

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

Cristiane de Souza Castro

**USO DE TERMOS HIPERÔNIMOS EM TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS
DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS (EJA)**

Recife
2015

CRISTIANE DE SOUZA CASTRO

**USO DE TERMOS HIPERÔNIMOS EM TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS
DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS (EJA)**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-graduação em Letras – Mestrado Profissional em Letras (Profletras) -, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), para a obtenção do grau de Mestre em Letras, sob orientação da Prof^a. Dra. Gláucia Renata Pereira do Nascimento e coorientação da Prof^a. Dra. Irandé Costa Antunes.

Recife

2015

Catálogo na fonte
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

- C355u Castro, Cristiane de Souza
Uso de termos hiperônimos em textos dissertativos-argumentativos de alunos do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA) / Cristiane de Souza Castro. – Recife: O Autor, 2015.
180 f.: il., fig.
- Orientadora: Gláucia Nascimento.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2016.
- Inclui referências e anexo.
1. Linguística. 2. Coesão (Linguística). 3. Educação – Estudo e ensino. 4. Educação de jovens e adultos. 5. Língua portuguesa – Escrita. I. Nascimento, Gláucia (Orientadora). II. Título.

Cristiane de Souza Castro

**"USO DE TERMOS HIPERÔNIMOS EM TEXTOS DISSERTATIVOS-ARGUMENTATIVOS DE ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)"**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Mestre, em 16/12/2015.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Gláucia Nascimento (Orientadora)

Profa. Dra. Siane Gois

Profa. Dra. Wilma Pastor de Andrade

Recife – PE

2015

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, primeiro e especialmente, à minha mãe, Madalena Castro, grande exemplo de força e meu grande exemplo de superação, por sempre me incentivar a estudar e por me fazer acreditar que, sem o conhecimento, o mundo não só tem menos oportunidades, como tem menos brilho e encantos.

À minha avó materna, Delmira Francisca de Sousa (*in memoriam*), outro grande exemplo de mulher guerreira e lutadora, um misto de força, sensibilidade e simplicidade.

Dedico, também, a todos os estudantes, sobretudo àqueles de nossas escolas públicas de nosso país, mais ainda, aos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), os quais, apesar da dificuldade de seu dia a dia, acreditam que, através da educação, poderão alcançar suas metas, resgatar e realizar seus sonhos. Dedico-lhes com a esperança de que, um dia, todos terão o tão sonhado futuro melhor em uma sociedade mais justa, mais igual, mais tolerante, mais solidária e, sobretudo, verdadeiramente humana.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me encaminhar pelas apaixonantes e encantadoras veredas da educação e por me fazer me realizar, diariamente, a cada aula dada, a cada texto produzido por meu educando, a cada ano letivo concluído.

À minha querida mãe, Madalena Castro, mãe, professora e poeta, pelo exemplo diário de humildade, de integridade, de determinação, de coragem, de honestidade e de superação. Por me ensinar valores éticos sólidos e por me ensinar a importância de seguir sempre em frente, de forma digna, independente das circunstâncias que a vida nos impõe.

À minha irmã, Ana Cristina Castro, a meu irmão, Cosme Júnior, à minha cunhada, Mílvia Castro, ao meu sobrinho, Rodrigo Luiz Couto, pelo apoio e colaboração.

À minha estimada e querida orientadora, professora Dra. Gláucia Renata Pereira do Nascimento, não só pelas preciosas orientações acadêmicas, mas por todo o incentivo, fundamental durante a caminhada deste mestrado, pelas sinceras palavras de apoio, sobretudo nos momentos mais delicados, pelo carinho, pela sensibilidade, pela compreensão, pela amizade, pela paciência, pelo exemplo de humanidade, de competência, de profissionalismo, de responsabilidade, de ética e por acreditar, sinceramente, que esta realização seria possível.

À minha coorientadora, professora Dra. Irandé Antunes, pela gentileza e valorosas contribuições e por suas atentas leituras durante todo o processo de produção deste trabalho, por toda sabedoria compartilhada em encontros tão agradáveis, por sua genialidade e humildade. Uma honra imensurável e indescritível tê-la como minha coorientadora, uma oportunidade ímpar.

À professora Dra. Siane Gois, por todas as relevantes orientações durante o processo de qualificação desta dissertação e por todos os ensinamentos apresentados em suas disciplinas no decorrer do curso, com toda competência, experiência e tamanha doçura, delicadeza e sensibilidade, e por participar de minha banca examinadora.

Ao professor e coordenador do curso de pós-graduação do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), Dr. Antônio Carlos Xavier, pela coragem e empenho ao introduzir esse programa na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e por nos oportunizar, através da realização deste mestrado, continuar acreditando que podemos, sempre, fazer mais pela escola pública de nosso país.

Às professoras Dras. Ângela Dionísio e Elizabeth Marcuschi, pelo carinho como abraçaram o Programa de Mestrado Profissional em Letras da UFPE e por todos os seus conhecimentos

compartilhados com nossa turma ao ministrarem suas disciplinas no decorrer de nosso curso com toda sua sabedoria e experiência incontestáveis e senso de humor singular.

À professora Dra. Rose Mary Fraga, pelas significativas contribuições para meu trabalho durante o I Seminário de Dissertações em Andamento (SEDA), promovido por este programa de pós-graduação.

À professora Dra. Wilma Pastor, por fazer parte de minha banca examinadora e por contribuir, dessa forma, com meu trabalho de maneira significativa.

A Marcela Vasconcelos, pela gentileza ao compartilhar seus saberes acadêmicos em prol de uma educação pública melhor e mais democrática.

Aos meus queridos colegas de curso e hoje inesquecíveis e queridos amigos, Andreza Mothé, Ana Carolina Albuquerque, Ana Paula Moreira, Diana Moura, Fernando Oliveira, Ivânio Mello, Maria Anunciada Luz, Sandra Mendes e Zenaide Rabelo, pelo companheirismo, por dividir momentos especiais, fáceis ou difíceis, mas sempre juntos superados com muita empatia, solidariedade, cumplicidade, sinceridade, lealdade e amizade.

A Karla Soatman e a Rafaela Pedrosa, por nos acompanharem e nos auxiliarem durante nossos semestres letivos, sempre tão solícitas, amáveis, queridas e gentis.

Às minhas amigas de longa data, Janaína Vanina e Paula Matoso, com quem compartilhei momentos inesquecíveis no começo de minha vida acadêmica nesta universidade, em minha graduação, e as minhas primeiras experiências docentes, os primeiros desafios da sala de aula, agradeço o carinho e a amizade.

Às minhas amigas Ana Rosicler, Joana Angélica Brandão, Maria Amélia Calado, Simony Calado, Luciana Pereira, Christiane Medeiros agradeço pela cumplicidade, pelo cuidado, pelo carinho, pelo incentivo permanente e sincera torcida em prol do sucesso na finalização deste curso e desta dissertação.

A Lorena Marques, pela colaboração e gentileza ao me auxiliar em momentos pontuais e importantes da produção desta dissertação.

À gestora da Escola Estadual Professor Pedro Augusto Carneiro Leão, do estado de Pernambuco, professora Cleia Cabral, e aos meus ex-alunos dessa escola, pelo apoio dado durante os anos letivos em que trabalhei nesta unidade de ensino, enquanto cursava as disciplinas do mestrado e dividia meu tempo entre tantas aulas e algumas ausências, e por compreenderem a necessidade de tantas reposições de aulas aos sábados.

À gestora e à vice-gestora da Escola Municipal Nadir Colaço, do município de Recife, Pernambuco, respectivamente, professoras Josinere Silva e Sônia Sales, à coordenadora Adalice Albuquerque e aos meus ex-alunos dessa escola, também pelo apoio e pela compreensão pela necessidade de algumas ausências e propostas de atividades dirigidas executadas por monitores devido a algumas ausências necessárias minhas e pelas muitas reposições de aulas.

Ao diretor geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), campus Picuí, ao diretor de ensino e à coordenadora geral, respectivamente, professor Luciano Pacelli Medeiros de Macedo, professor Suelânio Viegas de Santana e professora Madele Maria Freire, e aos meus antigos e atuais alunos, assim como aos professores coordenadores dos cursos técnicos subsequentes de Manutenção e Suporte de Informática (MSI) e Mineração, coordenações das quais faço parte atualmente, professor Antônio Carlos Buriti da Costa Filho e Tiago da Costa Silva, agradeço também pelo apoio, pela compreensão e pela paciência, especialmente, durante a reta final deste mestrado.

À gestora, à vice-gestora da escola do município de Picuí, Paraíba, e à professora da turma que serviu de campo de pesquisa para a realização desta dissertação que, por questões éticas e por exigência do Comitê de Ética da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), não poderei citar seus nomes, agradeço pela gentileza e colaboração.

Aos estudantes da turma do último módulo da EJA da escola do município de Picuí, Paraíba, que serviu de campo de pesquisa para a realização deste trabalho, voluntários da pesquisa desta dissertação, por produzirem o *corpus* para a análise de meus dados.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo incentivo financeiro para a realização deste curso de pós-graduação e desta pesquisa.

“Dizem que a vida é para quem sabe viver, mas ninguém nasce pronto. A vida é para quem é corajoso o suficiente para se arriscar e humilde o bastante para aprender.”

Clarice Lispector

RESUMO

O objetivo geral da pesquisa aqui apresentada é verificar, a partir de análises de produção de textos escritos, o domínio de estudantes do módulo final (oitavo e nono anos do ensino fundamental) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola municipal da cidade de Picuí, estado da Paraíba, em relação ao uso de hiperônimos como recurso de coesão por substituição no gênero dissertação escolar. Como objetivos específicos, pretendemos refletir sobre os motivos das possíveis dificuldades apresentadas nesses textos para ampliar o debate acerca da necessidade do trabalho com o léxico em sala de aula; possibilitar a reflexão dos estudantes no que diz respeito aos processos de coesão textual, em especial aos recursos de substituição, com o uso de hiperônimos; verificar, a partir das produções analisadas, o nível de proficiência dos voluntários no que diz respeito à argumentatividade, observando, assim, que sentidos são produzidos através de seus textos escritos; elaborar um protótipo de um livro – produto final de nossa pesquisa – que apresenta informações teóricas a respeito do tema recurso de coesão por hiperônimo, com o objetivo de ser um material que pode ser usado e processos de formação continuada de professores da EJA. Os voluntários da pesquisa são 11 estudantes da EJA com faixa etária maior de 18 anos. Nossa hipótese foi que muitos estudantes de séries finais do ensino básico apresentam dificuldade com o uso de hiperônimos como recurso de coesão. A nosso ver, isso ocorre pelo fato de eles não conhecerem explicitamente o fenômeno de coesão e por não terem acesso a diferentes meios para a ampliação de seu acervo lexical. Procedemos a uma análise dos dados do tipo quali-quantitativa, a fim de verificar a pertinência e a frequência do recurso coesivo investigado. A base teórica da pesquisa está assentada principalmente em Halliday; Hasan (1976), Beaugrande; Dressler (1981), Ungerer; Schmid (1996), Lyons (1980), Bidernam (1996), Menegassi; Fuza (2008), Menegassi (2005), Costa Val (1999), Marcuschi (2003, 2012), Antunes (1996, 2003, 2005, 2009, 2010 e 2012) e Koch (1999, 2002, 2005). Os resultados indicaram que a maioria dos voluntários fez recurso ao hiperônimo, mas ainda de uma maneira insatisfatória, fato que revela que, provavelmente, a escola ainda não trabalha suficientemente o léxico.

Palavras-Chave: Coesão textual. Hiperônimos. Produção de textos. Redação escolar.

RESUMEN

El objetivo general de la pesquisa aquí presentada es verificar, a partir de análisis de producción de textos escritos, el dominio de estudiantes de módulo final (octavo y nono años de la enseñanza fundamental) de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) de una escuela municipal de la ciudad de Picuí, estado de Paraíba, en relación al uso de hiperónimos como recurso de cohesión por sustitución en el género disertación escolar. Como objetivos específicos, pretendemos reflexionar sobre los motivos de las posibles dificultades presentadas en esos textos para ampliar el debate acerca de la necesidad del trabajo con el léxico en clase; posibilitar la reflexión de los estudiantes en el que dice respecto a los procesos de cohesión textual, en especial a los recursos de sustitución, con el uso de hiperónimos; verificar, a partir de las producciones analizadas, el nivel de competencia de los voluntarios en lo que dice respecto a la argumentatividad, con la observación de los sentidos producidos a través de sus textos escritos; elaborar un prototipo de libro – producto final de nuestra pesquisa – que presenta informaciones teóricas a respecto del tema recurso de cohesión por hiperónimo, con el objetivo de ser un material que puede ser usado en procesos de formación continuada de profesores de EJA. Los voluntarios de la pesquisa son 11 estudiantes de la EJA con faja de edad mayor de 18 años. Nuestra hipótesis fue que muchos estudiantes de series finales de la enseñanza básica presentan dificultad con el uso de hiperónimos como recurso de cohesión. En nuestra opinión, eso ocurre porque ellos no conocen explícitamente el fenómeno de cohesión y por no tener acceso a diferentes medios para la ampliación de su acervo lexical. Procederemos a un análisis de los datos de tipo cuali-cuantitativo, con la finalidad de verificar la pertinencia y la frecuencia del recurso cohesivo investigado. La base teórica de la pesquisa está asentada principalmente en Halliday; Hasan (1976), Beaugrande; Dressler (1981), Ungerer; Schmid (1996), Lyons (1980), Bidernam (1996), Menegassi; Fuza (2008), Menegassi (2005), Costa Val (1999), Marcuschi (2003, 2012), Antunes (1996, 2003, 2005, 2009, 2010 e 2012) e Koch (1999, 2002, 2005). Los resultados indicaron que la mayoría de los voluntarios hicieron recurso al hiperónimo, pero de una manera insatisfactoria, hecho que revela que, probablemente, la escuela todavía no trabaja suficientemente el léxico.

Palabras-Clave: Cohesión textual. Hiperónimos. Producción de textos. Redacción escolar.

ABSTRACT

The overall objective of the research presented here is to check, from written texts production analysis, the final module students domain (eighth and ninth years of basic education) of the Youth and Adult Education (YAE) of a municipal school in Picuí, state of Paraíba, regarding the use of hypernym as a replacement for cohesion feature in school dissertation genre. As specific objectives, we intend to reflect on the reasons for the possible difficulties presented in these texts to broaden the debate about the necessity of working with the lexicon in the classroom; enabling the reflection of students with regard to textual cohesion processes, in particular the substitution of resources, using hypernym; verify, from the production analyzed, the level of proficiency of volunteers with respect to argumentativity, noting, therefore, the meaning which is produced through their written texts; drawing up a book prototype - end of our search product - which provides theoretical information on the subject of cohesion feature for hyperonym, aiming to be a material that can be used in continuing training processes of adult education teachers (EJA). The volunteers of the research are the 11 students in the adult education under the age of 18. Our hypothesis was that many students of final grades of basic education have difficulty in using hypernym as cohesive resource. In our view, this is because they do not explicitly know the cohesion phenomenon and do not have access to different means for the expansion of its lexical acquis. We proceed to an analysis of data from qualitative and quantitative type, in order to verify the relevance and frequency of the investigated cohesive resource. The theoretical basis of the research is grounded mainly in Halliday; Hasan (1976), Beaugrande; Dressler (1981), Ungerer; Schmid (1996), Lyons (1980), Bidernam (1996), Menegassi; Fuza (2008), Menegassi (2005), Costa Val (1999), Marcuschi (2003, 2012), Antunes (1996, 2003, 2005, 2009, 2010 and 2012) and Koch (1999, 2002, 2005). The results indicated that most of the volunteers resort to hyperonym, but still an unsatisfactorily a fact that reveals that, probably, the school has not been working the lexicon enough.

Key-words: Textual cohesion. Hypernym. Production of texts. School writing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Texto 1.....	110
Figura 2 - Texto 2.....	115
Figura 3 - Texto 3.....	120
Figura 4 - Texto 4.....	125
Figura 5 - Texto 5.....	130
Figura 6 - Texto 6.....	134
Figura 7 - Texto 7.....	138
Figura 8 - Texto 8.....	143
Figura 9 - Texto 9.....	147
Figura 10 - Texto 10.....	151
Figura 11 - Texto 11.....	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Síntese da análise das cadeias coesivas do texto 1.	113
Tabela 2 - Síntese da análise das cadeias coesivas do texto 2.	119
Tabela 3 - Síntese da análise das cadeias coesivas do texto 3.	124
Tabela 4 - Síntese da análise das cadeias coesivas do texto 4.	129
Tabela 5 - Síntese da análise das cadeias coesivas do texto 5.	133
Tabela 6 - Síntese da análise das cadeias coesivas do texto 6.	137
Tabela 7 - Síntese da análise das cadeias coesivas do texto 7.	142
Tabela 8 - Síntese da análise das cadeias coesivas do texto 8.	146
Tabela 9 - Síntese da análise das cadeias coesivas do texto 9.	150
Tabela 10 - Síntese da análise das cadeias coesivas do texto 10.	154
Tabela 11 - Síntese da análise das cadeias coesivas do texto 11.	158

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - A coesão do texto.....	82
Quadro 2 – Sinóptico	163

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	33
2.1 A linguística de texto e suas contribuições para o estudo do texto e para o ensino de escrita.....	33
2.2 Um breve histórico sobre o ensino da produção de textos na escola brasileira	42
2.3 A educação de jovens e adultos no Brasil: uma luta política pela garantia do direito à educação	65
2.4 A coesão e a importância do estudo dessa propriedade textual para o desenvolvimento de competências de escrita	79
2.4.1 O recurso da substituição lexical por hiperônimo.....	86
2.5 O que dizem os documentos oficiais que orientam o ensino da produção de textos nas escolas.....	100
3 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....	108
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS	170
ANEXO A - Atividade de produção textual escrita	176

1 INTRODUÇÃO

O processo de produção de bons textos escritos apresenta-se, de uma forma geral, como uma das maiores dificuldades de grande parte dos estudantes brasileiros. Não é difícil tomar conhecimento dessa dificuldade. Uma das fontes de dados que oportunizam a sociedade conhecer o citado problema é o Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF) criado, em 2001, a partir da parceria do Instituto Paulo Montenegro e da Organização Não Governamental Ação Educativa. Segundo dados de uma pesquisa feita entre 2001 e 2011 pelo Instituto e pela ONG, foi constatado que o percentual da população alfabetizada funcionalmente foi de 61% em 2001 para 73% em 2011, mas apenas um em cada quatro brasileiros domina, de forma plena, as habilidades de leitura, de escrita e de matemática.

O que se percebe é que houve uma redução do que se considera analfabetismo rudimentar e um aumento do nível básico de habilidades de leitura, escrita e matemática, mas é notório e indiscutível que a proporção dos que atingem um nível pleno de habilidades manteve-se praticamente inalterada, em torno de um percentual de 25%, segundo os resultados desse mesmo estudo.

Esses dados nos mostram que ainda há muito que fazer para contornar as dificuldades apresentadas pelos nossos estudantes em nossas salas de aulas. É preciso haver uma reflexão urgente acerca de teorias, mas – sobretudo – de procedimentos metodológicos de ensino para reverter essas questões tão sérias, que envolvem a formação básica de nossos estudantes. Claro que devemos reconhecer que houve avanços, embora ainda tímidos, em relação a níveis iniciais ao alfabetismo, mas é irrefutável o fato de que ainda não conseguimos propiciar à maioria dos estudantes o real domínio de habilidades que se apresentam como condições básicas para a inserção plena no meio social letrado.

Os resultados da avaliação das redações de nossos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (de agora em diante, ENEM), por exemplo, também nos têm mostrado, desde a sua primeira edição, em 1998, a dificuldade desses jovens em organizar textos escritos, entre outros aspectos, no que diz respeito à necessária articulação entre as ideias expressas nas superfícies textuais. Esse fato também é constatado, diariamente, nas escolas públicas de todo o país e representa um imenso desafio na prática diária dos professores de língua portuguesa. Isso é, a nosso ver, um

reflexo de algumas carências percebidas na metodologia de ensino da prática docente, mas não apenas isso, pois sabemos que muito ainda temos que rever em relação ao ensino de língua portuguesa, em especial, na prática de ensino produção de textos escritos, e isso perpassa questões que vão além das metodológicas, alcançando algumas de ordem política.

Além disso, é notória a carência na prática de um trabalho mais eficiente de formação continuada dos professores, buscando sua melhor qualidade, e não nos é novidade que as condições físicas de muitas escolas do país estão aquém do mínimo esperado para espaços que sejam adequados e agradáveis para propiciar a construção e a socialização de conhecimentos e, assim, melhor formar nossos educandos, e não apenas no que concerne à produção de textos escritos, eixo de ensino de interesse na pesquisa que gerou esta dissertação.

Entendemos que, paralelamente às habilidades de oralidade, de análise linguística, de leitura e de compreensão de textos, e de modo articulado a estas, é imprescindível que os estudantes desenvolvam bem habilidades de escrita, a fim de poderem produzir bons textos escritos. Caso contrário, existe grande possibilidade de esses estudantes serem relativamente privados da participação ativa na sociedade em que estão inseridos, já que suas dificuldades para a organização e produção de texto escrito podem prejudicá-los em processos de seleção aos quais irão se submeter no decorrer de sua vida, como o ENEM, que, diante do panorama atual, é o principal instrumento que possibilita a inserção desses educandos no ensino público de nível superior. Eles também correm o risco de serem prejudicados no mercado de trabalho, de forma geral, e em processos de seleção para investidura em cargos públicos, especialmente aquelas seleções que exigem a produção de textos escritos.

Fazendo um esclarecimento necessário neste ponto, consideramos importante ressaltar que entendemos que a função da escola não é apenas preparar os estudantes para que eles estejam aptos a fazerem boas provas, como as dos diferentes vestibulares e a do ENEM. Sabemos que é papel da escola preparar esses educandos para a vida, de uma maneira mais ampla, de modo a contribuir para que o indivíduo desenvolva competências e habilidades, sem a obrigação de ter, necessariamente, de ingressar em alguma instituição de curso superior para que se realize como cidadão. Mas é preciso preparar o cidadão trabalhador. É o que propala a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), no sentido em que considera, em seu inciso segundo de seu artigo 1º,

que “a educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, p. 1).

Retomando a discussão interrompida para o esclarecimento, é sabido que o trabalho com a produção textual escrita deve ser desenvolvido desde os primeiros anos de formação intelectual dos estudantes, de modo que a prática frequente os leve a serem produtores competentes de textos de diversos gêneros que circulem em nossa sociedade. Parece-nos que as aulas de produção de textos escritos são mais frequentes no momento atual do que foram no passado. Porém, possivelmente há, no contexto educacional brasileiro, tal como já dissemos, problemas na prática docente, que, além de implicar aulas pouco eficazes, levam, em algumas situações, à escolha e ao uso de materiais didáticos inadequados à realidade social dos estudantes – não só nas escolas públicas, mas também nas escolas da rede privada -, e isso quando há acesso a esses materiais, entre outros possíveis problemas. Conjeturamos que, entre os problemas da prática docente, está a falta de esforços didáticos suficientes no que diz respeito à necessária ampliação do acervo lexical dos discentes, o que também contribui, em nossa visão, para que o ensino de produção de texto, na escola, apresente resultados aquém dos desejados.

Conjeturamos, também, que essa lacuna no que diz respeito ao trabalho com o léxico em sala de aula se deve, da mesma forma, ao fato de muitos dos materiais didáticos disponíveis para auxiliar o trabalho dos professores, a exemplo dos livros didáticos adotados nas escolas em geral, pouco explorarem atividades de reflexão sobre usos de diferentes palavras em diferentes gêneros, com diferentes possibilidades de produção de sentidos. Além disso, o uso do dicionário, o que poderia proporcionar aos estudantes um acesso mais prático ao seu universo vocabular e, dessa forma, ampliar as suas alternativas de uso de palavras em uma produção escrita, parece que igualmente não tem sido significativamente explorado.

Talvez, por não haver o acesso a materiais ricos em abordagens sobre o léxico e/ou pelo fato de organismos oficiais, como as secretarias de educação dos municípios e estados, não promoverem uma significativa formação continuada visando à ampliação dos conhecimentos dos professores acerca de questões vinculadas ao ensino do léxico, muitos professores chegam às suas salas de aula sem muitas informações relevantes sobre o tema e isso acaba causando um grande problema no momento em que se propõem a trabalhar com a produção de textos escritos. Essa carência também se percebe em alguns cursos de licenciaturas de nossos centros acadêmicos, em que muitos

cursos de letras não oferecem oportunidades para a reflexão sobre questões ligadas ao léxico e muitos professores saem das universidades com esse déficit em sua formação.

