



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS
HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

CHRISTIANE HELENA DE OLIVEIRA CASSIANO

**A COESÃO LEXICAL EM TEXTOS DE ALUNOS DO 9º ANO DA REDE
PÚBLICA DE ENSINO: EM BUSCA DE UMA ESTRATÉGIA
METODOLÓGICA**

JOÃO PESSOA- PB

2017

CHRISTIANE HELENA DE OLIVEIRA CASSIANO

**A COESÃO LEXICAL EM TEXTOS DE ALUNOS DO 9º ANO DA REDE
PÚBLICA DE ENSINO: EM BUSCA DE UMA ESTRATÉGIA
METODOLÓGICA**

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura
Plena em Letras da Universidade Federal da
Paraíba, como requisito para a obtenção do título
de Licenciada em Letras, habilitação em Língua
Portuguesa.

ORIENTADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Maria de Fátima Benício de Melo

JOÃO PESSOA - PB

2017

Fonte de Catalogação
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CASSIANO, CHRISTIANE HELENA DE OLIVEIRA.

A coesão lexical em textos de alunos do 9º ano da rede pública de ensino: em busca de uma estratégia metodológica.

Christiane Helena de Oliveira Cassiano. – João Pessoa: UFPB, 2017.

f.

Orientadora: Maria de Fátima Benício de Melo.

Monografia (Graduação em Letras) – UFPB/CCHLA

UFPB/CCHLA

CDU:

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Letras, habilitação em Língua Portuguesa.

Data da Aprovação: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Benício de Melo
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Maria das Graças Carvalho Ribeiro (CCHLA/DLCV/UFPB)
(Examinadora)

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina de Assis (CCHLA/DLCV/UFPB)
(Examinadora)

Prof^a. Dr^a. Eneida de Oliveira Martins (CCHLA/DLCV/UFPB)
(Examinadora – Suplente)

Deus, não tenho palavras para agradecer os teus grandes feitos em minha vida.

Dedico este trabalho a vocês, que sempre me fizeram acreditar na realização dos meus sonhos e contribuíram muito para que eu pudesse realizá-los, minha mãe e tia, Carmem Sônia e Carmem Lúcia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me proporcionar a oportunidade de chegar até um curso superior e realizar um dos meus maiores sonhos.

À minha Professora de Língua Portuguesa, Ana Paula Salles da antiga 8ª série, que me incentivou a cursar a carreira do magistério.

À minha querida e grande incentivadora, a Professora Maria José Paulino, que conheci quando paguei a cadeira de Estágio Supervisionado V e VII, e com isso tive o prazer de ser sua colega de trabalho. Com muita atenção e auxílio, abriu a porta de sua sala de aula, para que eu pudesse aprender com ela as experiências como docente.

À minha Orientadora, Professora Maria de Fátima Benício Melo, que, mesmo sem me conhecer, aceitou ser minha orientadora e me deu grande suporte para a realização do meu sonho. Maria de Fátima B. Melo é um ser humano espetacular!

À Dona Nazide, uma amiga em especial, que acreditou em meu potencial e investiu nos meus estudos

À minha família, em especial a minha prima Silvana Maia, que, com muita paciência e solidariedade, me deu um grande apoio na realização desse trabalho.

À Escola Municipal de Ensino Fundamental Assis Chateaubriand, que, se dispôs a me ajudar na elaboração desse trabalho, representada pelos alunos do 9º ano do turno da manhã.

E a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha formação, os meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Neste trabalho, analisaremos 10 (dez) textos dissertativo-argumentativos, especificamente artigo de opinião – produzidos por alunos do 9ºano (turno matutino) da rede pública de ensino da Escola Municipal de Ensino Fundamental Assis Chateaubriand, situada no município de Bayeux (PB), observando a utilização do mecanismo de *coesão lexical*. Tomamos como parâmetro a *Competência IV* da Matriz de Redação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), em busca de uma estratégia metodológica, que auxilie no ensino e na aprendizagem desses alunos no último ano do Ensino Fundamental. Contamos com o aparato teórico dos seguintes autores: Antunes (2003/2005/2010), Koch (2014), Costa Val (1994), Abreu (2000), PCN's (1998,2001), OCEM's (2006), Marcushi (2000,2008), entre outros. Intencionamos promover atividades interventivas de leitura e produção textual no 9º ano do ensino fundamental capazes de propiciar uma maior interação/ diálogo entre texto e leitor, induzindo a atividades de interpretação, reflexão, construção de novos sentidos – por meio de uma diversidade de gêneros expostos em sala de aula. O presente trabalho busca evidenciar os impactos causados pelas atividades de leitura e de interpretação textual e a capacidade dos discentes em expor suas ideias e ponto de vista na produção textual. Sumariamente, consideramos essa pesquisa significativa, no diz respeito a promoção do desenvolvimento crítico e reflexivo dos discentes, além de torná-los mais ativos na aula de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Coesão Lexical. Alunos 9º ano da Rede Pública. Estratégias Metodológicas.

ABSTRACT

In this work, we will analyze ten (10) essay-argumentative texts, specifically opinion articles - produced by students of the 9th grade (morning shift) of the public school system of Assis Chateaubriand Municipal School of Education, located in Bayeux (PB) , observing the use of the lexical cohesion mechanism. We took as a parameter the Competence IV of the Writing Matrix of the ENEM (National Examination of High School), in search of a methodological strategy, that helps in the teaching and learning of these students in the last year of Elementary Education. We have the theoretical apparatus of the following authors: Antunes (2003/2005), Koch (2014), Costa Val (1994), Abreu (2000), PCN's (1998,2001), OCEM's (2006), Marcushi (2000,2008), among others . We intend to promote interventional activities of reading and textual production in the 9th year of elementary school capable of fostering a greater interaction / dialogue between text and reader, inducing activities of interpretation, reflection, construction of new senses - through a diversity of exposed genres in the classroom. The present work seeks to highlight the impacts caused by the activities of reading and textual interpretation and the ability of the students to present their ideas and point of view in textual production. Summarily, we consider this research to be significant, in terms of promoting the critical and reflective development of students, as well as making them more active in the Portuguese Language class.

Key words: *Lexical cohesion. Students 9th year of the Public Network.Methodological Strategies.*

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10	Error! Bookmark not defined.
2. A LEGISLAÇÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	12.	
3. OS GÊNEROS TEXTUAIS.....	14	Error! Bookmark not defined.
3.1 Tipologias Textuais.....	16.	
3.2 O Artigo de Opinião.....	18.	
4. A COESÃO TEXTUAL.....	19	Error! Bookmark not defined.
4.1 A Coesão Lexical.....	21.	
5. METODOLOGIA.....	23.	
5.1 Descrição das atividades desenvolvidas.....	23.	
6. ANÁLISE DAS REDAÇÕES.....	30	Error! Bookmark not defined.
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	43	Error! Bookmark not defined.
REFERÊNCIAS	45	Error! Bookmark not defined.
ANEXO.....	47.	

1. INTRODUÇÃO

Há ainda hoje uma preocupação considerável com relação ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, pois encontramos um vácuo nesse processo ao observamos nos alunos a falta de interesse pela leitura e pela produção textual. Esse fato leva-nos a refletir sobre como tem se dado o ensino de leitura e produção textual em sala de aula no último ano do Ensino Fundamental. De fato, essa é uma problemática a se pensar, uma vez que o 9º ano do fundamental é o resumo do ensino e aprendizagem dos anos anteriores. Após esse, os alunos estarão ingressando no Ensino Médio, levando consigo lacunas ainda não preenchidas que podem acarretar rupturas no processo de aprendizagem, que, muitas das vezes, se torna irreversível. Com isso, levantamos a seguinte inquietação: que estratégias metodológicas podem ser utilizadas para desenvolver o interesse dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa?

Sabemos que, de todos os comportamentos leitores, o de ler para estudar é certamente o mais cobrado pelos professores desde as séries iniciais do Ensino Fundamental – ainda que muitos não saibam como ensiná-lo a seus alunos. Desenvolver o ato de ler não é tarefa muito fácil, é de conhecimento geral que a maioria dos alunos da rede pública não possui o hábito da leitura. Acrescentamos a isso o fator social, tendo em vista que a maioria das famílias não dispõem sequer das condições mínimas para a própria sobrevivência. Nesse sentido, o livro passa ser um produto quase inalcançável.

O primeiro contato que os alunos da rede pública têm com textos é por meio dos que aparecem em livros didáticos, em que, na maioria das vezes, é pouco atraente: muitas letras, poucas ilustrações (ou ilustrações que não atraem o leitor adolescente), um conjunto de ideias que precisam fazer sentido (e elas quase sempre são novas para o aluno/leitor). Além disso, a leitura desses textos é de caráter obrigatório, pois cada um deles está presente no plano de curso estabelecido pelo docente. Textos que, na maioria das vezes, foge à realidade do aluno. Dessa forma, baseado em uma apresentação como essa nas aulas de Língua Portuguesa, fica um pouco difícil atrair o aluno.

Não podemos envolver os alunos no universo da leitura, já priorizando como avaliação. A função do professor como mediador do conhecimento é estabelecer a prática da leitura e escrita, partindo da afirmação contida nos PCN's de Língua Portuguesa (2001), em que o trabalho com leitura tenha a função de formar leitores competentes, capazes de refletir sobre informações explícitas e implícitas e, conseqüentemente, forme escritores, que produzam textos eficazes, tendo sua prática no exercício da leitura.

O objetivo central desta pesquisa é averiguar como se dá o uso dos mecanismos de coesão, especificamente a coesão lexical na produção de texto, partindo das leituras de textos de diferentes gêneros textuais. Especificamente, objetivamos: a) mostrar a importância da leitura na construção do conhecimento; b) desenvolver as competência leitora e escritora dos alunos, por meio de textos de vários gêneros textuais e c) enfatizar a importância da coesão lexical na construção do texto.

Este trabalho foi oportunizado pela participação da graduanda em Letras- Português da UFPB, por sua vivência como docente¹ atuante no Ensino Fundamental, por meio de observações feitas nas aulas de Língua Portuguesa. Foi desenvolvida uma sequência didática que envolveu habilidades de leitura, escrita e interpretação textual, no 9º ano do ensino fundamental (turno da manhã), na escola EMEF Assis Chateaubriand, da rede pública, localizada no bairro da Imaculada, na cidade de Bayeux – PB.

Escolhemos para trabalhar as competências de leitura e escrita, a partir de vários gêneros textuais, produzindo, assim, uma sequência didática com a temática: “Respeito às diferenças”. A abordagem para a leitura e a escrita a partir da sequência didática foi feita com um tema voltado ao cotidiano dos alunos, possibilitando, desse modo, uma aproximação com os textos, além de estimular a reflexão para o assunto em questão.

Para a realização dessa pesquisa, pautamo-nos nos ensinamentos de Antunes (2003/2005/2010), Koch(2014), Costa Val (1994), Abreu (2000) nos direcionamentos dos PCN’s (1998/2001), PCN’s+ (2002), PCNEM (2000), das OCEM’s (2006) e no trabalho com os Gêneros textuais guiados por Marcurshi (2000,2008).

O presente estudo se divide da seguinte forma: seguidos deste capítulo introdutório, no capítulo dois, apresentamos os documentos oficiais que regem o ensino de Língua Portuguesa na prática docente. No capítulo três, é exposto todo o referencial teórico sobre gêneros textuais e suas tipologias. No capítulo quatro, abordamos os mecanismos de coesão, especificamente a coesão lexical. No capítulo cinco, apresentamos todo o processo metodológico para realização deste estudo. No capítulo seis, são analisados os dados obtidos na realização da sequência e os resultados alcançados nesse processo. No capítulo sete, apresentamos as considerações finais, nas quais observamos se conseguimos responder aos nossos questionamentos lançados nessa pesquisa e se os objetivos pretendidos foram alcançados.

