com um colega”.

Assim, a execução dessa atividade mostrou que essa turma precisa ser instigada para discussão, só assim se conseguiu trabalhar os conteúdos previstos, como também perceber que, aos poucos, eles vão participando e, assim, compartilhando o que estavam aprendendo na aula. Mas perceber isso não é simples, foi preciso estar atento ao que acontece na sala de aula, como também com o que os alunos falam e se comportam.

Essa discussão recaiu sobre a *atividade três*, para a qual se propôs a entender as condições de produção de um texto. Para trabalhar essas condições, disponibilizaram-se aos alunos outras três cartas abertas para analisar oralmente, por exemplo, título, destinatário, remetente, o assunto abordado, se havia sugestão para uma tomada de atitude, se havia informações que sustentam a discussão.

Na socialização das respostas, observou-se que alguns alunos se arriscavam a dizer quais argumentos sustentavam as discussões na carta. Essa dificuldade era esperada, posto que não houve ações que focassem na introdução de um argumento. A ideia nesse ponto era que eles percebessem que na carta aberta era necessário apresentar fatos que apoiem a ideia central, que justifiquem o posicionamento. Ao atentarem para isso, aos poucos, a classe percebia a importância da argumentação na vida, uma vez que saber se posicionar pode oferecer ao aluno desenvolver um pensamento crítico, que é uma habilidade buscada no ensino.

As discussões feitas até aquele momento foram revisitadas na *atividade quatro*. Iniciou-se com uma discussão de questões anteriores, a fim de dirimir dúvidas surgidas nas aulas anteriores. Em seguida, propôs-se uma atividade escrita para ser realizada na sala, cujos resultados foram discutidos oralmente com os alunos logo após o término.

Durante o desenvolvimento da tarefa, pode-se observar que muitos alunos não tiveram a iniciativa de realizá-la; tal apreciação indicou que muitos não buscavam responder a proposta, preocupavam-se em estudar outra disciplina porque haveria uma avaliação logo depois. Percalços como esses são imprevistos que conseguem tirar o foco de outra aula, interferindo na aprendizagem de outros conteúdos. Apesar desse contratempo, eles conseguiram terminar a tempo para se discutir as questões. Além disso, também houve outro ponto a ser considerado, o que ocorreu durante as discussões das respostas a atividade. Optou-se por debater as questões da atividade oralmente, já que pode oportunizar o aluno a tirar dúvidas e, assim, colaborar para a aprendizagem. Das questões do exercício, percebeu-se que houve duas perguntas que os alunos tiveram dificuldade em responder. Uma das questões solicitava identificar como a carta foi escrita, o que poucos alunos se arriscaram em responder.

A pouca participação pode apontar que, provavelmente, um conteúdo nessa direção foi pouco abordado durante as aulas, ou mesmo que os alunos não entenderam a pergunta. Já a outra questão enfocava em quais eram as partes de uma carta aberta, na qual detectou-se um problema na formulação, o que foi percebido no momento da aplicação. Apesar de a questão ter sido ajustada, muitos alunos não ouviram ou não prestaram a atenção devida, provavelmente, por estarem tensos com a avaliação da aula seguinte e, por isso, pode ter prejudicado o foco de seus interesses imediatos.

Ainda sobre essa atividade, vale ressaltar o cuidado com os enunciados, pois o aluno vai interagir de acordo com o que a questão pede e não com o que o professor pensou como resposta para a pergunta. Isso deve ser levado em consideração, já que influencia no objetivo

da atividade, podendo ser interpretado como um erro. Esse cuidado revela a necessidade de uma revisão mais atenta quando se elabora algum questionamento para o aluno, pois o professor é conhecedor do perfil da turma e isso possibilita que ele tenha sensibilidade para perceber o quanto uma questão está de acordo ou não com a exigência.

Saindo do foco dessas duas questões, as demais tiveram respostas pertinentes ou próximas do esperado. Por meio delas, pode-se perceber que as discussões, antes de chegar à atividade agora em análise, teve efeito, mostrando que o conhecimento é construído paulatinamente. Ainda, que houvesse o obstáculo já citado, a atividade rendeu um pouco de aprendizagem.

Após finalizar-se a reflexão sobre a carta aberta, chamando-se a atenção para as questões já focalizadas, chega-se o momento de definir o tema para a escrita da carta aberta como se vê na *atividade cinco*. Para seleção do tema da carta, usou-se como estratégia o estímulo de temas por meio da leitura de imagens e charges. Cada grupo devia identificar os temas nas imagens e escolher duas, depois socializar com a turma as escolhas.

Durante a socialização, os temas foram sendo anotados no quadro. Ao passo em que se registrava, ia-se discutindo com a turma sobre o que ela sabia com relação ao tema, como entendia e como se posicionava acerca deste. Este fato propiciou a observação relativa ao tema com o qual os alunos possuíam mais informações e mais se identificavam para produzirem uma carta aberta. Dos temas mais citados se destacou o *Bullying*. Nessa discussão, pediu-se que eles relacionassem os temas com as vivências, de modo que foi possível perceber que eles reconheceram que o *Bullying* está presente na escola e, principalmente, na sala de aula. Pode-se dizer que a escolha desse tema deu-se por identificação dos alunos, haja vista a experiência dos mesmos com esse tipo de violência.

Ressalta-se que, embora tenha funcionado essa estratégia, acredita-se que foi como induzir a escolha, já que foram temas pré-selecionados pelo professor. Poderia ter sido mais democrático, deixá-los opinar e discutir qual tema seria mais interessante para eles, uma vez que estariam escrevendo sobre o que tem mais significado para eles, seria um estímulo a mais para a produção da carta.

Para estimular e discutir mais sobre o assunto escolhido na atividade anterior, a *atividade seis* teve esse propósito. Nessa atividade, trabalhou-se com duas reportagens sobre o *Bullying* para que a turma refletisse sobre os casos ali expostos e, assim, opinasse e compartilhasse de outras opiniões e, conseqüentemente, formasse um repertório para usar como argumentos na carta. Após a leitura de cada uma das reportagens, houve uma discussão

sobre como o caso de *Bullying* foi tratado, levando em consideração a família, a escola, os amigos, autoridades, conforme apontado pelos alunos.

Antes de começar a falar sobre a história da reportagem, indagou-se se o texto que eles tinham acabado de ler era uma carta aberta. A resposta foi não. Identificaram que logo no título já havia a informação. Também apontaram que o fechamento da carta não apresentava uma sugestão ou solução para o problema discutido, como também perceberam que narrava o caso ao invés de argumentar sobre algum problema. Considera-se esses comentários coerentes, pois indicavam que os alunos estavam dominando o gênero carta aberta, como também, que nas aulas eles tinham construído conhecimentos sobre a questão.

Além disso, os alunos observaram a forma como as vítimas eram tratadas, como enfrentaram o problema, o que sofreram. Aparentemente, os alunos ficaram sensibilizados com os casos. Aproveitando-se desse momento, perguntou-se que solução eles proporiam para tentar amenizar com o *bullying*, tendo-se obtido muitas propostas, principalmente, quando, hipoteticamente, mudou-se a questão para o cenário da escola. Nessa direção, ressalta-se que a discussão ocorreu com a ajuda de perguntas para inquietar os alunos, com, por exemplo, qual a opinião deles sobre *bullying* e como as pessoas da reportagem se sentiam.

Depois, orientou-se, ao final da aula, que observassem o *bullying* na escola e na própria sala de aula, como também pesquisassem sobre o assunto, porque na aula seguinte produziriam uma carta aberta e, portanto, poderiam se utilizar dessas informações na construção do texto.

Observando toda a participação dos alunos, pode-se concluir que, em aulas de discussão sobre um tema, há muito a contribuir com os alunos, já que estes nem sempre conseguem construir conhecimentos, nem sempre são habituados a ler para ter posicionamentos críticos acerca da realidade circundante.

Essa produção foi o tópico da *atividade sete*, realizada em grupos, como já vinha acontecendo. Assim sendo, propôs-se que os alunos escrevessem uma carta aberta e, para tanto, foram disponibilizadas orientações (Apêndice D) para a produção do texto, a qual foi desenvolvida em duas aulas. Enquanto os alunos produziam a carta, observou-se o comportamento deles. Alguns grupos discutiam sobre como escrever, que título, que argumentos, que variação usar, tudo em prol de produzir um texto como tinham estudado. Por outro lado, havia grupos que somente um aluno se preocupava em escrever enquanto o outro colega articulava conversas paralelas. Nesse momento, questionou-se por que não participavam, tendo-se obtido como resposta que o companheiro sabia fazer e não precisava de ajuda.

Notando essa situação, percebeu-se que a estratégia não funcionou como se imaginava, assim, acredita-se que tal comportamento pode ser porque aquele aluno desinteressado, provavelmente, precisava de nota e escolheu fazer dupla com um que reconhecidamente tem uma produção textual mais eficiente. Desse modo, muitas são as possibilidades para essa não colaboração. Essa falta de interação não foi prevista, pois muitos consideram escrever uma tarefa difícil e, portanto, em grupo facilitaria ou diminuiria a dificuldade na escrita.

Outro ponto que mereceu atenção foi a questão do tempo. Os alunos têm consciência que o ato de escrever não é algo rápido, precisa de planejamento que, por sua vez, é posto em prática antes de se chegar à versão final. Aliado a isso, ressalta-se a falta de tempo para poder ler o rascunho para tentar ajustar alguns problemas comumente enfrentados durante a produção do texto. Além da questão do tempo, há também o barulho advindo dos corredores e das equipes que conversavam para ajustar as ideias e, assim, atrapalhavam a concentração dos demais.

Essas questões foram levadas em consideração, mas não tanto quanto o risco de não fazerem, ou esquecerem em casa, ou serem feitas por outra pessoa, ou copiarem da *internet*. Em outras experiências, era comum não trazerem, esquecerem, copiarem; então, para evitar problemas assim, é que se pensou na escrita na sala de aula.

Mas não só foram obstáculos, houve também colaborações construtivas, ocorrências durante a escrita da carta, quando alguns grupos discutiram sobre o título, argumentos, relato de experiências, soluções, para uma melhor produção do texto. Todas essas dúvidas foram discutidas em particular por cada grupo que solicitou, indicando que a prática de escrever um gênero pela primeira vez precisa de orientações, desde as explicações mais genéricas, uma vez que as dúvidas estimulam a busca de soluções para determinada situação, conseqüentemente, incitando a criatividade dos discentes.

Essas reflexões mostraram que alguns aspectos foram positivos, outros nem tanto. Também revelaram inconvenientes que, em outra oportunidade, alguns passos podem ser modificados para se obter mais êxito na execução. Vale ressaltar que o ambiente de sala de aula é muito diverso, é um local que merece uma atenção redobrada, pois são muitos alunos com ritmos diferentes de aprendizagem, realidades sociais diferentes que precisam ser levados em consideração para se conseguir executar uma aula.