Essa nossa última conjectura se apoia no fato de que a articulação de ideias na superfície dos textos pode se dar, não apenas, mas também por meio do uso pertinente de unidades do léxico (ANTUNES, 2005). O fato de muitos educandos apresentarem um repertório limitado de possibilidades lexicais pode levá-los à produção de textos com problemas de articulação e de apresentação de informações mais precisas. Afinal, quanto mais elementos do léxico se conhecem, mais possibilidades há de selecionar palavras que informem, com mais exatidão, as ideias do autor.

Em relação à deficiência apresentada por muitos professores de língua portuguesa, no que diz respeito à abordagem do léxico em suas aulas, é importante ressaltar que isso muito se deve à equivocada ideia que se tem de que ensinar português é ensinar gramática, sem uma reflexão contextualizada sobre os conteúdos que são trabalhados com os estudantes. Em uma breve avaliação, constata-se que pouca atenção tem sido dada ao trabalho com o léxico e, quando existe essa atenção, parece-nos ainda insuficiente e apresenta um caráter breve (ANTUNES, 2012).

Para sustentar essa afirmação, basta analisar, mesmo que superficialmente, os manuais didáticos utilizados em muitas das escolas em nossas escolas. Trata-se de materiais didáticos em que se percebe um maior espaço dado às normas da gramática. Como salienta Antunes (2012):

na maioria dos livros didáticos, sobretudo os de ensino fundamental, o estudo do léxico fica reduzido a um capítulo em que são abordados os processos de ‘formação de palavras’, com a especificação de cada um desses processos, acrescida de exemplos e de exercícios finais de análises de palavras. O destino que terão as palavras criadas é silenciado. O significado que tem a possibilidade de se criar novas palavras pouco importa. (ANTUNES, 2012, p. 20-21)

É preciso rever essa postura diante do trabalho com o léxico, ou seja, uma postura ainda muito “tímida” e um tanto solta e superficial, supervalorizando, ainda, os conteúdos de gramática. É possível que muitos dos professores da língua materna não tenham recebido, em sua formação acadêmica, orientações no sentido em que a atenção ao léxico vai muito além de um determinado conteúdo gramatical. Isso pode ser deduzido a partir da observação do fato de que muitos dos planejamentos de aulas de língua portuguesa, simplesmente, subestimam esse tema, o que pode comprometer, seriamente, a qualidade da produção textual escrita de nossos estudantes. O léxico ainda

é estudado de forma isolada e sem nenhuma articulação com a ideia de que ele assume um papel de suma importância no trabalho com a construção textual.

Assim, faz-se pertinente reconhecer que

é mais provável escutar dizer que alguém ‘fala mal’ porque comete erros de gramática do que fala mal porque tem um vocabulário reduzido ou desatualizado. As palavras – que são ‘o meio verbal’ de exteriorização dos sentidos – parecem sair de cena a favor da gramática. (ANTUNES, 2012, p. 22)

Em nossa experiência como professora de língua portuguesa das séries dos anos finais do ensino fundamental, constatamos, entre outros problemas, pouca diversidade de uso de recursos de coesão por reiteração em textos escritos por estudantes em geral, inclusive por educandos do nono ano, os quais, em nossa opinião, já deveriam esboçar maior desenvoltura no uso desses recursos. Essa dificuldade leva muitos desses aprendizes a se limitarem ao uso da repetição, especificamente ao uso do recurso de coesão repetição propriamente dita, muitas vezes, uma repetição não-funcional, sem um propósito claro para isso. Esclarecemos que não vemos como negativo o uso desse recurso coesivo. Reconhecemos, inclusive, sua função principal, que é a de contribuir para a manutenção da continuidade do texto. O que nos parece problemático é o fato de que a repetição de palavras aparece nos textos dos estudantes, na maioria das vezes, não como um recurso de coesão usado intencionalmente, mas como indício de que os autores repetem por não conhecerem outras palavras que poderiam substituir as unidades lexicais repetidas. Acreditamos, por isso também, ser muito importante a ampliação do acervo lexical dos estudantes, o que pode permitir a eles o uso de outros recursos de coesão, fato que, além do que já foi informado, enriquece o seu dizer.

Por um lado, parece-nos que a formação continuada dos professores das redes públicas do Brasil não contempla o estudo do léxico. Por outro, embora já existam muitos trabalhos acadêmicos desenvolvidos em torno do tema coesão, entre os subtemas já amplamente estudados, parece-nos que não estão os recursos de coesão lexical. Sobre o recurso de coesão lexical que se dá por meio da substituição por hiperônimos, pouco se tem como referência, pelo menos no Brasil. Outra questão igualmente importante para ser levantada aqui é que trabalhos que envolvem a Educação de Jovens e Adultos (EJA) também não têm sido produzidos em grande escala, o que nos faz defender a relevância deste nosso trabalho.

Para citar alguns exemplos do que foi posto no parágrafo anterior, entre os trabalhos mais recentes a respeito da coesão textual, podemos citar: *A abordagem da*

referenciação em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, de Rafael Guimarães Nogueira (dissertação de mestrado – UFRJ- 2010), *A coerência e a coesão nas redações dos alunos do ensino médio sob a perspectiva da linguística sistêmico-funcional*, de Maria Célia da Silva Orlando (dissertação de mestrado – PUC/SP – 2008), *Aspectos da progressão e da coesão textual*, de Paulo César Costa da Rosa (tese de doutorado – UFRJ – 2006), *Estudo sobre os usos de mecanismos de coesão referencial na produção escrita de alunos de 5ª série*, de Arlete Amaral Corrêa (dissertação de mestrado – UFPel – 2010).

Quanto às produções relativas à EJA, como mencionado antes, poucas são as pesquisas na área. Como exemplo, citamos *A coesão na produção textual: um estudo sobre textos produzidos por alunos da educação de jovens e adultos*, de Adriana Aparecida Cossentini (dissertação de mestrado - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Assis – 2002), na qual a autora faz um estudo a respeito da coesão textual, com o objetivo de analisar, especificamente, a coesão sequencial, o que a autora analisa como sequência frástica. A autora cita, em linhas gerais, os mecanismos de coesão textual, mas não há um estudo mais aprofundando a respeito dos aspectos dos recursos coesivos de substituição, especificamente, substituição por hiperônimos, já que não é esse o objetivo da pesquisa da autora.

Nosso interesse de pesquisa, portanto, é o fenômeno da coesão textual, especificamente, da coesão lexical por meio da substituição por hiperônimos em textos escritos por estudantes da EJA.

Como expõe Antunes (2005), a coesão é a propriedade “pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido” (2005, p. 47). Entre as relações textuais responsáveis pela coesão, Antunes (idem) coloca a reiteração através da qual “os elementos do texto vão sendo retomados, criando-se um movimento constante de volta aos segmentos prévios – o que assegura ao texto a necessária continuidade de seu fluxo” (ANTUNES, 2005, p. 52), sem a qual não se consegue obter a unidade temática, que é prerrogativa *sine qua non* para que um conjunto de frases possa ser considerado texto.

Na perspectiva dessa autora, há dois procedimentos por meio dos quais se consegue proceder à reiteração: a repetição e a substituição. Como já informamos, parece que boa parte de estudantes do ensino básico usa menos a substituição do que a repetição. A substituição pode se dar por meio, entre outros recursos, do uso de termos hiperônimos.

O exposto acima nos conduziu à preocupação primaz do trabalho de pesquisa aqui proposto, que foi a de possibilitar a reflexão do professor de língua portuguesa acerca do tema hiperônimos para, a partir daí, apresentar aos estudantes do módulo final (oitavo e nono anos do ensino fundamental) da EJA uma proposta para que também pudesse refletir acerca do uso desse recurso coesivo em suas práticas de produção textual escrita, ressaltando a importância da coesão textual, em especial, dos recursos de substituição com o uso de hiperônimos. Para tanto, pretendemos verificar, a partir de análises de produção de textos escritos, o domínio dos estudantes voluntários em relação ao uso de hiperônimos como recurso de coesão por substituição no gênero dissertação escolar¹. Além disso, objetivamos refletir sobre os motivos das possíveis dificuldades apresentadas nesses textos, para ampliar o debate acerca da necessidade do trabalho com o léxico em sala de aula.

Os resultados das análises respaldaram a elaboração de protótipo de um livro – produto final de nossa pesquisa – que consiste em um material com informações teóricas a respeito do tema recurso de coesão substituição por hiperônimos, com o objetivo de ser um material que pode ser usado em processos de formação continuada de professores da EJA.

Dessa forma, esperamos que os professores, a partir do uso desse material, possam ter mais uma ferramenta para auxiliar seu trabalho com o elemento coesivo hiperônimo em suas aulas, proporcionando aos estudantes a percepção da necessidade da utilização desse elemento de coesão textual em sua produção escrita não apenas no contexto escolar, mas em todos os âmbitos de sua vida, e que tenham a autonomia para ampliar seu repertório vocabular.

Pelo exposto até aqui, entendemos que uma investigação científica que tenha como objetivo identificar os problemas enfrentados pelos estudantes no processo de produção de textos coesos, especialmente, no que diz respeito ao domínio do uso dos elementos coesivos de substituição por hiperônimos, que poderá dar origem a um recurso didático o qual possa contribuir para a superação desse problema é, a nosso ver, pertinente. As reflexões já expostas levaram-nos à seguinte pergunta, que ora norteia a pesquisa que gerou esta dissertação de mestrado:

¹ Por ser essa a denominação mais comum no âmbito escolar, preferimos usar aqui essa expressão no lugar de “*gênero dissertativo-argumentativo*”. Essa escolha se dá, também, com o objetivo de deixar bem clara a diferença entre tipo de texto (definido a partir de propriedades linguísticas intrínsecas ao texto) e gênero textual (a materialização do texto, todo texto que circula no nosso meio, assumindo uma função social definida).

Estudantes do módulo final (oitavo e nono anos do ensino fundamental) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola municipal da cidade de Picuí, estado da Paraíba, demonstram domínio em relação ao uso de hiperônimos como recurso de coesão por substituição no gênero dissertação escolar?

Nossa hipótese é a seguinte:

Muitos estudantes de séries finais do ensino básico apresentam dificuldade com o uso de elementos coesivos de substituição por hiperônimo. Em nossa avaliação, isso pode ocorrer pelo fato de eles não conhecerem, explicitamente, esse fenômeno de coesão, mas também por não terem acesso a diferentes meios para a ampliação de seu acervo lexical.

Essa hipótese nos levou a planejar uma ação que será um desdobramento didático para a pesquisa: a criação de um protótipo de um livro, dirigido a professores de língua portuguesa, acerca do uso dos termos hiperônimos como recursos de coesão textual. Entendemos que um material dessa natureza pode contribuir para que os professores que a este tiverem acesso possam ajudar seus alunos a compreenderem o fenômeno da hiperonímia, sua função na coesão do texto, além de incentivar os docentes a dedicarem mais esforços em prol do ensino do léxico. Desse modo, compreendemos que os professores poderão ajudar seus alunos, também, a produzirem textos de modo mais eficiente.

A investigação teve como objetivo geral:

- Verificar, a partir de análises de produção de textos escritos, o domínio de estudantes do módulo final (oitavo e nono anos do ensino fundamental) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola municipal da cidade de Picuí, estado da Paraíba, em relação ao uso de hiperônimos como recurso de coesão por substituição no gênero dissertação escolar.

E como objetivos específicos:

- Refletir sobre os motivos das possíveis dificuldades apresentadas nesses textos para ampliar o debate acerca da necessidade do trabalho com o léxico em sala de aula;
- Possibilitar a reflexão dos professores no que diz respeito aos processos de coesão textual, em especial aos recursos de substituição, com o uso de hiperônimos;
- Verificar, a partir das produções analisadas, os recursos usados pelos voluntários para imprimir argumentatividade aos textos, observando, assim, que sentidos são produzidos através de seus textos escritos;

- Elaborar o protótipo de um livro – produto final de nossa pesquisa – que apresente informações teóricas a respeito do tema recurso de coesão por hiperônimos, com o objetivo de oferecer um material que pode ser usado em processos de formação continuada de professores da EJA. O termo ‘protótipo’ é aqui usado para indicar a natureza experimental do livro, que não pretende ser um produto acabado, uma vez que desejamos acolher sugestões dos membros da banca avaliadora para aperfeiçoar o formato. Esse protótipo materializa nossa proposta – exigida pela Resolução N° 001/2014 do Conselho Gestor do PROFLETRAS - para o enfrentamento do problema identificado na pesquisa.

O referido protótipo foi construído, apresentado e aprovado no dia da defesa da dissertação. Entretanto, não consta como apêndice desta dissertação porque será publicado oportunamente.

Como base bibliográfica para nossa pesquisa, fizemos recurso a autores que nos apresentam estudos mais amplos sobre a Linguística Textual (de agora em diante, LT). Halliday; Hasan (1976) e Beaugrande; Dressler (1997 [1981]), que produziram importantes trabalhos acerca dos conceitos de textualidade e de texto, os quais são, entre outros, as bases de diferentes e também importantes estudos realizados por autores, como Costa Val (1999), Marcuschi (2003, 2012), Antunes (1996, 2003, 2005, 2009 e 2012) e Koch (1999, 2002a, 2002b, 2005). Estes últimos nos deram uma visão geral acerca da abordagem de análise textual, que se apoia na ideia de que as interações sociais se dão através de textos, levando-se em consideração todos os aspectos textuais e contextuais. Para o estudo da coesão, nos apoiaremos em Halliday; Hasan (1976) e Beaugrande; Dressler (1997 [1981]). Para o estudo da hiperonímia como recurso de coesão, nossa base serão os trabalhos de Antunes já mencionados e Lyons (1980). Para o embasamento da discussão acerca de outros fenômenos importantes para a pesquisa aqui apresentada, nos pautamos em Ungerer; Schmid (1996), Biderman (1996), Menegassi; Fuza (2008), Menegassi (2005).

No que diz respeito à metodologia, nossa pesquisa apresenta a seguinte organização:

- Fundamento e procedimentos metodológicos

Procedemos, inicialmente, a uma revisão bibliográfica acerca da contribuição da Linguística Textual para o estudo da coesão textual. Procedemos, ainda, à revisão teórica sobre esse fator da textualidade – com ênfase na reiteração por substituição por hiperônimos (ANTUNES, 2005) – e sobre os processos de produção textual escrita na

escola. Além disso, também fizemos uma revisão sobre o histórico do ensino da prática da produção de texto nas escolas brasileira e sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA); e verificamos considerações feitas por documentos oficiais acerca do ensino da produção de textos no ensino básico.

Embora o foco da pesquisa seja o uso de hiperônimos, as categorias de análise dos 11 (onze) textos constituintes do *corpus* não se limitam à análise da ocorrência da hiperonímia. Definimos 5 (cinco) categorias, sendo a última – uma das que abarcam a hiperonímia – desdobrada em dois aspectos: a) compreensão do tema proposto por parte dos voluntários para do gênero dissertação escolar; b) manutenção da continuidade temática; c) sequência temática; usos de termos hiperônimos; e d) avaliação do uso dos hiperônimos para averiguar se: (d 1) contribuem para a adequada articulação entre partes da superfície textual; (d 2) possibilitam maior precisão às informações para a construção da argumentação exigida pelo gênero.

Entendemos que apenas o uso de hiperônimos não é o que implica, necessariamente, a produção de bons textos escritos. Por esse motivo, escolhemos as quatro categorias de análise, que não se limitam à análise da estruturação linguística dos textos, e a opção pela abordagem da análise de natureza quali-quantitativa, combinação da abordagem qualitativa, rica em dados descritivos, realizada num plano aberto e flexível, focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada, com a abordagem quantitativa, que usa dados numéricos. Apesar de alguns estudiosos considerarem essas abordagens como dicotômicas, concordamos com Marcuschi (1999), que as considera, na verdade, como integrantes de um *continuum*, uma vez que não se opõem, mas se complementam. No tratamento dos dados, predomina a análise qualitativa, considerando-se, principalmente, duas características desse tipo de abordagem: a natureza descritiva dos dados; e a necessidade de maior ênfase no processo, que no produto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Por meio do enfoque qualitativo, objetivamos verificar a ocorrência e a pertinência do uso de hiperônimos no *corpus* que foi coletado. Entretanto, recorreremos também à análise quantitativa dos dados, a fim de verificar a frequência de uso do recurso coesivo objeto de nosso estudo, o que, a nosso ver, pode corroborar aspectos da análise qualitativa.

No que se refere ao método qualitativo, segundo Dias; Silva (2010), esse foi desenvolvido nas Ciências Sociais com a intenção de permitir aos investigadores o estudo dos fenômenos sociais e culturais. Em sua essência, apresenta uma característica mais exploratória, ou seja, é mais utilizada em contextos nos quais não se tem uma

precisão do resultado que se espera da pesquisa para definir o problema em si. A partir desse método de pesquisa, é possível compreender o que o investigado apresenta como suas experiências, propicia a compreensão de certos conceitos, pode ajudar a desenvolver hipóteses, o que leva a subsidiar uma pesquisa quantitativa. Para esse tipo de abordagem, faz-se o uso de técnicas de entrevistas, grupos focais (discussão em grupos) e técnicas de observações.

Já no que diz respeito ao método quantitativo, este é muito utilizado quando o pesquisador precisa realizar uma investigação que envolva grande quantidade de dados quantitativos (DIAS; SILVA, 2010). Utilizam-se dados numéricos. Parte-se, por exemplo, de entrevistas, que, após sua finalização, tem seus resultados processados com a finalidade de agregar totais, médias, estatísticas. “Quando um arquivo, devidamente depurado, for produzido, o pesquisador deverá processar em computador os cálculos estatísticos definidos no seu esquema lógico de pesquisa” (DIAS; SILVA, 2010, p. 49). Trata-se de uma pesquisa numericamente determinada e tem o objetivo de descrever, de uma forma mais objetiva, um dado evento, com a finalidade de quantificar um dado problema no intuito de projetá-lo para uma população maior. É um método mais objetivo do que o método qualitativo, uma vez que, quando o pesquisador se utiliza do método quantitativo, ele lida com dados mais específicos de um evento específico e consegue ter alguma previsão acerca de seus resultados.

- Participantes da pesquisa

Como já mencionado anteriormente, parece-nos que há uma carência de trabalhos realizados com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse sentido, acreditamos ser bastante relevante analisar a produção textual de estudantes dessa modalidade de ensino, contribuindo para ampliar as possibilidades reflexão sobre o ensino de produção de textos escritos para esse público.

Foram 11 (onze) estudantes voluntários da pesquisa, que estão na faixa etária entre 18 e 36 anos. A maioria deles são de moradores da zona urbana da cidade de Picuí (PB) – cidade situada na mesorregião da Borborema, na microrregião do Seridó Oriental Paraibano -, alguns poucos são da zona rural. Estes últimos frequentam a escola graças ao programa de transporte escolar do governo federal. Em sua maioria, os estudantes fazem parte da população economicamente ativa da cidade, desempenhando atividades econômicas ligadas à pesca (inclusive alguns fazem parte de associações de classes) – atividade bastante sacrificada na cidade no momento, devido à situação climática atual, pelo fato de a cidade estar localizada numa região conhecida como polígono da seca - à

produção de cerâmica (atividade muito comum na cidade), à construção civil, setor terciário (comércio), atividades chamadas de “bicos” e à agricultura. Muitos são beneficiários do programa do governo federal Bolsa Família e outros realizam atividades domésticas.

Como se trata de uma cidade de pequeno porte, com cerca de 18.634 habitantes, segundo Censo do IBGE de 2014, a cidade conta com nove bairros, fora os inúmeros sítios da zona rural, e poucos são os cidadãos picuienses que exercem atividades devidamente remuneradas, com seus direitos assegurados, como carteira assinada, no município. Alguns dos estudantes são da classe social média, mas a população da periferia, a de baixa renda, é a que predomina na escola.

Quanto às práticas de leitura e de letramento, estas estão voltadas ao uso de internet, com o uso das redes sociais, leitura de livros de autoajuda e da Bíblia, segundo relato da professora da turma.

- Caracterização da escola-campo da pesquisa

A escola escolhida para campo de coleta de dados trata-se de uma escola pública da rede municipal da cidade de Picuí, estado da Paraíba, no nordeste brasileiro. É uma unidade escolar considerada de grande porte, a maior do município, que atende, atualmente, a 777 (setecentos e setenta e sete) estudantes. Existem 43 (quarenta e três) professores no total, sendo 7 (sete) deles de língua portuguesa. Estruturalmente, 10 (dez) salas de aula são ocupadas no turno diurno e, à noite, apenas 6 (seis) funcionam, sendo 3 (três) do primeiro segmento (módulo) da EJA e 3 (três) do segundo segmento (módulo). Há apenas uma sala ocupada pela gestão, onde também funciona a secretaria da escola.

A unidade escolar conta com um laboratório de informática, uma sala de multimídia, uma sala de recursos multifuncionais (que atende a estudantes com deficiência) e uma quadra, que fica em um anexo à escola. Essa unidade de ensino oferece turmas da EJA no turno da noite em todos os módulos do ensino fundamental da EJA (do sexto ao nono anos do ensino fundamental). Está localizada em um bairro no centro da cidade e, como já referido antes, acolhe alunos da zona urbana e rural.

Existem, neste ano letivo, quatro turmas de ensino fundamental da EJA, sendo duas dos últimos anos (oitavo e nono anos) e duas dos primeiros anos (sexto e sétimo anos). As turmas dos últimos anos se constituem, as duas juntas, de uma média de 50 (cinquenta) alunos matriculados. Os voluntários de nossa pesquisa fazem parte do último módulo da EJA (oitavo e nono anos) e, oficialmente, encontram-se matriculados

na turma 39 (trinta e nove) estudantes, no entanto apenas cerca de 20 (vinte) apresentam a frequência e esta é considerada inconstante. É importante informar a ocorrência da evasão escolar, o que impossibilita apresentar uma quantidade exata de estudantes presentes às aulas frequentemente.

Vale salientar que, no município de Picuí, há, apenas, duas escolas que oferecem turmas de EJA de ensino fundamental e nossa opção se deu pelo fato de a unidade escolar escolhida ser a de maior porte, por estar localizada na região central da cidade e, por isso, ser de melhor acesso.

- Coleta dos dados

Realizamos uma pesquisa de campo que se consistiu: (i) da coleta dos dados – 11 (onze) textos de estudantes do módulo final (oitavo e nono anos do ensino fundamental) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola municipal da cidade de Picuí – PB, com idade acima dos 18 anos –; e (ii) a análise dos textos coletados – na intenção de avaliar a frequência e a pertinência do uso de termos hiperônimos.

A coleta dos textos foi realizada com a colaboração da professora dos voluntários desta pesquisa, que, gentilmente, trabalhou com o grupo a leitura de dois textos motivadores sobre o tema *merenda escolar* (os textos Programa de Alimentação Escolar: espaço de aprendizagem e produção de conhecimento, de Ester de Queirós Costa, Victória Maria Brant Ribeiro e Eliana Claudia de Otero Ribeiro e A Importância da Merenda Escolar no Desenvolvimento do Aluno, de Raul Enrique Cuore Cuore – anexo A) e a proposta de produção de um texto no gênero dissertação escolar com o tema A MERENDA ESCOLAR É UM ELEMENTO FUNDAMENTAL NA ROTINA DA ESCOLA E NO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO?

Como critério para a escolha do tema para a produção dos textos constituintes do *corpus*, decidimos partir do conceito de *centros de interesse*, aludido por Biderman (1996). Segundo essa autora, “desde o início dos anos 60, pesquisas baseadas em métodos estatísticos evidenciaram a existência de um núcleo lexical no interior de um idioma, que ocorre em qualquer tipo de discurso que for formulado na língua em questão” Biderman (1996, p.28). Os *centros de interesse* são, portanto, tópicos temáticos que reúnem vocábulos semanticamente ligados a um *vocabulário fundamental* de um idioma. Esse vocabulário fundamental abarca palavras que mais recorrem em um idioma, em diferentes situações de interação verbal. Cada centro de interesse liga um campo semântico.