¹ A aluna, em formação, presta serviço para Prefeitura Municipal da cidade de Bayeux, por meio de contrato.

2. A LEGISLAÇÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA

Abordaremos, nesta seção, a importância que os documentos oficiais possuem no suporte para a prática docente e em sua utilização no que tange ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Explanaremos sobre os PCN's, PCN+, LDB e as OCEM's. Apesar de o PCN+, o PCNEM e as OCEM's serem documentos específicos para o Ensino Médio e esta pesquisa estar relacionada ao 9º ano do Ensino Fundamental, ainda assim usaremos como suporte teórico para complementar o nosso estudo.

Os PCN's, PCN+, PCNEM e as OCEM's são alguns dos documentos oficiais que regem o ensino de Língua Portuguesa, destacam as concepções de língua/linguagem e leitura nas práticas de ensino. Neles não estão contidas as soluções para todos os problemas relacionados à prática e/ou ao ensino, mas suas informações contribuem para a prática docente, como também para a construção de propostas curriculares no âmbito escolar e extraescolar. Com eles, professores e escola podem desenvolver práticas de ensino que favoreçam uma educação de qualidade. Ressaltamos também que esses documentos estão estruturados nos ensinamentos das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), cujo objetivo é estruturar e regulamentar todo o sistema educacional de ensino e promover uma educação igualitária nos mais variados âmbitos da sociedade.

No que se refere ao objetivo do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, os PCN's (1998, p. 32) afirmam:

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.

Nesse sentido, é necessário considerarmos que o ensino de língua materna está pautado na interação, por ser a linguagem uma prática social que se realiza nos mais diversos grupos sociais.

De acordo com a LDB Nº 9.394/96, no seu Artigo 22, "A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício

da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Diante disso, os PCNEM (2000, p. 22) ressaltam:

A escola pode não garantir o uso da linguagem fora de seu espaço, mas deve garantir tal exercício e uso amplo no seu espaço, como forma de instrumentalizar o aluno para o seu desempenho social. Armá-lo para poder competir em situação de igualdade com aqueles que julgam ter o domínio social da língua.

E a escola como fio condutor do conhecimento precisa oportunizar situações que possibilitem esse processo de ensino-aprendizagem da língua materna com “[...] atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar[...]”(BRASIL, 1998, p. 22).

O papel do docente está em mediar o conhecimento e, além desse ofício, deve ser proficiente do conteúdo da área que leciona. Outro fator importante, com relação ao papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, é que ele precisa ter em mente que o aluno não é um “depósito vazio” que vem à escola para adquirir conhecimento. Como nos afirmam os PCN+ (2002, p. 86):

Um dos caminhos mais férteis para concretizar esse processo parece ser considerar com toda seriedade a realidade, a bagagem, as representações que o aluno já traz consigo, uma vez que ele não é uma tábula rasa, capaz de ser moldada conforme a vontade exclusiva do professor. As contribuições individuais dos estudantes podem efetivamente se tornar objeto de trabalho voltado para a aprendizagem coletiva.

Desse modo, para desenvolver em sala de aula o ensino-aprendizagem, é necessário seguir as orientações existentes nesses documentos, no que diz respeito ao conteúdo a ser aplicado em sala de aula, pois eles direcionam o ensino de língua materna, sob o viés de dois eixos estruturantes de conteúdos de ensino, a saber: uso e reflexão. Esses eixos de base são caracterizados da seguinte forma: o primeiro eixo, formas e usos, relacionando-se com as modalidades da língua oral e escrita, que compreendem, na execução da oralidade, por meio da fala e da escuta; na escrita, a leitura e a produção de textos. E o segundo eixo, o da análise linguística, que envolve o entendimento das variações nas práticas da linguagem, sob a perspectiva dos gêneros textuais, suas condições de produção e a relação da língua com a cultura, compreendendo os mecanismos linguísticos textuais e enunciativos. Assim sendo, esses eixos objetivam sistematizar os conteúdos na proposta curricular, apontando as formas de funcionamento do uso e da forma e levando à reflexão. Com isso, propõem uma nova

alternativa para o ensino, deixando um pouco de lado a questão dos conteúdos que antes eram apenas explanados por conceituação ou classificação gramatical.

Ressaltaremos aqui um ponto que merece sua explanação, dada a sua importância para o ensino da língua. Esse enfoque refere-se à elaboração de projetos didáticos para serem trabalhados com os alunos em sala de aula. Tal atividade envolve múltiplas capacidades a serem desenvolvidas tanto na área da escrita, quanto na leitura. Os documentos oficiais afirmam a importância dessa atividade:

Os projetos favorecem, assim, o necessário compromisso do aluno com sua própria aprendizagem, pois contribuem muito mais para o engajamento do aluno nas tarefas como um todo, do que quando essas são definidas apenas pelo professor.

São situações em que as atividades de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos, bem como as de análise linguística se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam essas diferentes práticas, nas quais faz sentido, por exemplo, ler para escrever, escrever para ler, decorar para representar ou recitar, escrever para não esquecer, ler em voz alta, falar para analisar depois etc. (BRASIL, 1998, p.87)

Outro ponto importante são as temáticas que podem ser abordadas nesses projetos, temas voltados para as questões sociais, para que o aluno possa refletir sobre o meio onde está inserido e exercer, por meio da linguagem, sua cidadania.

No capítulo a seguir, trataremos sobre os gêneros textuais e suas tipologias, elementos que contribuem para o ensino de língua materna.

3. OS GÊNEROS TEXTUAIS

A temática dos gêneros textuais vem sendo bastante discutida e estudada nesses últimos tempos, porém não é um tema novo no âmbito da linguagem. Segundo Marcuschi (2008), o estudo dos gêneros textuais, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos e, se analisarmos sua observação sistemática, iniciou-se em Platão.

Hoje, se tem uma nova visão com relação aos gêneros textuais, que diz respeito ao uso desses gêneros no cotidiano, em várias situações de interação. Sendo assim, não está mais vinculada apenas à literatura – eles evoluíram.

Para Marcuschi (op.cit.), "gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios

discursivos específicos" (2000, p. 25). Dessa maneira, podemos afirmar que, nas mais variadas situações de comunicação – interagimos por meio de gêneros textuais que podem ser orais ou escritos. Sendo assim, a linguagem só se materializa por intermédio de textos. Essa concepção parte da ótica em que a língua é vista como um ato social e os gêneros são como ações sócio-discursivas, que agem sobre o outro por meio do dizer, pois acabam por constituí-lo de alguma forma.

A perspectiva que mais se destaca no ensino fundamental é a de “caráter psicolinguístico ligado ao sociointeracionismo.”(MARCUSCHI, 2008, p. 153). Firmados nessa ótica, o ensino de língua com os gêneros textuais é de total relevância, pois proporciona contato com a língua em seus diversos usos com o texto no dia a dia. Assim, os alunos poderão relacionar a linguagem à realidade que os cerca, haja vista que tudo o que fazemos linguisticamente está relacionado a um ou outro gênero. Dessa maneira, os professores devem estimular os discentes a analisarem os mais diversos tipos de linguagem, assim como promover a apropriação das características de cada gênero.

De acordo com os PCN's (1998, p. 24):

A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social.

Podemos considerar, então, que o ensino de gêneros textuais na escola vem preparando os alunos para atuarem, criticamente, na sociedade nas mais variadas situações comunicativas, haja vista que interagimos o tempo inteiro por meio da linguagem e, conseqüentemente, por meio de gêneros.

Qual seria o gênero ideal para ser ensinado em sala de aula? Essa inquietação é bem pertinente para a questão do ensino de língua materializado nos gêneros textuais; no entanto, não temos uma resposta definitiva quanto a essa pergunta. Os próprios PCN's possuem grande dificuldade quando chegam a esta área, pois fazem ‘uma certa’ divisão por categorias, em que existem gêneros para produção e outros para leitura. Contudo, a preocupação não deve estar na padronização do gênero textual adequado para a produção de texto ou para a leitura, ambos estão veiculados, e o que se deve levar em consideração, *a priori*, são as

situações comunicativas vivenciadas pelos discentes, mas isso não quer dizer que não possa ser apresentado um gênero textual que não seja familiar ao aluno.

De acordo com Marcuschi (2008, p.207)

Não é de se supor, no entanto, que os alunos aprendam naturalmente a produzir os diversos gêneros escritos de uso diário. Nem é comum que se aprendam naturalmente os gêneros orais mais formais, como bem observa Dolz&Schneuwly(1998). Por outro lado, é de se indagar se há gêneros textuais ideais para o ensino de língua. Tudo indica que a resposta seja não. Mas é provável que se possa identificar gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante.

Diante do exposto, refletimos sobre como essa abordagem contrapõe o que tem acontecido no ensino médio, em que há um foco em um tipo de texto argumentativo e opinativo cobrado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Consequentemente, os alunos estão automatizando essa tipologia textual de tal maneira, que, quando lhe é solicitada a produção de um gênero que atende a objetivos diferentes, não conseguem executar, satisfatoriamente, o comando da atividade. Sendo assim, para que o agir do professor seja bem-sucedido, é necessário, então, que o trabalho com os gêneros esteja pautado em sua didática, ou seja, em modelos que embasem o seu trabalho.

3.1 Tipologias Textuais

Neste tópico, abordaremos as questões pertinentes às tipologias textuais, baseando-nos na teoria explicitada por Marcuschi (2008).

A tipologia textual é considerada como um aspecto fundamental, pois possibilita a análise dos gêneros sob o aspecto linguístico. Segundo Marcuschi (2008, p. 154), “[...] a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual [...]”. Dessa forma, as situações de comunicação e interação acontecem pela manifestação da linguagem materializada em gêneros textuais.

Note-se que, ao exercermos domínio sobre um gênero, não é um domínio de uma forma linguística, mas, sim, uma maneira de realizar linguisticamente objetivos particulares em situações sociais específicas. (MARCUSCHI, 2008, *apud* CAROLYN MILLER, 1984). Com isso, podemos ressaltar que gêneros e tipos textuais estão estreitamente relacionados. Para entendermos melhor, passemos para a exposição de alguns conceitos.

Nos conceitos sobre gênero textual e tipo textual, Marcuschi (2008) afirma:

a. Tipo textual: designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como seqüências lingüísticas (retóricas) do que com o textos materializados; arigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, i njunção*. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado, dizemos que esse é um texto *argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo*. (MARCUSCHI, 2008, p. 154)

b. Gênero textual: [...] são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sócio comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. São entidades empíricas em situações comunicativas esse expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. São formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. Exemplos: *telefonema, sermão, carta pessoal, carta comercial, resenha, cardápio de restaurante, [...] bate-papo no computador [...]*. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Diante dessa exposição, ressaltamos que, apesar da definição de ambos serem distintas, não é considerado categorias dicotômicas – tanto o gênero textual quanto tipo textual complementam-se integram-se entre si.

Como vimos, os tipos textuais não estão dissociados dos gêneros textuais, um completa o outro, integralmente. Os tipos textuais estão divididos em categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. Essas categorias são estratégias utilizadas para organizar os gêneros, muitas vezes independentemente das funções comunicativas destes.

Assim, com frequência, um único texto contém mais do que um destes tipos textuais. Por exemplo, uma carta pessoal pode conter trechos narrativos (um histórico do que a pessoa que escreve tem feito recentemente), trechos descritivos (como é o lugar onde está morando), trechos procedimentais (instruções para alguém enviar-lhe dinheiro), trechos exortativos (incentivando um irmão, digamos, a uma determinada conduta) e mesmo trechos argumentativos (defendendo uma determinada perspectiva ou visão de alguma coisa).

Logo, para a noção de tipo textual, prevalece como orientação a identificação de sequências linguísticas e, para a percepção de gênero textual, predominam os preceitos dos padrões comunicativos, ações, intenção e inserção sócio-histórica.