Além desses argumentos que demonstraram a execução desse primeiro momento, há o lado da aprendizagem do conteúdo. Durante as 14 aulas decorridas nesse período, percebeu-se que a participação nas aulas aumentou, que aos poucos os alunos começavam a compreender

o gênero, que faziam colocações pertinentes nas aulas, que havia interesse, ou seja, houve uma mudança de comportamento que contribuiu para a compreensão do que foi discutido na sala. Tal momento foi um aprendizado sobre como ser um observador crítico sobre a própria prática docente, sempre ter que rever tudo que foi feito para que assim se possa oferecer um ensino melhor ao aluno. Além desse momento, tem-se o segundo que será comentado logo em seguida.

4.1.2.2 Segundo momento: estudando as partes e a ligação entre as partes do texto

As ponderações feitas nesta seção serão a partir das cinco atividades que deram continuidade à SD, para tanto, destinaram-se dez aulas para a aplicação de cinco atividades que deram continuidade à sequência, cada uma com objetivos diferentes, mas mantendo o foco no objetivo geral. Assim como feito anteriormente, cada atividade será descrita a seguir.

Continuando com a sequência, tem-se a *atividade oito* que revisitou os aspectos do gênero textual em foco. Nessa aula, os alunos leram uma carta aberta e socializaram o que consideram que cada parte deveria conter. Assim sendo, todas as observações feitas foram sendo anotadas na lousa para se refletir sobre o que os alunos estavam apontando. Para ajudar no olhar analítico, pediu-se que eles comparassem a carta aberta com a carta pessoal, haja vista que, na produção inicial, houve ocorrências das especificidades da carta pessoal na carta aberta.

Essa comparação estimulou os alunos a perceberem que as cartas eram diferentes, de forma que eles citaram não apenas o título como um dos diferenciais, como também a linguagem, a introdução, a conclusão. Assim, percebeu-se nas repostas dadas que muitos tinham reconhecido a noção sobre como é uma carta aberta. Com isso, teve-se a expectativa de que os componentes do grupo que, em vez da carta aberta, escreveram uma carta pessoal, tivessem percebido as diferenças entre esses textos. Este fato, porém, não foi preocupante, já que a maioria conseguiu escrever o gênero em estudo.

Ainda sobre essa aula, vale ressaltar que o fato de alguns alunos terem escrito a carta aberta com traços de uma carta pessoal, esse problema pode ter passado despercebido, provavelmente, por não se ter pensado em uma forma de avaliar melhor cada aula. Além dessa possibilidade, há a de que os dois alunos terem faltado a uma das aulas, situação não prevista na sequência, portanto, não havendo ações para suprir essa ausência. Assim, diante dessas constatações, fica a experiência para que, em outra oportunidade, crie-se uma estratégia de como resolver os problemas citados.

Com relação à *atividade nove*, trabalhou-se o que cada parte da carta devia contemplar, de modo que se aproveitou a carta da última aula para se ler e analisar mais atentamente. Nessa direção, o texto foi modificado para criar espaços em que os alunos deveriam escrever o que cada parte continha. Após os alunos fazerem a leitura silenciosa, releu-se oralmente e explicou-se cada parte da carta.

Para explicar, foram utilizados sempre questionamentos para fazer a turma refletir, iniciando-se com a questão de como deve ser o título da carta aberta, sobre o que deve constar com relação ao destinatário. Isso foi feito no tocante à introdução, ao desenvolvimento e à conclusão da carta. Salienta-se que todas as informações obtidas mediante as respostas foram compiladas para criar as explicações sobre cada uma das partes, ou seja, tudo partiu deles com a mediação do professor.

Ainda sobre essa aula, teve-se a impressão de que parecia que tudo estava ocorrendo como o planejado, mas não foi bem assim. Nesse dia, a turma apresentava comportamento agitado, conseqüentemente, desconcentrado. A todo instante, era necessário solicitar silêncio e atenção, tudo isso motivado pela água que tinha acabado e a escola ia liberar no intervalo. Outro agravante que provavelmente colaborou para essa euforia era o fato de estar no fim do ano, a turma nem sempre demonstrava interesse. Diante desse fato, pode-se dizer que a mudança na rotina da escola faz a diferença na aprendizagem do aluno. Chegou-se a mais uma variável não contemplada durante a sequência, pois, até então, ainda não havia uma ocorrência desse tipo, visto que a turma sempre era cooperativa, não havia mesmo como se prever esse fato. Apesar de tudo, o objetivo da aula foi cumprido.

Além dos aspectos considerados acima, começou-se a focar a coesão entre as partes do texto, observando os conectores. Para tanto, a *atividade dez* foi proposta para dar continuidade à Sequência Didática abordando os conectores textuais. Nessa atividade, usaram-se perguntas, com o intuito de guiar os alunos na reflexão acerca do uso dos conectores no texto. A título de exemplo, questionou-se: “no 2º parágrafo do texto, que expressão retoma a ideia anterior?”. “Na parte correspondente ao 8º parágrafo, a partir da seguinte construção: ‘conforme a prática mundial’, o que se pode entender?” e “que expressão possibilitou a essa conclusão?”. Tal direcionamento oportunizou aos alunos observarem como a conexão acontece no texto, já que eles tinham somente estudado esse assunto através de uma concepção da gramática tradicional, com exemplos em frases soltas, conforme relataram.

Ao passo que os alunos respondiam, logo complementavam-se alguns pontos necessários. A ideia era tentar propiciar condições para que os alunos percebessem como todo o texto estava conectado e como as expressões apresentavam sentidos que concorrem para a compreensão global.

Mostrou-se, assim, que o texto é uma trama que está interligada e que não há “fios” soltos. Ora, durante a atividade, quando eles não percebiam o sentido de um dos conectores no texto, lançavam-se alternativas para novas perspectivas sobre os sentidos que ali poderiam aparecer, de modo que assim se seguiu a aula até o final. Após feitas as análises dos conectores, orientou-se que os alunos fizessem o mesmo com a carta aberta (Anexo G), que identificassem alguns conectores e explicassem os sentidos deles naquele contexto, para socialização da análise realizada na aula seguinte. Durante a execução dessa aula, constatou-se que os alunos tinham muita dificuldade em construir os sentidos do texto e de reconhecerem os conectores.

Sobre essa atividade, pode-se considerar que, por meio dela, percebeu-se que faltava a esses alunos maturidade de perceber essas relações, para tanto, usou-se de perguntas para guiar o olhar deles para onde era necessário. Paulatinamente, foi-se percebendo que eles iam buscando as informações, pois, em outras partes do texto, os alunos conseguiam apontar as relações semânticas que se apresentavam.

Ao aplicar essa atividade, também se percebeu que a coesão, por meio dos conectivos, poderia ter sido trabalhada desde antes, o que pode apontar que o trabalho com o texto com esses alunos era pouco focado, explicando, assim, a falta de percepção para o sentido que os conectores podem oferecer nas ligações textuais. Isso revelou que abordar a coesão, o uso dos conectores, demandaria mais tempo e que as aulas previstas seriam insuficientes.

Prosseguindo, procedeu-se a **atividade onze**. Nesta fase, buscou-se abordar de forma mais intensiva os conectores, posto que os alunos mal os conheciam. Foi proposto que eles estudassem o texto, observando os conectores e os sentidos que veiculavam. Para tanto, eles tinham de identificá-los e ressaltarem o sentido que adquiriam naquele contexto. Após concluírem a atividade, realizou-se a discussão oralmente, momento em que os alunos socializaram as análises realizadas.

Dando prosseguimento, a atividade seguinte (Apêndice 4) objetivou dar continuidade ao estudo dos conectores. Tal tarefa deveria ter sido realizada na sala, sendo que os comentários coletivos sobre os resultados também seriam ainda durante aquelas duas aulas. Porém, no transcurso da execução da tarefa, percebeu-se que os alunos tinham dificuldade em entender alguns enunciados, pois questionavam acerca do que estava sendo solicitado na questão.

Outro momento da atividade foi o de discutir as respostas do exercício, quando também se observou que houve uma participação mais ativa, com muitos alunos identificando que alternativas haviam identificado, quando não acertavam, era preciso esclarecer cada assertiva para que pudessem entender que relação melhor cabia naquela situação. Foi um momento em que se observou o empenho por boa parte da turma, e aproveitando esse período

para discutir com eles porque seria aquela resposta. Apesar dessa participação, chegou um momento que alguns alunos não tinham conseguido terminar a atividade e por isso não participavam mais como no início. A não conclusão da atividade se deu porque não havia mais tempo para executar aula como planejado na SD.

Isso se deu por causa do tempo, não se tinha mais tanto tempo para realizar as atividades como essa que poderia ter ficado para continuarem em casa e, assim, terem a oportunidade de pesquisar, mas o bimestre tinha sido antecipado por causa da falta de água e não dava para seguir como se planejou, teve de se fazer mudança no plano. Para essa atividade, o contratempo foi o tempo, não da aula, mas do bimestre, haja vista que houve planos para mais duas aulas para discussão das respostas. Apesar dessa contrariedade, a correção ajudou a esclarecer muitas dúvidas.

A *atividade doze* foi realizada, após terminada a atividade voltada para os conectores. Nessa direção, conforme os alunos tinham estudado em outra aula, que uma parte do texto se liga à outra, procedeu-se ao estudo com foco na organização interna do texto, observando-se essa questão nos parágrafos. Para tanto, disponibilizaram-se cópias de textos do gênero carta aberta (Anexo H), a fim de que os alunos colocassem os trechos em sequências ordenadas, identificassem o título, a introdução, o desenvolvimento, a conclusão.

A execução da atividade ocorreu como planejado, eles concentrados tentando conectar as partes que compõem o texto. Observou-se que os grupos interagiam para saber como tinham colocado, e ouvia-se o motivo de terem posicionado uma parte como sendo a introdução do texto, por exemplo. Também comentaram que era complicado, mas lendo com calma, aos poucos, iam conseguindo.

Por ser uma tarefa que precisava de leitura para identificar a sequência da carta aberta, muitos alunos, aparentemente, não tiveram paciência para ler os parágrafos desordenados. Pode-se pensar em vários motivos: pouco tempo para explicar, pouca habilidade de leitura, pouco interesse na atividade. Não dá para saber ao certo qual é o real motivo para não aderirem ao exercício.

Pode-se observar que a metodologia usada neste momento trouxe aprendizagem, tanto para os alunos quanto para o professor, haja vista que reflexão sobre as aulas dadas é um suporte para tornar-se uma transformação constante. Essa visão foi baseada nas informações discutidas que foram obtidas durante as dez aulas distribuídas nas cinco atividades do segundo momento.