Os centros de interesse são, segundo Biderman (1996), os seguintes: corpo humano; vestuário; estabelecimentos de ensino; saúde e doença; higiene pessoal; desportos; refeições, alimentos e bebidas; cozinha e objetos que vão à mesa; meios de transporte; viagens; a cidade; aldeia e trabalhos de campo; casa; família; vida sentimental; correio; meios de informação; casas comerciais; profissões e ofícios; arte; tempo (condições atmosféricas); religião; café; animais; plantas, árvores e flores; divertimentos e passatempos; verbos referentes à vida mental. Como tema para produções de textos que constituíram o *corpus* que gerou esta dissertação, escolhemos o centro de interesse *alimentação*.

Com a intenção de ampliar as considerações acerca do que se denominam como *centros de interesse*, recorremos a Koch (2022a, p. 40-41), que nos diz que “todo o conhecimento representado sob a forma de modelos cognitivos generalizados (*frames*) é um conhecimento estereotípico”. Isso porque, em sua visão, o homem tem a necessidade de organizar, ordenar o mundo à sua volta em objetos particulares em classes de membros equivalentes e isso é o princípio básico da categorização do mundo e do saber sobre o mundo (KOCH, 2002a, p. 40-41).

É sabido que a língua é uma construção coletiva, ou seja,

é algo que não existe fora dos sujeitos sociais que a falam e fora dos eventos discursivos nos quais eles intervêm e nos quais mobilizam seus saberes quer de ordem linguística, quer de ordem sociocognitiva, ou seja, seus modelos no mundo. (KOCH, 2002a, p. 44)

Assim, através dessa categorização, percebemos a organização de termos, de palavras, obedecendo a um critério contextual, ou seja, ao categorizar, estamos agrupando palavras que se relacionam em um dado contexto, em um determinado campo semântico.

Quanto às produções aqui analisadas, estas se constituem como o *corpus* de nossa pesquisa e os textos manuscritos pelos voluntários foram digitados para a facilitação da leitura, em função de formas de letras que podem ser pouco legíveis, e para a apresentação da análise. Apresentaremos na análise, também, os textos manuscritos escaneados, por entendermos a necessidade de garantir ao leitor a possibilidade de acesso mais rápido aos textos autênticos.

Numeramos as cadeias coesivas de acordo com a ordem de aparição de seus constituintes nos textos. A primeira expressão referencial de cada cadeia é considerada

o referente-matriz a partir do qual se constrói a cadeia. Para dar visibilidade aos recursos de coesão por reiteração que cada constituinte das cadeias analisadas representa, decidimos usar diferentes cores, a saber: laranja, para paráfrase; vermelho, para repetição propriamente dita; azul para substituição por hiperônimos; verde, para substituição por pronomes; marrom, para substituição por sinônimo. As retomadas por elipse estão indicadas pelo símbolo ‘Ø’, seguido do referente elidido entre colchetes, em negrito.

- A proposta de intervenção para o enfrentamento do problema um livro – identificado na pesquisa.

Após a análise dos dados, organizamos o protótipo de um livro – produto final de nossa pesquisa – que apresenta informações teóricas a respeito do tema recurso de coesão substituição por hiperônimos, com o objetivo de oferecer um material que pode ser usado em processos de formação continuada de professores da EJA. Como já informamos, o termo ‘protótipo’ é aqui usado para indicar o caráter experimental do livro, que não pretende ser um produto acabado, uma vez que desejamos acolher sugestões dos membros da banca avaliadora para aperfeiçoar o formato.

O livro em questão contempla orientações teóricas aplicadas a análises de textos de diferentes gêneros, com enfoque no tema recurso coesivo substituição por hiperônimos. Pretendemos que esse material possa ajudar os colegas professores a aprofundarem reflexões acerca do hiperônimo como recurso coesivo, aproveitando para contribuir para que possam levar seus alunos a refletirem também sobre a repetição funcional. Precisamos salientar que os estudantes, em geral, concebem a repetição de uma forma equivocada, uma vez que a escola, na maioria das vezes, limita-se a chamar a atenção dos estudantes para que eles não repitam palavras, como se isso fosse um erro, sem que haja uma devida reflexão sobre as diversas funções que essa ação pode desempenhar num texto. Daí a ideia, muitas vezes também equivocada, da limitação vocabular dos estudantes. É importante ressaltar que, quando devidamente contextualizada, a repetição de certa palavra pode ser um importante elemento coesivo e é preciso deixar isso claro para nossos estudantes.

Entendemos que os professores, tendo acesso a esse material gratuitamente, em processos de formação continuada, poderão aprofundar conhecimentos e, assim, contribuir para que seus alunos possam proceder a produções textuais escritas em que se

percebam sequenciação lógica de suas ideias e o uso coerente dos diversos recursos coesivos disponíveis em nossa língua. Dessa forma, espera-se que os professores, a partir do conhecimento das informações constantes nesse livro, trabalhem o elemento coesivo hiperônimo em suas aulas, proporcionando aos estudantes a ampliação de seu repertório lexical e a percepção da necessidade da utilização desse elemento de coesão textual em sua produção escrita não apenas no contexto escolar, mas em todos os contextos sociais de sua vida.

No que diz respeito à organização desta dissertação, o primeiro capítulo - a fundamentação teórica - está organizado em cinco tópicos, assim distribuídos: no primeiro, tratamos da Linguística de Texto e suas contribuições para o estudo do texto e para o ensino de escrita, abordando considerações de autores, como Halliday; Hasan (1976), Beaugrande; Dressler (1997), Marcuschi (2012), Koch (1999, 2002a, 2005), Costa Val (1999), Antunes (2003, 2005), Menegassi (2005), Menegassi; Fuza (2008).

No segundo tópico da fundamentação teórica, apresentaremos um breve histórico do ensino da prática da produção de texto nas escolas brasileira, com o objetivo de compreender o processo metodológico docente utilizado na sala de aula desde o século XVIII até os dias atuais e como repercutia e repercute no resultado final das produções textuais dos estudantes, discutindo temas, como a dissertação escolar e a argumentatividade. Apresentamos contribuições de autores, como Xavier (2001), Hoffmann (2002), Antunes (2003), De Chiaro; Leitão (2005), Bunzen (2006), Abreu (2009), Marcuschi (2010), Geraldi (2012), Britto (2012), Nascimento (2014), Silva (2015).

No terceiro, mostraremos uma abordagem histórica do percurso da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, desde os tempos coloniais até a atualidade, e todas as lutas políticas empreendidas para a garantia de direitos para que uma grande parcela de brasileiros pudesse ter acesso à escola e a uma educação de qualidade. No desenvolvimento desse tópico, teremos as contribuições de Freire (1996, 2011), Sampaio (2009), Strelhow (2010), Bentes (2011), além dos documentos oficiais Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos do Segundo Segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), de 2002, e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, de 1996.

No quarto tópico, primeiramente, tratamos da coesão e da importância dessa propriedade textual para o desenvolvimento de competência de escrita em nossos alunos. Para aprofundar esses estudos, trouxemos as contribuições de Beaugrande;

Dressler (1997), Halliday; Hasan (1976), Antunes (1996, 2005, 2010), Costa Val (1999), Marcuschi (2012). Ainda neste tópico do primeiro capítulo, em um subitem, discorreremos sobre o recurso da substituição lexical por hiperônimos, nosso objeto mais específico de estudo, e, para tanto, fizemos recurso a Ungerer; Schmid (1996), Lyons (1980), Biderman (1996), Marcuschi (2003) e Antunes (2005, 2009, 2012).

Ainda em nossa fundamentação teórica, no quinto e último tópico, apresentamos as considerações feitas por documentos oficiais que orientam o ensino de língua materna no ensino básico acerca do ensino da produção de textos, a saber: Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), Base Curricular Comum para as Redes Públicas do Estado de Pernambuco (BCC), de 2008 e os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012).

Em seguida, apresentamos os resultados das análises feitas a partir do *corpus* de nossa pesquisa, ou seja, a partir das produções dos textos dos voluntários desta nossa investigação.

Por fim, apresentamos, como sugestão para o trabalho docente, o protótipo do livro já descrito anteriormente. Dessa forma, esperamos que as informações apresentadas, neste trabalho, possam contribuir para que os professores que tiverem acesso a esta dissertação e ao livro cujo protótipo é aqui apresentado possam refletir sobre suas práticas de ensino de produção de textos escritos durante processos de formação continuada, especialmente no que diz respeito a usos de recursos de coesão por reiteração. Nossa expectativa é que essas reflexões resultem, em última instância, na melhoria de aspectos de metodologias desse eixo de ensino nas escolas que tiverem acesso a este material, sejam elas da rede privada ou das redes públicas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A linguística de texto e suas contribuições para o estudo do texto e para o ensino da escrita

O trabalho com a língua portuguesa, nas escolas brasileiras, tem apresentado uma perspectiva de mudança significativa de direcionamento no que diz respeito ao tratamento dado ao objeto de estudo da língua. Antes, o que víamos, com maior intensidade, era a quase exclusividade dada ao estudo de conteúdos de gramática normativa, por meio de análises de frases isoladas, descontextualizadas, com a justificativa de que, aprendendo as normas dessa gramática, os estudantes aprenderiam e dominariam o idioma materno e isso bastaria para que esses estudantes fossem considerados bons usuários da língua. Nesse contexto, o texto era visto como objeto de investigação exclusivo da literatura.

Com o passar do tempo, alguns questionamentos foram surgindo em função do baixo desempenho de estudantes brasileiros em leitura e escrita, o que foi abrindo espaço para que se percebesse, claramente, o fato de que dominar normas prescritas por uma gramática não assegurava ao usuário o bom êxito na compreensão e o domínio da língua de uma forma mais ampla, competente e eficaz. Foi constatado que aprender sobre a ordem das palavras em uma oração e sobre os termos das orações não era mesmo uma garantia para a concretização da assimilação de conhecimentos sobre a língua. Essa constatação deu origem à mudança de direcionamento no que diz respeito ao tratamento dado ao objeto de estudo da língua, acima citada, que teve início na década de 90 do século passado aqui no país. Entretanto, essa mudança está ancorada em estudos que tiveram início cerca de 30 anos antes, na década de 60, quando surgiram, na Europa, os primeiros estudos da Linguística de Texto (LT), na época, uma nova corrente da Linguística Moderna. Com esses estudos, um novo horizonte se abriu para uma perspectiva de concepção do trabalho com a língua não mais como uma

unidade situada em uma oração, mas uma cadeia de orações formadas corretamente em sequência (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1997, p. 61).

De acordo com Koch (2005),

na década de 70, muitos estudiosos encontram-se ainda bastante presos ou à gramática estrutural, ou – principalmente – à gramática gerativa, o que explica o seu interesse na construção de “gramática de texto”. A partir da descrição de fenômenos linguísticos inexplicáveis pelas gramáticas de frases isoladas – já que um texto não é simplesmente uma sequência de frases isoladas, mas uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas -, tais gramáticas têm por objetivo apresentar os princípios do texto de uma dada língua. (KOCH, 2005, p.7)

A partir daí, a LT tentou ir mais além dos estudos das estruturas oracionais e questionou a respeito de como e por que se constituem e se utilizam os textos. A LT não se trata de uma mera disciplina que surgiu para se somar a tantas outras, mas, sim, representa todo e qualquer tipo de estudo em que o texto seja o objeto central da investigação. No Brasil, foi no final da década de 70 que os estudos da LT começaram a tomar corpo, motivados pelo acesso a relevantes obras, como *Semiótica Narrativa e Textual* (CHABROL et al., 1977) e *Linguística e Teoria do Texto* (SCHMIDT, 1978), assim como a publicação, em Portugal, do livro *Pragmática Linguística e o Ensino do Português* (FONSECA; FONSECA, 1977). Além desse fato, algumas pesquisas sobre semântica argumentativa e discurso começavam a ser desenvolvidas na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), São Paulo, publicadas e, assim, foi-se ampliando o terreno das discussões acerca da LT no país.

De acordo com Marcuschi (2012, p. 33), a Linguística de Texto é o “estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos e orais” e, ainda segundo o autor (*ibidem*), “deve prestar um serviço fundamental na elaboração de exercícios e na formação da capacidade hermenêutica do leitor, ao lhe dar o instrumental que o capacita para a compreensão de textos”.

Segundo Koch (1999), é possível traçarmos uma perspectiva teórica a respeito da LT no Brasil. Em um primeiro momento, na primeira metade da década de oitenta, o que percebemos é uma produção voltada a obras introdutórias sobre a LT, com o objetivo de apresentar ao leitor o que vinha sendo produzido na Europa. Foi nesse contexto, durante a primeira reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da

Ciência (SBPC), em 1984, que se realizou a primeira mesa redonda com o tema “Coerência e Coesão na Teoria do Texto”. Sem dúvida, um marco significativo para os estudos da LT no país.

Enfatizaram-se, a partir daí, pontos, como os padrões de textualidade, propostos por Beaugrande; Dressler (1981) e, especialmente, coesão textual, sob a perspectiva de Halliday; Hasan (1976).

Em um segundo momento, no final dos anos 80 e início dos anos 90, os estudos da coesão e da coerência começaram a ganhar fôlego, com a publicação de obras, como *A Coesão Textual* (KOCH, São Paulo: Ed. Contexto) e *Texto e Coerência* (KOCH; TRAVAGLIA, São Paulo, Ed. Cortez), seguidas, em 1990, de *A Coerência Textual* (KOCH; TRAVAGLIA, São Paulo: Ed. Contexto). Em 1996, outra obra que veio somar forças para a divulgação de conhecimentos sobre a LT foi *Aspectos da Coesão do Texto: uma análise em editoriais jornalísticos*, de Irandé Antunes.

Ainda de acordo com Koch (1999), em um terceiro momento, nos anos 90, os estudos da LT começaram a ampliar seus horizontes, buscando uma perspectiva sócio-interacionista no tratamento da linguagem, que inclui a retomada da questão da tipologia textual, a preocupação com os estudos dos gêneros discursivos (ou textuais), assim como a aplicação de conceitos básicos da LT à alfabetização, à aquisição da escrita e ao ensino da língua materna ou estrangeira, além de uma nova vertente, igualmente importante, que é a dos estudos dos textos falados. Como podemos perceber claramente, não mais apenas a palavra, ou a frase isolada, seria o ponto de partida para estudos da linguística, mas o texto também passou a sê-lo no escopo da LT, uma vez que ele passou a ser considerado a forma de concretização da língua.

A gramática da frase, por si só, não apresentava respostas para algumas perguntas e isso inquietava linguistas que buscavam preencher as lacunas que essa gramática já não mais conseguia fechar. Questões que só pontuadas em um contexto, ou seja, representadas em uma dada conjuntura, poderiam ser solucionadas. Dessa forma, a LT, a partir da nova concepção de gramática de texto, ampliou o que se pode compreender por texto, por sua semântica, pela significação de sua estrutura sintática e pela função do texto em um dado contexto.

E, embora – como já informamos – os resultados das pesquisas da LT tenham começado a ser divulgados, mais intensamente, neste país, no final dos anos 80 e início dos anos 90, nós, como professores, ainda precisamos propagar, como cultura de ensino de língua portuguesa como língua materna, a análise do texto como o objeto central, a

finalidade do trabalho docente. É a partir desse tipo de trabalho que os estudantes poderão compreender como se organiza a língua e como se concretiza a interação social por meio do uso dessa língua. Muitos são os fenômenos linguísticos e estes só podem ser explicados no interior do texto.

Pelo exposto, havemos de reconhecer a importância da LT para os avanços, entre pontos, das orientações para o ensino de língua materna no Brasil. Muitas são as publicações a respeito e é necessário garantir que essas publicações estejam presentes, de forma efetiva, prática e significativa nas ações docentes de nossas escolas, uma vez que o advento dessa área da linguística representa um passo muito relevante no que se refere ao estudo do texto, que é “uma unidade da língua em uso” (HALLIDAY; HASAN, 1976, p.1). Sabemos que “a LT ofereceu importantes subsídios não apenas para o estudo científico das línguas, mas também para o aprimoramento dos processos de ensino de língua nas escolas.” (*idem ibidem*).

Levando em consideração a visão da LT, devemos tomar o texto como nosso ponto de partida e de chegada para as atividades em sala de aula. É ele que deve ser o objeto específico de análise, deve ser através dele que a atividade de ensino da língua portuguesa deve ser realizada, uma vez que é exatamente, no texto, que a língua se concretiza.

Ao tomar o texto como unidade básica de investigação, indicando que apenas o estudo da palavra e da frase não dava conta da complexidade de que se constitui uma língua, a LT ofereceu importantes subsídios não apenas para o estudo científico das línguas, mas também para o aprimoramento dos processos de ensino de língua nas escolas. Uma vez que um texto é a concretização de uma língua, este deve ser o objeto de estudo. É com base nessa premissa que documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997); Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco (2008); Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio do Estado de Pernambuco (2012), entre outros, orientam que nosso trabalho, em sala de aula, deve ser organizado sempre com o objetivo de colocar o texto como elemento central – embora nem sempre isso seja possível por diversos motivos, entre eles, as difíceis condições de trabalho dos docentes em muitas de nossas escolas públicas, nas quais, nem sempre, há bibliotecas, nem acesso a equipamentos de gráfica para cópias de textos avulsos, além das péssimas condições das lousas, da falta de material de trabalho, mesmo os mais simples (como marcadores de lousa), e da demora na distribuição do material didático, especialmente, do livro

didático, que, em muitos casos, é distribuído na segunda metade do segundo semestre. Através e a partir desse objeto - o texto -, o trabalho que busca o ensino de escrita – nosso interesse de pesquisa – torna-se mais eficaz e tem mais potencial para produzir resultados positivos.

Uma das primeiras grandes tarefas da LT foi definir seu objeto de interesse, o texto. Para compreender esse fenômeno, buscamos definições de alguns autores que são referência na área aqui abordada, entre os quais, Halliday; Hasan, que, como já informamos no início desta seção, consideram o texto “uma unidade da língua em uso” (1976, p.1). Na visão desses autores, um texto não pode ser definido por sua extensão, nem pode ser considerado uma unidade meramente gramatical. Isso nos faz compreender que texto é um todo organizado e articulado, uma unidade semântica, que ultrapassa a ideia de unidade formal para alcançar a ideia de uma unidade de significado.

Já Beaugrande; Dressler (1997, p. 8-9) consideram o texto “uma atividade comunicativa humana, prototicamente cultural e intencional” e afirmam que “quando alguém escreve um texto, espera-se que o receptor entenda o sentido e reconheça a intenção” (*idem ibidem*). Compreendemos, a partir das ideias desses autores, que a concepção de texto vai além de sua estrutura formal. Não se trata, assim, de uma mera organização de palavras, e, sim, da expressão de ideias que se fazem compreender dentro de um contexto no qual se encontram bem definidos os interlocutores. Dessa maneira, os textos se constroem e se fazem compreender na prática da interação verbal diária, em meios sócio-histórico-culturais específicos.

Devemos conceber os textos como produções inseridas em um contexto em que haja, necessariamente, interação entre aquele que escreve e o seu leitor e que sua concepção tenha sido direcionada a partir de uma intenção, uma vez que esses textos estão constituídos, na percepção de Beaugrande; Dressler (1997), como atividade interpretativa de quem os usa, sendo produtos de intencionalidade e interativos.

Ainda em relação ao que podemos compreender a respeito de texto, Marcuschi (2012) considera que não nos comunicamos por frases, senão por textos, considera o texto uma unidade que se apresenta de forma concreta e atual, apresentando-se como ocorrência comunicativa e que muitos fatores devem ser considerados em sua produção e recepção.

Isso significa que o texto deve ser concebido como uma sequência de atos de linguagem (sejam os escritos, sejam os falados), uma vez que ele só se torna possível

através do processo da interação entre os indivíduos envolvidos nesse processo comunicativo, o que vai dar sentido ao que se constrói, ao que se diz ou se escreve.

O texto, na visão desse autor, só se concretiza no momento em que cumpre uma função social, quando se apresenta como uma construção que ganha seu sentido no momento em que chega ao seu interlocutor, aquele que, a partir de suas experiências, confere um novo significado ao que lhe foi apresentado através das ideias desse texto.

Muitos são os autores que compactuam com a ideia de que texto não é um simples aglomerado de frases e de que é preciso que haja o fenômeno de textualidade para que o texto exista de fato. Outro ponto igualmente importante é que, para que o sentido do texto seja construído, não basta que exista a figura do produtor, mas é fundamental que o receptor tenha as condições necessárias para a devida compreensão, para a ressignificação, assim como aponta Costa Val (1999). Além disso, é muito relevante compreender o texto como uma atividade interacional (dialógica), como sugere Koch (2002), uma vez que os sujeitos são considerados como aqueles que se posicionam como atores sociais, os interlocutores. Para Antunes (2005), o texto é a base do trabalho com a língua, é o próprio objeto de estudo das aulas da língua materna e é ele que deve transpassar todas as atividades da sala de aula, uma vez que, segundo a autora, “ninguém interage verbalmente a não ser por meio de textos” (ANTUNES, 2005, p. 40). Dessa forma, entendemos que, na escola, o ensino da produção de textos que leva em consideração diversos gêneros de acordo com o contexto nos quais os estudantes se encontram pode possibilitar uma participação mais ativa dos sujeitos na democratização do conhecimento, já que, dando aos estudantes o acesso a informações que lhes possibilitarão elaborar textos coesos e coerentes, esses estudantes podem ter mais chances de uma vivência de melhor qualidade em nossa sociedade grafocêntrica.

Por isso, é preciso deixar bem claro que o que deve ser o objeto de estudo das aulas de língua portuguesa é o próprio texto, seja ele na modalidade escrita ou oral. É através de textos que há a interação. É por isso que não se deve pensar em aula de português sem que haja o texto como o centro, o ponto de convergência para as atividades.

Assim, segundo Antunes (2005), considerando que o texto deve ser o ponto central de todo o trabalho com a língua portuguesa em sala de aula, não há sentido apresentar aos nossos estudantes conteúdos gramaticais, como preposições, pronomes, conjunções, por exemplo, sem lhes apresentar meios para usá-los em textos, assim como

sem abordar as funções que esses vocábulos podem assumir para estabelecerem a coesão e a coerência nesses textos.

No que se refere à prática da produção de texto escrito na escola – nosso objeto de interesse –, esta atividade tem gerado inúmeras preocupações no meio acadêmico e, sobretudo, nos professores de ensino básico. Esse fato tem levado muitos estudiosos da área de linguística e da educação a desenvolverem pesquisas em busca de meios a fim de contribuir para que se encontrem soluções para as deficiências na prática docente e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do texto dos estudantes brasileiros do ensino básico.

Essa preocupação com a busca de uma melhor qualidade com o trabalho de produção de textos escritos em nossas escolas de ensino básico é muito pertinente. Se levarmos em conta, apenas, os resultados do desempenho de nossos alunos na prova de redação da última edição do ENEM, mais precisamente, na edição de 2014, já podemos ter a certeza de que muito se tem a melhorar. Segundo dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC), divulgados na imprensa nacional após resultados da avaliação das provas de 2014, apenas 250 candidatos, dos cerca de 6,2 milhões de participantes do processo, obtiveram a pontuação máxima, ou seja, 1.000 pontos, o que representa, apenas, 0,0004% do total de inscritos (MATOS, 2015). Ainda sobre esses resultados, o MEC informou que mais de 529.000 estudantes tiraram nota zero na prova de produção textual, sendo estas notas inferiores às da prova do ano anterior.

Em relação a esses dados, é importante ressaltar que muito se deve, principalmente, ao fato de que o processo de avaliação das redações do ENEM assumiu – a nosso ver – um formato punitivo, ou seja, entre os critérios de avaliação, não se admite que o candidato apresente, por exemplo, duas ocorrências de erro de naturezas distintas para que ele obtenha a nota máxima, isso levando em consideração a matriz de avaliação seguida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), organizador do exame.

Para efeito de avaliação da redação do ENEM, o candidato não deve apresentar mais de um erro em cada uma das competências das cinco avaliadas na matriz, a saber: a) Demonstrar o domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa; b) Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa; c) Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; d)

Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; e) Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

O que se pode inferir dos resultados apresentados anteriormente é que um significativo contingente dos nossos estudantes apresenta preocupantes deficiências na habilidade de comunicar-se, de expressar-se, de modo eficaz, através da escrita. Parece que muitos estudantes não têm conhecimentos básicos sobre textualidade. Por outro lado, isso nos leva a perceber o despreparo de muitas instituições escolares para proporcionar um ensino de produção textual escrita mais eficiente. Quais seriam as causas para esses recorrentes resultados negativos? Conjeturamos que ou falta um real interesse das escolas em reparar essas dificuldades; ou a escola ainda não teve acesso suficiente aos inúmeros resultados dos estudos da LT. Não podemos fazer afirmações categóricas sobre a causa desse grave problema, principalmente porque, desde o advento dos PCN (1998), diferentes processos de formação continuada são oferecidos aos professores das escolas das redes públicas de ensino. Ou seja, provavelmente, os professores têm acesso a esses estudos. O problema, talvez, não seja, então, falta de conteúdo, mas dificuldades com o tratamento metodológico desse conteúdo em sala de aula.