3.2 O Artigo de Opinião

O gênero textual “artigo de opinião” desempenha importante papel na sociedade, pois é um meio de interação entre o autor e leitor, seja ele veiculado em revistas, jornais, blogs etc. Portanto, utilizar esse gênero nas aulas de Língua Portuguesa pode ser um caminho para alcançar, com efeito, os objetivos do ensino de língua materna. É com o uso do texto que se estabelece a comunicação, ampliam-se ideias e pontos de vista, garantindo-se um melhor entendimento da sociedade e, conseqüentemente, o aperfeiçoamento das relações que nela se estabelecem.

Para Baltar (2007),

Um gênero textual constituído pela ordem tipológica do argumentar, cria em seu interlocutor, um efeito de sentido que o faça aderir ou refutar uma tese exposta, ou seja, um ator verbal ou locutor, deixa, então, pistas da opção retórica de organização de seu texto, lançando mão de operadores lógicos de argumentação, apresentando a tese de forma que as proposições mais impactantes tenham relevo sobre as menos impactantes, conduzindo o seu interlocutor para uma conclusão lógica derivada dos argumentos apresentados como verdades a serem por ele validadas (p. 157).

O artigo de opinião é um gênero textual que se estabelece pela argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa. Ele expõe a opinião do autor do texto, que pode ou não ser uma autoridade no assunto abordado. Geralmente, discute um tema atual de ordem social, econômica, política ou cultural, relevante para os leitores.

Para a produção de um artigo de opinião, é necessário que haja um problema a ser discutido e seja proposta uma solução ou avaliação, refletindo a respeito do assunto. Assim, o artigo de opinião pode ser estruturado da seguinte forma: situação-problema, discussão e solução-avaliação. Vejamos:

a) situação-problema: expõe a questão a ser desenvolvida para guiar o leitor ao que virá nas demais partes do texto. Busca incluir contextos sobre o assunto que será abordado, por meio de afirmações gerais e/ou específicas. Nesse momento, pode manifestar o objetivo da argumentação que será sustentada ao longo do artigo, bem como a importância de se discutir o tema;

b) discussão: apresenta os argumentos e constrói a opinião a respeito da questão examinada. Para Guedes (2000), todo texto dissertativo precisa argumentar, ou seja, apresentar provas a favor da posição que assumiu e provas para mostrar que a posição contrária está equivocada. Os argumentos baseiam-se nos conceitos apresentados, na adequação dos fatos para exemplificar esses conceitos, bem como na correção do raciocínio que estabelece relações entre conceitos e fatos. Para evitar abstrações, geralmente faz uso da apresentação de dados e/ou exemplos concretos, com o emprego de sequências narrativas, descritivas e explicativas, entre outras;

c) solução-avaliação: manifesta a resposta à questão apresentada, podendo haver uma reafirmação da posição assumida ou uma opinião diferenciada sobre o assunto abordado.

A estrutura desse gênero não é rígida, mas o caracteriza, diferenciando-o de outros gêneros, a fim de facilitar os encaminhamentos didáticos presentes no seu processo de ensino-aprendizagem.

No próximo capítulo, expomos as definições sobre *coesão* e seus mecanismos, especificamente a *coesão lexical*.

4. A COESÃO TEXTUAL

Dizemos que um texto só tem sentido quando ele é coeso e coerente. Assim sendo, apresentaremos, neste trabalho, a importância da coesão na construção de um texto.

Os textos devem estar interligados por meio de recursos linguísticos, formando uma sequência de sentido, ou seja, um texto coeso. No texto, a coesão tem a função de promover a continuidade, a sequência interligada de suas partes. O texto deve ser encaixado, não deixando pedaços soltos, como um perfeito quebra-cabeça.

Abreu (2000) define texto da seguinte forma: “Um texto não é constituído por uma soma de sentenças, mas pelo encadeamento semântico delas, criando, assim, uma trama semântica a que damos o nome de textualidade.” (ABREU, 2000. p.12). Esse encadeamento semântico de que o autor fala, que produz a textualidade, é chamado de *coesão*.

A coesão, segundo Halliday e Hasan (1976, *apud* ANTUNES, 2005), é definida a partir da metáfora do “laço”, com a finalidade de mostrar que, no texto, cada parte precisa estar presa, pelo menos, a uma outra para que não ocorram “pontas soltas”, ou porções que não se juntam a nenhuma outra. Tais ligações são de natureza semântica, isto é, têm a ver com os sentidos do texto.

Para Antunes (2005), essas ligações (a coesão) de sentido dentro do texto resultam de uma rede de relações de sentido que se cria dentro do texto. A autora afirma que essa relação textual promove três tipos de nexos: por reiteração, por associação e por conexão. Cada relação semântica dessas é responsável pela coesão. De maneira sucinta, o quadro abaixo sintetiza a função dessas três relações. Vejamos:

Figura 1– Relações semânticas responsáveis pela *coesão*

Relações textuais	
1. Reiteração:	que ocorre pelas retomadas de segmentos prévios do texto ou pelas antecipações de segmentos seguintes;
2. Associação:	que ocorre pela contigüidade semântica entre as palavras;
3. Conexão:	que ocorre pela ligação sintático-semântica entre termos, orações, períodos e parágrafos.

QUADRO 3.2: RELAÇÕES SEMÂNTICAS RESPONSÁVEIS PELA COESÃO

Fonte: Antunes (2005, p. 55)

A coesão tem a função de estabelecer essas relações de sentido, utilizando mecanismos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio anteriormente, com o objetivo de criar texto. Abreu (2000) apresenta quatro tipos de recursos coesivos, a saber:

1. Coesão por Referência: é o conjunto de termos ou expressões que remetem para a mesma entidade. As palavras responsáveis por esse tipo de coesão são: os pronomes que pode ser pessoais, possessivos, demonstrativo, os advérbios e também os artigos definidos.

Ex.: “João Paulo II esteve, ontem, em Varsóvia. **Lá, ele** disse a Igreja que continua a favor do celibato.” (ABREU, 2000. p. 13)

(Os termos *lá* (advérbio de lugar) e *ele* (pronome pessoal) remetem as palavras Varsóvia e a João Paulo II.)

2. Coesão por elipse: ocorre pela ausência de um termo já antes referido na primeira sentença.

Ex.: “João Paulo II esteve, ontem, em Varsóvia. Lá,() disse que a igreja que continua a favor do celibato.” (ABREU, 2000. p. 13)

(A elipse se deu pela ausência do termo João Paulo II.)

3. Coesão por Substituição: consiste em sintetizar uma sentença inteira, utilizando predicados prontos.

Ex.: “O presidente pretende anunciar as novas medidas que mudarão o imposto de renda, mas não deverá **fazer isso** nesta semana.”(ABREU, 2000. p. 15)

No que diz respeito sobre as informações do item *coesão lexical*, estudaremos de forma aprofundada no tópico a seguir, por ser o objeto principal desta pesquisa.

4.1 A coesão lexical

Anteriormente, foram descritos os tipos de coesão gramatical: *a referência, a elipse e a substituição*. Neste tópico, trataremos especificamente sobre a coesão lexical.

Segundo Koch (2014), a coesão lexical é estabelecida por dois processos: reiteração e a colocação. Sobre esses processos, a autora traz a seguinte afirmação:

A reiteração se faz por repetição do *mesmo item lexical* ou através de *sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos* [...]. A colocação ou contiguidade, por sua vez, consiste no uso dos termos pertencentes a um mesmo campo significativo. (KOCH, 2014, p. 22).

A *coesão lexical* é o efeito coesivo que é ativado pela seleção de um item vocabular para se referir a algum elemento do texto com o qual tenha alguma relação de sentido. Ela se distingue dos elementos usados para se processar a coesão gramatical, porque não é feita por itens cuja função quase que exclusiva seja a de reativar itens em um texto, como pronomes, ou seja, o léxico é um grupo aberto, com uma gama enorme de possibilidades.

Costa Val (1994, p. 6), a propósito, afirma o seguinte:

Já a coesão lexical se faz pela reiteração, pela substituição e pela associação. A reiteração se dá pela simples repetição de um item léxico e também por processos como a nominação (ex.: a retomada, através de um substantivo cognato, da idéia expressa por um verbo, como em adiar/adiamento ou promover/promoção). A substituição inclui a sinonímia, a antonímia, a hiponímia (quando o termo substituído representa uma parte ou um elemento e o substituidor representa o todo ou a classe – ex.: carroça/veículo), e a hiperonímia (quando o termo substituído representar o todo ou a classe e o substituidor uma parte ou um elemento – ex.: objeto/caneta). Finalmente, associação é o processo que permite relacionar itens do

vocabulário pertinentes a um mesmo esquema cognitivo (por exemplo, se falamos de *aniversário*, podemos em seguida mencionar *bolo*, *velinha*, *presentes*, e esses termos serão interpretados como alusivos ao mesmo evento).

A escolha por termos lexicais é algo bem mais complexo do que pelo emprego de elementos gramaticais para se processar um efeito coesivo dentro do texto. Essa complexidade com relação ao léxico se dá, por sua vez, pelo fato de ele ser considerado um conjunto aberto, permitindo combinações e associações com o nível contextual da língua, e, provavelmente, corre-se o risco de se optar por um termo lexical que não seja compreendido por este ou por aquele leitor. Na escolha entre termos gramaticais, há um número fixo de possibilidades, um limite entre o que é e o que não é possível. É por esse aspecto que se diz que o gramatical é um sistema fechado e o lexical, um conjunto aberto.

Os léxicos, além de estabelecerem os processos de reiteração ou de colocação como recurso coesivo, também apresentam intencionalidades, como afirma Abreu (2000, p. 14):

A coesão lexical também permite para aquele que escreve manifestar atitudes apreciativas quanto depreciativas, expondo assim um ponto de vista em relação ao contexto em que o discurso está inserido.

Outra forma de coesão lexical é a utilização da metonímia, um tipo de figura de linguagem, que consiste em empregar um termo no lugar do outro, havendo entre ambas estreita afinidade ou relação de sentido.

Ex.: “O presidente Reagan deverá reunir-se ainda nesta semana com o *premier* Gorbachev. Fontes bem-informadas acreditam, entretanto, que não será ainda desta vez que **Moscou** cederá às pressões da **Casa Branca**.” (ABREU, 2000. p. 15)

No capítulo seguinte, expomos os métodos utilizados na execução desta pesquisa, considerando objeto de estudo, explanado anteriormente.

5. METODOLOGIA

5.1 Descrição das atividades

a. Um pouco do espaço escolar

O presente trabalho possui um caráter qualitativo e interpretativista, considerando que teve como embasamento os acompanhamentos diretos em sala de aula. O estudo em destaque se desenvolveu por meio da participação da docente, como recém contratada pela Prefeitura Municipal de Bayeux, para lecionar na EMEF Assis Chateaubriand, localizada no bairro da Imaculada, na cidade de Bayeux – PB (cf. *anexo A*). As aulas foram ministradas em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, no turno da manhã, nessa respectiva escola.