Com essa atividade, encerrou-se o segundo momento da sequência. Todas essas atividades auxiliaram na reescrita da carta, tema do terceiro momento da sequência, como pode ser visto a seguir.

4.1.2.3 Terceiro momento: escrita da versão final da carta aberta

Nesta subseção, têm-se as reflexões sobre as duas atividades que finalizam a SD: treze e quatorze. A *atividade treze* objetivava analisar a primeira escrita da carta aberta e sugerir alterações que podiam se basear nos conteúdos das aulas anteriores. Novamente, solicitou-se aos alunos que se organizassem em grupos de até três componentes, a fim de analisar quatro cartas. Desse modo, cada grupo ficou com a tarefa de analisar uma carta, sendo que alguns grupos analisaram o mesmo texto.

Enquanto os grupos estavam tentando analisar os textos, observou-se como estavam realizando a tarefa, tendo-se constatado que as equipes estavam envolvidas, interagindo, apontando os equívocos, comentando soluções, tudo indicando que estavam empolgados, provavelmente, em ver como outros colegas escreviam e, assim, certamente, percebiam que todos têm dificuldades,

Em seguida, começou-se a socialização da atividade. Os alunos comentaram e fizeram sugestões sobre como melhorar o texto, tendo cada ponto indicado anotado no quadro, o qual foi dividido em quatro partes para as anotações referentes a cada texto ficarem separadas. Solicitou-se que os grupos responsáveis pelos textos indicassem os problemas que poderiam encontrar nos textos e, conseqüentemente, as sugestões para melhorar a escrita dessas cartas. Observaram, por exemplo, sobre o título das cartas, sobre o destinatário, sobre a divisão das partes, a organização das ideias, a pontuação, as palavras repetidas. Essas observações indicaram que os alunos tiveram um olhar mais atento para o texto, mas que ainda precisavam de conhecimentos mais específicos.

Apesar dessas colaborações, percebeu-se que o tempo destinado a essa atividade foi pouco, sentiu-se a necessidade de mais duas aulas para discutir mais sobre algumas alterações, mas não havia mais tempo hábil devido estarem na penúltima semana de aula.

Na aula seguinte, foi proposta a *atividade quatorze*, voltada para a reescrita da carta. Nesta atividade, os alunos se organizaram em grupos, os mesmos grupos que haviam escrito a primeira versão, com vistas à reescrita das cartas. Foram duas aulas dedicadas a reformular e a discutir sobre o texto da primeira escrita. Durante a tarefa, cada grupo teve a oportunidade de socializar em sala as alterações que pretendiam fazer na carta, de forma que foi possível

orientá-los sobre dúvidas e questionamentos, a fim de que eles conseguissem produzir um texto coeso e coerente, tendo em vista os objetivos pretendidos.

No entanto, as orientações só funcionaram para alguns grupos, pois, aparentemente, boa parte não se interessou em tirar dúvidas, mesmo quando perguntados se queriam ajuda. As equipes que se propuseram a conversar tinham dúvidas pontuais: queriam colocar uma sugestão para o problema e não estavam conseguindo organizar as ideias; percebiam que o trecho estava incompleto ou não tinha o sentido que queriam, esses são alguns exemplos. As orientações foram dialogadas com a equipe, não se deu a solução pronta e acabada, fez-se refletir sobre o problema para, só, então, chegar a uma resposta. Percebeu-se, também, que alguns grupos que não quiseram orientação, estavam preocupados somente em reescrever a carta aberta.

A experiência com orientações não foi como esperada, pouca participação, mas os que vieram deram sentido à atividade. Acredita-se que, provavelmente, o que tenha atrapalhado novamente tenha sido o tempo, essa atividade aconteceu na última semana de aula, a seguinte seria dedicada às provas e à recuperação.

Pontua-se assim, que, as reflexões acerca dos momentos vivenciados na Sequência Didática revelaram o modo como foi possível implementar a pesquisa-ação, refletindo e avaliando cada passo dado, tornando possível planejar a próxima ação pedagógica necessária para aquela sala de aula específica. E, assim, conclui-se a sequência que ajudou a produzir textos que serão analisados em seguida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentam-se considerações acerca dos resultados da pesquisa desenvolvida, na qual se utilizou a pesquisa-ação, com vistas a refletir sobre a produção textual do aluno em sala de aula de Língua Portuguesa.

A partir da constatação de que os alunos tinham dificuldades para produzir um texto bem articulado, estabelecendo as relações semânticas entre as suas partes, questionou-se como eles se utilizavam dos elos coesivos na construção dos sentidos veiculados na escrita do texto. Dessa forma, tendo-se como norte o questionamento realizado, objetivou-se investigar a produção escrita do aluno e do ponto de vista específico foram selecionados os objetivos: identificar os elos coesivos existentes nos textos; especificar as relações semânticas estabelecidas pelos elos coesivos no texto; reconhecer se os elementos de coesão sequencial atendem aos propósitos comunicativos dos textos.

Ao final da ação pedagógica, constatou-se que os objetivos foram alcançados, já que a maioria dos alunos conseguiu identificar os elos coesivos, como também conseguiu utilizar novos conectores com relações semânticas diferentes. Os alunos também conseguiram usar outros conectores para estabelecer relações que já conheciam. Ademais, foi possível que eles percebessem as relações semânticas que os conectores empregados nos textos indicavam.

Vale ressaltar, nesse aspecto, que esses usos estavam conforme o propósito do texto que produziram, pois se observou que todos argumentavam a respeito do bullying. Também, salienta-se que a SD foi o meio que se utilizou para tornar esses objetivos alcançáveis, foi uma construção paulatina que trouxe resultados positivos no que diz respeito à melhoria da coesão nos textos dos alunos.

Além dessas constatações sobre os objetivos, pondera-se ainda sobre o desenvolvimento da sequência, pode-se dizer que o trabalho docente precisa ser muito dinâmico, pois se deve estar atento a muitos fatores. Sabe-se que há alunos de diferentes realidades com expectativas e metas distintas. Perceber isso é muito difícil, mas, com os encaminhamentos da proposta do PROFLETRAS, foi possível atender a esse dinamismo, já que é preciso ter uma postura de pesquisador para observar as dificuldades enfrentadas pelos discentes, como também conseguir planejar aulas mais dinâmicas e focadas em uma aprendizagem efetiva e significativa. Isso significa que o Programa contribui para uma nova concepção de ensino de LP, como também mostra ao professor que a sala de aula é o campo de pesquisa essencial para encontrar as respostas para transformar o ensino de LP.

Essa experiência também mostrou que o professor tem de refletir sobre a prática de sala de aula, e não ficar apenas no discurso. A cada momento em que a execução de determinado planejamento for realizada, em seguida analisada, é uma forma de o professor fazer uma reflexão sobre a ação docente e sobre os resultados obtidos ao longo da prática. Dessa forma, a percepção de que algumas estratégias, antes da intervenção, não funcionavam, de que os problemas da produção textual eram apenas decorrentes da falta de interesse do aluno, não são justificativas plausíveis. Assim, entendeu-se que a reflexão realizada aponta que o professor precisa ser mais atento e avaliar, que ele necessita aprofundar conhecimentos, refletir, ser um pesquisador em sua própria sala de aula. E o caminho para isso é a formação continuada, o olhar para o trabalho desenvolvido a cada aula, a cada atividade nesta ou naquela abordagem, com vistas ao desenvolvimento das competências do aluno para as diferentes situações de uso da língua.

Assim sendo, algumas vezes, na execução da sequência, conforme se apontou, algumas ações não foram bem sucedidas, entre estas, a produção inicial em sala por causa barulho e do tempo, a orientação da reescrita que poucos alunos procuram, a ordenação das partes do texto que alguns alunos fizeram, a análise dos quatro textos em um único momento. Essas dificuldades fazem parte do processo, como também apontou para o cuidado que se deve ter no momento de avaliar o que eles produziram, já que essas falhas podem vir refletidas na escrita da carta aberta. Mostrando, assim, que o resultado é soma de todas as partes, não somente a parte que cabe ao aluno. Esse pensamento autorreflexivo indica a necessidade de uma novo agir pedagógico.

Outro aspecto que também pode ser comentado é a postura da acomodação, porque, ao assumir o papel de professor pesquisador, conseqüentemente, essa postura precisa ser modificada. Não será mais possível ficar usando as mesmas estratégias de ensino. Será preciso pensar em outras maneiras na forma de abordagem dos conteúdos de ensino, formas que sejam relevantes para o aluno. Precisa-se tentar tornar as aulas mais atrativas do que as ofertas negativas que o aluno tantas vezes tem fora da escola.

Além disso, esta investigação oportunizou a realização de um trabalho com o texto que há tempos se aconselha nos direcionamentos dos PCN e outras orientações escolares. Assim sendo, essa abordagem textual realizada na intervenção pedagógica trouxe mais sentido ao ensino de LP, pela visão adotada. Salienta-se, nesse aspecto, que as aulas se pautaram em estudar como os elos coesivos funcionam em textos, proporcionando uma experiência com mais sentido, pois a relação semântica veiculada por um conectivo depende do contexto de uso. Ressalta-se que isso foi viabilizado aos alunos, com mais propriedade, pois foi possível

possibilitar o conhecimento que partiu do texto como objeto, e que as conexões feitas ao longo de uma produção ocorrem para que estes textos adquiram sentidos pela compreensão que é estabelecida pelos seus usuários.

Ademais, também se pode observar que um trabalho com a SD ajudou consideravelmente nas aulas que culminaram na produção da carta aberta. O trabalho elaborado com base na SD se configurou como uma estratégia para trazer uma nova prática de ensino de LP ao professor, apesar de ser uma forma já estudada antes deste trabalho. Assim, essa possibilidade se configura como mais uma estratégia que está agregada ao arcabouço do professor como ferramenta para o ensino de LP em outras oportunidades.

Vale salientar que, por meio da SD, podem-se analisar as produções dos alunos, as quais revelaram que as discussões sobre o gênero carta aberta, desenvolvidas em sala de aula, e sobre as relações semânticas veiculadas pelos conectores refletiram diretamente nos textos produzidos. Nessa direção, apontou-se que os alunos adquiriram o conhecimento sobre outros conectores para estabelecer relações semânticas diferentes daquelas já aprendidas, como também adicionaram ao repertório a variabilidade de conectores para relações que já conheciam.

Além disso, no tocante à produção do gênero também estudado nas aulas, mostrou-se, como resultado das análises, que houve êxito nas produções. Nesse aspecto, salienta-se que, de um modo geral, os alunos conseguiram produzir uma carta dentro dos propósitos selecionados, fato que comprova o resultado positivo obtido ao longo do trabalho realizado em sala de aula.