Entendemos que as escolas, sozinhas, não teriam como ter acesso aos resultados das pesquisas feitas pela LT. Assim, é imprescindível que haja uma política pública educacional mais propositiva, uma política de valorização profissional, através da qual, os órgãos governamentais promovam uma formação continuada de boa qualidade e que, dessa forma, os resultados desses estudos da LT estejam acessíveis aos professores de nossas escolas de educação básica.

Importante ressaltar que, se algo não for feito em caráter de urgência para que esse quadro se reverta, é possível que mais estudantes fracassem em suas provas de redação e, conseqüentemente, frustrem-se na busca por seus planos de inserção no ensino superior. Evidentemente, uma grande aliada para que esse cenário se altere é, sem dúvida, a escola, mais especificamente, a aula de língua portuguesa, e é nesse sentido que discutimos esse assunto, que damos uma atenção especial, neste trabalho, à questão da produção textual.

Sem dúvida, é preciso mudar a concepção da atividade de produção de texto e ampliar as possibilidades didáticas nessa área. Para isso, é fundamental que haja uma mudança no entendimento de muitos professores de que os estudantes devem, apenas,

sempre produzir textos “higienizados”, ou seja, gramaticalmente corretos e padronizados. Parece que ainda não há espaço para uma reflexão sobre os problemas de organização textual, nem sobre desvios gráficos e morfossintáticos que – naturalmente – ocorrem durante o processo de aprendizagem da produção textual.

Concordamos com Menegassi; Fuza (2008), as quais afirmam que o ensino de produção de textos escritos nas escolas continua sendo realizado de maneira tradicional. Esse fato faz com que o estudante não tenha a oportunidade de

levantar hipóteses para que o professor possa auxiliá-lo, fazendo com que adquira a escrita, mas não se desenvolva como sujeito de seu discurso, pois não a internaliza, de maneira social, produzindo somente a cópia da realidade que pode estar expressa em um texto de apoio, normalmente oferecido pelo professor. (MENAGASSI; FUZA, 2008, p. 2-3)

Reconhecemos a necessidade de se trabalhar a produção de texto como uma atividade realizada em etapas de planejamento, execução e revisão. No que refere à escrita, concordando com Menegassi (2005), precisamos concebê-la como uma relação em que há procedimentos sociais de internalização em que se percebe o estabelecimento da relação social com o outro, com o interlocutor, no caso, o professor e os estudantes. Através da escrita, expomos nossas ideias, nossos posicionamentos.

Como Antunes (2003), defendemos que há uma visão interacionista da atividade da escrita e isso supõe uma parceria entre sujeitos para que aconteça a comunhão das ideias. Daí a importância da interação, da troca, e não apenas a ação do professor como detentor do saber, mas como mediador.

A escrita deve ser compreendida como atividade interativa e a falta de ideias, a falta de informação pode provocar a falta de palavras e o professor deve ficar atento a isso. Com a habilidade em ampliar o repertório de informações, as ideias vão surgindo e, com elas, a atividade da escrita vai se concretizando de acordo com cada contexto comunicativo.

Assim, tornam-se evidentes e indispensáveis as contribuições da LT no processo de ensino da produção de textos escritos e na reflexão dessa prática, pois, a partir desse enfoque, considerando que a comunicação verbal se concretiza a partir do uso interacional de textos, é possível vislumbrar uma mudança na perspectiva do ensino de produção de textos escritos em nossas escolas.

2.2 Um breve histórico sobre o ensino da produção de textos na escola brasileira

O ensino de produção de textos escritos nas escolas brasileiras, há muito, vem sendo um assunto que preocupa profissionais sensíveis à necessidade de um ensino mais consciente e coerente por meio de práticas de didatização mais condizentes com as orientações dos documentos oficiais para o trabalho com esse eixo de ensino. Essa preocupação tem fundamento. Sabemos que, por diversos motivos, pouco ou nenhum espaço é dado para que o aluno tenha a oportunidade de desenvolver suas competências de escrita, uma vez que parece que poucas são as aulas em que os estudantes são levados a escrever a partir de propostas bem planejadas, assim como parece que são poucas as oportunidades dadas aos estudantes para refletirem sobre *o que* e sobre *como* escreveram, a partir do resultado da avaliação adequada de seus textos.

Entendemos que a carga horária a que precisa se submeter grande parte dos professores, sobretudo os que trabalham na rede pública, embora não seja muito diferente da dos que lecionam na rede privada – devido aos baixos salários –, muitas vezes, dificulta que esses profissionais consigam se comprometer a solicitar de seus estudantes uma quantidade mínima desejável de produções textuais escritas durante um ano. Mas, mesmo vivendo essa sobrecarga, é importante que o professor desenvolva estratégias para que possa dar conta da elaboração e da aplicação de boas propostas para o ensino de escrita e da avaliação dos textos dos seus alunos. Essas são tarefas que estão entre as obrigações do professor. Não se pode negar; nem se omitir.

Sem dúvida, não conseguir elaborar, nem aplicar, com regularidade, boas propostas para o ensino de escrita são problemas graves. Entretanto, mais grave, ainda, é elaborar, aplicar e não conseguir avaliar e fazer a devolutiva dos textos, de modo a possibilitar a reflexão dos alunos acerca do que precisam melhorar na sua escrita. Isso compromete, sem dúvida, o alcance da proficiência em escrita dos estudantes e, mais à frente, essa deficiência poderá prejudicá-los, de uma forma bem significativa, em diferentes espaços sociais. Havendo o desejo de ingressar no ensino superior, esse prejuízo recairá sobre o resultado do desempenho na prova do ENEM, ou de vestibulares de instituições particulares de ensino superior, que apresentam, em geral, propostas de produção textual do gênero dissertação escolar, como já mencionado nesta dissertação.

Para compreendermos, um pouco, de onde vem essa deficiência que culmina em números tão alarmantes, como os resultados das últimas redações do ENEM (em que

apenas 250 candidatos, em um universo de cerca de 6,2 milhões de participantes da última edição, ou seja, em 2014, obtiveram nota máxima), para entendermos de onde vem esse fracasso, e para compreendermos por que o Brasil sempre se coloca em péssimas posições em avaliações internacionais no que diz respeito às competências ligadas à escrita, precisamos considerar um breve histórico a respeito desse eixo de ensino em nossas escolas.

Não precisamos ir aos manuais de pedagogia ou de história de educação para saber que, durante muito tempo, não se dava a devida atenção às práticas de produção de textos escritos na escola. Basta lembrar-se da época em que frequentávamos os bancos escolares e presenciávamos a falta de atenção dada a essa atividade de língua portuguesa. O principal motivo para essa falta de atenção é, possivelmente, a ideia de que a gramática sempre se apresentava como a parte “mais importante, mais relevante” da língua portuguesa, isso porque, na visão conservadora de ensino de língua materna, saber língua portuguesa significava dominar as regras da gramática normativa.

Além da supervalorização da gramática normativa nas práticas docentes, outra justificativa para que a produção de textos escritos ocupasse uma posição secundária nas salas de aula foi, como aponta Bunzen (2006), o que acontecia com a escola, há algumas décadas, quando havia a fragmentação do ensino da língua portuguesa, dissociando o ensino de leitura, gramática e produção de texto, e a denominação do que se entende por ‘aula de redação’, com o entendimento puro e simples de ensinamento de técnicas voltadas para a produção de textos de tipologias específicas, como descrições, narrações e, preferencialmente, dissertações.

Assim, concebendo essas aulas como mera fragmentação de uma disciplina – língua portuguesa -, os estudantes passaram a considerar, de modo equivocado, aulas de redação como uma forma de treinamento para que, ao final de um ano letivo, eles estivessem aptos a fazerem uma seleção específica, como um vestibular ou com concurso público, e a prática da escrita passou a ser uma atividade sem que houvesse a devida reflexão sobre o processo de produção, sobre os sentidos do que era escrito, sobre a análise linguística, sobre a seleção lexical, entre outros temas relevantes.

Nos anos finais do século XVIII, havia uma perspectiva considerada modelar de ensino-aprendizagem de língua em que se utilizava um material didático específico, a Antologia Nacional, de Fausto Barreto e Carlos Laet, como um manual que influenciou, por décadas, o ensino de língua portuguesa do ensino médio. Essa influência, em nossa perspectiva atual – e em qualquer outra, evidentemente -, apresentava-se como algo

bastante negativo para o que compreendemos hoje como processo de ensino de práticas de produção de textos escritos, porque esse manual servia, única e exclusivamente, como uma referência que os docentes tinham como um material que deveria ser utilizado para a “aquisição e treinamento, principalmente, da chamada norma culta; através de exercícios de leitura, recitação, análises sintáticas e composição” (BUNZEN, 2006, p. 143).

Do final do século XVIII a meados do século XX, o que se percebe é que se deu mais destaque ao ensino de regras gramaticais e de leitura – em que se enfatizava a decodificação e a memorização de textos literários – do que às práticas de ensino da escrita. Mais uma vez, a importância maior dada ao que se entendia como saber o português “correto”, aquele prescrito pela gramática normativa, e o texto utilizado como simples objeto de identificação de determinadas regras, sem a preocupação com as diversas possibilidades que a leitura desse texto poderia oferecer como ferramenta, como suporte necessário para auxiliar no processo de produção de textos escritos.

A essa época, como aponta Marcuschi (2010, p. 66), corroborando as ideias expostas no parágrafo anterior, como a ênfase era dada às regras gramaticais, o texto era concebido como um “agrupamento de palavras e frases” e sabia escrever bons textos o estudante que aprendia a “juntar frases gramaticalmente corretas”.

Além do pouco espaço destinado ao trabalho com a produção de textos escritos, não eram todos os estudantes que tinham acesso a essa prática. A essa época, apenas os educandos das últimas séries do chamado ensino secundário, nas disciplinas, como retórica, poética e literatura nacional, tinham a oportunidade de desenvolver a atividade da escrita, que significava “escrever a partir de figuras ou títulos dados, tendo como base os textos-modelo apresentados pelo professor” (BUNZEN, 2006, p. 142).

As práticas com a escrita se resumiam à identificação do que seria considerado como defeito ou qualidade em textos em gêneros literários. Não havia uma reflexão a respeito do que era escrito, das ideias do autor referentes ao tema abordado, a relação do leitor com o texto lido. O texto era apenas um objeto de análise, que servia como um modelo de “escrever bem” de acordo com o que era prescrito na época.

Até os anos de 1950, a produção escrita era solicitada como uma atividade de “composição livre”, em que o professor apresentava um tema, fora do programa previamente apresentado para as aulas de língua portuguesa, e solicitava que o estudante produzisse um texto com um limite de trinta linhas. Dessa forma, o estudante era requisitado a escrever um texto que atendesse ao que era prescrito pela gramática

normativa, “usar a *imaginação* e a desenvolver seu texto de modo *original*, sem que o professor e o aluno soubessem exatamente o que isso significava” (Grifos do autor). (MARCUSCHI, 2010, p. 68).

Nesse panorama, o trabalho com a produção de texto continuava sendo preterido, embora, nos anos de 1960 e 1970, algumas novidades tenham surgido no que diz respeito à atividade com o que fora chamado de *redação escolar*. No entanto, o que se percebia, de fato, era o uso de textos como fonte de leitura para, a partir deles, estimular a produção escrita, sem que houvesse um esforço metodológico voltado ao ensino-aprendizagem da produção de textos escritos propriamente dita.

Apesar disso, é importante registrar que, nessa época, dois fatos merecem destaque: a ampliação do acesso da população brasileira à escola pública formal - o que fez com que tenha havido mudança no perfil do alunado - e a Lei 5692 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1971, que estabeleceu a disciplina Comunicação e Expressão como encarregada pelo ensino da língua portuguesa.

A ampliação do acesso à escola pública propiciou, à parcela menos favorecida da sociedade, a convivência com textos literários de autores clássicos, prerrogativa de poucos até então, e o surgimento da disciplina Comunicação e Expressão deu vazão ao cenário político que se apresentava à época, momento em que se propagava a comunicação em massa e se faziam promessas de crescimento econômico e industrial (MARCUSCHI, 2010). Nesse contexto, com a onda da comunicação de massa, o que a sociedade começou a valorizar foi uma forma de comunicação mais clara, mais objetiva e se começava a falar nos elementos da comunicação, como o emissor (aquele que tem o que falar), a mensagem (o que é dito) e receptor (para quem é dito algo).

Com o passar do tempo, já no final da década dos anos de 1970, observou-se que o desempenho dos estudantes, na habilidade da escrita, era insatisfatório – uma vez que esses estudantes não estavam exercitando a prática da produção textual escrita, já que não seriam “cobrados” no processo seletivo - e o vestibular começou a ser considerado um dos motivos, uma das justificativas dessa ocorrência, pelo uso exclusivo de questões de múltipla escolha em provas de vestibulares e a ausência de provas de textos escritos.

Assim, segundo Hoffmann (2002), a partir de 1978, através de um decreto ministerial, a redação foi incluída, de maneira obrigatória, em todas as provas de vestibulares do país, como uma resposta do Ministério da Educação e Cultura à sociedade brasileira, sobretudo aos profissionais da educação em geral, que se colocavam bastante preocupados com o que consideravam como o “uso incorreto e

inadequado do português escrito no Brasil pelos jovens escolarizados” (HOFFMANN, 2002, p. 9).

Essa medida visava minimizar uma abundante crítica oriunda dos meios de comunicação, que consideravam que as escolas brasileiras não estavam apresentando um ensino de redação com uma boa qualidade e, de certo modo, a inserção da redação no vestibular poderia provocar uma “pressão” positiva sobre o sistema de ensino do país. Isso porque, uma vez sendo o ensino de redação uma prática obrigatória, esperava-se que a escola devesse mudar suas práticas e, a partir daí, devesse direcionar um olhar mais atento a esse eixo do ensino da língua portuguesa. Assim, poderíamos ter, então, um “salto” qualitativo no desempenho da produção escrita de nossos discentes.

Dessa maneira, as escolas começaram a dar maior atenção ao ensino de redação, mas ainda com o objetivo de ensinar a fazer textos para o vestibular, ou seja, textos que deveriam seguir certas normas de acordo com o que as bancas queriam encontrar, tirando, assim, a liberdade dos estudantes como autores de seus próprios textos, tornando-os reprodutores de um modelo pré-estabelecido. Não havia, ainda, a preocupação em orientar os estudantes na intenção de torná-los proficientes na ação de produzir bons textos escritos, de diferentes gêneros, para a atuação em diferentes contextos sociais.

O que havia, ainda, era uma preocupação com o fato de escrever, seguindo as normas gramaticais em vigor, o que era orientado por meio de um ensino centrado no que preconizava a norma padrão da língua portuguesa, na gramática normativa. Essa visão de ensino pode ser considerada um dos fatores que contribuem para a má qualidade do ensino de produção textual ainda hoje, visto que ainda há casos de “um ensino voltado para a gramática ou ligado a unidades gramaticais e a maior importância à forma e estrutura do que aos propósitos e sentidos do texto produzido pelo aluno” (HOFFMANN, 2002, p. 12).

Certamente, não é esse o modelo de ensino de produção de texto escrito que queremos para nossos estudantes, sejam eles do ensino fundamental, ensino médio regular ou da Educação de Jovens e Adultos. Precisamos, sim, abordar aspectos gramaticais – porque reconhecemos que esses conteúdos são, sem dúvida, relevantes para a formação intelectual dos nossos estudantes -, mas não de modo exclusivo e isolado, mas contextualizado e por meio de um enfoque funcional. O ensino, por exemplo, de classes gramaticais isoladas, por si só, nem sempre contribuem para a

reflexão das diferentes possibilidades de uso e concordamos com o posicionamento de quem defende que o objetivo central do estudo da língua é propiciar aos estudantes a competência comunicativa oral e escrita, como competência essencial à sua formação pessoal e profissional. Isso não se faz levando-se os estudantes a observarem palavras isoladas. Não se pode negar que há momentos em que é relevante refletir sobre a organização interna das palavras, mas isso não pode ser feito como uma ação que tenha um fim em si mesma. Ela deve estar a serviço de outras ações que envolvam o estudo da língua em uso.

No que diz respeito à dissertação no âmbito da escola, é preciso ressaltar alguns pontos que consideramos importantes. Como definição, a atividade de dissertar é considerada como uma forma de defesa de um ponto de vista, seja em linguagem oral ou escrita. Através dessa defesa, uma pessoa propõe um debate, a discussão de um dado tema, com a exposição de comentários opinativos, baseando-se em fatos, dados e informações, com o objetivo de determinar uma posição diante do tema apresentado e defender sua tese (XAVIER, 2001).

A dissertação está situada, conforme muitos autores, no campo dos estudos da tipologia textual. De acordo com Marcuschi (2008), o tipo textual deve ser considerado mais como sequências linguísticas, o que ele chama de sequências retóricas, do que como textos materializados. Trata-se, assim, de uma forma de construção teórica, que é definida pela natureza linguística de sua composição, por elementos que ele cita: aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo.

Dessa maneira, são classificados os tipos de texto de acordo com o modo como esse texto se apresenta linguisticamente organizado, em favor do cumprimento de uma função predominante: defender uma ideia (dissertativo/argumentativo), contar uma história (narrativo), descrever algo ou alguém (descritivo), apresentar algumas orientações ou alguns comandos (injuntivo), apresentar informações (que não constituem uma sequência de fatos, nem atributos de algo ou de alguém) (expositivo). Na visão de Marcuschi (2008), o tipo textual é uma construção subjacente ao próprio texto e, uma vez não se configurando como materialização de textos, isso anula, para o autor, qualquer possibilidade de se considerar a dissertação (ou qualquer outra sequência tipológica) um gênero textual, já que é essa materialização do texto, em situações comunicativas, que, em linhas gerais, define a condição de gênero textual.

Porém, essa condição de tipo textual apresentada à dissertação não é consensual. Souza (2003) considera que a escola, no papel de instituição que estabelece uma

conexão entre as instâncias comunicativas privadas e públicas, tem a condição de produzir gêneros textuais secundários que fazem dos estudantes sujeitos aptos a atuarem no contexto social em diferentes esferas públicas. Há, portanto, uma discussão a respeito de a dissertação poder ser tomada como gênero textual ou tipo textual, isso porque, na visão de Souza (2003), é possível considerar a existência do que essa autora chama de *gêneros escolares*, que, em sua opinião, são responsáveis por desenvolverem atividades didático-pedagógicas e promoverem um ambiente mais dinâmico na escola. No momento em que há o espaço mais dinâmico, no momento em que a escola, ao trabalhar esses gêneros escolares (entre eles, a dissertação), torna os estudantes aptos a agirem em situações reais de comunicação no meio social, a dissertação – requerida em concursos vestibulares e em seleções de vagas no mercado de trabalho –, pode ser considerada um gênero, já que tem função social na interação verbal.

Seguindo essa posição, temos, então, o gênero dissertação escolar, que, em uma breve definição, segundo Xavier (2001), refere-se a um gênero textual com certa especificidade, que circula em diversas instituições sociais, cujas características formais e funcionais permitem que seu usuário demonstre o domínio de certas habilidades linguísticas e intelectuais. Através de uma dissertação argumentativa, o autor, em linhas gerais, tem a intenção de convencer seu leitor a assumir uma posição, mudar de comportamento ou aceitar um princípio científico, ou seja, o autor precisa estar seguro de seu ponto de vista, munido de bons argumentos, dados, informações, para convencer o seu leitor de que sua opinião é a mais pertinente para aquele assunto tratado em sua produção textual.

Como gênero textual escolarizado, a dissertação se torna objeto de ensino da escola e esta tem a função de apresentar aos estudantes as condições para que eles se apropriem das habilidades básicas para uma produção textual satisfatória. É preciso que as aulas de produção de texto sejam pensadas com o objetivo de contribuir para a formação do produtor de textos escritos proficiente e é necessário, também, que se esclareça que a dissertação não é uma produção apenas feita para o ambiente escolar. Como nos aponta Souza (2003, p. 163), esse gênero “vem extrapolando sua esfera comunicativa, passando a fazer parte das práticas sociais”, basta lembrar que ela está presente nas provas do ENEM e de processos seletivos de muitas empresas públicas e privadas.

Por esse motivo, é mais do que oportuno salientar que a escola precisa ressaltar o propósito comunicativo da dissertação, fazer com que haja situações em que seja

valorizada a intenção comunicativa dessa produção, mais do que a própria avaliação do texto. Os estudantes precisam compreender o sentido de produzir para um interlocutor, perceber que seu texto tem uma função de comunicar algo para alguém, uma função social definida no contexto em que eles se inserem, mesmo que esse texto seja realmente direcionado apenas ao professor, mesmo que este seja o único receptor, mas que haja a verdadeira intenção comunicativa, a valorização do discurso, e, não, uma produção mecânica, baseada em modelos pré-determinados, preocupada em seguir as regras gramaticais.

Essa preocupação em produzir para um interlocutor, buscar um propósito comunicativo para a dissertação escolar, a valorização do discurso produzido no texto, ratifica a ideia de que a dissertação, hoje, não pode mais ser concebida sob a visão tradicional.

De acordo com Souza (2003),

essa atual concepção alicerça as abordagens interacionista e enunciativista, que norteiam as orientações para a produção textual e reconhece o caráter dialético e dialógico da dissertação – dialético em virtude de sua própria natureza argumentativa, e dialógico por ser essa uma propriedade intrínseca a todo enunciado: pressupor um interlocutor. Isso faz de cada dissertação um elo na cadeia das relações sócio-históricas e, portanto, um gênero textual. Sob essa perspectiva, a dissertação passa a ser concebida como um enunciado com um propósito comunicativo, e o aluno um produtor admitido como um agente de interação sócio-discursiva. (SOUZA, 2003, p.165)

Mais do que ressaltar a natureza comunicativa, interacionista, dialógica e dialética da dissertação, entendemos que a escola precisa apresentar aos estudantes um sem fim de gêneros diferentes de natureza argumentativa, não apenas a dissertação – mas também -, para que esses estudantes possam ampliar seu repertório de gêneros textuais de cunho argumentativo e, conseqüentemente, apropriar-se deles. Dessa maneira, esses discentes poderão ter a possibilidade de explorar o universo da argumentação, percebê-la como uma atividade intrínseca da linguagem, sob vários aspectos, modalidades da língua (oral e escrita) e formas de linguagens (observando, aqui, a multimodalidade e as estratégias de leitura e de compreensão dos textos multimodais).

A argumentatividade é um fator de fundamental importância que deve ser “lapidado” nas aulas de produção de texto e nenhum professor de língua portuguesa deverá se isentar de tal tarefa. Consideramos aqui a necessidade de “lapidar”, porque

entendemos que a ação de argumentar seja uma atividade inerente ao ser humano desde a mais tenra idade, pois já faz parte do indivíduo a necessidade de posicionar-se discursivamente diante de seu grupo social, apresentar uma posição, uma opinião sobre de um tema. O que se faz necessário é aprimorar essa prática e concordamos com Nascimento (2014), que considera

que deve ser dada atenção especial ao ensino desse tipo de discurso nas atividades escolares, tanto no eixo da oralidade, quanto no eixo da escrita, para os estudantes em geral, desde as séries iniciais do ensino básico. Ou seja, é preciso que diferentes gêneros textuais predominantemente argumentativos estejam em sala de aula com frequência. (NASCIMENTO, 2014, p. 61)

Assim, os estudantes vão criando uma familiaridade com os gêneros argumentativos, aprimorando-os, à medida que esses gêneros vão fazendo parte de seu cotidiano escolar. Essa familiaridade se apresenta como fundamental, principalmente, porque, como já mencionado neste trabalho, a dissertação argumentativa não se mostra mais como um gênero restrito ao ambiente de sala de aula. Muito além dos muros da escola, nossos estudantes vão se deparar com muitas situações nas quais será exigida a prova de redação, ou seja, uma produção textual argumentativa, como o caso, já citado aqui, da prova o ENEM.