A instituição dispõe de um espaço físico considerável que tem capacidade para atender a 520 alunos, distribuídos em 8 salas de aula, divididas entre manhã, tarde e noite que abrangem todo o Ensino Fundamental e EJA (Educação de Jovens e Adultos); possui uma biblioteca; sala de recurso; secretaria; sala dos professores; refeitório e diretoria. A escola possui, em média, 40 alunos por turma, embora esse número se reduza no decorrer do ano letivo, devido à evasão escolar.

c. Problemas constatados na Instituição

O presente estudo surgiu das inquietações da docente em busca de estratégias metodológicas que auxiliassem no ensino e aprendizagem dos discentes do 9º ano do Ensino Fundamental. Constatamos, logo nos primeiros bimestres deste corrente ano, dificuldades de leitura, interpretação e escrita na maioria dos alunos dessa Instituição. Isso nos preocupou, consideravelmente, pois no diagnóstico que fizemos da escola, o índice de desenvolvimento escolar em língua portuguesa estava considerável, e o que detectamos, na prática, foi a presença de muitas dificuldades com relação à leitura e à escrita. Acreditamos que isso aconteça pelo fato de os educandos não possuírem hábitos de leitura e escrita e que talvez, por isso, eles considerem essas práticas cansativas e enfadonhas, o que acaba por justificar o despreparo quando são solicitados a ler e a produzir textos. Afirmamos ‘práticas cansativas e enfadonhas’, porque recebemos informações de que trabalhos envolvendo leitura eram feitos pela bibliotecária da escola, e os alunos, em sua maioria, não se interessavam de forma alguma em participar de tais atividades. Essa falta de interesse deve-se talvez ao fato de, em casa, não terem acesso à leitura, nem muito menos incentivo ou condições de criarem o hábito de ler.

A partir dessas inquietações, fomos buscar formas de despertar o interesse pelas aulas de Língua Portuguesa e fazer com que os alunos saíssem daquelas práticas ‘engessadas’ (cópias de conteúdos no quadro sem explicação, atividades no livro sem contextualização, atividades de metalinguagem etc.) que ainda hoje perduram em metodologias de alguns professores. Optamos, então, por desenvolver um projeto de leitura e escrita voltado para uma temática que chamasse a atenção dos alunos. Todo o desenrolar do projeto será apresentado no tópico que se segue.

c. Aplicação do projeto

Consideramos necessário trabalhar por meio de projeto, tendo em vista que essa atividade envolve múltiplas capacidades a serem desenvolvidas, tanto na área da escrita, quanto na leitura. A temática trazida pelo projeto foi o ‘respeito à diferença’, com o seguinte tema: *Conviver com as diferenças a partir das vivências de leitura nas turmas do 9º ano do Fundamental: A contribuição da leitura para a construção do respeito ao diferente.*

O projeto abordou uma temática do cotidiano dos alunos, possibilitando a eles desenvolver o senso crítico, por meio da discussão sobre a temática abordada em sala de aula e também da leitura de textos dos mais variados gêneros. Tomamos por base alguns textos, como “A terra dos meninos pelados”, de Graciliano Ramos (gênero novela); a música “Bate Poeira”, de Karol Conka (poesia), entre outros. Também exploramos o uso do mecanismo coesivo, a *coesão lexical*, a fim de verificar o uso desse recurso no processo de produção textual. Fizemos, também, uso do gênero textual, artigo de opinião, para que o aluno fosse sendo familiarizado com esse gênero tão frequente no Ensino Médio. Para o desenvolvimento do projeto, foi elaborada uma sequência didática, tomando como referência o método da sequência básica de Cosson (2011), presente no livro “Letramento Literário”, que traz uma proposta inovadora acerca do trabalho com leitura de textos literários na sala de aula. Utilizamos essa sequência, por apresentar uma aceitação significativa por parte dos professores de Língua Portuguesa e pelo fato de partir do princípio de que “leitura envolve saber e prazer” (COSSON, 2011 p. 52). Desenvolver o gosto pela leitura não é uma tarefa fácil no meio escolar, despertar no aluno o gosto do saber e o prazer de ler é desafiador. E maior ainda fica a responsabilidade de fazê-los produzir, porque assim como diz Antunes (2003, p. 45- 46):

Se faltam as ideias, se falta a informação, vão faltar as palavras. Daí que nossa providência maior deve ser encher a cabeça de ideias, ampliar nosso repertório de informações e sensações, alargar nossos horizontes de percepção das coisas. Aí as palavras virão, e a crescente competência para a escrita vai ficando por conta da

prática de cada dia, do exercício de cada evento, com as regras próprias de cada tipo e de cada gênero de texto.

Percebemos, assim, que no íntimo do processo de produção está a leitura. O processo de produção textual não pode ser algo solto, como infelizmente ainda ocorre nas aulas de Língua Portuguesa, em que o professor lança uma proposta de redação, sem ter o texto como base, e com isso o aluno fica perdido e toma pavor ou repugnância do ato de produzir textos, pois, reiterando as ideias da autora (*op. cit.*), sem palavras; sem ideias; sem informação -o que dizer e/ou o que escrever?

Elaboramos uma sequência didática para a execução das aulas de leitura, produção textual e análise linguística – com o objetivo de expor para os alunos meios pelos quais eles tivessem acesso a uma diversidade de informações em diferentes estruturas. Dessa forma, partimos para a reflexão da escolha dos textos para serem lidos em sala de aula e percebemos a importância de colocar à disposição do aluno do 9º ano uma variedade de gêneros textuais que proporcionassem a eles uma atitude de reflexão, a partir das leituras apresentadas nas aulas, em que criaríamos um ambiente favorável à prática da leitura e da escrita. Segundo a visão de Chiappini (1997, p. 21):

Parece importante, sobretudo nos primeiros anos de contato com textos, exercitar a leitura e a escrita, para que a reflexão teórica e histórica sobre eles se dê a partir de uma vivência e do processo que os gera: o trabalho criativo com a linguagem, a prática de expressão livre.

Para o exercício de produção, escolhemos um gênero discursivo artigo de opinião, para desenvolver a linguagem oral e escrita, a leitura e, conseqüentemente, a produção textual. Podemos acrescentar que esse tipo de gênero propicia a reflexão crítica dos alunos, uma vez que estes têm a possibilidade de expor seu ponto de vista com relação ao tema abordado. Compreendemos a importância do trabalho com os gêneros textuais em sala de aula e no ensino e aprendizagem da língua, assim como afirma Barbosa (2000, p. 158),

[...] os gêneros do discurso nos permitem concretizar um pouco mais que forma de dizer em circulação social estamos nos referindo, permite que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos, além de possibilitar que o professor possa ter critérios mais claros para intervir eficazmente no processo de compreensão e produção de seus alunos.

Nas produções analisadas no presente trabalho, consideraremos, especificamente, os mecanismos de coesão para exercício de análise linguística em todo o processo de escrita. Para as análises das redações nesta pesquisa, nos respaldamos nos aspectos avaliativos para a correção das redações, a partir dos critérios apresentados na Matriz de Referência do Enem, considerando como parâmetro a *Competência IV*, que prevê o uso de mecanismos linguísticos para construir os argumentos e, portanto, defender um ponto de vista. Nela, não é especificada a *coesão lexical* como conteúdo a ser explorado nas habilidades e níveis exigidos pelo ENEM; daí a necessidade que tivemos de abordar esse assunto no estudo ora realizado.

d. A aplicação da sequência didática do projeto

Na primeira etapa da sequência, fizemos uma *motivação*, tendo em vista preparar o aluno para o encontro com o texto, pois “O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (COSSON, 2011, p.54).

Diante disso, fomos estimulando a participação dos alunos por meio de um texto multimodal (*cf. anexo B*), uma imagem com sombras de várias pessoas com aspectos físicos diferentes; acompanhada com a imagem de um pensamento (*cf. anexo B*) sobre a questão da diferença - que dizia o seguinte: *É necessária a aceitação própria para aceitar o outro. As diferenças individuais elas contribuem para o desempenho do trabalho coletivo.* (Autor desconhecido). Com isso, foram feitos questionamentos sobre o título do projeto: a) O que vem à cabeça quando você vê uma imagem como esta? b) Qual assunto você acha que essa imagem está abordando? c) No que esse pensamento combina com a imagem?

Logo após essa motivação com a temática do projeto, apresentamos a obra de Graciliano Ramos, *A terra dos meninos pelados*. Levantamos também alguns questionamentos sobre o título do livro, se alguns dos alunos já haviam lido alguma obra completa, se já ouviram falar de Graciliano Ramos. E as repostas foram, em sua maioria, que nunca tinham lido um livro completo. O título chamou bastante a atenção dos alunos e, a partir dele, fizeram muitas inferências e exposições do que poderia se tratar a história do livro. E foi a partir desse último questionamento, que demos início à segunda etapa do método, que Cosson chama de *introdução*.

Na segunda etapa do método, fizemos uma breve apresentação do autor e da obra abordada, para que os alunos pudessem ter um conhecimento mínimo sobre ambos, pois trata-se de algo bastante relevante. Sobre essa etapa, o autor enfatiza

que a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessam a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler um de seus textos.[...] No momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível ligadas aquele texto (COSSON, 2011, p. 60).

A terceira etapa do método consistiu na *leitura do texto*, que ocorreu em dois momentos: o primeiro decorreu de uma leitura extraclasse (foi estabelecido o prazo de duas semanas para lerem o livro em casa), para que o aluno pudesse ter o primeiro contato, individualmente, com o texto. Já no segundo momento, a leitura foi conduzida pela docente, que procurou ler adequadamente, obedecendo a todas as pausas e entonações do texto. Assim, uma leitura bem realizada é fundamental para atingirmos a mensagem que o texto busca passar. Nas palavras de Cosson (2011), existem dois tipos de leitor: o *iniciante*, que necessita de mais tempo para a decifração do código linguístico, e o *maduro*, que consegue decifrar o texto com maior agilidade, mesmo que desconheça algumas palavras, pois recupera o seu sentido por meio do contexto. E, como sabemos, na sala de aula, encontramos um misto de leitores, que vão desde aqueles que não leem absolutamente nada, até aqueles que gostam de ler Clássicos. Por isso, a eficácia da abordagem dessa etapa. “Nesse caso, ler é um processo de extração de sentidos que está no texto. Essa extração passa necessariamente por dois níveis: o nível das letras e palavras que estão na superfície do texto, e o nível do significado, que é o conteúdo do texto” (COSSON, 2011, p.39)

Na quarta etapa da sequência, exploramos a *interpretação*, na qual achamos conveniente apontar alguns direcionamentos a partir de algumas perguntas norteadoras que ajudaram a construir o sentido global do texto. As perguntas foram as seguintes:

- ❖ Qual (is) o(s) tema(s) é abordado pelo autor?
- ❖ Qual reflexão a autor quis despertar para o leitor?
- ❖ No capítulo 3, Raimundo resolve momentaneamente seu problema. Para onde ele vai? E de que problema ele está tentando fugir?
- ❖ O que podemos inferir quanto ao posicionamento do personagem principal (Raimundo), quando lhe é proposto um plano para tornar todos os meninos sardentos para ficarem iguais (Ramos, 2002, p. 27, 28)?
- ❖ Em que a temática do livro contribui com o tema do projeto?

Foi um momento de bastante discussão, em que os alunos puderam expor suas impressões acerca da temática abordada pelo autor. A professora buscou interagir com os educandos, que se mostraram bem participativos na discussão da obra trabalhada. Nesse sentido, “O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar (COSSON, 2011, p. 68)”.

Após a leitura do livro, propomos uma atividade em que os alunos deveriam escolher um capítulo e fazer uma encenação filmada para uma apresentação depois, em sala de aula. Criamos um ambiente semelhante ao de cinema para a exposição desses vídeos. Em seguida, eles avaliaram o resultado dessa atividade, que foi bastante promissora.

Ao concluirmos essa primeira sequência, partimos para outra etapa do projeto, em que foram feitas novas leituras: a primeira de um vídeo(*cf. anexo B*) em espanhol por título *Cuerdas*, como motivação e reflexão. Fizemos uma roda de conversa para falar sobre o que chamou a atenção no filme. No segundo, momento trabalhamos com a letra da música “Bate Poeira”, de Karol Conka(*cf. anexo B*), ouvimos a música, que já fazia parte do cotidiano deles, pois é trilha sonora da novela *Malhação*, apresentada pela Rede Globo. Fizemos a interpretação da letra da música, os alunos fizeram algumas inferências e relatos sobre suas vivências, por apresentarem aspectos diferentes dos outros. Com isso, foi exposto o que eles próprios passam no ambiente escolar com relação à convivência entre a diversidade de pessoas e o dever de respeitar cada um com suas diferenças.