Essa experiência também trouxe ao professor *insight* sobre a prática, pois o trabalho com LP exige do profissional que esteja sempre se atualizando a fim de atender as exigências do ensino de uma língua tão dinâmica. Tal epifania também trouxe frustração, já que, há algum tempo, achava-se que se tinha uma prática diferente, que priorizava um ensino significativo de LP. Ressalta-se que não foi só a SD, mas também a participação de um programa voltado especialmente para o profissional que está em sala de aula no nível fundamental de ensino.

Mas, enfim, este trabalho contribuiu positivamente para a formação profissional, como também se somou às pesquisas linguísticas, obtendo-se maiores aprofundamentos sobre os estudos da coesão, precisamente sobre os conectores. Além disso, também proporcionou a oportunidade de aumentar os conhecimentos sobre os estudos do gênero. Sendo assim, com este trabalho de pesquisa, não se tem a intenção de concluir os estudos, pois há mais nuances que podem ser estudadas.

Também, é possível salientar que este trabalho deverá servir de base para discussões dentro e fora do espaço da instituição, pois se trata de uma reflexão que poderá abalizar estudos sobre a mesma temática, com a possibilidade de novos encaminhamentos e novas reflexões acerca da produção textual no Ensino Fundamental e em outros níveis. Trata-se de um ponto de partida para novas propostas de estudo, como, os conectores no texto informal usados nas apps de mensagens e redes sociais, ou conectores nos enunciados das questões dos livros didáticos, ou os conectores no poema. Esses exemplos são apenas um pequeno leque de direcionamentos para outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira. **A intimidade da ausência**: estudos de marcas de oralidade em cartas pessoais do século XIX. In PRETI, Dino (Org.). *Oralidade em textos escritos. Projetos Paralelos – NURC/SP (Núcleo USP)*, São Paulo: Humanitas, 2009, p. 189-216.

ANTUNES, I. **Lutar com Palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Contexto, 2005. ISBN 978-85-88456-42-6

_____. **Análise de Textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. ISBN 978-85-7934-022-2

_____. **Língua, Texto e Ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. ISBN 978-85-88456-91-4

_____. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. Os Gêneros do Discurso. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p.277-287.

ARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (Org.) **Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais**. Campinas, São Paulo, Pontes, 2014.

BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss (org.). 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 89-109

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. **Professor, leitura e escrita**. São Paulo: Contexto, 2015.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Magda França Lopes 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEWUWLY, B. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento. In: _____.; SCHNEWUWLY, B. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 81-108

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. V. **Linguística Textual**: uma introdução. 6ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 9-26. ISBN 85-249-0380

FERRAREZI JUNIOR, C.; CARVALHO, R. S. **Produzir textos na educação básica**: o que saber, como fazer. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

KOCH, I.V. **A Coesão Textual**. 22. ed. 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014[1989]. ISBN 978-85-85134-46-4

_____. **Introdução à Linguística Textual:** trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015. ISBN 978-85-7244-881-9

_____. **O Texto e a Construção dos Sentidos.** 10 ed. 4 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016[1997]. ISBN 978-85-7244-068-4

_____. **Desvendando os Segredos do Texto.** 4ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 11-61.

_____; ELIAS, V. M. **Ler e Escrever:** estratégias de produção textual. 2ed. 2 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014[2009]. ISBN 978-85-7244-423-1

_____.; _____. **Escrever e Argumentar.** São Paulo: Contexto, 2016, p. 121-159

Lüdke, M.; ANDRÉ, M. E. D.A. **Pesquisa em Educação:** abordagem qualitativa. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008. ISBN 978-85-88456-74-7

_____. **Linguística de Texto:** o que é e como se faz? São Paulo: Parábola Editorial, 2012. ISBN 978-85-7934-045-1

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B. BRITO, K. S. Gêneros textuais: reflexões e ensino. União da Vitória (PR): Kayganguê, 2005, p.17-33)

MEDEIROS, M. A. S.; MEDEIROS, C. M. (org.) **Estudos Linguísticos Diferenciados.** Natal: EDUFRN, 2013, p 465-484

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que Todo Professor de Português Precisa Saber:** a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PADUA, E. M. M. **Metodologia da Pesquisa:** abordagem teórico-prática. 10 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004, p. 31-40

RODRIGUES, R. H. Os Gêneros do Discurso na Perspectiva Dialógica da Linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A. MOTTA-ROTH, D.(Org.). **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 152-183

_____. **Análise de Gêneros do Discurso na Teoria Bakhtiniana:** algumas questões teóricas e metodológica. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0402/040208.pdf>> Acesso em 02 de setembro de 2017

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.

SILVA, L. B. D. **Cartas Abertas na Imprensa de Mossoró-RN**: analisando a trajetória de uma tradição discursiva. 2017. *In*: Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa. ISBN 978-88-8305-127-2 DOI 10.1285/i9788883051272p119. Disponível em: <<file:///C:/Users/Thiago%20Medeiros/Downloads/carta%20aberta.pdf>> Acesso em 01 de maio de 2018.

_____.; Araújo, J. C. R. **Carta-crônica**: uma tradição discursiva no jornalismo potiguar. 2012, f. 223. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Ceará. Disponível em: < <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8255> > Acesso em: 15 de abril de 2018.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2011

VAL, M. G. C. **Redação e Textualidade**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 3-42. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/4640298/maria-da-graca-costa-val---redacao-e-textualidade---3-edicao---ano-2006> Acesso em: 09 de setembro de 2017

APÊNDICES

APÊNDICE A – EXERCÍCIO SOBRE GÊNERO

EXERCÍCIO

1. Identifique os gêneros textuais que estão a seguir.

| | |
|--|--|
| <p>Bilhete (Mario Quintana)</p> <p>Se tu me amas, ama-me baixinho Não o grites de cima dos telhados Deixa em paz os passarinhos Deixa em paz a mim! Se me queres, enfim, tem de ser bem devagarinho, Amada, que a vida é breve, e o amor mais breve ainda...</p> <p>Disponível em: https://www.pensador.com/poemas_pequenos/</p> | <p>Flor e o Beija-flor (Henrique e Juliano)</p> <p>Essa é uma velha história De uma flor e um beija-flor Que conheceram o amor Numa noite fria de outono E as folhas caídas no chão Da estação que não tem cor [...]</p> <p>Disponível em: https://www.letras.mus.br/henrique-e-juliano/a-flor-e-o-beija-flor/</p> |
|  <p>Disponível em: https://claudia.abril.com.br/noticias/propaganda-que-faz-brincadeira-com-o-comportamento-dos-homens-e-ameacada-de-ser-tirada-do-ar/</p> | <p>INGREDIENTES</p> <p>2 copos de leite 2 copos de fubá 1 1/2 de açúcar 1 copo de óleo 3 colheres de farinha de trigo 1 colher de pó royal 1 pitada de sal (opcional) 3 ovos</p> <p>MODO DE PREPARO</p> <p>Coloque todos os ingredientes citados no liquidificador e bata até a massa ficar no ponto desejado.</p> <p>Disponível: http://gshow.globo.com/receitas-gshow/receita/bolo-de-fuba-simples-5503480d4d388579f0000040.html</p> |
| <p>Amoxicilina 500 mg</p> <p>Indicação</p> <p>Para que serve?</p> <p>Amoxicilina 500 mg é um antibiótico de largo espectro, indicado para o tratamento de infecções causadas por bactérias sensíveis à Amoxicilina, como infecções urinárias, de ouvido ou respiratórias, amigdalite, sinusite ou vaginite, em adultos e crianças.</p> <p>[...]</p> <p>Contraindicações</p> <p>Quando não devo usar?</p> <p>Amoxicilina 500 mg está contraindicada para pacientes com historial de alergia a antibióticos betalactâmicos, como penicilinas e cefalosporinas e para pacientes com alergia à Amoxicilina ou a algum dos componentes da fórmula.</p> | |



Disponível: < <http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhasdomarcelinho/> >



Disponível: < <http://www.plottar.com.br/produto/aviso-favor-identificar-se-na-portaria/> >



Disponível: < https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-802382390-livro-romance-como-eu-era-antes-de-voce-capa-filme-_JM >

Querida Padre;
 Fiquei surpresa e feliz ao receber sua carta esta manhã, pois desde que você saiu de casa dizendo pensar em entrar e ver verdadeiras coisas, ninguém mais lhe trazia notícias suas...
 A verdade chegou logo após sua partida, quando eu não, já fiz quase um ano que não o vejo e, chego, minha coração vibrou no peito, pois pense as coisas que aconteceu uma carta, e contarei alguns fatos que ocorreram um tempo atrás numa noite maravilhosa de 2010.
 Bem, para começar, tenho notícias contínuas uma verdadeira comédia, as últimas a que chegaram o palhaço Sirinice para Espetáculo Entadual em São Paulo com o seguinte letrado: "Rir de que coisa, não fica!", você acredita nisso? O Padre, unimes um um verso um que a platéia e o palhaço, Dilema é "prudência" de país e o Palácio novamente chifra um de meus Ministérios...
 No passado você fez ENEM não é mesmo? Me lembro da sua indignação

Disponível: < <http://lousamagica.blogspot.com.br/2012/10/carta-pessoal.html> >

Carta aberta à comunidade escolar da EMEF Dona Jenny Gomes.

“Não se trata de um jogo entre ganhadores e perdedores, mas de um palco onde, nessa batalha, todos nós somos vencidos.”

O mês de dezembro aproxima-se, momento em que todos estão ansiosos para o final do ano. Os adolescentes ficam eufóricos, as brincadeiras aumentam, porém muitos jovens esquecem que é preciso responsabilidade e consciência dos seus atos. No entanto, muito do que pensa ser uma simples brincadeira pode ser um ato de violência, e é importante que os jovens saibam distinguir a diferença entre diversão e humilhação.

É preciso chamar a atenção para alguns dados alarmantes. Uma pesquisa feita pela nossa escola revelou que muitos alunos já presenciaram ou sofreram brincadeiras de mau gosto. De acordo com esse questionário, mais da metade dos estudantes passaram por essas situações.

Os resultados da pesquisa feita pela professora POIE, Sandra, na sala de Informática, por meio de questionário virtual, enviado via e-mail, revelam que 16% dos alunos responderam como brincadeiras de mau gosto, os xingamentos.

Conforme veiculou as mídias impressas e eletrônicas, o “bullying” é uma das formas de agressão, e até pouco tempo este assunto tem passado despercebido, pela sua forma silenciosa. Os especialistas no assunto, principalmente os profissionais da área de Psicologia, são unânimes em afirmar que os resultados nesses casos de agressões, muitas vezes resultam em mortes. E, por esses motivos, devemos nos alertar para qualquer atitude suspeita. Não se trata de um jogo entre ganhadores e perdedores, mas de um palco onde, nessa batalha, todos nós somos vencidos.

Essa pesquisa ainda demonstra que essas agressões ocorrem tanto nas salas de aula quanto nos outros espaços da escola, e, independentemente do grau com que acontecem e dos resultados, o fato é que a maioria dos alunos convive em um ambiente não favorável às aprendizagens.