De acordo com De Chiaro; Leitão (2005, p. 350), através da argumentação, é possível construir o conhecimento, dado que a atividade de argumentar “potencializa mudanças nas concepções de indivíduos sobre temas discutidos”. Desse modo, o autor da produção textual argumentativa – que se trata de uma produção de natureza essencialmente crítica – ao construir seu texto, vai “alinhavando” suas ideias, seu ponto de vista de uma maneira tal que, assim, ele tem como principal objetivo interferir na percepção que seu interlocutor tem sobre o tema que ele discorre. Ao fazer essa interferência, o autor pode provocar, em seu leitor, uma mudança de posicionamento em relação ao que está sendo discutido no texto e essa mudança vai se configurando como uma construção de um novo saber, pois se trata de uma nova forma de observar, sob um novo prisma, um dado assunto, certa situação.

Esse movimento de intervenção e de mudança de percepção de um panorama por parte do receptor só se viabiliza pelo caráter da persuasão. Para que isso ocorra, para que seja possível convencer o outro do que estamos querendo que ele se convença, é muito importante saber organizar o que se propõe dizer a esse interlocutor, saber

apresentar a melhor forma de expor o ponto de vista, sobretudo ter propriedade para demonstrar os argumentos que serão utilizados para fundamentar esse ponto de vista.

Já é sabido que

saber argumentar é condição necessária para vivências profissionais e acadêmicas de boa qualidade. E saber argumentar não se limita a saber expor uma opinião e uma justificativa para esta. Argumentar é uma atividade social cuja natureza dialógica é fundamental. Os indivíduos envolvidos em uma atividade argumentativa precisam não só expressar seus pontos de vista acerca de um dado tema, mas também prever possíveis contra-argumentos e refutá-los, a fim de convencer. (SILVA, 2015, p. 278)

E essa competência de saber argumentar está associada a saber organizar os argumentos de tal forma que eles possam apoiar a tese defendida pelo autor, a argumentação desse autor. É importante ressaltar que a matriz de avaliação da prova de redação do ENEM traz, como uma das competências a serem analisadas, o fato de os candidatos precisarem saber *selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista*.

Sendo assim, é necessário que o produtor da argumentação tenha muita atenção, principalmente, para que público está dirigido o seu texto para, a partir daí, saber orientar essa seleção de argumentos. Como afirma Silva (2015, p. 54-55), “a seleção se dá em função do que é mais apropriado em uma situação comunicativa específica e tendo em vista o auditório a que se dirige a argumentação”. Desse modo, havendo uma prévia noção do perfil do interlocutor, a possibilidade de interferir em suas reações será maior.

Daí a ideia de que a dissertação argumentativa não pode – nem deve - ser vista como um gênero textual exclusivo da escola. Na sala de aula, de um modo geral, o único interlocutor que os estudantes poderiam ter seria o professor de língua portuguesa, mas, com essa nova perspectiva de ampliar a concepção da dissertação como um gênero textual, de alcance que vai mais além do ambiente escolar, reafirmamos a necessidade de ressaltar o caráter dialógico e dialético desse gênero, salientando suas intenções comunicativas. O auditório – o interlocutor – não se restringe mais ao professor de língua materna.

É preciso reafirmar, sempre, que a linguagem é uma atividade de interação. O indivíduo está inserido em uma sociedade e nela interage. Assim, é preciso compreender

que seu papel nesse meio não se dá de modo passivo. Nenhum discurso é neutro, ou seja, nenhum discurso é desprovido de um posicionamento ideológico. Assim, ao participar dessa sociedade, ao assumir uma dada posição, o indivíduo exerce a ação de argumentar seja de modo oral, seja escrito. Como já posto neste trabalho, argumentar é uma ação intrínseca ao ser humano.

É essa ideia de interação que nos faz concordar com o fato de que, como nos apresenta Bakhtin (2002, p. 132) “quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo, não há palavra”. Ou seja, sob a ótica desse autor, a linguagem é uma realização argumentativa.

Como já dito, argumentar é uma ação inata do ser humano, mas que precisa ser aperfeiçoada na escola. Na perspectiva de Abreu (2009, p. 10), é preciso convencer as pessoas de que “o verdadeiro sucesso depende da habilidade de relacionamento interpessoal, da capacidade de compreender e comunicar ideias e emoções”, e isso se faz, também, através da argumentação. Para esse autor, argumentar é “saber integrar-se ao universo do outro. É também obter aquilo que queremos, mas de modo cooperativo e construtivo, traduzindo nossa verdade dentro da verdade do outro” (ABREU, 2009, p. 10).

É, através da argumentação, que buscamos a adesão de nosso interlocutor. Para isso, tentamos encontrar um ponto de vista que nos parece mais coerente e os argumentos mais eficazes e mais irrefutáveis.

Na visão de Ducrot, segundo Nascimento (2014), a partir da teoria da argumentação da língua (TAL), através das relações estabelecidas no discurso entre palavras e frases, o sentido dos enunciados se constitui. Esse autor defende que essas relações apresentam uma natureza argumentativa, que têm como objetivo, levar o destinatário a uma conclusão ou desviá-lo dela.

O autor aponta, também, para o fato de que uma frase pode apresentar vários elementos, como morfemas ou expressões, que servem para dar uma orientação argumentativa ao enunciado, além de apresentar uma dada informação, e, dessa forma, fazer com que o destinatário seja conduzido a uma ou outra direção, ou seja, promover o convencimento desse destinatário.

Ainda de acordo com Ducrot (1987, *apud* Nascimento 2014), a argumentação apresenta características linguísticas e o autor alega que

alguns elementos linguísticos, como os operadores argumentativos, exercem a função de modificadores do sentido e, como tal, agem sobre a força argumentativa de outra; podem, desta forma, atenuar ou intensificar essa força. Alguns operadores argumentativos são conectores interfrásticos, elementos que, de acordo com Ducrot, marcam a orientação discursivo-argumentativa de um enunciado. Eles são responsáveis por grande parte da força argumentativa do texto. (NASCIMENTO, 2014, p. 60)

Cabe à escola orientar os estudantes no processo de produção de textos argumentativos ao passo de eles saberem se colocar em situações formais privadas e públicas de maneira proficiente. A escola precisa promover uma nova visão de ensino de produção de textos escritos, especialmente, textos argumentativos, oportunizando aos estudantes a ampliação de suas possibilidades como sujeitos-autores, autônomos, críticos, autocríticos, que tenham a habilidade de selecionar os dados, seus argumentos, contra-argumentos e era isso que se buscava, nos anos finais da década de 70, com vistas a melhorar um ensino já tão criticado pela sociedade.

O grau de argumentatividade de um texto é percebido através de alguns fatores, que vão desde o uso coerente de palavras em um dado contexto (daí a importância do estudo do léxico na construção da arquitetura textual e da preocupação na seleção vocabular), uso de adjetivos, uso dos operadores argumentativo (conectores, como conjunção e preposição, que apresentam ao texto diversos significados).

Outra importante estratégia de construção da argumentatividade é o uso de modalizadores, sejam eles verbos auxiliares modais (*poder, dever, precisar*) ou advérbios (*provavelmente, certamente, sem sombra de dúvidas*), assim como certas estruturas sintáticas (como *não há dúvidas de que, tem que, há a possibilidade de que*). Estes podem alterar a maneira como uma informação é transmitida ou uma tese é defendida, sem que o autor se comprometa muito com o que está apresentando, para evitar generalizações ou mesmo para marcar uma posição definida. Trata-se de uma estratégia na qual se tem a intenção de se posicionar, em muitos casos, de uma forma tal que o autor possa se resguardar de certas indagações posteriores às ideias apresentadas, mas que não deixa de ter como finalidade, também, expressar uma posição diante de um dado tema discutido.

A título de definição, segundo Pereira (2015) os modalizadores “são elementos gramaticais ou lexicais por meio dos quais o autor manifesta determinadas atitudes e/ou posições em relação a um conteúdo e/ou tema específicos”. Assim,

cada tipo de modalizador linguístico, portanto, produz um efeito de sentido e expressa uma determinada intenção por parte do autor que pode, por exemplo, se responsabilizar inteiramente por uma afirmação ou fazer uma previsão, tirando a responsabilidade de um provável erro. (PEREIRA, 2015, p.1)

Os temos modalizadores podem assumir vários sentidos em um texto, entre eles o de expressar uma necessidade ou obrigação (pode + verbo principal), uma (in) certeza (deve + verbo principal) e uma (não) obrigatoriedade (precisa + verbo principal). Com o uso desses termos e expressões modalizadores, é muito importante ter cuidado com o sentido que o produtor quer deixar em seu texto, pois, como ocorre com o uso de palavras de uma forma geral, é necessário o cuidado com a contextualização. Ou seja, muitos verbos auxiliares modais apresentam sentidos diversos, de acordo com o contexto em que se encontram. Dessa forma, a correta interpretação de um texto em que se usam modalizadores, muitas vezes, vai depender muito mais do contexto em que esses modalizadores estão inseridos do que o próprio termo modalizador.

Como exemplo do que foi exposto acima, podemos analisar as construções seguintes:

A feira *deve acontecer* amanhã, já que sábado é feriado. (= é possível)

A aula *deve estar* terminando em alguns minutos. (= é provável)

Os alunos *devem permanecer* após o término da aula. (= é obrigatório)

Os alunos *podem ir* sem fardamento ao colégio. (= não é obrigatório)

Os alunos *podem pontuar* bem em redação. (= é possível).

(VITORINO, 2012, p. 7)

As expressões modalizadoras, segundo Nascimento; Lima (2012, p.2), são termos que funcionam, no texto, “como estratégia argumentativa que permite ao interlocutor responsável pelo discurso expressar intenções, avaliações e atitudes perante o enunciado, e também agir em função de seu interlocutor”. Ainda, de acordo com esse autor, é possível encontrar, em textos – no caso particular de sua pesquisa, em resumos científicos -, esses elementos linguísticos atuando com diferentes intenções e provocando diversos efeitos de sentido.

Nesse sentido, Koch (2002, p. 72) afirma que “o locutor manifesta suas intenções e atitudes perante o enunciado através de diferentes atos ilocucionários de modalização”. Assim, através do uso dos modalizadores, percebe-se que aquele que escreve um texto pode embasar sua argumentação não apenas através de uma produção dita objetiva, como se exige em muitas provas de redação, mas, sim, através da subjetividade presente em muitas construções modalizadoras, e se percebe, também, que é possível assumir uma postura argumentativa diante de um fato, ou seja, é possível defender uma posição e, assim, tentar convencer o interlocutor, tentar mudar sua opinião diante do que é apresentado nesse texto.

Ainda com o que nos diz Koch (2002b, p. 86), “a modalização de um discurso pode ser considerada uma estratégia argumentativa que permite ao que se expressa assumir diversos posicionamentos diante do que enuncia, determinando o nível de envolvimento com relação ao que é dito”.

Ou seja, ao modalizar, o autor também se envolve com o que diz, uma vez que modalizando, ele também expressa sua opinião. Essa expressão de uma tese é verificada sempre como uma atitude que tem como fim o interlocutor. Dessa forma, a modalização pode ser verificada como uma importante estratégia na construção da argumentatividade de um texto.

Nascimento (2005, p. 1376) afirma que a modalização é “uma estratégia argumentativa que imprime, no enunciado, uma avaliação ou ponto de vista de um locutor sobre o conteúdo de sua enunciação ou sobre a própria enunciação”. Ao avaliar ou ao apresentar uma posição, uma opinião em relação a um dado conteúdo, o autor se dirige a um interlocutor, o seja, a ação de se posicionar se direciona ao outro. “Isso significa que ao imprimir uma avaliação, o locutor o faz em função do outro, deixando pistas do que deseja ou de como quer que seu discurso seja lido”.

De acordo com Nascimento; Lima (2012, p.4), assim podemos classificar os modalizadores:

- a) A modalização epistêmica acontece quando o locutor expressa uma avaliação sobre o valor de verdade da proposição. Ela se divide em asseverativa, quase asseverativa e delimitadora. A epistêmica asseverativa indica que o falante considera verdadeiro o conteúdo do enunciado. A modalização epistêmica pode ser tanto afirmativa quanto negativa;

b) Os quase-asseverativos indicam que o falante considera o conteúdo da proposição quase certo. Com esses modalizadores, o falante se distancia do enunciado, não assumindo responsabilidade pelo dito. Já os epistêmicos delimitadores estabelecem os limites dentro dos quais se deve considerar o conteúdo da proposição como verdadeiro;

c) a modalização deôntica indica que o conteúdo proposicional deve ou precisa acontecer obrigatoriamente;

d) A modalização afetiva (ou avaliativa) se constitui naquela em que o falante expressa suas emoções perante o enunciado. além de revelar um sentimento ou uma emoção do locutor em função do enunciado, esse tipo de modalização expressa julgamentos ou pontos de vista do falante e ainda expressa como esse falante quer que o conteúdo seja lido. (NASCIMENTO; LIMA, 2012, p.4).

Os termos modalizadores, de uma forma geral, servem, também, para expressar um grau de comprometimento e indícios de autoria. Quando se utilizam verbos no imperativo, a figura de linguagem eufemismo e se faz uso de uma exclamação, faz-se uso, assim, de uma construção modalizadora e é importante ressaltar que não há qualquer conteúdo informacional que não seja modalizado.

De acordo com Pauliukonis (s/d, p.1):

a análise desses processos de modalização propicia verificar o posicionamento do enunciador frente à construção do enunciado, bem como também sua intervenção avaliativa no conteúdo da mensagem. Esses recursos recebem o nome geral de *modus*, ou recursos de *modalização*, e podem se referir tanto ao conteúdo dos enunciados (*o dito*), quanto à forma peculiar como o enunciador se coloca frente ao discurso (*o modo*). (PAULIUKONIS, s/d, p.1)

Dito isso, é possível considerar o uso de modalizadores como um meio de tornar subjetivo o que é dito e, a partir dessa subjetividade, é provável que haja o convencimento do interlocutor diante do que é exposto pelo locutor. Ainda quanto à subjetividade,

a análise do posicionamento do sujeito enunciador frente ao dito ou ao modo de sua enunciação permite estabelecer graduações diferentes de seu engajamento ou de seu afastamento em relação ao que afirma. Por sua vez, as formas de verificar o compromisso assumido pelo falante diante de uma enunciação permitem situar o papel da subjetividade na construção do discurso. (PAULIUKONIS, s/d, p.1)

Essa subjetividade é o que pode, em alguns casos, constatar os indícios de autoria no texto que é produzido e, quanto mais convincente é a tese apresentada pelo

locutor, mais facilmente ele vai convencer seu leitor/ouvinte (seu interlocutor) do que ele defende.

Nesse sentido, Fiorin (2000, p. 171) corrobora a ideia apresentada acima, no momento em que afirma que “a modalização tem o papel de exprimir a posição do enunciador em relação àquilo que diz”. Dessa forma, quanto melhor posicionado o locutor, maior a chance de defender, com mais segurança e sem espaço para contra-argumentação, sua opinião e, assim, interferir na postura que o seu interlocutor irá assumir a partir daí.

Além dos modalizadores, outro importante recurso para imprimir um nível de argumentatividade em um texto no gênero dissertação escolar é a utilização de sequências narrativas. Estas, muitas vezes, são inseridas no texto com o objetivo de reforçar a linha de raciocínio iniciada pelo autor, que lança mão da narrativa para, muitas vezes, ilustrar, sustentar, reforçar a sua tese.

Como sabemos, nenhum gênero é, por si só, “puro”, ou seja, é possível perceber o hibridismo na produção de vários gêneros e não seria diferente com a dissertação escolar. Neste caso específico, provavelmente, muitos de nossos estudantes não têm, explicitamente, o conhecimento dessa estratégia de uso de sequências narrativas em textos argumentativos, mas fazem uso delas e, assim, constroem textos bastante interessantes e com um bom grau de argumentatividade.

Um dado importante a ser ressaltado aqui é que, ao usar as sequências narrativas, o estudante não comete o erro de fuga à tipologia textual. Trata-se, como já foi mencionado antes, de uma estratégia e - por que não admitir - , de uma especificidade intrínseca à produção de um texto escrito: a noção de hibridização das sequências textuais. Importante, também, salientar que, ao usar uma dada sequência narrativa, o teor argumentativo não se perde, ou seja, o texto não deixa de ser considerado um texto argumentativo, pois o que se deve observar é qual dominante sequencial se faz presente na produção textual, o que Iracet; Giering (2015) chamam de *macroato do discurso* (ou o fim do discurso) do texto.

Nesse sentido, de acordo com Iracet; Giering (2015):

as sequências textuais (...) são esquematizadas segundo macroações discursivas – narrar, explicar, argumentar, descrever; (...) um texto predominantemente narrativo (ou seja, em que uma sequência

narrativa apresenta efeito de dominante) pode estar a serviço de um macroato de discurso que não seja apenas narrar, mas explicar ou argumentar, por exemplo. Em outras palavras, acredita-se que há outros fatores que influenciam na composição dos textos e no seu fim discursivo, como o contrato de comunicação no qual os textos estão inseridos. (IRACET; GIERING, 2015, 194-195)

As autoras consideram, ainda, que “a organização narrativa pode funcionar como uma estratégia para tocar o lado afetivo do leitor, despertando-lhe sensações e aproximando-o ainda mais do ‘microuniverso’ criado pelo texto” (IRACET; GIERING, 2015, p 198). Assim, ao ‘tocar no lado afetivo do leitor’, é bem possível que a tese defendida pelo autor seja mais bem aceita por seu interlocutor, e é esse o ‘movimento’ natural da argumentação: ‘seduzir’ o leitor, convencê-lo em relação ao que se defende no texto argumentativo, promovendo a mudança de seu posicionamento diante do fato em questão.

Segundo Bezerra (s/d, p. 1), “*Sequências textuais* são unidades linguístico-textuais básicas (prototípicas) que fazem parte da constituição dos gêneros textuais, contribuindo para se identificar um gênero que se estrutura com predominância de forma narrativa ou argumentativa, por exemplo”. Essa definição nos deixa clara a ideia de que um texto dificilmente se estrutura apresentando apenas uma natureza, seja ela narrativa, argumentativa ou outra. É essa especificidade da produção de textos que nos dá a certeza da natureza híbrida dos gêneros.

Ainda de acordo com a autora,

é raro encontrar-se um texto totalmente descritivo, ou narrativo, ou explicativo etc. Em geral, podem-se encontrar algumas dessas sequências, concomitantemente, nos textos, o que contribui para que se use o termo *sequências textuais*, indicando-se que há partes composicionais diversas que entram na organização do texto. (BEZERRA, s/d, p.1)

Independente do gênero que se pretende produzir, é preciso ter bem nítida a informação de que, em um texto, podemos inserir diversas sequências textuais, e isso não faz com que o texto assuma uma natureza caótica,

pois uma delas domina as demais, que são utilizadas para melhor demonstrar essa dominante. Um artigo de opinião, por exemplo, tem como sequência principal a argumentativa, pois nele se discute um tema polêmico e se defende ou refuta uma tese, mas nele pode haver uma sequência narrativa, cujo fato ou ação narrada venha fortalecer

essa tese; uma sequência descritiva, que mostra aspectos do tema que contribuem para convencer ou persuadir o leitor do artigo; ou, ainda, uma explicativa, expondo por que ou como a tese é defendida ou rejeitada. (BEZERRA, s/d, p. 1)

De acordo com Adam (2011), duas construções são viáveis: a) com agenciamento unissequencial (apenas uma sequência organiza todo o texto, o que, segundo o autor, consiste em um agenciamento mais simples, porém mais raro); b) plurissequencial (homogêneo, no qual sequências de um único tipo são combinadas, ou heterogêneo, em que tipos diferentes de sequências são misturados). Ainda com esse autor, no caso de agenciamento plurissequencial, as diferentes sequências podem ser combinadas, basicamente, de três modos: por sucessão (sequências coordenadas), por montagem em paralelo (sequências alternadas) e por encaixamento (sequências inseridas) (IRACET; GIERING, 2015).

Nesse sentido, segundo Adam (2011), o *efeito dominante* ocorre no momento em que se percebe uma heterogeneidade sequencial na construção textual, no instante em que se verifica a caracterização do texto sendo este predominantemente narrativo, argumentativo, explicativo, descritivo ou dialogal.

Assim, “o efeito de dominante é, em termos de sequências, determinado seja pelo maior número de sequências de um certo tipo que aparecem no texto, seja pelo tipo da sequência encaixante (que abre e fecha o texto)” (ADAM, 2011, p. 276). E é, com base nessa afirmação, que reconhecemos um texto produzido em determinado gênero e percebemos que as sequências textuais são utilizadas de maneira bem pontuais e com propósitos comunicativos, embora, em muitos casos, o escrevente não assuma essa postura de uma maneira consciente.

Em relação à prova de produção de textos – retomando a análise histórica que iniciamos anteriormente -, a sua inserção nos processos seletivos não trouxe o resultado pretendido, ou seja, não houve a tão esperada melhoria no desempenho dos estudantes. O que se percebeu, na verdade, foram as falhas nas condições de produção e de ensino-aprendizagem da produção escrita, uma atividade tipicamente escolar, segundo Bunzen (2006).

A questão é que o ensino da produção de texto, na escola, em princípio, estava pautado em, quase que exclusivamente, fazer com que os estudantes escrevessem sem erros de gramática normativa, e mal se levavam em consideração aspectos, como os sentidos pretendidos pelos estudantes, a argumentatividade dos textos, no caso das dissertações, os recursos para a construção de um todo coeso e coerente. Não havia uma reflexão mais ampla a respeito da ação da escrita desses estudantes, da linha de raciocínio que eles haviam traçado.

Quando se trata de produção de textos escritos, é muito importante deixar bem claro que deve haver objetivos para essa ação. Precisamos deixar evidente para os estudantes que o texto é a língua em ação, que deve circular em um meio social e precisa ter objetivos para que seja produzido. É preciso que exista um interlocutor específico, que haja uma linguagem própria para um contexto próprio também. Não podemos incorrer no erro de práticas docentes em que não se explicitava o objetivo do ato de escrever uma dissertação, por exemplo, tornando-a uma atividade estritamente disciplinar, sendo ela um resultado de uma exigência do professor como forma de treinamento em busca de sua aprovação em um concurso público ou em um vestibular, no caso atual, no ENEM, como, mesmo nessas instâncias, não houvesse um interlocutor previsto. Porque há: o avaliador. Ou seja, é preciso considerar, sempre, os objetivos da produção, que estão ligados às condições da situação interlocutiva. No caso citado, temos as situações de concursos e os avaliadores são os interlocutores.

Com o passar do tempo, mais precisamente nas décadas de 1980 e 1990, surgiram discussões acerca de novas práticas de abordagens de trabalho com textos de várias naturezas e se começou a considerar a redação escolar como um “não texto”, já que as condições de sua produção se revelaram meramente escolares. Nesta época, os textos produzidos nas escolas, na forma de redação escolar, eram vistos como uma produção artificial, “desprovidos de características interlocutivas próprias dos textos que circulam fora da sala de aula” (MARCUSCHI, 2010, p. 73), ou seja, eram produzidos em um contexto meramente escolar, sem uma determinada função social, e era preciso dar outro sentido ao ato de escrever, era preciso não mais fazer redações, mas produzir textos. Daí surge a denominação *produção de texto* e com ela a ideia de ampliar as possibilidades de produção de textos escritos com a preocupação de produção e recepção do que é produzido, pois “a preocupação volta-se agora muito mais para os contextos de produção e de recepção dos textos (quem está falando, com quem, com que objetivos, de que forma etc.)” (BUNZEN, 2006, p. 149). Exatamente o que esperamos

de nossos estudantes, proficientes produtores de textos, que saibam produzir uma diversidade de gêneros textuais, com objetivos precisos e também diversos, com interlocutores definidos, que compreendam todo o processo de produção, mostrando todos os indícios de autoria e, com toda segurança, apresentem sua linha argumentativa, construindo sentidos.

No final de 1980 e início de 1990, o que se nota é que o texto começou a ser observado como unidade de ensino-aprendizagem. A partir desse momento, a escola começa a trabalhar com o texto de uma maneira diferenciada, mesmo que ainda não de uma maneira tão definida, porque ora era tratado como processo, ora como produto, mas já se começava a perceber alguma mudança em seu tratamento. O texto começava a ser utilizado como objeto de estudo, não mais como algo para ser desconstruído ou para, a partir dele, serem identificados possíveis erros. Mas ainda não se tinha uma visão mais ampla de um método mais apropriado para o trabalho com esse elemento em aulas de produção de textos escritos.