No terceiro momento, apresentamos o gênero artigo de opinião, por meio de um trecho de um texto que seguia essa estrutura. Explicamos e expomos as características do gênero e sua estrutura. Elaboramos uma atividade de produção textual(*cf. anexo C*) sobre o tema: *O desafio de se conviver com a diferença*, com a estrutura do modelo de redação do ENEM.

A partir das produções, foram feitas análises quanto ao uso na norma padrão, à utilização dos modalizadores de coesão, aspectos de coerência, na compreensão da proposta feita e na sugestão dos alunos sobre a temática. E a partir das dificuldades encontradas quanto a esses conteúdos, elaboramos uma atividade (*cf. anexo D*) com trechos dos textos dos próprios alunos para análise.

Dessa maneira, mediante a leitura dessas análises, alertamos sobre a importância de se construir um bom texto e que é essencial que os alunos façam a leitura e a releitura de seus textos, a fim de verificar se suas ideias estão claras e cumprindo o papel de transmitir a mensagem desejada.

Grosso modo, os alunos puderam compreender que a produção textual é um processo que vai sendo construído aos poucos e que pode sempre ser melhorado, pois a primeira versão nunca é a definitiva.

Em virtude das dificuldades encontradas nas aulas de Língua Portuguesa, o uso da sequência apresentada por Cosson (2011) e a atividade de análises das produções textuais nos forneceram estratégias para a vivência do aluno com o texto e mostraram que, de fato, é possível o aluno passar pelo texto, e não o contrário. Comprovamos que podemos tornar as aulas com textos mais interativas, assim como afirma Cosson (2011). Para isso, ele mostra, de maneira simples e objetiva, que o passo a passo faz a diferença na sala de aula. A partir desse direcionamento, o nosso ponto de partida e de chegada foi o texto.

A seguir, procederemos à análise da amostra escolhida para este trabalho.

6. ANÁLISES DAS REDAÇÕES

Nesta etapa da pesquisa, analisamos os impactos causados pelo desenvolvimento do projeto, a partir da sequência didática descrita anteriormente, a fim de verificarmos se os alunos conseguiram compreender e atribuir sentido aos textos trabalhados e discutidos em sala de aula. Para a análise, nos respaldamos nos parâmetros estabelecidos pela Matriz de Referência do ENEM, tomando como base a *Competência IV*, com seus respectivos níveis, a saber:

Nível	Descrição
Nível 0	Não articula as informações.
Nível I	Articula as partes do texto de forma precária .
Nível II	Articula as partes do texto de forma insuficiente , com muitas inadequações e repertório limitado de recursos coesos.
Nível III	Articula as partes do texto de forma mediana , com inadequações e repertório pouco diversificado de recursos coesos.
Nível IV	Articula as partes do texto com poucas inadequações e repertório diversificado de recursos coesos.
Nível V	Articula bem as partes do texto e apresenta um repertório diversificado de recursos coesos.

Fonte: Adaptação da Matriz de Competência do ENEM.

A seguir, procederemos às análises das redações, de acordo com os parâmetros citados acima, utilizando uma escala gradativa, que vai da redação menos consistente até a que melhor atendeu ao propósito deste trabalho.

Figura 1: Texto produzido pelo ALUNO A

005

FOLHA DE REDAÇÃO

01	O preconceito é uma coisa que tem
02	
03	em qualquer lugar, em qualquer hora,
04	
05	não sei porque o porquê tem esse preconceito
06	
07	com os negros, sei que o preconceito existe
08	
09	modo os negros. Assim o preconceito é uma coisa
10	
11	que tem poder está em uma só palavra,
12	
13	passar julga os negros porque eles são pretos,
14	
15	por que existe o preconceito o racismo,
16	
17	O preconceito é uma forma de responder os
18	
19	pensar com as palavras.
20	
21	O racismo também é outra forma de multar os
22	
23	os amigos,
24	
25	Ter um dia que eu terei assistindo o jogo
26	
27	de futebol, tinha uma mulher atrás do gol
28	
29	e essa mulher era branca e o gol era de um negro
30	O gol era de um negro e a mulher chamou o

macaco.

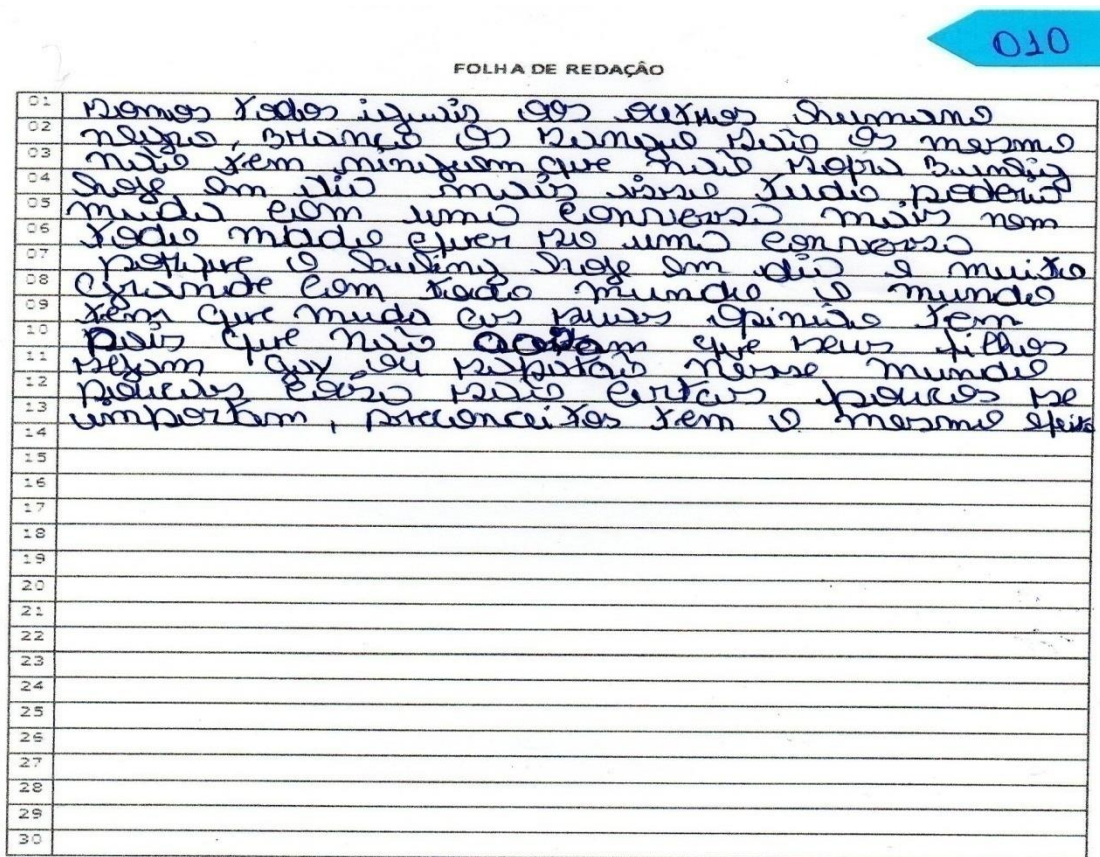
Verificamos que, no texto acima, o discente não articula as informações, pois as informações apresentadas dentro do texto são expostas circularmente, voltando sempre para o mesmo ponto. Nas linhas 1, 9 e 17, o aluno se prende à questão do preconceito, construindo frases soltas para definir essa palavra ou explicar o porquê de esse fato ocorrer. O

indiciodessa circularidade acontece pela falta de leitura e pelo hábito de construírem frases soltas. Assim como afirma Antunes (2010, p. 47,48),

Um aluno (mesmo já adulto) treinado em formar frases – competência que ele adquiriu na escola, e que não serve em nenhum lugar social -, quando solicitado a fazer um texto, acaba por escrever uma série de frases soltas, encadeadas apenas por centrarem-se no mesmo tema [...]

Observamos, com relação à coesão lexical, nas linhas 5 e 7: “*Nãum sei porque O povo tem esse preconceito*”(5); “*Com os povos, será que o preconceito..*”. (7), apresentam mesmo item lexical, usando o mecanismo da reiteração (KOCH, 2014) como recurso coesivo, fazendo a repetição do mesmo item lexical. Na linha 13, constatamos a presença do uso do termo *pessoa*, caracterizando um processo de reiteração por sinonímia (KOCH, 2014) do vocábulo *povo*, apresentada anteriormente no *corpus* do texto.

Figura 2: Texto produzido pela ALUNA B



O texto acima evidencia que as informações são articuladas de maneira precária. Mostra um pouco da falta de compreensão da proposta, apresentando outra problemática, como constatamos nas linhas 3 e 7. L3: “[...] Não tem ninguém que não sofra **buling** [...]”]; L7: “[...] porque o **buling** hoje em dia e muito [...]”].

Observamos, na linha 11, o uso dos termos *gay* e *sapatão* (termo pejorativo de *lésbica*) estabelecem uma relação de hiperonímia, no que diz respeito ao uso desses termos na utilização da coesão lexical, em que a palavra *gay* poderia ter sido usada em outra situação dentro do texto pelo processo de reiteração por hiperonímia (KOCH, 2014). No que diz respeito quanto ao uso dos hiperônimos, Antunes (2010, p. 128, 129) afirma:[...] O hiperônimo tem a grande vantagem de funcionar como uma espécie de coringa, que, por seu caráter de generalidade, pode ocupar lugares ou preencher muitas condições semânticas. [...]

Podemos inferir a falta de conhecimento da aluna, quanto ao significado desses vocábulos e à relação que estabelecem entre si, o que nos dá ideia de que a discente quer estabelecer a diferença entre *gay*, usando-o para o masculino, e *sapatão* (termo pejorativo), para o feminino.

Figura 3: Texto produzido pelo ALUNO C

003

Z
FOLHA DE REDAÇÃO

01	Eu acho pro mim, não existe desajuste
02	negro, brancos, preto, não o sangue é da
03	mesma cor, todos todos iguais.
04	nosso que é um só, todos nós sentimos
05	color, frio, alegria. Se erro é humano,
06	acho o que tiver de ser pena.
07	Tudo que eu já passei nunca mim
08	intimidei já sepi, por preconceito, tentaram
09	me supor, mas eu respirei, há tanto
10	gente infeliz com vergonha da beleza
11	natural.
12	Os homens são todos iguais apenas
13	uns escolhe outros sexos.
14	meus brancos, preto e orientais é todos
15	soo filho de mesmo Deus e tem a
16	mesma cor no sangue, não importa
17	seja o outro fala então segue em
18	frente e não ligo para que os
19	passos fala porque todos todos iguais
20	
21	mas sou contra o casamento gay.
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Constatamos que o discente articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e repertório limitado de recursos coesivos. Ele faz uso de um dos textos motivadores para preencher as lacunas do seu texto e permanece no ponto de partida com várias repetições de ideias. Por exemplo, nas linhas 7, 8 e 9, ele retoma trechos do texto

motivador. Podemos constatar, na linha 19, a utilização da expressão: “*as pessoas*”, na tentativa de estabelecer um processo de reiteração por sinonímia (KOCH, 2014), em que consiste na repetição de uma palavra diferente, porém com o mesmo sentido para com o vocábulo *os homens*, na linha 12.