Portanto, podemos afirmar, após os argumentos colocados, que toda a sociedade reconhece tais brincadeiras como um problema a ser resolvido. O melhor caminho, ao que parece, é o diálogo, porque é por meio dele que as relações pessoais são estabelecidas. Além disso, o sentimento de respeito entre as pessoas aumenta e torna igual a diferença.

Alunos da 7ª série D

Fonte: <http://diga-nao-bullying.blogspot.com.br/2011/10/carta-aberta-comunidade-escolar-da-emef.html>

APÊNDICE B -QUESTIONÁRIO SOBRE O CONTEÚDO

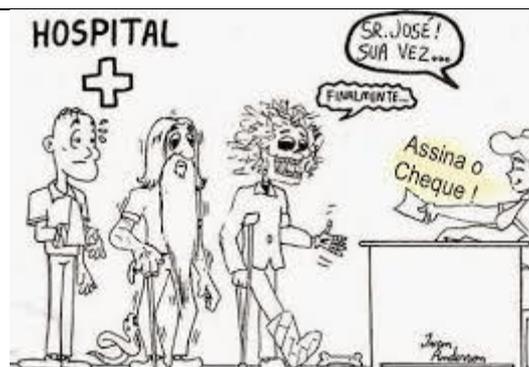
Atividade 01

1. Ao ler as cartas, vocês conseguiram identificar o assunto de que se tratava cada uma? Se sim, em qual parte vocês descobriram?
2. No decorrer da leitura, qual foi a estratégia que os autores usaram para desenvolver os textos das cartas?
3. Nas cartas lidas, qual linguagem (formal / informal) foi usada? Por quê?
4. Após lidas e discutidas, vocês conseguem especificar as partes que compõem o gênero textual carta aberta?
5. Após ler todas as cartas abertas, vocês conseguem identificar qual a função delas? Se sim, qual? Se não, por quê?
6. Nas cartas, há um pedido/sugestão para uma tomada de atitude? Onde estaria no texto? Transcreva pelo menos uma.
7. Na sua opinião, porque esse gênero textual recebe o nome de CARTA ABERTA?
8. Vocês acham que saber o destinatário importa quando se está escrevendo uma carta ou qualquer outro texto? Por quê?
9. Ao final das aulas, o que conseguiram aprender? Quais sugestões para outras aulas?

APÊNDICE C – IMAGENS SUSCITANDO TEMAS



Fonte:
<http://brasilecola.uol.com.br/geografia/subdesenvolvimento-os-problemas-sociais.htm>



Fonte:
<http://franciscolucimargois.blogspot.com.br/2015/01/problemas-sociais-do-brasil.html>



Fonte:
<http://qualidadedevidaentrepovos.blogspot.com.br/2009/06/problemas-sociais-nordestinos.html>



Fonte:
<http://epoca.globo.com/vida/noticia/2014/02/google-quer-usar-tecnologia-para-resolver-problemas-sociaisb.html>



Fonte:
<http://www.institutofamiliafeliz.com/2013/07/reflexao-sobre-educacao.html>



Fonte:
<http://www.aspadf2011.org.br/p/bullying.html>



Fonte:
<http://cienciaemserrinha.blogspot.com.br/2014/03/camb-problemas-sociais-tambem-sao.html>



Fonte:
<http://andmariano.blogspot.com.br/2009/09/desemprego.html>

6 APÊNDICE E – EXERCÍCIO SOBRE OS CONECTORES

EXERCÍCIOS

- leias as questões e tente respondê-las

TEXTO I



"Não pude fazer a tarefa, porque meu computador pegou um vírus, e esse vírus contaminou meus lápis e minhas canetas."

Fonte: <https://filosofandoehistoriando.blogspot.com.br/2010/10/desculpas-dos-alunos.html>

1. Após a leitura do texto, marque a alternativa que estabelece a relação lógico-semântica.
 - a) relação de modo
 - b) relação de finalidade
 - c) relação de causalidade
 - d) relação de conformidade
2. A partir da resposta dada à questão anterior, como você chegou a ela?
3. Ainda com relação ao texto I, observe que há um conectivo que colabora para a relação lógico-semântica. Qual alternativa tem conectivos que podem substituir o conectivo no texto e ainda mantém o sentido do texto?
 - a) já que, uma vez que, pois
 - b) para que, a fim de que
 - c) quando, assim que, mal
 - d) conforme, segundo, como
4. O texto I apresenta outro tipo de relação: discursivo-argumentativo, qual seria ela?
 - a) relação de generalização
 - b) relação de soma
 - c) relação de oposição
 - d) relação de explicação
5. Com base na resposta anterior, que outros operadores podem funcionar para manter o sentido do texto?
 - a) e, também, ainda, além disso
 - b) ou
 - c) porém, todavia, contudo
 - d) portanto, logo, por isso

TEXTO II

Estrofe da música "All Star" de autoria de Nando de Reis:

“Estranho seria se eu não me apaixonasse por você
 O sal viria doce para os novos lábios
 Colombo procurou as Índias
 Mas a terra avisto em você”

(Fonte: <https://www.vagalume.com.br/cassia-eller/all-star.html>)

1. Qual a relação lógico-semântica presente no texto?
 - a) relação de modo
 - b) relação de finalidade
 - c) relação de causalidade
 - d) relação de condicionalidade
2. Também percebe-se que há outra relação ali presente, essa está mais voltada para a relação discursivo argumentativo.
 - a) relação de generalização
 - b) relação de soma
 - c) relação de oposição
 - d) relação de explicação
3. Mantendo o sentido do texto, quais conectivos e operadores argumentativos, respectivamente, podem ser usados?
 - a) caso, desde que, a menos que / porém, todavia, contudo
 - b) já que, uma vez que, pois/porém, além disso, também
 - c) para que, a fim de que/ contudo, todavia, ou
 - d) quando, assim que, mal/ por isso, logo, então

TEXTO III



Toda Mafalda. Joaquim Salvador Lavado, (Quino), São Paulo: Martins Fontes. 1993, p.111

1. Em qual quadrinho se tem uma relação de finalidade?
 - a) no primeiro quadrinho
 - b) no quarto quadrinho
 - c) no terceiro quadrinho
 - d) no segundo quadrinho
2. Qual conectivo tem o sentido de finalidade no texto? Qual outro conectivo manteria o mesmo sentido do texto?

TEXTO IV



Fonte: <http://diogoprofessor.blogspot.com.br/2012/03/exercicios-sobre-periodo-composto-por.html>

- O texto IV tem uma relação temporal presente que localiza para o interlocutor o tempo das ações ou eventos em foco. Com base nessa informação, localize em qual quadrinho ela está presente?
- Essa relação temporal é de:
 - anterior
 - posterior
 - pontual
 - progressiva
- Por meio dessa relação temporal, percebe-se que há uma crítica sendo feita. Qual seria?



TEXTO V

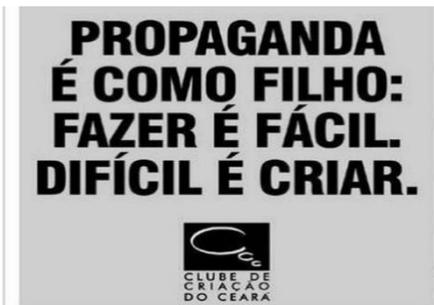
- O texto ao lado também apresenta uma relação temporal, qual seria ela?
 - anterior
 - habitual
 - pontual
 - progressiva

- Nas alternativas a seguir tem expressões e conectivos que estabelecem essa relação de tempo. Julgue certo ou errado.
 - quando, mal, logo que, assim que* (pontual) (_____)
 - antes que* (anterior) (_____)
 - depois que* (posterior) (_____)
 - enquanto* (simultâneo) (_____)

TEXTO VI

Dois questões merecem destaque: **em primeiro lugar**, a da relação entre língua (enquanto sistema linguístico) e ideologia; **em segundo lugar**, a dos níveis de determinação ideológica do discurso, ou seja, de que forma e em que nível de organização linguística (discursiva se dá a relação entre linguagem e ideologia).

- No texto acima há dois termos em destaque. Qual seria a função deles no texto?
- Por que será que o autor usou desse artifício para construir o texto?



TEXTO VII

1. após a leitura do texto, pode-se perceber que ele estabelece uma relação, qual seria?

- a) relação de generalização
- b) relação de correção
- c) relação de explicação
- d) relação de comparação

2. A partir de qual palavra ou expressão você conseguiu perceber a relação que assinalou no item anterior?

3. Qual interpretação se tem desse texto?

TEXTO VII

“Tudo pode acontecer
 Vai ter que pagar pra ver
 Se vai rolar, se é pra valer, ou não
 Pode ser só diversão
 Mas a minha intenção
 Não vou dizer, só vai saber
 Se quiser jogar, vem
 Mas tem que arriscar, vem
 Vai ser sim ou não
 Ou não, ou não, não, ou não”

1. O texto é um trecho da música da cantora Anita. Pode-se observar que nele o eu-lírico sugere que se faça uma escolha. Essa ideia de escolha é feita por meio de um conectivo, qual seria ele?

2. Qual relação é percebida?

- a) Conclusão
- b) Alternância
- c) Causa
- d) Condição

TEXTO IX

“Segundo o Ministério Público Federal (MPF), Lula recebeu propina proveniente de seis contratos firmados entre a Petrobras e a Odebrecht e a OAS. Os valores foram repassados ao ex-presidente em reformas realizadas no sítio, dizem os procuradores. Conforme a denúncia, as melhorias no imóvel totalizaram R\$ 1,02 milhão. “

1. No trecho da reportagem, observa-se que uma relação que expressa algo que foi feito de acordo com o que já foi pontuado em outro momento. Quais seriam as palavras que passam essa ideia no texto? Como se chama essa relação?

2. Marque a alternativa que oferece outros operadores que mantêm o sentido do texto.

- a) conforme

- b) consoante
- c) segundo
- d) como
- e) todas as alternativas.

TEXTO X



<http://edmacieljr.blogspot.com>

1. A tirinha apresenta uma relação de conclusão que é quando um segmento se expressa a ideia de conclusão advinda de fatos ou conceitos provenientes de um segmento anterior. Em qual quadrinho pode ser identificada? Por meio de qual conectivo você chegou a resposta?
2. Julgue CERTO ou ERRADO a seguinte afirmação: A relação de conclusão é geralmente introduzida por meio dos seguintes operadores: *logo, pois, portanto, por conseguinte, então, assim*.
(_____)

TEXTO XI

O NEUTRO nos veículos também é chamado de "ponto-morto", ou seja inércia, sem movimento, nenhum deslocamento, nulo desenvolvimento; portanto, não chegará ao destino almejado.
Ser "neutro!"...reflita bem sobre isto?