Entretanto, havia uma grande preocupação em garantir aspectos mais centrados no próprio texto, como a coesão e a coerência, relegando a um segundo plano os aspectos centrados no interlocutor, como a aceitabilidade, intertextualidade, informatividade, situacionalidade, intencionalidade, elementos de textualidade fundamentais para a construção de sentido de um texto, o que faz com que esse texto, ao chegar ao seu leitor, ganhe outra dimensão, assuma, de fato, seu papel social, uma vez que circula na sociedade e dialoga com seu interlocutor. Como consequência dessa nova visão de ensino de produção de texto em sala de aula, percebemos que as comissões de provas de vestibulares inseriram, como critério de avaliação, os aspectos de textualidade coesão e coerência e muitos Livros Didáticos (LD) começaram a tratar esses dois elementos como objetos de ensino.

Outro ponto que devemos destacar é que muitos professores e autores de LD começaram a promover a produção de textos de diversos gêneros numa tentativa de ampliar as possibilidades de produção de textos escritos, mas incorreram no erro de não promoverem a circulação desses textos, ou seja, os estudantes continuavam escrevendo para os professores, estes continuavam sendo os únicos receptores dos textos, aqueles que liam e corrigiam o que estava errado.

Ainda nesse sentido, segundo Geraldi (2012), há um problema ainda muito grave nesse processo de produção de texto, que vem se repetindo com o passar dos anos, que é a questão da interlocução, ou seja, a prática de produção de textos escritos, na escola,

ainda acontece de uma forma muito superficial, os estudantes ainda escrevem, na maioria das vezes, para um único leitor – o professor que irá avaliá-los – tornando o exercício da produção textual algo superficial, artificial e desestimulante. Escreve-se para alguém que dará uma nota ao final da leitura.

Assim, é importante ressaltar que Britto (2012, p. 119) considera que “a presença desse interlocutor no discurso de um indivíduo não é algo neutro, sem valor. Ao contrário, em alguma medida, está sempre interferindo no discurso do locutor”. Daí a necessidade de ampliar, nas aulas de produção de textos escritos, a ideia de que os estudantes precisam se apropriar não de técnicas de redação, mas de habilidades de escritas, com o objetivo de propiciar a estes estudantes a proficiência nesse eixo de ensino da língua portuguesa.

Como aponta Geraldi (2012, p. 128), a situação que se cria, no ambiente escolar, é que os estudantes não são preparados para produzirem textos para a interação social, como prática espontânea na qual ele exercita a sua argumentação acerca de suas ideias a respeito de um tema específico, mas como uma simulação da modalidade escrita “para que o aluno se exercite no uso da escrita”. É uma situação que deixa claro que, “na redação, não há sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita na escola” (GERALDI, 2012, p.128).

É necessário, porém, reforçar a ideia de que mais preocupante do que ter o professor como o único receptor dos textos dos estudantes é o fato de esses estudantes não terem de volta, na maioria das vezes, seus textos avaliados, pois é esse movimento de ida e vinda, ou seja, a volta desses textos para as mãos dos estudantes, após a leitura do professor, com os apontamentos deste, suas considerações, seus encaminhamentos, suas sugestões para alterações - quando necessário – que poderá propiciar a atividade de reflexão acerca do processo de produção textual.

Nessa dinâmica, os estudantes podem desenvolver o hábito da observação na sua formação como escritores, o senso da autocrítica; podem monitorar seu próprio progresso, atribuir valores ao ato da escrita; podem, finalmente, compreender que a escrita se trata de uma prática dinâmica, atrelada a leituras e releituras e que a refacção se apresenta como uma ação necessária e natural de todo o processo de produção de textos escritos, com expressivos e significativos ganhos em busca de sua proficiência como competentes produtores de textos escritos.

E é exatamente esse perfil de estudantes que queremos ter em nossa sociedade hoje, estudantes ativos, produtores sujeitos que estabelecem com a escrita uma relação

dinâmica em contraste com o que tínhamos em nossa escola em um passado não tão remoto, em que a escrita era considerada uma atividade em que se constatava: um processo de aquisição da escrita em que se ignorava a participação do sujeito como autor; a prática de uma escrita mecânica, centrada nas habilidades motoras de produção de sinais gráficos, para mera memorização de regras ortográficas; uma prática de escrita artificial e inexpressiva, sem função e sem qualquer valor interacional, uma prática que se limitava em exercitar conteúdos irrelevantes gramaticais irrelevantes e uma prática improvisada, sem planejamento (ANTUNES, 2003).

A fim de contribuir para o desenvolvimento de bons produtores de textos escritos, precisamos refletir acerca de alguns pontos que a escola precisa rever quanto à dificuldade em relação ao ensino de produção escrita. Elencamos, a seguir, algumas considerações de Hoffmann (2002). Segundo a autora, há:

“- a escassez de oportunidades oferecidas aos alunos de expressão escrita de suas ideias em todas as disciplinas;

- o não-comprometimento das várias disciplinas em trabalhar questões referentes à língua escrita, embora haja a percepção da falta de clareza e coerência na escrita dos alunos;

- a prioridade aos procedimentos de correção de textos elaborados pelos alunos desde as séries iniciais, priorizando-se a ‘retificação’ das questões ortográficas e gramaticais, em detrimento à reflexão sobre as questões de sentido oriundas do mau uso dos recursos linguísticos;

- a desarticulação entre as propostas pedagógicas desenvolvidas e as dificuldades que os alunos apresentam em termos de produção de textos;

- o não-acompanhamento da evolução do estudante em redações sucessivas, analisando-se textos esporádicos dos alunos, sem articulá-los ao conjunto de suas produções;

- a formalização excessiva das tarefas de produção de textos, sugerindo-se temas, roteiros, tamanho em linhas, formas de apresentação;

- a falta de trocas interativas, na escola, entre os alunos acerca de seus textos, bem como entre alunos e professores, para discutir ideias e melhores jeitos de expressá-las;

- uma avaliação centrada no julgamento final, ao invés de procedimentos avaliativos qualitativos e mediadores, formadores de um escritor reflexivo, atento e responsável pelo aprimoramento de seu texto” (HOFFMANN, 2002, p. 13-14) e essas

ainda são questões que provocam uma grande inquietação em muitos profissionais de língua materna e essa inquietação pode – e deve – suscitar grandes e promissores debates nos ambientes escolares, trazendo resultados muito positivos para o trabalho com o ensino de produção de textos escritos.

Para que haja uma mudança significativa nas práticas de ensino de língua portuguesa, faz-se mais que necessário - diríamos que se trata de uma medida urgente – que o trabalho do professor com a prática de produção de textos escritos esteja pautado em pontos tais, como aponta Antunes (2003): a) permitir que os estudantes se coloquem na posição de sujeitos, de autores de seus próprios textos; b) favorecer a produção de textos, não de palavras soltas, textos relacionados com o contexto no qual os estudantes estejam inseridos; c) propor a produção de textos que os estudantes usam em seu dia a dia, ou seja, que lhes sejam relevantes socialmente; d) apresentar aos estudantes os diversos objetivos e funções da escrita; e) evidenciar o fato de que, para cada texto, há um leitor específico e, para isso, é preciso saber como se comportar como escritor, saber como dizer o que vai dizer e para quem; f) enfatizar que, para cada situação de comunicação, há uma adequação para a produção de textos; g) reforçar a ideia de uma escrita planejada, ajustada, em que estejam claras as ações de escrever, revisar e reescrever.

Observando esse panorama histórico até aqui, não fica difícil compreender por que, até hoje, temos tantas dificuldades em reverter esse quadro tão tortuoso que nos aflige tanto, principalmente, a cada final de processo de correção de provas do ENEM, ou mais especificamente, a cada correção de um texto de um estudante nosso em uma simples atividade proposta de sala de aula, seja lá qual gênero propomos, mesmo sendo um simples bilhete.

Nossa angústia remonta há séculos de descaso com um trabalho mais eficaz com esse eixo de ensino da língua portuguesa e, como já vem sendo dito, reiteradas vezes, neste trabalho, é necessário que haja, urgentemente, uma rigorosa reavaliação acerca dos procedimentos didáticos usados em salas de aula para que exista um eficiente trabalho a fim de que o ensino da produção de textos escritos na escola seja uma atividade reflexiva e criativa para que os estudantes se vejam como autores de seus textos e que, assim, tenham autonomia para fazerem e refazerem, criarem e recriarem sua linha argumentativa com mais segurança e adequação.

2.3 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma luta política pela garantia do direito à educação

A educação brasileira, sobretudo a pública, apresenta inúmeros desafios aos professores das diversas áreas de ensino e não seria diferente para os professores de língua portuguesa. Desafios, como conciliar a exaustiva carga horária – precisando muitos professores se desdobrar para lecionar nos três horários letivos – com salas de aulas com números excedentes de estudantes; cobranças por parte dos órgãos governamentais por bons resultados em avaliações institucionais; falta de processos de formação mais sistemáticos e eficientes para esses professores, entre outros, como já vistos neste trabalho.

Em turmas regulares, com alunos matriculados em séries de acordo com sua faixa etária, já evidenciamos graves problemas no que diz respeito às carências com a construção das habilidades básicas para a produção de bons textos escritos e orais, adequação vocabular e criteriosa seleção do léxico da língua materna, dificuldades em leitura, assimilação de estratégias de leitura de acordo com o gênero textual. Quando se trata de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), percebemos que há problemas ainda mais preocupantes, uma vez que constituem um público que apresenta um perfil particular, com dificuldades bem específicas, pois são estudantes os quais, na maioria dos casos, trabalham durante o dia, por isso apresentam a justificativa de pouco tempo para dispensar aos estudos e, talvez o ponto mais delicado: muitos estão afastados do ambiente escolar há um bom tempo, o que dificulta, muitas vezes, todo o processo de assimilação de muitos dos conteúdos trabalhados na escola.

Antes de prosseguirmos com a reflexão acerca das dificuldades apresentadas por muitos dos estudantes dessa modalidade de ensino e do trabalho docente, faremos, agora, um breve histórico a respeito da EJA no Brasil. Nosso objetivo é o de compreender o seu percurso desde seus primórdios até os dias atuais, observando o desafio que os professores e os estudantes sempre encontraram na luta pela garantia do ensino de jovens e adultos em nosso país, um direito, nem sempre, reconhecido pelo Estado brasileiro e sempre atrelado aos interesses políticos e econômicos, subjugando as classes populares analfabetas a uma posição de excluídos e, assim, marginalizados – no sentido de estarem sempre à margem da sociedade brasileira -, e ressaltando a importância dessa modalidade de ensino na formação intelectual desses estudantes, que

agora retornam à escola, com todas as garantias legais, com a liberdade de assumirem o papel de cidadãos críticos e, assim, sujeitos ativos em nossa sociedade.

De acordo com Strelhow (2010), desde a época colonial, a nossa educação – de responsabilidade dos padres jesuítas - era voltada para crianças, embora os indígenas adultos também tenham “sofrido” com a intensa influência (diga-se, interferência) cultural e educacional jesuítica. Essa educação, vale ressaltar, era pautada na catequização, na instrução pela fé católica, ou seja, os padres jesuítas tinham a missão de converter os índios que viviam na colônia portuguesa em território americano (Brasil) à religião católica, além de ensinar a língua portuguesa, a língua oficial da metrópole (Portugal). Com a saída da Companhia de Jesus do território nacional, em 1759, a educação voltada para os adultos entra em bancarrota e o Império assume a responsabilidade da organização e emprego da educação.

A essa época, a educação na colônia começou a se restringir a grupos abastados, assumindo um caráter elitista. As aulas denominadas régias (latim, grego, filosofia e retórica) eram direcionadas aos filhos dos colonizadores portugueses, ou seja, homens e brancos. Os índios e os negros, então, foram excluídos da política educacional imperial e já se observava o caráter de monopolização do conhecimento pela classe dominante, uma questão contra a qual, até os dias de hoje, muitos ainda lutam.

A partir da constituição de 1824, ainda na era imperial, embora não tenha sido colocada em prática, uma lei versava a respeito da educação primária como garantia de todos os cidadãos. Nessa época, havia uma ampla discussão de como as camadas inferiores (homens e mulheres pobres livres, negros e negras escravos, livres e libertos) poderiam ser inseridas nos processos de formação formais da colônia (STRELHOW, 2010). Com o Ato Constitucional de 1834, as províncias ficaram responsáveis pela instrução primária e secundária de todas as pessoas, mas essa formação foi designada apenas para os jovens e os adultos e um dado nos chama a atenção. De acordo com Strelhow (2010),

a educação de jovens e adultos era carregada de um princípio missionário e caridoso. O letramento destas pessoas era um ato de caridade das pessoas letradas às pessoas perigosas e degeneradas (...). A alfabetização de jovens e adultos deixa de ser um direito para ser um ato de solidariedade. (STRELHOW, 2010, p.3)

Por esse motivo, não raras as vezes, quem trabalha com essa modalidade de ensino já deve ter percebido, mesmo nos dias atuais, o estigma que esses estudantes

“carregam”, em muito caso, o que provoca neles baixa autoestima. Há uma relação histórica entre a classe dominada (as classes populares, os adultos não escolarizados na idade escolar regular) e a classe dominante (a elite), que coloca os estudantes da EJA em uma posição “inferior”, como estudantes “marginalizados”, como se a oferta dessa modalidade fosse um “favor” do Estado, e, não, uma forma de reparação a tanto tempo de descaso à educação desses cidadãos. É preciso salientar que a EJA, hoje, é uma modalidade de ensino oferecida pelo Estado não só como uma função compensatória (como uma educação para pessoas que não tiveram o direito à escola antes da vida adulta), mas também como um direito permanente à escola.

Na estrutura social brasileira, temos, claramente, essas duas possibilidades de concepção dessa modalidade: tanto como a função reparadora, dando o direito à escola a quem o teve negado antes da vida adulta, e como o direito permanente de se manter no espaço escolar. É o que preconiza a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, de 1996, em seu artigo destinado à Educação de Jovens e Adultos, no art.37º,

Art. 37º. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996, p. 15)

Esse estigma secular de uma educação de jovens e adultos como um ato caridoso e solidário ainda ecoa nos dias de hoje. Não raros são os relatos de estudantes que sofrem algum tipo de preconceito em suas próprias famílias – principalmente estudantes idosos - por decidirem voltar aos estudos, inclusive casos de senhoras que saem de suas casas sem o uniforme cedido pelas escolas com receio de serem vítimas de algum tipo de “chacota”. Em nossa experiência em sala de aula nessa modalidade de ensino, muitos foram os relatos sinceros e comoventes que ouvimos de estudantes que expressaram o desejo de – apesar de sofrerem alguma resistência de algum familiar ao voltarem à escola – ao menos, aprenderem a escrever seus nomes, a preencher fichas e a ler os letreiros dos transportes coletivos. Isso é, sem dúvida, uma forma de inserção na

sociedade – uma sociedade que sempre apartou esses estudantes de suas atividades sociais, culturais e políticas -, uma forma de autonomia e a alfabetização desses jovens e adultos configura-se como um forte elemento político, pois torna esses indivíduos, uma vez alfabetizados, entes sociais com capacidade crítica mais aguçada.

Seguindo essa ideia de que o analfabeto era uma pessoa digna de pena e de caridade, como exposto anteriormente, em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho considerava o analfabeto como dependente e incompetente. Em seguida, em 1882, Rui Barbosa considerou que os analfabetos são considerados como crianças, ou seja, incapazes de pensar por si próprios. Vemos que, desde então, o preconceito contra a pessoa analfabeta já vem de séculos de histórias e a escola precisa promover atividades que possam diminuir esse abismo que separa esses indivíduos de todo o acervo cultural do nosso país.

Com a constituição republicana de 1891, o direito ao voto ficou restrito apenas às pessoas alfabetizadas e com posses - o que era representada por uma parcela mínima da sociedade na época - e a exclusão da pessoa analfabeta ficava, ainda mais, evidente. A partir daí, a situação foi ficando mais crítica, pois, antes, votava quem tinha posse, agora, além de precisar ter posse, precisava ser alfabetizado.

No início no século XX, o analfabetismo, no país, chegou a níveis absurdos e isso começou a incomodar a sociedade de uma maneira geral. Esse problema chegou a ser classificado como um mal que precisava ser “exterminado”, já que as pessoas analfabetas eram consideradas culpadas pelo índice de subdesenvolvimento do país. Nesse ponto, é importante ressaltar que as políticas para a EJA sempre estiveram relacionadas aos interesses políticos e econômicos do Estado. Na década de 30, a burguesia industrial, necessitava de uma mão de obra minimamente qualificada para impulsionar suas atividades e inserir o país no cenário do capitalismo mundial. Era preciso encontrar meios para diminuir o analfabetismo adulto, que se configurava como uma “mazela” na sociedade brasileira.

Com isso, o governo buscou novas diretrizes educacionais. Porém, o processo de industrialização não se deu de forma democrática, pois foi pensado durante o Estado Novo, período ditatorial de Getúlio Vargas, a educação proposta estava harmonizada com este projeto e os primeiros projetos de atenção à EJA eram uma resposta às necessidades do capital: produção de uma mão de obra minimamente qualificada, maior controle social e a diminuição dos índices de analfabetismo Cury (2002, *apud* Sampaio 2009).

Nesse contexto, podemos dividir a relação entre o Estado e a EJA em dois momentos, segundo Sampaio (2009): 1) Fim da ditadura de Getúlio Vargas: (de caráter desenvolvimentista): a) Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947), com o apoio da sociedade civil. Tinha o objetivo de, além de alfabetizar, levar a educação de base a todos os brasileiros nas cidades e nas áreas rurais, além de atuar na capacitação profissional e no desenvolvimento comunitário; b) Criação de leis, regulamentando a ampliação do ensino primário – inclusive o supletivo para adolescentes e adultos – como forma de estender a educação elementar para as populações que não tiveram acesso a ela, mas que não resolveu a universalização do atendimento às classes populares; c) Criação do Fundo Nacional de Ensino para repasse de verbas aos estados, visando ao ensino básico primário de crianças e adultos; 2) Atuação organizada de movimentos sociais surgidos nos anos 50/60 (uma educação mais conscientizadora): a) Novo paradigma pedagógico da EJA, tendo o educador Paulo Freire como um dos representantes mais significativos, uma vez que começa a perceber essa modalidade sob o ponto de vista do público (os jovens, os adultos e os idosos analfabetos), não mais sob a ótica dos interesses do Estado; b) Novas iniciativas de alfabetização, financiadas pelo governo federal e por algumas prefeituras, tendo como palavra-chave a *conscientização*: Movimento de Cultura Popular (MCP), em Recife; Campanha “De Pé no Chão também se aprende a ler”, em Natal; Campanha de Educação Popular (Ceplar), em João Pessoa; Movimento de Educação de Base (MEB) da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Esses movimentos sociais, através de sua prática consciente e crítica, começaram a apresentar à EJA uma nova perspectiva, pois não aceitavam mais atrelar a atividade de alfabetizar ao fato de ter de atender aos interesses do capitalismo, que buscava, na educação desses adultos analfabetos, a qualificação mínima para a exploração em seus postos de trabalho. Agora, o que se defendia era uma educação voltada para a transformação social, para a libertação, para a autonomia, para a conscientização política e social. No dizer de Freire (1996, p. 102), “o operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficácia técnica, mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar à outra menos injusta e mais humana”. Era preciso começar a perceber que cada pessoa tinha a condição de refletir sua condição de sujeito transformador e essa transformação era possível através da conscientização.

A educação desses adultos, sob os moldes desses movimentos populares, passava a ter um cunho político, na verdade, para o educador Paulo Freire, educar é uma prática política e, assim, nós, professores, com uma prática docente comprometida com esse pensamento, com a reflexão que cada um tem seu papel no mundo e este papel é fundamental para a mudança do todo, contribuímos com o desenvolvimento de cidadãos mais críticos e autônomos. Antes de essa visão ser disseminada nos meios escolares, nos anos 60, o que se percebia era uma população oprimida e excluída, como já visto desde a época do Brasil colônia.

Para Freire (2011),

os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados ‘imersos’ na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores opressões. (FREIRE, 2011, p. 47)

Essa opressão se configurava no momento em que as classes populares analfabetas eram não só excluídas de processos e discussões políticos desde a era colonial, como responsabilizadas pelo atraso econômico do país, já na era nacional. Assim, a população analfabeta era duplamente vítima da opressão violenta do Estado, que promovia as políticas públicas educacionais voltadas para a EJA segundo seus interesses políticos e econômicos.

Com o Golpe Militar de 64, esses movimentos sociais e suas ações sofreram um grande impacto e suas atividades foram substituídas por campanhas mais conservadoras, com propósitos mais assistencialistas, com a prática de distribuição de alimentos para os estudantes. Muitos educadores, entre eles Paulo Freire, foram perseguidos, presos e exilados por sua ideologia política e pedagógica e não puderam mais exercer livremente seus ideais de uma alfabetização libertadora e política.

Em 1968, o governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com a intenção de alfabetizar os jovens e os adultos, seguindo uma orientação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o que não trouxe ao país resultados satisfatórios, sendo extinto em 1985, deixando muitos estudantes sem a possibilidade de dar continuidade a seus estudos, sendo substituído pela Fundação Educar, também extinta em 1990, no governo do

presidente Fernando Collor de Mello, justamente no Ano Internacional da Alfabetização.

De acordo com Sampaio (2009), algumas ações foram empreendidas em prol da EJA, ações, como conferências internacionais, com as quais o Brasil assumiu compromisso, entre elas: a) A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, firmada em Jomtien, em 1990, com o objetivo de reduzir as taxas de analfabetismo; b) V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, em 1997, que reiterou a importância e a necessidade da EJA para todos; c) Fórum Social Mundial e do Fórum Mundial de Educação.

Como resposta a esses eventos, o governo brasileiro, a partir de 1997, elaborou o Programa Alfabetização Solidária, uma parceria entre o próprio Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), empresas, universidades e prefeituras. Além disso, desde 2004, o governo federal trabalha com o projeto Brasil Alfabetizado, para o qual Organizações Não Governamentais e prefeituras contratam professoras consideradas leigas que recebem uma rápida formação inicial. Nesse caso, no entanto, percebe-se uma contradição com o que preceitua a UNESCO, uma vez que esta sugere que tais projetos sejam direcionados não a uma formação básica e pontual, mas, sim, que a formação pressuponha uma continuidade sólida e funcional para a aprendizagem da leitura e da escrita (SAMPAIO, 2009).

No que se refere ao Programa Alfabetização Solidária, cabe ressaltar algumas críticas recebidas, entre elas o fato de ser mais um programa que apresenta um cronograma muito curto para a realização das atividades, uma vez que, de acordo com Menezes; Santos (2001), “é desenvolvido por meio de módulos que têm duração de seis meses: um mês, em média, para a capacitação dos alfabetizadores nas universidades e cinco para o curso de alfabetização nas comunidades”.

Além desse ponto, também ressaltamos a deficiência na formação dos alfabetizadores desse programa, que, segundo Menezes; Santos (2001), “são jovens do próprio município que cursam o ensino médio, magistério ou a 8ª série do ensino fundamental, que recebem bolsas”. Com esse formato, podemos afirmar que, provavelmente, apesar dos esforços empreendidos pelos alfabetizadores, pelo poder público e pelas universidades, esse programa tenha deixado muitas lacunas a serem preenchidas, mais à frente, com novas ideias, novos projetos que tenham como objetivo erradicar, de fato, o analfabetismo em nossa sociedade.

Apesar desses projetos, infelizmente, o que podemos constatar é que o índice de analfabetismo funcional ainda se apresenta alto no país. Ou seja, muitos estudantes escolarizados ainda não conseguem dominar as práticas de leitura e de escrita para seu uso diário, de uma maneira satisfatória, como ferramenta de trabalho.

De modo legal, mesmo tendo sido um empreendimento do Estado desde a época do governo Vargas, no final dos anos 30 do século XX, apenas, com a Constituição de 1988, podemos verificar que o governo deu uma atenção à EJA, ao estender a todos o direito à educação, em seu art. 208, que diz que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva universalização do ensino médio gratuito. (BRASIL, 2009, p. 121)

Ainda no tocante às questões legais da EJA, segundo a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos do Segundo Segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) – hoje sexto a nono anos -,

a LDBEN n.º 9.394/96 prevê que a educação de jovens e adultos se destina àqueles que não tiveram acesso (ou não deram continuidade) aos estudos no Ensino Fundamental e Médio, na faixa etária de 7 a 17 anos, e deve ser oferecida em sistemas gratuitos de ensino, com oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características, interesses, condições de vida e de trabalho do cidadão.