Figura 4: Texto produzido pela ALUNA D

002

FOLHA DE REDAÇÃO

01	Quisemos em uma sociedade hipócrita e ridi-
02	cula que ditam o que é "bom", e ridículo, as
03	pessoas desrespeitam as decisões das outras,
04	cada um tem suas decisões, seus mundos,
05	suas opiniões... Não precisa prender se é
06	negro, não precisa matar se é homos-
07	sexual... Ninguém tem culpa por ter nasci-
08	do negro, branco ou pardo, as pessoas de-
09	veriam pensar mais nisso, respeitar mais
10	isso. E os homossexuais ou as lésbicas, não
11	tem pra que o preconceito toda forma de
12	amor é possível, as pessoas tem que
13	respeitar isso, se valorizar e dar para si
14	mesmo, ninguém é diferente de ninguém
15	semos todos iguais... Precisamos de um
16	mundo melhor. ♡
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Podemos constatar que a aluna articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e repertório limitado de recursos coesivos. O texto é construído de maneira circular, começa em um ponto e volta para o menos local de partida, o que demonstra que a Aluna D não consegue desenvolver suas ideias e deixa as informações incompletas. Vejamos nas linhas 8, 9 e 10: “[...] as pessoas deveriam pensar mais *nisso*, respeitar mais *isso*.” Esse fragmento nos leva a algumas inquietações - *nisso*, o quê? *Isso*, o quê? Ela não traz, no texto, os elementos aos quais esses dois termos se referem,

deixando, assim, “fios soltos” dentro dele. Constatamos, nesse caso, um problema de coesão que se encaixa no que é dito por Halliday e Hasan (1976, *apud* ANTUNES, 2005), em sua definição de coesão explicitada a partir da metáfora do “laço”, com a finalidade de mostrar que, no texto, cada parte precisa estar presa, pelo menos, a uma outra para que não ocorram “pontas soltas”, ou porções que não se juntam a nenhuma outra. Tais ligações são de natureza semântica, isto é, têm a ver com os sentidos do texto.

Verificamos que, no texto acima, ocorre o mesmo caso de uma das redações analisadas anteriormente. A aluna apresenta, na linha 10, a seguinte informação: “[...] E os *homossexuais* ou as *lésbicas*, não [...]”, utilizando termos que estabelecem uma relação de hiperonímia. Por exemplo, a palavra *homossexual* poderia ter sido usada em outra situação dentro do texto pelo processo de reiteração por hiperonímia (KOCH, 2014). Podemos inferir, que, assim como no outro caso, há falta de conhecimento da aluna, quanto ao significado desses vocábulos e a relação que estabelecem entre si, o que nos dá ideia de que a discente quer estabelecer, do mesmo modo que a outra, a diferença entre *homossexual*, usando-o para o masculino, e *lésbicas*, para o feminino.

Figura 5: Texto produzido pela ALUNA E

006

FOLHA DE REDAÇÃO

01	Hoje em dia é difícil começar com uma
02	parceira homem sexual, com gente de cor
03	ca, negra, amarelo, ruivo, porque tem
04	muitas pessoas preconceituosas nesse mu
05	ndo tem poucas coisas que não estão
06	porque até gente negra, branca, de cor
07	da maioria, de todos, e tem quem era
08	amiga opinião de pessoas tem que ser
09	beliz de jeito que não quer.
10	Ungem e obrigado a ser de mesmo
11	modo
12	Junto com a cor da pessoa pode mundo
13	não é melhor de que ninguém.
14	tem muitas pessoas que tem até que
15	gentes de cor de cor por causa das
16	pessoas quem corrigindo com isso.
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Observamos que, no texto acima, a aluna articula as informações de maneira precária. Com isso, podemos afirmar que o texto encontra-se no nível 1 da tabela apresentada anteriormente. Mais uma vez, o texto aparece de forma circular, com poucos recursos coesivos e com várias repetições do termo *pessoas*, como consta nas linhas: 2, 4, 8, 13 e 16. A partir dessa insistência da repetição desse termo, que até agora repercutiu na maioria das redações, retomaremos essa inquietação mais adiante nas considerações finais.

Tendo em vista as repetições no texto, consideramos que, apesar de se tratar de um texto escrito, a marca das repetições talvez se deva à proximidade com a oralidade.

Figura 6: Texto produzido pelo ALUNO F

001

FOLHA DE REDAÇÃO

01	na minha opinião: e fato de quem li dos com
02	esse tipo de coisa de ser diferente tipo
03	homossexual, negro, pobre, lesbica trans
04	pra mim isso e fato lhe d...
05	algum esse com preconceito e não e facil
06	moer ser gay, pobre, negro, lesbica, porque
07	esquecerem muito e mais que eu sei que
08	chega. Mas e esse tipo
09	
10	as pessoas deve respeito com palavras
11	assim mesmo como a biblia dizer
12	me.
13	para mudar as palavras de modo que
14	tenham um como a diferença e fazendo
15	palavra de como: integridade no escrito
16	
17	e dependentes de que viver e, sem se
18	diferente, não segue para o que os fazem
19	parece de seja viver...
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Verificamos que o texto acima está classificado no nível 1, pois o aluno articula, de forma precária, as informações. Constatamos marcas da oralidade nas seguintes linhas:

L2: “[...] esse tipo de coisa de ser diferente tipo...”

L4: “pra mim isso e fato lhe d...”

L11 e L12: “[...] assim nesmo como a biblia dizer né.”

Observamos, novamente, como em outros casos, a presença do termo *homossexual* em uso mais específico para indicar a opção de gênero masculino, conforme veremos na linha 3: “[...] honosexual, negro, pobre, lesbica trans. Mais uma vez, destacamos que o termo “homossexual” poderia ter sido usado para fazer uma reiteração por hiperonímia (KOCH,2014).

Figura 7: Texto produzido pela ALUNA G

013

FOLHA DE REDAÇÃO

01	O desafio de se conviver com a difere-
02	ença hoje em dia é difícil porque muitas
03	pessoas não tem a mente aberta para
04	o diferente e vive nos padrões e quando
05	ver algem acima do peso negro ou gay
06	eles abominam quer bater chingar
07	memesprezar, quando rebato dizem que
08	um negro é diminuído por sua cor,
09	que uma perelinha não é bonita
10	como as magras, que um gay não
11	tem direito de amar,
12	é seu diferente dos meus amigos
13	fa aqui muito por ser acima do peso
14	por ser diferente, quando apelido que
15	hoje nem fogem diferente, mais, pois
16	me dei conta de seu modo de ser por
17	igual aprendi que a diferença é igual
18	o mundo não é um só, diferente,
19	diferente em tudo religião, gênero, e por
20	isso somos o mundo somos iguais
21	e as nossas diferenças são iguais.
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

O texto da Aluna G se encaixa na competência de *nível III*, que apresenta o seguinte critério: articular as partes do texto de forma mediana, com inadequações e repertório pouco diversificado de recursos coesos. Podemos constatar a falta do uso de recursos coesivos no trecho das linhas 1, 2, 3, 4, 5 e 6: “O desafio de se conviver com a diferença hoje em dia é difícil porque muitas pessoas não tem a mente aberta para o diferente e vive nos padrões e quando ver algem acima do peso negro ou gay eles abominam quer bater chingar[...]”. Ficamos a nos perguntar de que *padrões* a discente está falando, pois não apresenta nenhuma informação quanto a isso. A respeito do uso do conector aditivo *e*, sua função é de adicionar, enquanto que, no encadeamento do sentido no *corpus* do texto, a intenção é de explicação.

Encontramos no *corpus* do texto acima o uso recorrente do termo *diferente*.

Vejamos:

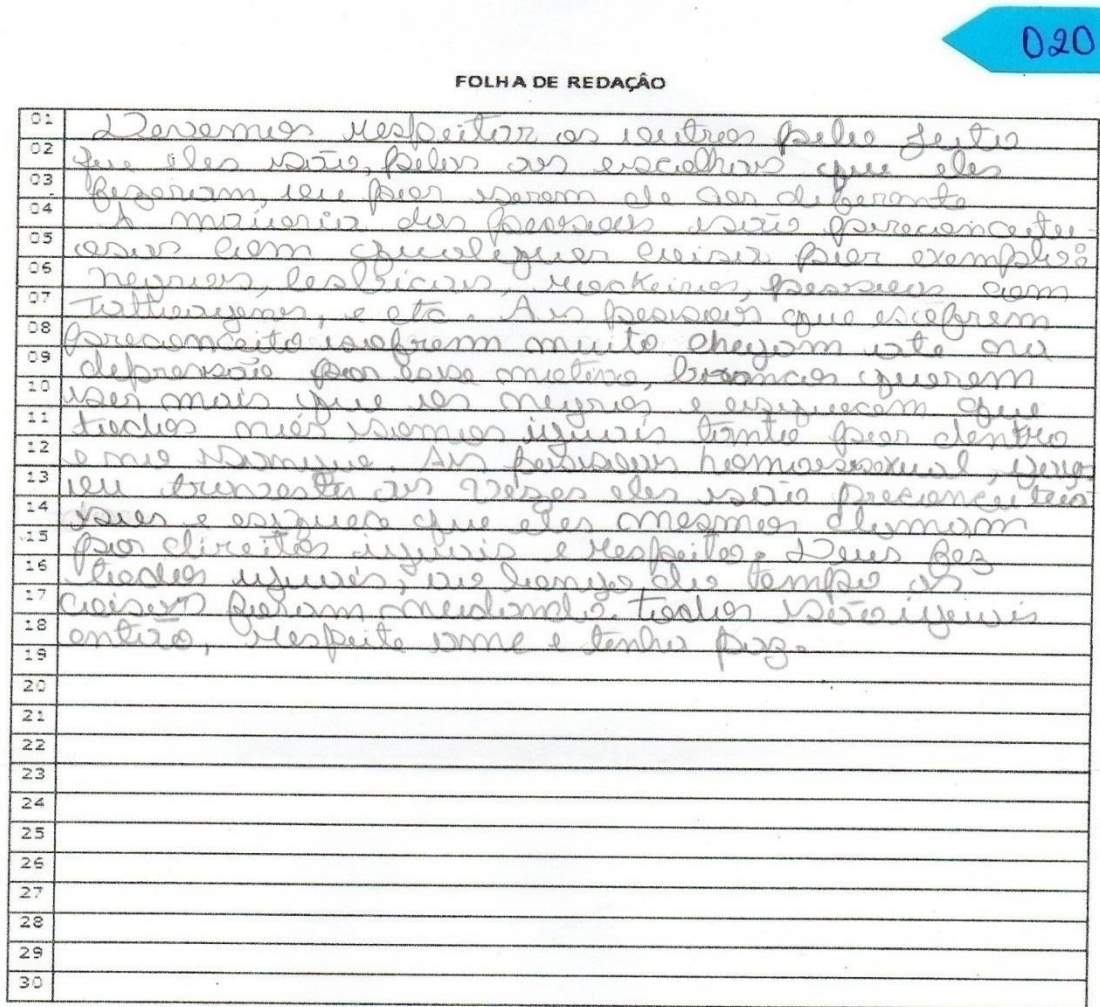
L12: “[...] sou diferente...”

L14: “[...] ser diferente....”

L18: “[...] moramos em um país diferente.”

Observamos que há varias repetições quanto a esse termo, embora muitas orientações dadas pela maioria dos professores ressaltem que o aluno deve evitar *repetições das palavras* na hora da produção. No que se refere ao uso da repetição dentro da coesão ou substituição lexical, ela é um recurso de extrema relevância. Segundo Antunes (2010, p. 127, 128), “[...] pode haver situações que é melhor repetir a palavra (em nome da clareza ou da precisão, por exemplo) do que substituí-la por uma outra.” Com isso, percebemos que, nos casos apresentados acima, o uso da reiteração por repetição de item lexical encadeou-se de forma harmoniosa.

Figura 8: Texto produzido pela ALUNA H



O presente texto apresenta um bom desenvolvimento quanto à temática abordada na proposta. A aluna articula as partes do texto de forma mediana, com inadequações e repertório pouco diversificado de recursos coesos. Como podemos destacar nas linhas a seguir:

L1: “Devemos respeitar **os outros** pelo jeito

L2: **que eles** são, pelas as escolhas **que eles**

L3: **fizeram**, ou por serem de cor diferente...”