(KABRAL ARAUJO)

1. No texto ao lado, há uma expressão que pode ser usada para explicar, justificar ou mesmo esclarecer algo mencionado anteriormente. Qual seria?
2. Ainda há outra finalidade ou situação que é usada. Qual seria?
3. Quais outras expressões funcionam com esses propósitos?

APÊNDICE F – CARTA ABERTA FORA DE ORDEM

EXERCÍCIO

1. Organize as partes do texto, pois elas se encontram misturadas

Nesse sentido, manifestamos nosso total repúdio a esses casos de agressão, bem como nossa solidariedade às companheiras violentadas. Não podemos deixar passar impune mais nenhum caso de violência desse sujeito, bem como de nenhum outro agressor, e garantir a segurança das mulheres que foram violentadas pelo mesmo, assim como das mulheres que se solidarizaram com as companheiras e estão sendo frequentemente ameaçadas. Tornar isso público também é uma forma de que as mulheres que já se relacionaram com o agressor e sofreram algum tipo de violência se sintam seguras para denunciá-lo, e para que outras mulheres que possam vir a se relacionar com ele também tenham consciência desses casos. Temos também o objetivo, com essa carta, de que outras organizações tenham ciência das violências cometidas por Carlos Eduardo de Freitas, e que as mesmas não sejam acobertadas mas, pelo contrário, sejam publicizadas e combatidas, garantindo a segurança das mulheres. Lutamos para que as mulheres possam ocupar todos os espaços sem sofrer nenhum tipo de violência, seja no público ou no privado, e que todos os espaços de militância na cidade estejam livres de práticas machistas.

Em 2014, Carlos Eduardo de Freitas foi informalmente expulso do MPL-Guarulhos, e a discussão de gênero começou a ser pautada no interior do movimento, bastante motivada pela entrada de mulheres no coletivo. Entendemos que esses casos de agressão não são isolados, pois eles respondem a um sistema bem articulado que legitima a violência contra as mulheres e que insiste em qualificar essas violências como uma questão pessoal. Denunciamos o atraso dessa forma de pensamento, historicamente combatido pelo movimento feminista, pois entende-se que o pessoal é político e precisa ser debatido como tal. A cada 3 minutos uma mulher é agredida no Brasil, em sua maioria por seus companheiros, o que traz justamente a reflexão de que a violência contra as mulheres é um problema social que precisa ser debatido na esfera pública.

O MPL de Guarulhos vem a público denunciar três casos de violência contra mulheres cometido por um ex-militante do nosso coletivo, desde quando o mesmo ainda se organizava enquanto comitê de luta por transporte.

O MPL, enquanto movimento anti-capitalista, também tem como princípio o combate a toda e qualquer tipo de opressão, seja ela de classe, gênero, LGBT ou racial, partindo da perspectiva de que todas precisam ser pautadas e enfrentadas tanto interna quanto externamente ao movimento, sem nenhum tipo de hierarquização das lutas ou omissão das mesmas.

Machistas não passarão!

Mulheres do MPL-Guarulhos.

Inicialmente, lamentamos a demora para tornar a denúncia formal e amplamente pública, tendo em vista que essa é uma forma de garantir a segurança das mulheres nos espaços em que o agressor frequenta, com destaque para os espaços de militância na cidade. A autocrítica se faz necessária a medida que dois dos casos de violência aconteceram em 2010 e 2013, e que envolveu principalmente violências psicológica e moral do agressor contra suas ex-companheiras e também militantes do coletivo de luta por transporte em Guarulhos, seja como orgânicas ou apoiadoras da luta. Além disso, no começo desse ano uma nova denúncia fora feita contra o agressor, que violentou não só psicológica e moralmente, mas também fisicamente, outra ex-companheira.

CARTA ABERTA DE DENÚNCIA DE MACHISMO Disponível: <https://guarulhos.mpl.org.br/2015/05/07/carta-aberta-de-denuncia-de-machismo/>

APÊNDICE G – TEXTOS ANALISADOS EM SALA DE AULA

Diante do fato, seria interessante cosseguisse uma maneira de tentar ou amenizar a situação do bullying e para isso teria que comessar com o respeito entre as pessoas. Inves de brigar séria melhor sentar e conversa. Intender o Por que? O Por que dos apelidos bobos, o por que dos xingamentos , se a pessoa que esta sofrendo o bullying não fez nada para o agressor. A direção da escola deveria ficar mais atenta até mesmo os professores, os professores deveriam procurar saber o por que daquele aluno (a) estar isolado. Ou seja a escola deveria ter uma psicóloga para os alunos que sofrem ou até mesmo para os que praticam o bullying, converssa-se com eles pra saber ou até mesmo entender o por que que está fazendo isso pra deixarem as diferenças de lado, aliais entre nois não existe diferenca a não ser a personalidade mais isso não significa que ter à cor de pele diferente vai deixa de ser humano ou te o cabelo deferente ou munda alguma coisa porque não munda mesmo A pessoa que sofreu bullying Sabe o quanto aquelas palavras do agressor dói, dói tanto que os que sofrem bullying chegam a se corta ou até mesmo se matar. Então vamos pensa antes de juga o proximo. Em fim viemos a escola para estuda, para faze amigo e não pra julga o proximo independent da COR da pele da personalidade, da maneira do outro de se vestir ou até mesmo da sexualidade Somos todos iguais e devemos respeito uns aos outros.

Vanuza Macedo uma garota de 14 anos sofria Bullying na escola por ser muito gorda ao ponto de ter obesidade. Vanuza nunca comentou nada com os pais, mais ela apanhava na escola, sofria vários xingamentos, todos os alunos riam dela, chamava ela de baleia, feia, gorda, vaca e vários outros nomes. Os pais de Vanuza perceberam que era tava chegando em casa toda machucada e sangrando, os pais de Vanuza começaram a estranhar o comportamento dela ela não queria mais comer e não queria ir mais para escola, certo dia os pais dela foram em seu quarto para saber porque ela tava agindo tão estranho, ao chegar lá se deparam com filha morta, Vanuza se matou com uma faca em seu próprio quarto, mais deixou um bilhete, no bilhete Vanuza dizia que sofreu bullying na escola por ser gorda e eles machucavam ela todo dia os de Vanuza foram a escola que ela estudava, a diretora da escola disse que ela sofria bullying mais pedia que ninguém contasse aos seus pais, os pais de Vanuza fi muito triste com a notícia e decidiram fazer uma campanha para todas as crianças e adolescentes que sofrem ou já sofreram bullying em homenagem a sua filha querida Vanuza Macedo.

--- x---

Carta aberta para escola

O Bullying é um fato que está levando os jovens a morte, ele está causando suicídio, agressão, etc ...

Os jovens que já cometeu suicido foi por causa que os agressores tenham inveja, preconceito, racismo e odio por alguma coisa do passado “fico pensando como será a vida de uma pessoa que sobre bullying e é obrigada a se matar”, diz a escritora da carta aberta.

Na maioria dos casos acontece na escola e em todas as vezes as escolas não fazem nada; porque que essas pessoas não param com isso essas brincadeiras de mal gosto são chatas.

Os pais dos alunos ou adolescentes na maioria das vezes só vão descobrir depois que eles cometem suicídio, “porque essas escolas, esses pais não presta atenção nos adolescentes” pergunta a diretora

Essa é a pergunta o que essas Escolas estão fazendo para resolver esse caso

M. D.
8° A

Ola, meu nome é Francisco Canindé, tenho 14 anos, e meu nome e Hyan, tenho 13 anos, estudamos na escola Wagner Lopes de Medeiros e agora vamos falar, na nossa opinião algumas formas de amenizar o bullying.

Uma das primeiras formas de amenizar o Bullying é parar com palavrões, apelidos, e brincadeiras de mal gosto.

As pessoas xingam pessoas gordas, muito magros e pessoas gays, e isso não tem como parar, porque as pessoas já ver todo mundo se xingando desde pequeno, e essa pessa já vai pegar esse costume. O bullying só vai parar quando todo for perfeito, e isso é muito difícil de acontecer.

Só teria formas de parar o bullying se quando praticassem o bullying e algum visse, se essa pessoa fosse denunciada e fosse presa. O bullying começa na escola, então se professor ver duas ou mais crianças se chingando na sala de aula, levasse as duas ou mais crianças para a diretoria. Era uma forma de amenizar o bullying na escola pelo menos, ja na rua fica mais dificil por é um pior que o outro, e ia ser preciso de equipamentos que graba o áudio, e isso é uma coisa muito dificil de acontecer.

O bullying é muito ofensivo, pois você sente que, por exeplo, se uma sala inter te xinga, com isso, você vai ver que todas pessoas te xingam, e te odeiam, com isso você vai se sentir completamente isolado, e pode até se afastar da escola.

ANEXOS

ANEXO A – EXEMPLO 1 DE CARTA ABERTA

Carta aberta à comunidade escolar da EMEF Dona Jenny Gomes.

“Não se trata de um jogo entre ganhadores e perdedores, mas de um palco onde, nessa batalha, todos nós somos vencidos.”

O mês de dezembro aproxima-se, momento em que todos estão ansiosos para o final do ano. Os adolescentes ficam eufóricos, as brincadeiras aumentam, porém muitos jovens esquecem que é preciso responsabilidade e consciência dos seus atos. No entanto, muito do que pensa ser uma simples brincadeira pode ser um ato de violência, e é importante que os jovens saibam distinguir a diferença entre diversão e humilhação.

É preciso chamar a atenção para alguns dados alarmantes. Uma pesquisa feita pela nossa escola revelou que muitos alunos já presenciaram ou sofreram brincadeiras de mau gosto. De acordo com esse questionário, mais da metade dos estudantes passaram por essas situações.

Os resultados da pesquisa feita pela professora POIE, Sandra, na sala de Informática, por meio de questionário virtual, enviado via e-mail, revelam que 16% dos alunos responderam como brincadeiras de mau gosto, os xingamentos.

Conforme veiculou as mídias impressas e eletrônicas, o “bullying” é uma das formas de agressão, e até pouco tempo este assunto tem passado despercebido, pela sua forma silenciosa. Os especialistas no assunto, principalmente os profissionais da área de Psicologia, são unânimes em afirmar que os resultados nesses casos de agressões, muitas vezes resultam em mortes. E, por esses motivos, devemos nos alertar para qualquer atitude suspeita. Não se trata de um jogo entre ganhadores e perdedores, mas de um palco onde, nessa batalha, todos nós somos vencidos.

Essa pesquisa ainda demonstra que essas agressões ocorrem tanto nas salas de aula quanto nos outros espaços da escola, e, independentemente do grau com que acontecem e dos resultados, o fato é que a maioria dos alunos convive em um ambiente não favorável às aprendizagens.