A resolução CNE/CEB n.º 1/2000, por sua vez, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Essas diretrizes são obrigatórias tanto na oferta quanto na estrutura dos componentes curriculares de Ensino Fundamental e Médio de cursos desenvolvidos em instituições próprias, integrantes da organização da educação nacional, à luz do caráter peculiar dessa modalidade de educação. (BRASIL, 2002, p.17)

Segundo esse documento, três são as funções dessa modalidade de ensino: a) reparadora: não se refere apenas à entrada dos jovens e adultos no âmbito dos direitos civis, pela restauração de um direito a eles negado, mas também ao reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante; b) equalizadora: igualdade de oportunidades, que possibilite oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação; c) qualificadora: educação

permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não-escolares (BRASIL, 2002, p.18).

É importante ter em vista essas funções para que o trabalho com a EJA seja produtivo e significativo para aqueles estudantes que buscam a escola depois de um período afastados desse ambiente. É necessário que eles se sintam acolhidos e verdadeiramente inseridos nessa atmosfera de aprendizagem, de trocas de conhecimento, de afetividade, para que eles se integrem e, mais, interajam com seus professores, com os seus colegas, com o saber, para que a aprendizagem seja, de fato, significativa.

Além disso, outro fato se torna imprescindível. Cabe ao professor da EJA conhecer, compreender o perfil dos estudantes da EJA, perceber suas peculiaridades, suas dificuldades para conduzir seu trabalho docente de tal forma que os resultados sejam satisfatórios. Quanto ao perfil, sabemos que o estudante da EJA, além de se apresentar fora da faixa etária prevista para o ensino fundamental (ou médio) regular, em muitos casos, ele já se encontra afastado da escola por um espaço de tempo muito grande, o que pode dificultar sua nova inserção ao ambiente escolar.

Assim, antes de qualquer ação, para desempenhar uma atividade docente com turma de EJA, é fundamental conhecer o grupo com o qual irá trabalhar. Quem é o estudante adulto? Quais as suas particularidades? E o idoso? E o jovem? O que mudou na concepção de escola, na concepção de aula de língua portuguesa principalmente, para o estudante idoso? Que papel esse estudante assumia e assume hoje?

Em relação ao estudante idoso, principalmente, que, há muito, encontra-se afastado da escola, é possível inferir que, à época em que frequentava as salas de aula – nos casos em que frequentava –, muito provavelmente, existia uma educação baseada em um tradicionalismo em que a voz desse estudante não se podia fazer presente. Nesses casos, aulas reflexivas, discursivas, com leituras e debates, apresentação de seus argumentos, por exemplo, não se cogitavam e, provavelmente, com as novas possibilidades de práticas de ensino de língua portuguesa, como as que se veem hoje, ao retornar às escolas, esse estudante pode, ainda, apresentar um comportamento tímido, cabendo ao professor uma atitude sensível e habilidosa para convidá-lo a participar, de forma mais atuante, nas atividades de sala de aula.

De uma forma geral, o professor da EJA precisa compreender que o perfil de seu grupo é diferente dos estudantes que frequentam o ensino regular, aqueles que estão

matriculados em séries de acordo com sua faixa etária. Mas isso não quer dizer que os que frequentam as aulas da EJA sejam menos capacitados. Significa dizer que os processos metodológicos precisam se adequar ao perfil desse grupo, como acontece com todo e qualquer com o qual vamos trabalhar. É importante não subestimar, senão estaremos retomando uma postura que já renegamos e criticamos e seria, no mínimo, contraditório.

O trabalho com a EJA, a nosso ver, é mais do que uma ação reparadora ou compensatória. Não se trata de uma mera obrigação do Estado. É muito mais do que isso. É a garantia de direitos à aprendizagem, à cidadania, direito a ter voz e vez na sociedade e, assim, participar dela de modo efetivo. É a promoção do desenvolvimento intelectual. É a possibilidade de meios para que os estudantes dessa modalidade de ensino tenham todas as condições para que possam ter acesso às habilidades de leitura e de produção de textos escritos e orais de diversos gêneros textuais, é oportunizar a esses educandos a condição de serem egressos da escola como proficientes usuários da língua materna.

Embora seja essa nossa maior preocupação – e para isso empreendemos nossos esforços –, temos a consciência de que não se trata de uma tarefa tão fácil assim. Muitos dos estudantes que ingressam no segundo segmento da EJA (ou segundo módulo, a saber, os dois últimos anos do ensino fundamental: oitavo e nono anos) chegam a essa etapa de ensino com pouco domínio da leitura e da escrita, isso ocorre por diversas razões, que vai desde a metodologia utilizada com esses grupos até os contextos sociais dos quais esses estudantes participam que, por algum motivo, não favorecem o desenvolvimento de atividades mais significativas com leituras e escrita.

Para rever essa dificuldade, concordamos com o que apresenta a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos do Segundo Segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) – hoje sexto a nono anos -, que diz que

definir estratégias e procedimentos que envolvam leitura e escrita para fazer do aluno um leitor competente e autônomo, capaz de reconhecer e utilizar textos de diferentes gêneros, e fazer com que ele desenvolva a capacidade de expor seus pensamentos na forma escrita são tarefas em que devem estar empenhados os professores de todas as áreas, não apenas os de Língua Portuguesa. (BRASIL, 2002, p. 131)

Isso já ressaltamos ao longo deste trabalho. É preciso que haja um esforço em conjunto entre os profissionais de todas as áreas do saber – não só o profissional de

língua portuguesa - para que as práticas de leitura e escrita estejam sempre presentes na vida escolar desses estudantes, também nas aulas da EJA. É preciso estimular a leitura, a escrita, a expressão de suas ideias, de seu ponto de vista, o desenvolvimento de seus argumentos, o contato com os diversos gêneros textuais, com a multimodalidade, com as funções sociais dos textos, suas intenções comunicativas, com as diversas possibilidades de construção de uma cadeia coesiva, as diversas possibilidades da seleção vocabular, com a sua ampliação, através das diversas leituras, e com a importância que isso traz à produção de bons textos escritos.

Assim, a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos do Segundo Segmento do Ensino Fundamental apresenta-nos alguns questionamentos que consideramos bem pertinentes para a questão levantada acima, como “qual a importância do registro escrito? Em que esse registro pode favorecer a aprendizagem dos alunos? Que gêneros textuais normalmente são utilizados? Quais deles os alunos devem aprender a ler e a redigir?” (BRASIL, 2002, p.132). Dessa forma, analisando bem essas questões e buscando as suas respostas, vamos refletindo nossa prática e encontrando os caminhos para um trabalho muito significativo e com resultados bastante positivos para a atividade com a produção textual escrita na sala de aula dos estudantes da EJA.

Assumindo essa postura, os professores vão deixando bem evidente que

ler e escrever deve fazer parte de sua vida e não pode representar um fator de exclusão ou uma barreira. Cabe ao professor, de qualquer área, administrar o confronto entre a “língua” que cada aluno pratica e a língua valorizada pela escola e pela sociedade. Para isso, é necessário adotar princípios comuns que auxiliem o aluno, pouco a pouco, a dominar a modalidade escrita da linguagem. (BRASIL, 2002, p. 132).

No que diz respeito ao trabalho com a ampliação vocabular dos estudantes, sabemos que é uma tarefa ainda delicada para os professores, devido aos inúmeros problemas enfrentados em sua prática docente, como salas de aulas lotadas (uma realidade principalmente da escola pública), ausência de bibliotecas em algumas escolas - o que não favorece o trabalho com leitura e atividades com dicionário em sala de aula (atividade esta, cada vez mais, obsoleta) - e o próprio despreparo de muitos docentes no que diz respeito ao trato com o léxico em suas aulas desde a sua formação acadêmica.

Se já é uma atividade complexa o trabalho com a ampliação vocabular dos estudantes do ensino fundamental matriculados na faixa etária adequada – pelos motivos elencados acima -, o que dizer, então, da realidade dos jovens, adultos e idosos que se matriculam em séries da EJA, estudantes que, há anos, encontram-se afastados da realidade escolar, distantes da escola e das práticas sistemáticas de leitura e de produção de textos escritos? Aqui nos deparamos com um grande e importante desafio que os professores da EJA precisam encarar: encontrar estratégias metodológicas para apresentarem a esses estudantes a oportunidade de produzirem bons textos, sejam orais ou escritos, tendo a possibilidade de escolha de palavras a partir de seu conhecimento lexical, através de leituras de diferentes textos de diversos gêneros textuais para que eles possam ampliar seu universo vocabular e, a partir daí, terem a condição de realizar uma criteriosa seleção vocabular de acordo com os propósitos comunicativos que queiram dar a seus textos.

Sabemos que não se trata de uma tarefa fácil, tampouco impossível. Tudo vai depender das escolhas metodológicas que os professores farão para realizar seu trabalho docente e de seu sincero empenho e envolvimento com esse público. O comprometimento real dos professores e, sobretudo, a seleção criteriosa e adequada do material didático utilizado nas aulas de língua portuguesa fazem uma grande diferença nos resultados no desempenho desses estudantes.

No se que se refere ao material didático utilizado nas aulas, este influenciará diretamente nos resultados do rendimento dos estudantes. É preciso que ele seja bastante significativo e esteja contextualizado, dentro da perspectiva do público da EJA, com propostas de atividades realmente interessantes tanto de leitura quanto de produção de textos orais e escritos, pois a ênfase dos materiais para essa modalidade precisa ser, exatamente, dada a esses dois eixos da língua portuguesa.

Segundo Bentes (2011), é importante fazer com que os estudantes leiam textos de diversos gêneros textuais de longa extensão, com, ao menos, duas páginas, textos que lhes sejam significativos tanto no ponto de vista temático como em termos de linguagem. É fundamental que os estudantes se reconheçam nesse processo de leitura, que eles se envolvam afetivamente, participem como leitores ativos, que ressignifiquem esses textos, que estes lhes sejam familiares, atraentes e que apresentem uma linguagem mais próxima.

Nesse sentido, as aulas de língua portuguesa começam a representar para esses educandos que voltam a frequentar a escola um momento não só de aperfeiçoamento da aprendizagem da língua materna, mas uma nova forma de interagir com essa língua e com as várias possibilidades de linguagens e, conseqüentemente, de comunicação com seus pares, uma nova forma de se expressarem na sociedade da qual esses estudantes fazem parte como membros ativos. Com o acesso às diversas manifestações textuais – através das práticas de leitura de gêneros diversos - e a compreensão de sua funcionalidade na sociedade, esses estudantes podem começar a se apropriar dos sentidos das palavras em um determinado contexto – ampliando, assim, seu acervo vocabular - e começar a perceber que é importante que se estabeleça um critério para a devida seleção de palavras no momento em que se produz um texto, seja ele oral ou escrito.

Com um trabalho docente seguindo nessa direção, concordamos com Bentes (2011), quando afirma que:

o domínio dos diferentes gêneros pode auxiliar o aluno a ser o legítimo “dono” de sua fala, ou seja, pode levar o aluno a ocupar, com maior consciência, os diferentes lugares a partir dos quais pode falar e escrever. Além disso, o aluno, a partir de um trabalho com diferentes gêneros textuais, poderá tanto exercitar a reprodução de gênero, como também poderá reinventá-lo por meio do exercício de práticas de linguagem significativas proporcionadas na/pela escola, durante as atividades de ensino/aprendizagem de língua portuguesa e de outras disciplinas. (BENTES, 2011, p.105)

E é, exatamente, esse perfil de estudantes que queremos: estudantes autônomos, não mais oprimidos por uma classe dominante, não mais excluídos, marginalizados, não mais relegados aos interesses econômicos e políticos do Estado, não queremos prestar um serviço caridoso, um favor a eles. Queremos oferecer uma EJA de boa qualidade, apresentando conteúdos programáticos realmente significativos e integrados a outras disciplinas.

É preciso que se compreenda que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino de fundamental importância para o desenvolvimento cultural, político e, sim, econômico de nosso país, mas não deve ser mais visto como aquela cobrança da Era Vargas, do final dos anos 30, do século XX, como se a parcela analfabeta fosse a culpada pelo subdesenvolvimento do país. É preciso considerar que o público da EJA, na verdade, é um público que, assim como qualquer outro, não só tem o

direito garantido por lei, mas um grupo que, também, merece a oportunidade de ter uma escolarização de qualidade, que merece ter uma boa qualificação intelectual, ter acesso ao patrimônio cultural de nossa língua e precisamos empreender todos os nossos esforços para que isso lhe seja assegurado e não mais usurpado.

2.4 A coesão e a importância do estudo dessa propriedade textual para o desenvolvimento de competências de escrita

A produção de bons textos escritos – um dos objetivos do ensino de língua portuguesa – está condicionada à organização da superfície textual e à ligação ou articulação das informações apresentadas nessa superfície. Essa articulação é o que garante o bom entendimento por parte do interlocutor do que se produz e o que nos traz a certeza de que “o texto com sequência, em que se reconhece um tipo qualquer de continuidade, de articulação, é que constitui a normalidade dos textos com que interagimos” (ANTUNES, 2005, p. 46). A essa articulação de ideias damos o nome de *coesão*, um dos fatores, ou propriedades, da textualidade, a propriedade que dá ao texto unidade de sentido.

A coesão é, portanto, uma das sete propriedades - ou critérios de textualidade - necessárias para que haja um texto, para que se reconheça, em um conjunto de palavras, um texto. A coesão, especificamente, é uma propriedade intrinsecamente associada ao texto, relacionada às outras do texto. É, inclusive, a propriedade que, de modo mais efetivo, justifica o termo texto, que é semanticamente ligado à ideia de tecido. É a coesão que promove a continuidade das ideias do texto e que promove sua unidade.

A partir dos primeiros estudos da LT, com a consideração de que o que se deve levar em conta agora é o texto como unidade de análise da língua, não mais a frase isolada, os estudos da coesão textual ganham espaço e a visibilidade necessária para que se perceba sua importância na composição de textos relevantes e socialmente funcionais.

Em estudos de Beaugrande; Dressler (1997), a coesão é apontada como critério de textualidade do âmbito linguístico, assim como a coerência. Esses autores consideram que a coesão consiste “em que as sequências oracionais que compõem a superfície textual estão interconectadas através de relações gramaticais, como a repetição, as formas pronominais, a correferência, a elisão ou a conexão” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1997, p. 12).

Dessa forma, o que é escrito vai tomando forma, vai se configurando, criando sentido a partir da organização de suas ideias e dos elementos lexicais e gramaticais que, a partir da associação de seus elementos, vai se conectando e tecendo um todo denominando, assim, o texto. Ainda trazendo as primeiras abordagens acerca da coesão,

Halliday; Hasan (1976) apontam que esse elemento de textualidade se refere a relações de significado que existem dentro do texto e é o que o define como um texto.

Com o surgimento dos estudos da Linguística de Texto, com essa nova abordagem do estudo da língua portuguesa, tendo agora - desde o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998 - o texto como elemento central, fez-se pertinente a atenção aos aspectos que garantem a textualidade, como a coesão, tema deste capítulo. Dessa forma, achamos relevante fazermos um apanhado em relação ao conceito apresentado ao termo, a partir de alguns estudiosos da LT, para compreendermos melhor esse fenômeno tão importante na construção de textos a fim de que haja um bom ordenamento de suas ideias.

Costa Val (1999) nos chama a atenção para o fato de que a coesão é a manifestação linguística da coerência que se constrói através de mecanismos gramaticais e lexicais. Essa autora ainda nos apresenta alguns mecanismos responsáveis pela unidade das ideias do texto. São eles: a) os gramaticais: pronomes anafóricos, artigos, elipse, a concordância, a correlação entre os tempos verbais, as conjunções; b) coesão lexical: reiteração (simples repetição de um item léxico e por processo de nominalização), substituição (através da antonímia, sinonímia, hiponímia e hiperonímia) e associação (processo que permite relacionar itens do vocabulário pertinentes a um mesmo esquema cognitivo) (COSTA VAL, 1999, p. 6).

Na perspectiva de Beaugrande; Dressler (1997, p. 89), a coesão textual é o que garante a continuidade das ideias, que é o que assegura a sua estabilidade. Esta

se mantém graças à continuidade dos elementos que a integram. A noção de continuidade se baseia, por sua vez, na suposição de que existe uma relação entre os diferentes elementos linguísticos que configuram o texto e a situação em que o texto mesmo se utiliza do fato (...). Cada elemento linguístico é um instrumento eficaz para aceder a outros elementos linguísticos. (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1997, p. 89)

Esses autores defendem a ideia de que é a sintaxe que impõe padrões com o objetivo de organizar a superfície do texto, uma vez que modela a organização das palavras.

Nesse sentido, Beaugrande; Dressler (1997, p. 91) apresentam os mecanismos que contribuem para a estabilização do sistema. São eles: a) repetição: reutilização direta de elementos formalmente idênticos; b) repetição parcial: uso de um termo que

apresenta uma relação de sentido com o que já havia sido dito; c) paralelismo: constrói-se sobre a repetição de uma estrutura reformulada por significados de novos elementos; d) paráfrase: maneira de repetir o conteúdo utilizando expressões distintas; e) uso de pró-formas: substituição de elementos independentes por elementos mais dependentes; f) elisão: repetição com a omissão de algumas expressões originais; g) uso de tempos e aspectos verbais e de conectores: garante, de maneira explícita, as relações existentes entre os elementos linguísticos e as situações do contexto do texto; h) entonação: em textos falados, é esse o mecanismo que assegura a relevância do que é dito.

Para Marcuschi (2012), a coesão forma a parte dos princípios constitutivos da textualidade que dão conta da estruturação da sequência da superfície do texto. Além disso, o autor elenca os seguintes fatores de textualidade: a) recorrência: repetição atual de expressão no texto; b) definitivação: quando um referente indefinido (aqui se trata do artigo indefinido) só pode ser retomado por um referente definido (o artigo definido) para manter a identidade referencial; c) pró-formas: substituições léxicas que funcionam como repetições; d) pronominalização: tipo de substituição possível a partir do uso de pronomes, que servem para retomar um termo do texto.

Antunes (1996, p. 26) assegura que “o conceito de coesão, de uma forma geral, aplica-se aos dispositivos utilizados pelas pessoas para ligar e relacionar os diversos segmentos com que pretendem construir uma unidade”. Assim, o texto se torna coeso à medida que se buscam meios para articular bem as ideias, de uma forma que tudo que se pretende comunicar ao interlocutor esteja apresentado em uma continuidade e unidade.

Há diferentes categorizações dos recursos coesivos, há, inclusive, diferenças de terminologia para um mesmo fenômeno, apresentadas por diversos teóricos, e todas são contribuições incontestáveis. Porém, vamos nos concentrar, especificamente, na taxionomia que Antunes (2005) apresenta.

Como já foi visto, a coesão se torna possível através de vários recursos. Na perspectiva de Antunes (2005), os recursos de coesão são subcategorias de procedimentos de reiteração, associação e conexão. Observemos, a seguir, a taxionomia que Antunes (2005) nos apresenta:

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

Quadro 1 - A coesão do texto

Fonte - In: Antunes (2005, p. 51)

A fim de ajustar o foco no fenômeno de interesse da pesquisa aqui apresentada, consideramos importante nos concentrarmos no recurso da reiteração por substituição lexical por hiperonímia. Entendemos que, deste modo, podemos aprofundar minimamente as informações teóricas pertinentes a hiperônimos como recursos de coesão textual.

Com base em Antunes (2005), há duas categorias de recursos por meio dos quais se consegue proceder à reiteração: a repetição e a substituição. Esta última, nosso interesse na pesquisa aqui apresentada, pode se dar por meio de elementos da gramática (os recursos de substituição gramatical - com a retomada de termos por pronomes, por exemplo) e por meio de elementos do léxico (os recursos de substituição lexical), como o uso, por exemplo, de uma palavra de significado superordenado (hiperônimo).

Quando substituímos uma sequência textual por outra num espaço mais adiante, imprimimos continuidade ao texto, que é uma das condições para a criação de uma unidade, de um todo significativo. É importante frisar que essa continuidade de sentido vai surgindo no próprio texto, em seu processo de produção, de acordo com as relações de sentido que vão surgindo.

Dessa forma, é importante ressaltar que a continuidade que se constrói em um texto, que vai se instaurando pela coesão “é, fundamentalmente, uma continuidade semântica, que se expressa, no geral, pelas relações de *reiteração*, *associação* e *conexão*” (ANTUNES, 2005, p.50).

Quanto à coesão textual, é importante ressaltar que, assim como a coerência, ela se apresenta como propriedade da textualidade. Isto é, a coesão e a coerência são fenômenos que promovem a textualidade. No que se refere à coerência, podemos considerá-la como um fator de fundamental importância para a textualidade, uma vez que é responsável pelo sentido do texto.

A coesão textual é, sem dúvida, um dos recursos responsáveis pela organização da superfície do texto e essa afirmação nos é bastante pertinente, uma vez que é preciso pensar no texto como um contínuo de ideias, que se relacionam em torno de um tema específico.

Seguindo esse pensamento, entendemos que é a coesão que cria e sinaliza essa organização textual. Esta se faz clara quando se observa, no texto, recursos (pronomes, por exemplo) que possibilitam retomar algum segmento, ou ideia, antes mencionado na superfície textual, ou que remetem a uma porção textual que aparecerá no texto após esses recursos, garantindo, assim, unidade de sentido e, conseqüentemente, a compreensão do que é dito.

Essa concepção reforça o entendimento de que um texto precisa se apresentar de modo que tudo venha interligado, de tal maneira que as partes apresentem a noção clara de continuidade, referindo-se e antecipando-se, de forma objetiva, a termos expressos. É preciso que tudo que foi expresso apresente uma ligação de sentido com o que foi dito antes, para que se mantenha uma sequência, um encadeamento, para que as partes estejam devidamente ligadas umas as outras.

Em qualquer que seja a modalidade, seja a oral ou a escrita, é preciso que percebamos que o texto não deve ser visto como um conjunto aleatório de elementos isolados. É fundamental que se ele apresente ao seu interlocutor como um produto em que haja uma unidade semântica em que haja uma relação de significação em que suas

ideias estejam conectadas, organizadas, promovendo a satisfatória compreensão e, desse modo, ele possa cumprir o papel social a que se destina.

Em alguns casos, essa habilidade de retomada ou de antecipação de informações postas no texto, através de diversos recursos coesivos os quais a língua oferece, não se percebe, de modo consistente e diversificado, na produção escrita de muitos estudantes. Muitos se limitam ao uso da repetição não-funcional, deixando de lado outros recursos que poderiam fazer de seus textos algo mais interessante. Certamente, essa dificuldade se configura como um dos grandes desafios do professor de língua portuguesa: procurar meios para se trabalhar o processo de produção de textos escritos, sempre refletindo acerca da necessidade da conexão das ideias, de modo pertinente, por meio de diferentes recursos, o que vai promover a construção de um texto coeso, bem articulado.

Mais uma vez, é importante mencionarmos o fato de que a escola insiste em propagar a ideia de que repetir uma palavra em um texto é considerado um erro, sem uma devida reflexão acerca das implicações dessa repetição. Inclusive, muitas vezes, a escola inclui, como condição de produção de bons textos, a recomendação de não repetir palavras (ANTUNES, 2010).

É preciso que os estudantes entendam que repetir uma palavra, em um dado contexto, pode ser um recurso coesivo muito significativo, pois pode se tratar de uma repetição com claros propósitos discursivos, como enfatizar uma ideia, um posicionamento.

Não se pode, simplesmente, “punir” os estudantes sem esclarecer as funções da repetição, sem ampliar seus horizontes de possibilidades para essa repetição. Quando isso ocorre, tiramos deles a oportunidade de ampliar suas expectativas como autores de seus textos, sua liberdade de produzir, de expor suas ideias. É muito importante que fique claro que a repetição, quando bem situada no texto, ou seja, quando se trata de indicar uma ênfase, um reforço, por exemplo, trata-se de um “recurso coesivo textual e discursivamente funcional, que não acontece por acaso e aleatoriamente” (ANTUNES, 2010, p. 122).