Os elementos coesivos destacados estabelecem um encadeamento das partes do texto, produzindo sentido. Como afirma Abreu (2000, 12), “Um texto não é constituída por uma soma de sentenças, mas pelo encadeamento semântico delas, criando, assim, uma trama semântica a que damos o nome de textualidade.”

Conforme podemos constatar nas linhas 4, 7, 12, a Aluna H faz uso do recurso de reiteração pelo mesmo item lexical, o termo *peessoa*, *maioria das peessoas*, *peessoas*, porém para cada ligação desse termo no *corpus* do texto, ele estabelece sentidos diferentes.

Figura 9: Texto produzido pela ALUNA I

004

FOLHA DE REDAÇÃO

01	
02	Não é difícil comparar com as
03	diferenças, não é nada difícil aceitar
04	as pessoas como elas são. Somos pretos
05	brancos, pardo, gays, lésbicas, heteros,
06	e por dentro, por trás da cor e sexo
07	sexual temos a mesma alma, o mesmo
08	estação, os mesmos pulmões que tra-
09	balham no peito e respiram presentes.
10	Já pra pensar se tudo se conver-
11	tece em amor, e todo o ódio e
12	presentes humilhação do mundo inteiro.
13	Seria um sonho todos se aceitarem,
14	todos se respeitando e amando o pró-
15	ximo como Jesus mandou.
16	Jamais seremos iguais e essa
17	é a graça das coisas. Viva as
18	diferenças. Nunca presentes e
19	mais amor no peito.
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

A aluna I articula as partes do texto de forma mediana, com inadequações e repertório pouco diversificado de recursos coesos. Para confirmar essa afirmação, destacamos as seguintes linhas:

L1: "Não é difícil conviver com

L2: as diferenças, não é nada difícil aceitar

L3: as pessoas como elas são.

[...]

L16: Jamais seremos iguais e essa

L17: é a graça das coisas."

A discente apresenta vários elementos coesivos, no decorrer do texto, produzindo sentido e, conseqüentemente, a textualidade ou a coesão.

Figura 10: Texto produzido pela ALUNA J

019

FOLHA DE REDAÇÃO

01	Nos vivemos em uma sociedade muito preconceituosa, onde as pessoas não se respeitam e não aceitam as diferenças das outras. Como a cor da pele, cultura, Religião, sexualidade, sua origem etc...
02	
03	
04	
05	
06	Isso muitas vezes se torna um pesadelo para as pessoas, causa depressão, rejeição de si, e elas começam a se isolar sem vontade de ninguém e muitas vezes se revoltam por falta de respeito.
07	
08	Isso se torna difícil, ninguém respeita ninguém.
09	Na minha opinião as pessoas deveriam se unir para mudar isso, o estado colocar projetos, campanhas falando sobre o respeito, ensinar a respeitar e vivermos em um mundo melhor, as pessoas entender a diferença de cada um mais que somos todos iguais, a origem, a sexualidade etc. Cada pessoa não faz alguém pior nem melhor que ninguém, não se tem que ser alguém mais ou menos.
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

O texto acima mostra que a discente conseguiu atingir o *nível 4* da tabela que usamos como parâmetro para as análises, que corresponde à articulação das partes do texto, com poucas inadequações e repertório diversificado de recursos coesivos, conforme podemos observar no trecho abaixo, que corresponde às linhas 1, 2, 3, 4 e 5:

*“Nós vivemos em uma **sociedade** muito preconceituosa, onde **as pessoas** não se respeitam e não aceitam as diferenças **das outras**. Como a cor da pele, cultura, Religião, sexualidade, sua origem etc.”*

As palavras destacadas, no texto da aluna J, mostram o uso de alguns recursos coesivos, explicitados adequadamente, produzindo um excelente encadeamento. No que se refere a esse encadeamento, chamado coesão, Koch (2014, p. 16) afirma:

A coesão, por estabelecer relações de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos.

Dessa forma, podemos constatar que a aluna compreendeu bem a proposta, atendeu ao gênero solicitado, conseguindo, dessa forma, estabelecer ligação entre os elementos do texto.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões desenvolvidas nessa pesquisa, podemos constatar que tanto a leitura quanto a escrita exercem papéis fundamentais na formação crítica dos alunos. No entanto, para que haja um trabalho significativo nas aulas de Língua Portuguesa, é preciso desenvolver estratégias e oferecer meios para que os alunos possam construir seus conhecimentos, partindo daquilo que eles já sabem, pois é desse conhecimento prévio que precisamos e devemos valorizá-lo no espaço escolar, visto que ele deve ser a ponte para chegarmos aos novos conhecimentos.

Constatamos que a maioria dos textos analisados apresentou a repetição contínua do termo *pessoa(s)*. Deduzimos que a predominância desse termo nos textos talvez ocorra em virtude de o preconceito, a discriminação etc, possuírem um caráter subjetivo e, portanto, são inerentes ao ser humano. Os discentes poderiam, por exemplo, substituir a palavra repetida por ‘indivíduos’, ‘seres humanos’ etc. Entretanto, por serem alunos do 9º do Ensino Fundamental, ainda não dispõem de repertório linguístico mais elaborado. Soma-se a isso o fato de não terem tido um contato razoável com a leitura ao longo de suas existências.

Observamos também que na maior parte das redações analisadas ocorreu, frequentemente, o uso das palavras *homossexuais* e *lésbicas*, provavelmente, para fazer a distinção entre os gêneros masculino e feminino, sendo que o vocábulo *homossexual* estabelece sobre a palavra *lésbica* uma relação de hiperonímia. Porventura isso ocorra em razão da falta de conhecimento dos alunos, quanto ao significado desses vocábulos e a relação que estabelecem entre si.

De acordo com os dados levantados nesse estudo, percebemos, ainda, que o trabalho com projetos didáticos, utilizando uma variedade de gêneros para leitura, deu margem a diversas interpretações e, assim, pôde expandir os sentidos. Isso aconteceu porque as leituras de mundo dos alunos foram acionadas, tornando, dessa forma, o trabalho muito mais produtivo, à medida que eles foram entendendo a importância de ler e reconhecendo que todo processo de escrita é resultado de suas leituras. Não tivemos o prazer de desenvolver a reescrita, mas só em apresentar fragmentos dos textos elaborados por eles e analisarmos juntos, constatando que toda ausência de informação é por falta de leitura, já nos satisfez um pouco.

Por fim, ressaltamos que esse trabalho não teve o intuito de solucionar dificuldades encontradas no ensino fundamental com relação à leitura e à escrita, e sim desenvolver

estratégias que possibilitem o ensino desses eixos e contribuir para desenvolvimento das habilidades e estabelecer elos coesivos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. Curso de Redação. 11ª edição. São Paulo: Ática, 2000. p. 12 -19.

ANTUNES, Irlandé. **Análise de textos:** fundamentos e práticas. São Paulo, Parábola Editorial, 2010.

_____. **Aula de português:** encontro & interação. 1.ed. São Paulo. Parábola Editorial, 2003.

_____. **Lutar com palavras:** coesão e coerência. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BALTAR, M. O conceito de tipos de discurso e sua relação com outros conceitos do ISD. In: GUIMARÃES, A. M. M; MACHADO, A. R; COUTINHO, A. (Org.). O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 145-160.

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 149-182.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Língua Portuguesa: 3º e 4º ciclos. Brasília: Secretaria do Ensino Fundamental, 1998.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Língua Portuguesa: 1º e 2º ciclos. Brasília: Secretaria do Ensino Fundamental, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**(*Ensino Médio*). Brasília: MEC, 2000

BRASIL, Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio.** Linguagens, códigos suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006. (vol. 1).

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade.** 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GUEDES, Paulo Coimbra. Da redação escolar ao texto: um manual de redação. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A coesão textual.** 22. ed., 3ªreimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 6. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. Disponível em:

<http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_6ed.pdf?sequence=7>
Acesso em: 28 ago.2017.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças, In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997, p. 17-25.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: o que são e como se constituem. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000. (mimeo).

_____. **Produção textual, análises de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296p.

OCEM. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba**. Volume I *Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias*. Capítulo 1, Conhecimentos de Língua. João Pessoa/PB, 2007. p. 19-77.

Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) – **Linguagens, códigos e suas tecnologias**.
Brasília: MEC, 2002. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em 09 set. 2017.

Ramos, Graciliano O.de. **A Terra dos Meninos Pelados**.39ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

ANEXOS

ANEXO A -



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, Francisca Martins Cabral Cavalcante,
autorizo o uso do nome da Escola Municipal de Ensino Fundamental
Assis Chateaubriand para o Trabalho de Conclusão de Curso, com fins
acadêmicos, da aluna Christiane Helena de Oliveira Cassiano,
Graduanda do último período do Curso de Licenciatura Plena em
Letras (Língua Portuguesa) da Universidade Federal da Paraíba.

João Pessoa, 03 de Outubro de 2017.

Francisca Martins Cabral Cavalcante
DIRETOR DA ESCOLA

Francisca Martins C. Cavalcante
GESTORA ESCOLAR
CITE/BY AUT-277/2017

CNPJ 03.832.114/0001-9
E. M. E. F. Assis Chateaubriand
Rua José Ulisses Teixeira, S/N
Centro - Bayeux - PB - CEP: 58.307-0
Fone: (83) 3253-4179 / 3232-142
INEP 25113054

ANEXO B -

Bate a Poeira

Karol Conka

<p>Os perturbados se prevalecem Enquanto atingidos adoecem Palavras soltas que aborrecem Esperança depois de uma prece</p> <p>Um povo com crise de abstinência Procura explicação para existência Num mundo onde dão mais valor para aparência Tem sua consequência</p> <p>Negro, branco, rico, pobre O sangue é da mesma cor Somos todos iguais Sentimos calor, alegria e dor</p> <p>Krishna, Buda, Jesus, Alá Speedy e Black profetizou Nosso Deus é um só Vários nomes para o mesmo criador</p> <p>Pouco me importa sua etnia Religião, crença, filosofia Absorvendo sabedoria Desenvolvendo meu dia a dia</p> <p>Nesse mundo poucas coisas são certas Amor, sorte, morte a vida que se leva Do sul para o norte da Ásia a América Se errar é humano o erro te liberta</p> <p>Seja o que tiver que ser, seja o que quiser ser Seja o que tiver que ser, seja o que quiser ser Bate a poeira, bate a poeira, bate a poeira Seja o que quiser ser Bate a poeira, bate a poeira, bate a poeira Seja o que tiver que ser</p> <p>O preconceito velado tem o mesmo efeito, mesmo estrago Raciocínio afetado falar uma coisa e ficar do outro lado Se o tempo é rei vamos esperar a lei Tudo que já passei, nunca me intimidei Já sofri, já ganhei, aprendi, ensinei Tentaram me sufocar mas eu respirei</p> <p>Há tanta gente infeliz com vergonha da beleza natural É só mais um aprendiz que se esconde</p>	<p>Nesse mundo poucas coisas são certas Amor, sorte, morte a vida que se leva Do sul para o norte da Ásia a América Se errar é humano o erro te liberta</p> <p>Seja o que tiver que ser, seja o que quiser ser Seja o que tiver que ser, seja o que quiser ser Bate a poeira, bate a poeira, bate a poeira Seja o que quiser ser Bate a poeira, bate a poeira, bate a poeira Seja o que tiver que ser</p> <p>O preconceito velado tem o mesmo efeito, mesmo estrago Raciocínio afetado falar uma coisa e ficar do outro lado Se o tempo é rei vamos esperar a lei Tudo que já passei, nunca me intimidei Já sofri, já ganhei, aprendi, ensinei Tentaram me sufocar mas eu respirei</p> <p>Há tanta gente infeliz com vergonha da beleza natural É só mais um aprendiz que se esconde atrás de uma vida virtual Gorda, preta, loira o que tiver que ser Magra, santa, doida, somos a força e o poder Basta chegar bora levanta a cabeça e vê Vem cá, viva, sinta o que quiser você pode ser</p> <p>Nesse mundo poucas coisas são certas Amor, sorte, morte a vida que se leva Do sul para o norte da Ásia a América Se errar é humano o erro te liberta</p> <p>Seja o que tiver que ser, seja o que quiser ser Seja o que tiver que ser, seja o que quiser ser Bate a poeira, bate a poeira, bate a poeira Seja o que quiser ser Bate a poeira, bate a poeira, bate a poeira Seja o que tiver que ser</p>
--	--