Portanto, podemos afirmar, após os argumentos colocados, que toda a sociedade reconhece tais brincadeiras como um problema a ser resolvido. O melhor caminho, ao que parece, é o diálogo, porque é por meio dele que as relações pessoais são estabelecidas. Além disso, o sentimento de respeito entre as pessoas aumenta e torna igual a diferença.

Alunos da 7ª série D

Fonte: <http://diga-nao-bullying.blogspot.com.br/2011/10/carta-aberta-comunidade-escolar-da-emef.html>

ANEXO B -EXEMPLO 2 DE CARTA ABERTA

CARTA ABERTA AOS MÉDICOS E À POPULAÇÃO BRASILEIRA

OS MEDICOS NA LUTA EM DEFESA DA SAÚDE PÚBLICA

As decisões anunciadas pelo Governo que afetam a saúde pública brasileira demonstram a incompreensão das autoridades ao apelo manifestado nas ruas. A vinda de médicos estrangeiros e a abertura de mais vagas em escolas médicas são medidas irresponsáveis, por expor a parcela mais carente e vulnerável da nossa população a profissionais mal formados e desqualificados.

A reação das entidades médicas simboliza a resistência dos profissionais e dos cidadãos ao estado de total abandono que afeta a rede pública. Não é possível acreditar que medidas midiáticas dessa ordem resolverão o acesso e a qualidade do atendimento nos serviços de saúde. Não se trata de ação corporativista, mas corporativa, no sentido de unir a força das entidades em prol do bem comum e da vida dos brasileiros.

Por isso, nesta quarta-feira (26), os representantes de conselhos, associações, sindicatos e sociedades de especialidades médicas, reunidos em São Paulo, decidiram por consenso intensificar a luta em defesa do Sistema Único de Saúde (SUS) e pelas condições para o pleno exercício da Medicina. Portanto, seguem medidas que deverão ser colocadas em prática e que, sob nenhum aspecto, querem a penalização do paciente, já tão prejudicado pelo abandono do Governo. Dentre as ações constam:

- 1) Mobilização nacional dos médicos e da sociedade no dia 3 de julho (quarta-feira) em defesa do SUS e da Medicina de qualidade. Estão previstos passeatas, protestos, caminhadas, atos públicos e assembleias em todos os Estados para alertar a população para o problema. Locais e horários serão divulgados pelas entidades estaduais;
- 2) Apoiar a aprovação urgente da PEC 454 em tramitação na Câmara dos Deputados, que prevê uma carreira de Estado para o médico (semelhante ao que ocorre no Judiciário), único caminho para estimular a interiorização da assistência com a ida e fixação de médicos em áreas de difícil provimento;
- 3) Incentivar a coleta de 1,5 milhão de assinaturas para tornar viável a apresentação do Projeto de Lei de Iniciativa Popular Saúde + 10, que prevê mínimo de 10% da receita bruta da União em investimentos na saúde;
- 4) Defender a derrubada do Decreto Presidencial 7562, de 15 de dezembro de 2011, que modificou a Comissão Nacional de Residência Médica, tornando-a não representativa e refém dos interesses do Governo, o que sucateou a formação de médicos especialistas no país;
- 5) Atuar contra a importação de médicos estrangeiros sem revalidação de seus diplomas com critérios claros e rigorosos, conforme a prática mundial e o previsto na legislação vigente. Defendemos o uso do Programa Revalida, do Governo Federal, em seus moldes atuais;
- 6) Vistoriar as principais unidades de saúde do país, encaminhando denúncias ao Ministério Público e outros órgãos de fiscalização, revelando a precariedade da infraestrutura de atendimento que afeta pacientes e profissionais.

As entidades médicas informam que nesta semana estará disponível o site SOS Saúde (www.sossaude.org.br), onde médicos, profissionais da saúde e a população poderão apresentar denúncias (com relatos, fotos e filmes). Este será um espaço público para divulgar a situação precária da rede pública em todo o país.

Finalmente, as entidades declaram o ministro da Saúde, Alexandre Padilha, como *persona non grata* para a sociedade por adotar medidas eleitoreiras que colocam em risco a vida e a saúde dos brasileiros.

São Paulo, 26 de junho de 2013.
 ASSOCIAÇÃO MÉDICA BRASILEIRA (AMB) -
 ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE MÉDICOS RESIDENTES (ANMR) -
 CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA (CFM) -
 FEDERAÇÃO NACIONAL DOS MÉDICOS (FENAM)



ANEXO C - EXEMPLO 3 DE CARTA ABERTA

Carta Aberta de Brasília de Repúdio à Violência Contra as Mulheres

Publicado: 24/07/2015 10h28

Brasília, 23 de julho de 2015.

Na cultura machista e patriarcal, a violência sexual vem sendo historicamente utilizada como forma de punir as mulheres que buscam vivenciar livremente suas escolhas, sua autonomia e exercer o controle sobre suas próprias vidas, seja no espaço público, seja na esfera privada.

Importa destacar aqui que o estupro de mulheres configura-se deliberadamente como um instrumento de propagação do terror que, frequentemente usado durante as guerras, simboliza a vitória ou o fracasso dos guerreiros que sequestram e tornam os corpos de meninas e mulheres territórios de realização da virilidade a serviço das economias, da honra, da limpeza étnica e de poder.

No Brasil, a violência contra a mulher é crime previsto em leis nacionais, legitimado em acordos internacionais, a exemplos da Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), da Lei nº 13.104/2015 (Lei do Feminicídio) e da Convenção de Belém do Pará, que caracterizam como intolerável qualquer violência de gênero contra as mulheres, devendo esta ser denunciada e investigada, como autores identificados, responsabilizados e punidos.

Num contexto no qual os direitos das mulheres são constantemente violados (com índices alarmantes de violência de gênero no país), no qual esses crimes são amplamente divulgados na mídia com requintes de crueldade – a exemplo dos estupros coletivos – constata-se o ódio de gênero contra as mulheres.

As Gestoras Estaduais do Pacto Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres repudiam toda e qualquer forma de violência e manifestam indignação contra as imagens e expressões machistas que desqualificam as mulheres em diferentes espaços públicos e que divulgam nas redes sociais formas subliminares e explícitas de violência.

Por fim, prestamos solidariedade à Presidenta Dilma Rousseff e a todas nós mulheres, constantemente vítimas de violência sexista, exortando a sociedade a repudiar toda e qualquer forma de violência contra as mulheres e a se posicionar contra a **CULTURA DO ESTUPRO!**

Gestoras Estaduais do Pacto Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres

Fonte: <http://www.spm.gov.br/noticias/carta-aberta-de-brasilia-de-repudio-a-violencia-contra-as-mulheres>

ANEXO D - EXEMPLO 4 DE CARTA ABERTA

Carta aberta de uma professora: "A escola ou faz uma revolução ou morre

Acabar com calendários e níveis rígidos, progressão ajustada a cada aluno, métodos mais divertidos e modernos e uma disciplina de ética prática: conheça as medidas recomendadas por uma professora para ajustar a escola ao século XXI

Arminda Silva, 73 anos, dedicou mais de 25 anos da sua vida ao ensino, onde foi professora do primeiro e segundo ciclos. Mãe de três filhas e avó de duas netas, reformou-se em 2009, mas acompanha a evolução do ensino em Portugal com muita preocupação. Num testemunho lúcido de quem conhece o sistema por dentro, apela a uma revolução no ensino. Mais do que mudanças desejáveis, fala de medidas absolutamente necessárias para que a educação faça sentido no século XXI. Aqui fica o seu testemunho na carta que dirigiu à VISÃO, à Assembleia da República e ao Ministro da Educação.

CARTA ABERTA SOBRE A EDUCAÇÃO: A REVOLUÇÃO NECESSÁRIA NAS ESCOLAS

Neste tempo em que as novas tecnologias invadiram e tendem a dominar todas as áreas da nossa vida e em que crianças de dois anos clicam no telemóvel da avó e escolhem a música que gostam, não podemos querer que as nossas crianças e jovens se sujeitem a escolas e sistemas de ensino absolutamente *démodé*.

Assim sendo não pode a Escola continuar a seguir os modelos do século XVI, sob pena de ela própria se “suicidar”. **A Escola ou faz uma revolução, ou morre.**

Não faltará muito para que apareçam as primeiras escolas virtuais, sem necessidade de professores e de edifícios, com todos os inconvenientes e frieza que isso contém. Pode parecer um cenário improvável, mas é só uma questão de pensar mais além com os dados que temos.

Para que haja esperança no futuro é necessário formar pessoas capazes de pensar-reflectir, com imaginação, espírito criativo, capacidade crítica e comportamento ético.

Para tal é preciso mudar rapidamente de paradigma:

1. A ESCOLA NÃO É UM LUGAR PARA ENSINAR, MAS UM LUGAR PARA APRENDER.

O ensino centra-se no professor. A aprendizagem centra-se no aluno; ele é o construtor da sua própria aprendizagem. Isto implica que o professor imagine e crie metodologias de autoaprendizagem que levem o aluno a descobrir e a pensar, sendo que o papel do professor é acompanhar e orientar o aluno nesse caminho de descoberta.

Ex: no 1º ano o aluno aprende a ler sozinho, com um método-jogo de autoaprendizagem da leitura, com o qual atinge uma velocidade de leitura praticamente normal (nunca vai soletrar) contribuindo para o aumento da autoestima, porque é entusiasmante e para um relacionamento harmonioso entre todos os alunos, porque eles precisam uns dos outros para jogar.

Na Matemática a manipulação do método Cuisenaire [jogo versátil e divertido] leva o aluno, sem esforço, desde as simples contagens às quatro operações básicas até à noção de potência e raiz quadrada; pode ainda ser utilizado para outros conceitos.

2. A PROGRESSÃO ESCOLAR NÃO DEVE FAZER-SE MAIS POR TRANSIÇÃO DE ANO, NEM BASEAR-SE SÓ EM TESTES DE AVALIAÇÃO.

A transição escolar deve fazer-se por níveis, tal como nos jogos dos telemóveis e não deve obedecer a nenhum calendário. O aluno transita assim que superou o seu nível, podendo haver alunos em diferentes níveis, ou o mesmo aluno estar em níveis diferentes nas diversas disciplinas. Ex: uma criança pode estar no nível 9 em História e no 5 em Matemática. Cada nível deve conter os módulos programáticos. A aprendizagem deve fazer-se por módulos e o aluno não deve passar de módulo enquanto o não manipular com muita segurança.

3. A ESCOLA PRECISA DE SER UM ESPAÇO ABERTO ONDE A INFORMAÇÃO E A COMUNICAÇÃO CIRCULE, O SABER NÃO PODE MAIS FICAR TRANCADO NAS SALAS DE AULA.

O edifício escolar deve ser constituído por núcleos e não por salas de aula. Ex: Deve existir um núcleo para a Matemática, outro para as Ciências, outro para as Artes etc. A biblioteca pode ser o núcleo do Português.