<p>atrás de uma vida virtual Gorda, preta, loira o que tiver que ser Magra, santa, doida, somos a força e o poder Basta chegar bora levanta a cabeça e vê Vem cá, viva, sinta o que quiser você pode ser</p> <p>Nesse mundo poucas coisas são certas Amor, sorte, morte a vida que se leva Do sul para o norte da ásia a América Se errar é humano o erro te liberta</p> <p>Seja o que tiver que ser, seja o que quiser ser Seja o que tiver que ser, seja o que quiser ser Bate a poeira, bate a poeira, bate a poeira Seja o que quiser ser Bate a poeira, bate a poeira, bate a poeira Seja o que tiver que ser</p>	
--	--

Fonte: Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/karol-conka/bate-a-poeira.html.amp>>

Acesso em: 28/08/2017

Vídeo Cuerdas

Fonte: Disponível em: <<http://paulopimenta.com.br/destaque/documentário-cuerdas-umaanimacao-sobreparalisia-infantil-assista-voce-vai-se-emocionar/#.U15tDIVdUyo>>

Acesso em: 28/08/2017



**É necessária aceitação
própria para aceitar o
outro. As diferenças
individuais elas
contribuem para o
desempenho do trabalho
coletivo.**

O RESPEITO À DIFERENÇA

Publicado em 28 de October de 2008 por **João Vitor Mariano**

Leia mais em: <https://www.webartigos.com/artigos/o-respeito-a-diferenca/10581#ixzz51FrfdXWX>

Vivemos num mundo que não sabe conviver com a diferença. Não é uma constatação nova. Boa parte da história da humanidade tem sido escrita pelos embates entre grupos que fazem de suas diferenças étnicas, religiosas, culturais, ideológicas, econômicas ou políticas o germe de rivalidades inconciliáveis. É a idéia absurda de que pode haver paz e respeito mútuo entre iguais. O irônico é que esses "iguais", depois de se unir para aniquilar aqueles que imaginam ser seus inimigos comuns, quase sempre descobrem diferenças entre si, o que acaba gerando conflitos e mortes dentro do próprio grupo.

Para quem se guia por esse raciocínio errado, o diferente é visto como perigoso. Então, logo, procura-se um jeito de afastá-lo do convívio, amordaçá-lo ou, até mesmo, eliminá-lo.

Há ainda outro modo menos agressivo, mas não menos criminoso, de lidar com o diferente: fazê-lo igual a mim. Esta tentativa de tornar o outro igual a mim é uma forma errada de pensar. Temos que procurar manter a unidade na diversidade. Como dizia Paulo apóstolo, o corpo, mesmo sendo um só, tem vários membros, cada um diferente do outro, porém cada qual tem sua função vital. Nós também formamos um só corpo em Cristo. Cada qual com seus dons e talentos que devem ser respeitados e colocados à serviço da comunidade.

É lamentável quando a gente percebe que não há mais respeito pelo ser humano. O homem, principalmente os que lideram, muitas vezes passam por cima do seu semelhante para mostrar que tem o poder, que mandam. Há pessoas que mudam completamente seu modo de ser quando assumem algum cargo dentro do seu trabalho, da sua comunidade. Até existe um ditado que diz: "quer conhecer uma pessoa, dê a ela o poder". Infelizmente, com o poder nas mãos, a maioria das pessoas muda. Perdem a humildade, se tornam agressivas, mandonas, nariz empinado. Geralmente as pessoas que agem assim não têm sua personalidade formada. É insegura. Tem medo de perder seu lugar para o outro. Percebe-se que tem alguém fazendo sobre, logo dá um jeitinho de mandá-lo pra bem longe.

Para que possa haver uma convivência social fraterna e cristã é preciso que líderes e liderados procurem se respeitar. Numa comunidade onde o amor fraterno não existe, logo começam as brigas, as desavenças, os ataques, as suspeitas. Quem é liderado deve cumprir seu dever, mas precisa ser respeitado. Quem é líder, deve ser humilde, capaz de ouvir, respeitar e caminhar junto com o grupo. É assim que se forma uma verdadeira comunidade. Somos todos os irmãos, filhos do mesmo Pai. Ninguém é maior, nem menor, somos todos iguais.

João Vitor Mariano Uraí - Paraná

Leia **mais** em: <https://www.webartigos.com/artigos/o-respeito-a-diferenca/10581#ixzz51Frw0QI3>

ANEXO C -



Proposta de Redação

Bate a Poeira Karol Conka	Uns Iguais Aos Outros Tiãs
<p>Os perturbados se prevalecem Enquanto atingidos adoecem Palavras soltas que aborrecem Espiraça depois de uma praça Um povo com crise de abstinência Procura explicação pra existência Num mundo onde dão mais valor pra aparência Tem sua consequência</p> <p>Negro, branco, rico, pobre O sangue é da mesma cor Somos todos iguais Sentimos calor, alegria e dor Krishna, Buda, Jesus, Allah Speed Black profetizou Nosso Deus é um só Vários nomes pro mesmo criador Pouco me importa sua etnia Religião, crença, filosofia Absorvendo sabedoria Desenvolvendo meu dia-a-dia</p> <p>Nesse mundo poucas coisas são certas Amor, sorte, morte, a vida que se leva Do sul para o norte, da Ásia à América Se errar é humano o erro te liberta Seja o que tiver que ser, seja o que quiser ser Bate a poeira, bate a poeira, bate a poeira Seja o que quiser ser Bate a poeira, bate a poeira, bate a poeira Seja o que tiver que</p> <p>O preconceito velado Tem o mesmo efeito, mesmo estrago Raciocínio afetado Falar uma coisa e ficar do outro lado Se o tempo é rei vamos esperar a lei Tudo que já passei nunca me intimidou Já soffi, já ganhei, aprendi, ansinei Tantaram me sufocar mas eu respirei Há tanta gente infeliz Com vergonha da beleza natural É só mais um aprendiz Que se esconde atrás de uma vida virtual Gorda, preta, loira o que tiver que ser Magra, santa, doída somos a força e o poder Basta, chega, bora, levania a cabeça e vê Vem cá, viva, sinta, o que quiser você pode ser (...)</p>	<p>Os homens são todos iguais (...) Branco, preto e orientais Todos são, filhos de Deus (...) Klówas contra xavantes Árabes, turcos e iraquianos São iguais os seres humanos São uns iguais aos outros, são uns iguais aos outros São uns iguais aos outros, são uns iguais aos outros Americanos contra latinos Já nascem mortos os nordestinos Os retirantes e os jagunços O sertão é do tamanho do mundo Dessa vida nada se leva Nesse mundo se ajoelha e se raza Não importa que língua se fala Aquilo que une é o que separa Não julgue pra não ser julgado (...) Tanto faz a cor que se herda (...) Todos os homens são iguais São uns iguais aos outros, são uns iguais aos outros</p> <p>Artigo 1º – A diversidade cultural, patrimônio comum da humanidade A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade manifesta-se na originalidade e na pluralidade das identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é tão necessária para o gênero humano como a diversidade biológica o é para a natureza. Neste sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.</p> <p>Unesco. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural.</p>

Todos reconhecem a riqueza da diversidade no planeta. Mil aromas, cores, sabores, texturas, sons encantam as pessoas no mundo todo; nem todas, entretanto, conseguem conviver com as diferenças individuais e culturais. Nesse sentido, ser diferente já não parece tão encantador. Considerando a figura e os textos acima como motivadores, redija um texto dissertativo-argumentativo a respeito do seguinte tema.

O desafio de se conviver com a diferença

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista e suas propostas, sem ferir os direitos humanos.

Observações:

- Seu texto deve ser escrito na modalidade padrão da língua portuguesa.
- O texto não deve ser escrito em forma de poema (versos) ou narração.
- O texto com até 7 (sete) linhas escritas será considerado texto em branco.
- O rascunho pode ser feito na última página deste Caderno.
- A redação deve ser passada a limpo na folha própria e escrita a tinta.

ANEXO D -

Aluno (a): _____

Série: 9º ano Turma: () A () B

Análise Lingüística

- 1) Os trechos abaixo foram extraídos de algumas redações cujo tema é “O desafio de se conviver com a diferença.” Identifique os desvios da norma padrão da língua escrita (ortografia, acentuação gráfica, crase, pontuação, colocação... etc.) e, em seguida proponha uma “correção” para tais problemas.
- a) “Vivemos em uma sociedade **hipocrita** e **ridicula** que **ditam** o que é “belo”...”
- b) “...E os homossexuais ou as **lesbicas**, não tem pra que o preconceito() toda forma de amor é possível, as pessoas **tem** que respeitar **isso**...”
- c) “... Somos pretos, brancos, **pardo**, gays, lésbicas, **héteros**, e por dentro por, trás da cor e opção sexual temos a mesma alma...”
- d) “Hoje em dia é difícil **convive** com **uns pessoashomem sexual**, com gente **lesbica**, negro, branco, rico, pobre, porque **tem** muitas pessoas preconceituosas nesse mundo () **tem** poucas coisas que são certas porque até gente negra, pobre, já **morrerão**, já **sofrerão**...”
- e) “ **a ninhaopinião**:e fato de **alguem li dar** com esse **tipo** de coisa de ser diferente **tipo honosexual**, negro, pobre, **lesbica** () trans() **pra nim** isso é fato...”
- f) “ as **pessoa deve respeita** ao **proximo** assim **nesno** como a **biblia dizer ne**.”
- g) “O preconceito **e** uma coisa que tem **Em qualque** lugar. em qualquer hora. **Nãum** sei **porqueO** povo tem esse preconceito **Com os povos**, será que o preconceito existe **mode** os negros, Assim o preconceito **e um** coisa que **poder esta em uma só palavras**...”
- h) “ **somos** todos iguais aos outros humano negro, branco **os** sangue **sãoos mesmo** não tem **ninguem** que não sofra **buling** hoje em dia **mais isso** tudo poderia **muda** com uma conversa **mais** nem todo **mudo** quer **souma** conversa porque o **buling**hoje em dia e muito grande com todo mundo () O mundo tem que **mudaassuasopinião** tem **pois que** não aceitam que seus filhos sejam gays ou **sapatão**() Nesse mundo poucas **coisa** são certas () poucos se importam, preconceitos tem **O** mesmo efeito()”

ANEXO E -



Leitura do Livro: A terra dos meninos pelados – Graciliano Ramos

ANEXO F -



Leitura do Livro: A terra dos meninos pelados – Graciliano Ramos

ANEXO G -



Leitura do Livro: A terra dos meninos pelados – Graciliano Ramos

ANEXO H -



Leitura do Livro: A terra dos meninos pelados – Graciliano Ramos

ANEXO I -



Aula Expositiva (vídeo com flechas do filme Cuerdas e discussão sobre a letra da música:
Bate- Poeira – Karol Conka)

ANEXO J -



Aula Expositiva (vídeo com flechas do filme Cuerdas e discussão sobre a letra da música:
Bate- Poeira – Karol Conka)

ANEXO K -