Os núcleos devem conter materiais diversos tanto de consulta como de manipulação. Os alunos não precisam de ter materiais ou livros próprios, nem devem haver livros únicos ou obrigatórios; A aprendizagem é uma experiência de descoberta e o aluno deve poder circular no núcleo e descobrir, ou ser levado a isso, o que lhe convém.

4. O ENSINO EXPOSITIVO CENTRADO NO PROFESSOR NÃO TEM MAIS CABIMENTO; A INDISCIPLINA NAS SALAS DE AULA HÁ MUITO QUE O VEM PROVANDO.

Como já se percebeu, o papel professor é orientar e facilitar a aprendizagem do aluno. É também um avaliador, não sendo contudo o único; devendo a avaliação constar de três momentos com diferentes ponderações: avaliação feita pelo professor, autoavaliação em que o aluno propõe e defende a sua nota e a avaliação feita pelos pares.

A avaliação é um momento precioso para desenvolver a capacidade crítica e o sentido de justiça, logo desde o 1º ano de escolaridade.

5. OS ALUNOS NÃO SÃO ARMAZÉNS PARA ENCHER DE CONHECIMENTOS.

O que é importante não é apenas o conhecimento, mas o que se faz com ele, ou seja: o aluno deve ser capaz no fim de cada módulo de saber utilizar e manipular o conhecimento adquirido em diferentes situações.

6. A ESCOLA DEVE FORMAR NÃO PARA O SABER FAZER, MAS PARA O SABER PENSAR.

O aluno deve aprender a fazer mas não de uma forma mimética, mas reflectindo e compreendendo o que está a fazer.

7. UMA DISCIPLINA DE ÉTICA PRÁTICA DEVE FAZER PARTE DE TODOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DESDE A INFANTIL ATÉ AO FIM DA UNIVERSIDADE.

Como disciplina prática deve incluir acontecimentos ocorridos na própria escola e outras situações, que levem os alunos a reflectir e a apresentar soluções

A ética além de dever estar sempre presente no contexto do espaço escolar – entendendo-se por espaço escolar todos os intervenientes: alunos professores, empregados, sendo que é talvez necessário criar pequenos cursos de formação e tempos de reflexão nessa área, tanto para empregados como para professores.

Fui professora muitos anos e dói-me ver o estado a que a Escola chegou, por isso, aqui deixo um manifesto das minhas opiniões.

Como pessoa, acho que todos nós devemos e podemos contribuir com as nossas ideias para um mundo melhor. Como dizia o presidente dos EUA “a questão não é o que pode o país fazer por ti, mas sim o que podes tu fazer pelo teu país”

Texto Adaptado.

Fonte: <http://visao.sapo.pt/actualidade/sociedade/2017-04-17-Carta-aberta-de-uma-professora-A-escola-ou-faz-uma-revolucao-ou-morre>

ANEXO E – REPORTAGENS SOBRE BULLYING

Menina sofre bullying e apanha na saída da escola em Piracicaba, SP

Jovem de 12 anos relatou que era chamada de 'gorda' pelas agressoras. Pais levaram o caso à Polícia Civil, que registrou boletim de ocorrência.

Uma estudante de 12 anos foi agredida na rua em frente à Escola Estadual João Guidotti, na tarde desta segunda-feira (23), no bairro Morumbi, em Piracicaba (SP). De acordo com a adolescente, a agressão ocorreu na saída da aula, quando ao menos cinco meninas a cercaram e começaram a bater. A garota relatou ainda que há um mês vem sofrendo bullying na escola. "Elas me chamam de gorda e dizem que tenho um monte de estrias", afirmou. Após a agressão, a mãe da jovem a levou para a delegacia, onde foi registrado um boletim de ocorrência. Nesta terça-feira (24), a adolescente passou por exame de corpo de delito. Ela tem ferimentos nas costas e no rosto.

O pai da estudante, o pedreiro Nilson Tancredo, acredita que a agressão tenha sido premeditada, já que enquanto algumas meninas batiam outras filmavam a ação. "Fiquei horrorizado. Minha filha chegou em casa toda ensanguentada e um bando de garotas perseguindo ela. Só pararam de bater porque ela fugiu e, como moramos a poucos metros da escola, eu sai na rua para ajudar."

Segundo o pedreiro, a menina conseguiu fugir porque um motorista apartou a briga para conseguir passar com o veículo na rua em frente à escola. Tancredo disse ainda que a filha sofre bullying há um mês. "Houve uma conversa na escola sobre o caso, mas não adiantou. Minha filha foi agredida, sem contar que ela não quer mais fazer as refeições porque está traumatizada."

Nesta terça-feira, o pai da garota não foi trabalhar por temer novas agressões, já que uma das meninas ameaçou mandar o irmão dela, de 17 anos, bater na jovem. Ele disse ainda que as agressoras passaram na frente da casa da família nesta terça-feira fazendo novas ameaças. "Como vou me sentir seguro? Eu posso levar e buscar minha filha na escola, mas como ficar tranquilo se novas agressões podem acontecer dentro da escola?", afirmou o pai da estudante, que não foi à escola nesta terça-feira.

Em entrevista ao **G1**, os pais da aluna também reclamam da falta de segurança na porta da escola, já que no momento da agressão não havia nenhum tipo de policiamento externo. Consultada sobre o caso, a Secretaria de Estado da Educação informou que a briga ocorreu no lado de fora da escola. Sobre a reclamação de bullying, a pasta relatou que as ações pedagógicas que cabem à instituição são feitas permanentemente com os estudantes. A secretaria disse também que os pais das meninas envolvidas na agressão foram convocadas para uma reunião com a diretoria. (Texto adaptado. Fonte: <http://g1.globo.com/sp/piracicaba-regiao/noticia/2013/09/menina-sofre-bullying-e-apanha-na-saida-da-escola-em-piracicaba-sp.html>)

Bullying nas escolas: três depoimentos pungentes e um guia para os pais

Especialistas ensinam como reconhecer e enfrentar o problema

Em abril de 2011, reportagem de VEJA sobre o bullying colheu uma série de depoimentos pungentes de vítimas da tortura física e psicológica praticada por colegas, da mesma natureza que levou a americana **Bethany Thompson a se matar** – a garota de apenas 11 anos não suportou as constantes provocações que ouvia por causa das marcas no rosto de anos de radioterapia, a que se submetera na luta contra um câncer.

Cinco anos atrás, o massacre do Realengo, no Rio, escancarou a gravidade do estigma do bullying. Antes de sair para matar 12 alunos da escola em que havia estudado, Wellington Menezes de Oliveira postou na internet vídeos em que dizia querer expiar as agressões que sofrera durante a adolescência. “Evidentemente, por piores que tenham sido as agressões impingidas a ele, elas não justificam nem explicam todo o bárbaro episódio, produto de uma mente perversa e doentia. O caso reforça, porém, a ideia de que o bullying não pode continuar a ser negligenciado pelas escolas brasileiras nem pelos pais”, dizia a reportagem.

VEJA de 20 de abril de 2011 observava que, embora o termo em inglês só tenha sido incorporado ao cotidiano das escolas brasileiras em anos recentes, as raízes do fenômeno são imemoriais. “Desde que o mundo é mundo, os seres humanos diferentes são alvo de troças e covardias”, dizia a reportagem. “Mas, no atual estágio da civilização, tornam-se inaceitáveis as desculpas clássicas para não fazer nada contra a tortura psicológica e física de crianças e adolescentes que se destacam da média por algum defeito – gagueira, uso de óculos com lentes ‘fundo de garrafa’, dificuldade de locomoção, obesidade mórbida ou magreza excessiva – ou até pelo desempenho acadêmico estelar, que também pode servir para atizar a inveja e a vingança dos medíocres.”

Quando L.B., 15 anos, entrou na adolescência, uma deformação em sua face direita, fruto de uma doença congênita, começou a motivar piadas por parte dos colegas, especialmente dos meninos. Elas foram se tornando mais cruéis. “Me chamam de feia, boca torta e até perguntam se eu estou grávida na bochecha”, conta a menina, que sofre sem nenhum amparo do colégio estadual onde estuda desde janeiro, em São Paulo. “Aproveitam para me humilhar quando os professores não estão olhando”, diz L.B., que tenta esconder seu rosto com o cabelo. Tímida e sem amigos, ela acredita que pode superar o problema submetendo-se a uma série de cirurgias plásticas, já programadas. As cicatrizes das humilhações que sofre todos os dias, no entanto, ficarão para sempre em sua memória.

Por quase uma década, o administrador de empresas C.J., 28 anos, tinha medo até de atender o telefone de casa. Os trotes dos colegas de classe eram um tormento. Ele se tornou alvo constante de humilhações e ameaças simplesmente porque tirava notas altas e os estudantes o achavam “bonzinho demais”. De uma cidade no litoral paulista, mudou de colégio três vezes, mas sua fama migrava com ele. Ao esbarrar com alguém que sabia de seu histórico, o roteiro do bullying se repetia. Várias vezes, ele fingia estar doente para não ir à escola. Chegou até a desistir de participar da viagem de formatura do colégio por medo. “Disseram que, se eu fosse, a experiência seria um inferno”, rememora. Apesar de hoje levar uma vida normal, o administrador ainda guarda as sequelas. “Quando vejo um grupo rindo do meu lado, acho que é comigo”, ele diz.

Há mais de um ano, o gaúcho M.T., 14 anos, tornou-se alvo de ofensas anônimas em redes sociais. Dois meses depois, as humilhações deixaram o ambiente virtual. Numa festa, o garoto apanhou de um colega mais velho diante de toda a turma. O próprio agressor identificou-se como o autor dos xingamentos on-line. “Passei a ser perseguido por todo o grupo dele. Até os meus amigos estão com medo de andar comigo”, conta. Procurada pelos pais, a direção do colégio particular onde ele estuda, em Porto Alegre, só deu atenção ao caso quando soube que estava prestes a parar na polícia. A única providência foi reunir agressor e vítima para que selassem as pazes. M.T. continua sendo agredido, e a escola limitou-se a sugerir que os pais contratassem um segurança particular.

A mesma reportagem de VEJA alertava: o bullying é mais prevalente do que as estatísticas fazem supor. Isso porque a maioria das vítimas, por medo e vergonha, resiste a denunciar o assédio. Na mesma edição de VEJA, especialistas ensinavam aos pais como reconhecer e enfrentar o problema. (Texto adaptado. Fonte:<http://veja.abril.com.br/blog/reveja/bullying-nas-escolas-tres-depoimentos-pungentes-e-um-guia-para-os-pais/#>)

ANEXO F – CARTA ABERTA ADPATADA

| |
|---|
| |
| Carta Aberta a Comunidade de Manaus |
| |
| <p>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.</p> |
| |
| <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> |
| |
| <p>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.</p> |
| |
| <p>Atenciosamente,</p> <p>Associação de Artesãos de Manaus</p> |