Deixando isso evidente para os estudantes, oportunizaremos a eles mais um recurso ao qual eles terão acesso e de que eles disporão para usar em seus textos e não incorreremos no erro de, simplesmente, em uma análise superficial, sem uma avaliação mais atenta, apontar que a repetição indica pobreza vocabular.

É sabido que o texto precisa apresentar continuidade temática, para isso é necessário dispor de uma superfície organizada, com elementos linguísticos bem

articulados. Porém é preciso que se compreenda que a organização da superfície do texto e a continuidade promovidas por essa organização, segundo Antunes (1996), não podem ser vistas como os únicos princípios para a realização da coesão textual. É conveniente considerar não só a continuidade da sequência da superfície textual, mas também a continuidade de sentido. Não basta organizar as ideias e propiciar a sua sequenciação. É fundamental apresentar meios para que o interlocutor compreenda o sentido do que é dito. Ou seja, é necessário que as ideias apresentadas no texto estejam associadas de tal maneira que o leitor consiga dar conta de sua compreensão de maneira eficaz.

As relações, no texto, não podem estar restritas ao âmbito de sua superfície, ou seja,

se há ligações na superfície é porque elas existem no âmbito do sentido e das intenções pretendidas. O que a gente diz precisa ter sentido (...). A compreensão que se consegue ter do que outro diz resulta dessa relação múltipla que se estabelece em cada segmento, em todos os seus níveis. (ANTUNES, 2005, p. 48-49)

O que precisa ficar claro para os estudantes é que, ao produzirem seu texto, é essencial existir a consciência de que tudo deve estar relacionado. A ideia de que é fundamental que haja uma reflexão acerca do que está sendo produzido deve ser ressaltada no processo de produção de textos escritos, porque, dessa forma, os educandos vão aprendendo a escrever, não simplesmente escrevendo, mas refletindo a sua ação, a sua produção, suas intenções ao fazer isso. Compreendemos que um texto não se trata de um agrupamento de palavras ou de frases isoladas. Esta concepção, há muito, já não mais se considera como texto. Assim, é preciso perceber que o processo de coesão é fundamental para se construir a unidade de sentido no texto e, através dele, o texto vai se formando. A coesão se faz presente em um texto quando percebemos que a interpretação de um elemento se faz possível a partir da interpretação de um outro, um que o precede e assim se vai ‘costurando’ todo o sentido pretendido por esse texto. É essa interligação, essa sequenciação que mantém a unidade, que torna o texto coeso.

Segundo Antunes (1996, p. 77), “os diferentes tipos de nexos [...] constituem a forma de coesão distribuída na superfície do texto”, ou seja, pode-se compreender que essa forma de coesão distribuída nos dá a noção do que se pode perceber por cadeia coesiva. A autora segue considerando que esses nexos “são ocorrências de um ou de outro tipo que, pontualmente, vão providenciando as ligações dos vários segmentos textuais entre si” e traz a noção de cadeia coesiva “para referir a junção de nexos de

uma mesma natureza, ou seja, como o nome sugere, o encadeamento textual de nexos semanticamente semelhantes” (ANTUNES, 1996, p. 77-78).

Assim, fica evidente que, ao se produzir um texto, é importante ressaltar a necessidade de buscar os recursos que garantam essa estabilidade, que promovam a continuidade das ideias para que a comunicação se realize de modo efetivo e para que esse texto cumpra seu determinado papel social.

2.4.1 O recurso da substituição lexical por hiperônimo

Produzir bons textos, seja na modalidade escrita ou na modalidade oral, exige do produtor várias habilidades imprescindíveis, que não podem nem devem ser deixadas de lado no momento em que ele se dispõe a escrever seu texto. Habilidades que vão do ponto básico de saber o que dizer, que informações primárias ele tem sobre o assunto, qual sua posição diante do tema a ser desenvolvido (no caso de um texto argumentativo), seu conhecimento acerca do gênero textual a ser produzido, o domínio da norma adequada para o gênero e para o público ao qual será dirigido seu texto, a seleção e a organização das ideias, o uso competente dos recursos coesivos entre outras.

Outro ponto de extrema importância nesse sentido é a preocupação na seleção vocabular. Saber se expressar é ter a eficiência para selecionar as palavras mais apropriadas para um dado contexto, mais relevantes, mais expressivas. Isso também demonstra habilidade, competência na prática da escrita, que se apreende na ação e reflexão do ato de escrever e reescrever.

No que diz respeito ao repertório lexical, a língua portuguesa nos apresenta muitos recursos, que se configuram como potenciais mecanismos coesivos, entre os quais, estão os hiperônimos, nomes de classes que, esporadicamente, substituem outros termos e servem para categorizar elementos gerais, o que, no dizer de Lyons (1980, p. 235), é a relação de um lexema mais geral ou superordenado “tal como é exemplificada por pares como ‘vaca: animal’, ‘rosa’: flor’, ‘honestidade’: virtude’”, em que o segundo termo, por ser mais genérico, resgata, numa sequência textual, o sentido do primeiro e, quando devidamente contextualizado, funciona como um termo coesivo.

Dentro dos estudos da linguística cognitiva, um dos preceitos mais evidentes é o que se entende por categorização. De acordo com Pinto (1992),

a categorização é uma actividade cognitiva fundamental. Representa uma função essencial nos processos de memória, linguagem, raciocínio e resolução de problemas. É uma actividade que ocorre sempre que dois ou mais objectos, seres ou acontecimentos diferentes são agrupados devido a uma certa semelhança ou parecença entre si. Através do estabelecimento de categorias ou conceitos o ser humano organiza e representa o conhecimento da realidade. (PINTO, 1992, p.1)

E é esse processo de categorização que auxilia o ser humano em suas relações sociais, uma vez que se trata de instrumento importante do ato de pensar. Ao discriminar ou categorizar os elementos que rodeiam as atividades humanas, o que se faz, de fato, é um processo de classificação de objetos, facilitando sua inclusão em categorias já existentes.

Ainda no que se refere ao processo de categorização, Ungerer; Schmid (1996) salientam que estamos cercados por vários tipos de objetos, de diversas naturezas, que, ao qualificá-los, nós o faremos, levando em consideração uma escolha a partir de categorias de diferentes níveis de generalidade. É como se as entidades concretas pudessem ser hierarquicamente ordenadas de acordo com o princípio de classe de inclusão.

Nesse sentido, Pinto (1992) ressalta que

categorizar permite ainda ordenar e relacionar classes de objectos e acontecimentos. "Cão" é uma categoria, mas *cão* é também membro de uma categoria mais vasta, a de "mamífero", e *mamífero* é membro da categoria de "animais", que por sua vez é também membro da categoria de "seres vivos". As quatro categorias estão ordenadas hierarquicamente em termos de subordinação de classes. (PINTO, 1992, p.2)

Ampliando um pouco mais essa reflexão, o que queremos dizer aqui é que, no universo lexical de uma língua, entre as tantas possibilidades de organizar o nosso idioma, podemos fazê-lo em categorias e estas se apresentam de uma maneira ordenada, hierarquizada e subordinada. Dessa feita, quando um termo compreende outros, assumindo, assim, um sentido genérico dentro de um contexto específico, estamos diante de um termo hiperônimo, que pode ser tomado como um recurso coesivo possível no âmbito da substituição lexical.

Essa substituição lexical por termos hiperônimos, no entanto, não ocorre de uma forma aleatória, ela não se dá de uma maneira mecânica. É importante frisarmos que

esse processo de substituição só é possível através de procedimento contextual, ou seja, este é um fenômeno interno ao texto.

É preciso que haja uma referenciação explícita para que seja viável a consideração do uso de substituição por hiperônimo. Assim, não é sempre que, por exemplo, podemos considerar a palavra ‘animal’ como caso de substituição por hiperônimo se antes não houver uma referência a um termo mais específico a que ela possa se referir, como ‘cachorro’. É o que teríamos em uma frase como: ‘Comprei um *cachorro* ontem. O *animal* não para de correr pela casa’. Nessa sequência textual possível, temos uma palavra de sentido geral (animal) que retoma outra de sentido mais específico, mantendo com esta uma relação de referência (cachorro).

Como pudemos observar, no contexto acima, a palavra *animal*, por apresentar um sentido geral, assume o papel de hiperônimo, sendo esse seu valor semântico, e, havendo, no contexto, uma retomada de um termo mais específico, no caso, o resgate do termo *cachorro*, podemos afirmar que temos um caso de substituição por hiperônimo.

Se a mesma palavra *animal* estivesse em uma sequência textual possível, como ‘Vi um *animal* na rua’, por não haver aqui um processo de referenciação, não poderíamos afirmar que aí teríamos uma relação de hiperonímia.

É essa ideia de referência, de resgate de sentido que deveremos deixar bem clara para nossos estudantes. É de suma importância não só apresentar aos nossos educandos o que significa o recurso coesivo substituição por hiperônimos, mas é necessário fazer com que eles entendam que não se trata de um uso de hiperônimo como uma mera substituição de palavras sem critérios discursivos definidos.

Esses critérios passam pela percepção do contexto, observando, sempre, os atores da interlocução. De acordo com as considerações de Marcuschi (2003), através da linguagem, podemos dizer criativamente o mundo, ou seja, valemo-nos da linguagem para construir enunciados criativos e, a partir deles, comunicamo-nos, expomos ao outro o que pensamos e entendemos que construímos o conhecimento através do uso social da língua, o que se confirma, também, nas escolhas lexicais que o indivíduo faz ao se comunicar com seu interlocutor.

Tal cuidado com as escolhas lexicais que fazemos se faz muito importante para a assimilação do que estamos tratando aqui: o uso dos termos hiperônimos. Ungerer; Schmid (1996) explicam que as categorias cognitivas se encontram conectadas umas as outras em um tipo de relação hierárquica. Os autores discorrem sobre o princípio de inclusão, que promove a ideia de relação de um termo subordinado a outro

superordenado. Para esses autores, tudo pode ser hierarquizado, seguindo o princípio da inclusão de diferentes categorias cognitivas. Essa hierarquização faz com que os objetos sejam avaliados e assumam diferentes graus de importância (UNGERER; SCHMID, 1996). Assim também deverá ser no momento em que, ao produzir um texto escrito, o aprendiz faz suas escolhas, baseando-se em suas intenções comunicativas. Ou seja, escolher repetir uma palavra, ou substituí-la por um termo de significado mais genérico (hiperônimo) tem a ver com objetivos comunicacionais que se deseja alcançar na interlocução.

Entendemos, por isso, que essa noção de hierarquização será útil aos estudantes para que estes possam também compreender melhor a realidade da qual fazem parte. Reconhecer a natureza das inúmeras categorias cognitivas hierarquizadas com as quais convivem, lidam e às quais se referem em seus textos.

Dessa forma, aludindo ao que Antunes (2005) nos apresenta em sua classificação de recursos coesivos, no que diz respeito à reiteração por substituição hiperonímica, percebemos que o uso de termos hiperônimos propicia aos estudantes uma possibilidade de produzir textos mais informativos, mais relevantes nos quais seja possível perceber uma melhor proficiência na atividade de produção textual.

O uso de termos hiperônimos – nosso interesse específico dentro da taxionomia de recursos de Antunes (2005) –, no processo de produção de textos escritos, se nos apresenta como mais uma possibilidade de promover a continuidade do texto, sendo, dessa forma, um importante elemento coesivo uma vez que, segundo Antunes (2005), seu uso “põe em cadeia dois segmentos, que serão interpretados como equivalentes”.

Assim, é de fundamental importância a compreensão do significado da palavra hiperônimo. Para isso, recorreremos a Antunes (2005), que nos apresenta a noção de que

os hiperônimos, como o próprio nome indica, são “palavras gerais”, “palavras superordenadas” ou “nomes genéricos”, com os quais se nomeia uma classe de seres ou se abarcam todos os membros de um grupo. A hiperonímia está ligada, assim, à relação que se pode estabelecer entre um nome mais específico ou subordinado (gato) e um outro geral ou superordenado (animal). (ANTUNES, 2005, p. 102)

Em outras palavras, os hiperônimos são elementos coesivos que servem para substituir termos já citados no texto, resgatando o sentido dessas palavras, mas apresentando seu sentido mais amplo, mais genérico. Trata-se de nomes que apresentam a propriedade de reunir, em uma classe, elementos diferentes que apresentam algum

traço em comum entre si, que apresentam o valor de categorizar e possibilita ao texto uma enorme diversidade lexical. Assim, trata-se de uma relação entre um lexema “mais específico, ou subordinado, e um lexema mais geral ou superordenado” (LYONS, 1980, p. 235).

É importante, no entanto, compreender que, mesmo sendo denominados como *termos genéricos*, os hiperônimos podem apresentar níveis distintos de generalização. Assim, é necessário perceber uma clara distinção entre: a) hiperonímia contextual: palavras hiperonímicas, consideradas *designações menos rígidas*, aquelas que possibilitam a substituição de muitas palavras do texto, ou seja, as possibilidades de substituição são amplas (como exemplos: “coisa”, “problema”, “situação”); b) hiperonímia estritamente lexical: palavras hiperônimas como *designadores rígidos*, “apenas determinadas classes de seres podem ser referidas através de uma determinada designação genérica” (exemplo: sapo → anfíbio) (ANTUNES, 1996; 2005).

O uso de um termo hiperonímico se faz possível em um contexto em que se busca a substituição de um vocábulo mais específico (carro) por outro mais amplo, mais geral (meio de transporte), por exemplo, mas é essencial que haja uma relação que estabeleça uma retomada de sentido ou de referência, mantendo a cadeia coesiva, garantindo, assim, a continuidade do que se pretende dizer.

Torna-se fundamental ressaltar uma diferença crucial entre *substituição hiperonímica* e *associação semântica*. A primeira se apresenta, como já mencionado anteriormente, em forma de nome genérico, aquele que, semanticamente, apresenta condições de substituir um termo antes referido. Como exemplo, temos o termo *cachorro* e seu hiperônimo *canino*. É sabido que cachorro é um animal considerado um ser canino, daí a caracterização da substituição hiperonímica, uma vez que *canino* abarca o significado de *cachorro*, ou seja, a palavra *canino* apresenta-se como termo genérico de *cachorro*.

Já a segunda denominação, a *associação semântica*, apresenta-se como um contexto em que há, sim, um nexos coesivo, mas não se configura substituição por hiperônimo, uma vez que o termo substituto não se apresenta como uma referência absoluta do termo substituído. Ou seja, com a associação semântica, não se percebe a substituição de uma palavra por seu termo genérico, como acontece na substituição hiperonímica. Assim, temos seguinte exemplo: ‘Comprei um *animal*. O *cachorro* não para de latir’. Um cachorro é considerado um animal, mas não podemos dizer que um animal (todo animal) pode ser considerado um cachorro. O termo genérico aparece

antes e não faz nenhuma retomada, ou seja, não há nexos referenciais. Neste caso, não temos um caso de substituição por hiperônimos, mas o fenômeno da *associação semântica*.

É importante frisar que a relação de equivalência referencial – fundamental para que se tenha a clareza no texto – dá-se a partir da compreensão de um hipônimo para seu hiperônimo. A título de esclarecimento, a ocorrência de hipônimos em um texto não se configura recurso coesivo por substituição. Os hipônimos podem ser considerados como resultado do procedimento de associação semântica (referida anteriormente). Em um texto em que se percebem co-hipônimos (por exemplo: animais domésticos → *galinha, gato, cachorro e coelho*), é possível afirmar que se trata de uma cadeia coesiva, que há coesão, mas não o processo de substituição.

De acordo com Simon (2008), “embora seja uma relação semântica, a coesão envolve todos os componentes do sistema léxico-gramatical. Portanto há formas de coesão realizadas através da gramática, e outras através do léxico”.

A ausência de uma reflexão mais efetiva acerca da importância do trabalho com o léxico e da ampliação deste nas aulas de língua portuguesa pode comprometer seriamente o desenvolvimento das habilidades dos estudantes quanto às atividades de produção de textos escritos, já que, com essa lacuna, não se proporciona um espaço para reconhecer que a proficiência desses estudantes na escrita depende, também, da habilidade em fazer o uso consciente do vasto vocabulário de que dispõem em sua língua.

Daí deriva um dos problemas mais recorrentes nos textos escolares: o uso da repetição de palavras, não de maneira consciente, isto é, com um objetivo definido, para a obtenção de efeito de ênfase, por exemplo, mas como indício de que os estudantes não têm o conhecimento de outras possibilidades lexicais para a reiteração.

Essa nossa última afirmação tem como base nossa experiência como professora de português, ao longo da qual, observamos mais ocorrências de repetição não-funcional de palavras nas redações escolares do que de recursos de substituição. Isso nos leva a conjecturar que muitos estudantes devem desconhecer as inúmeras possibilidades de uso de seu idioma. A nosso ver, os estudantes das séries finais do ensino básico, de modo geral, parecem ser pouco motivados a reflexões a respeito da importância do uso de certa diversidade lexical em seus textos escritos, assim como da necessidade de uma seleção de palavras mais criteriosa para a obtenção de mais precisão nas informações.

O uso de termos hiperônimos pode proporcionar mais uma possibilidade de organizar o texto de uma maneira mais precisa, interessante e criativa, o que pode tornar a leitura de um texto também mais interessante.

Precisamos partir do pressuposto de que, como nos apresenta Antunes (2012), os hiperônimos “correspondem à compreensão de que, no mundo, os seres se distribuem em grupos hierárquicos conforme as propriedades que lhes são atribuídas”. Esse é um dos conceitos que o trabalho docente precisa abordar na prática diária. É preciso fazer os estudantes perceberem esse processo de hierarquização, refletirem sobre que termo pode abarcar outros, partindo do princípio de que

uma classe de seres pode incluir outra, que, por sua vez, pode incluir uma outra terceira (e assim por diante), criando (...) uma espécie de distribuição hierárquica dos seres que se vai refletir também na existência de certo grau de organização hierárquica do léxico. (ANTUNES, 2012, p. 37)

Ainda refletindo acerca do ensino das possibilidades do léxico, enfatizando a possibilidade de uso de termos hiperonímicos, é relevante ressaltar que um hiperônimo só assume o papel de um recurso coesivo de substituição quando colocado em um contexto em que representa uma retomada de sentido de um termo mais específico (seu hipônimo), pois este será considerado seu termo subordinado.

É necessário que os estudantes tenham acesso a esse conhecimento e que possam dispor dele em sua produção textual, pois isso lhes assegura uma significativa possibilidade de produzir textos mais coesos e mais coerentes.

Se o que queremos, enquanto professores de língua portuguesa, é contribuir com uma formação de produtores eficientes de textos de diversos gêneros textuais, não podemos abrir mão de apresentar a possibilidade de uso de termos hiperonímicos como elementos eficazes na composição de um texto coeso.

É relevante, também, que se exponha outra ocorrência muito comum no processo de produção de texto: o uso de co-hipônimos. Estes poderiam ser caracterizados como a ocorrência de diversos hipônimos de um hiperônimo, o que, em um dado contexto, podem ser compreendidos como uma espécie de antônimos.

Exemplo do que foi exposto acima é o uso de palavras, como “gato” e “rato”, que podem ser considerados hipônimos do hiperônimo “ser vivo”, mas, por

apresentarem traços distintos (um é felino e o outro, roedor), apresentam uma oposição, palavras que apresentam certa ideia de contraste.

É indiscutível a noção de que o uso adequado de termos hiperonímicos permite ao texto a possibilidade de se estabelecerem inúmeras relações coesivas. É preciso estar atento ao fato de que proporcionar um nexos coesivo em uma produção textual vai além de, simplesmente, encontrar artifícios para evitar a repetição, até porque esta, por si só, não pode ser analisada como um erro, uma falta de coesão.

O uso coerente e consciente da hiperonímia é uma ação em que “se trata de encontrar a palavra ou expressão que se ajustem às determinações semânticas e pragmáticas implicadas em outra já referida” (ANTUNES, 2012, p. 83).

Assim, fica claro que o que se torna mais significativo, no processo de produção textual, não é só o que temos a dizer, mas como dizemos. A escolha, a seleção, a análise da palavra que pretendemos usar em nosso texto é fundamental, primordial para compor aquilo que temos a expor e a escolha mal pensada pode comprometer a sequenciação das ideias, a continuidade de um pensamento, a coesão textual propriamente dita.

No que diz respeito ao recurso de substituição lexical, Antunes (2005) considera que “substituir uma palavra por outra supõe um ato de interpretação, de análise, com o objetivo de se avaliar a adequação do termo substituído quanto ao que se pretende conseguir”. O uso de hiperônimos, palavras de significado geral, que acabam funcionando como uma espécie de “curinga”, já que podem substituir uma grande quantidade de outras palavras de significados subordinados aos seus respectivos hiperônimos, de acordo com Antunes (2005), é mais frequente do que os sinônimos.

Essa coesão deve ser observada, também, a partir das escolhas lexicais, fundamentais para a construção de sentido do que é produzido. Nota-se aqui, mais uma vez, a necessidade de cuidado com a seleção do léxico. Dessa forma, é preciso que haja uma preocupação em perceber essa seleção não como um repositório de palavras, mas, sim, como unidades de construção do texto, aquilo que participa da construção da materialidade da significação da superfície do texto.

Antunes (2009, p. 144-145) considera que “a articulação (a coesão) que promove a unidade semântica do texto (a coerência) é conseguida também com os recursos das unidades lexicais presentes no texto”. Isso nos leva a considerar a relevância de uma atividade em sala de aula com aspectos da seleção vocabular com a intenção de avaliar essa coesão pretendida em uma produção textual. Antunes (2005) entende que se deve levar em consideração, no processo da produção escrita, o desenvolvimento e a

organização das ideias, o cuidado com a seleção lexical, a contextualização. A autora parte do princípio de que tudo que escrevemos vem articulado, um segmento dá continuidade a outro.

Quando analisamos textos publicados em jornais de grande circulação, em revistas e em outros suportes de gêneros de naturezas diversas, podemos constatar que o uso desses termos genéricos – os hiperônimos – acaba sendo mais comum do que o uso de palavras sinônimas.

Isso acontece, porque, segundo Antunes (2005), os hiperônimos apresentam uma versatilidade maior, em função de seu grau de generalidade, que facilita o processo de reiteração. Já a reiteração por sinônimos requer um trabalho mais complexo de análise, porque, na prática, nem sempre, o que se consideram palavras sinônimas podem ser usadas como equivalentes em um determinado contexto.

Outra questão que nos chama a atenção é que, geralmente, esses textos, nos quais encontramos mais hiperônimos, são produzidos por escritores experientes, entre os quais temos autores de livros, jornalistas, e o pouco uso desse recurso coesivo é um dos aspectos que sobressai como um indício de inexperiência com a prática da escrita e é essa deficiência que precisamos começar a superar em nossas aulas de produção de textos.

No que diz respeito ao trabalho com o léxico, percebe-se que a escola ainda falha com a ausência de uma abordagem mais ampla e significativa. É o que nos aponta Biderman (1996), quando considera que

nas últimas décadas, os linguistas não têm dado muita atenção a problemas de grande relevância relativos ao léxico. Contudo, o vocabulário exerce um papel crucial na veiculação do significado, que é, afinal de contas, o objeto de comunicação linguística. A informação veiculada pela mensagem faz-se, sobretudo, por meio do léxico, das palavras lexicais que integram os enunciados. (BIDERMAN, 1996, p. 27)

No que diz respeito ao estudo da lexicografia, é importante ressaltar que se trata de um estudo que se ocupa em descrever a estrutura do léxico, o modo como se organizam as regularidades apreensíveis no léxico. O léxico é considerado como um dos componentes da gramática, apresentando suas particularidades e estruturação específica.

Com o passar do tempo, vários estudos foram feitos e constataram que o léxico é uma parte específica da gramática, ou seja, há uma relação muito estreita entre o léxico

e a gramática. Várias são as relações das palavras entre si e estas podem ser de naturezas diversas – formal (homofonia, homografia, homonímia, paronímia), morfológica (palavras da mesma família), sintático-conceitual (sinonímia, oposição, hiponímia/hiperonímia, meronímia/holonímia). “O léxico passou, então, a ser entendido como uma rede de itens lexicais ligados por nexos semânticos e conceptuais, indispensáveis à estruturação do léxico” (CORREIA, 2008, p. 4).

Dada a sua importância, é preciso ampliar a sua abordagem na sala de aula e diversificar as formas de interação com o léxico. Os estudantes precisam perceber que, sendo componente da gramática, o léxico não é algo solto, mas, sim, uma rica possibilidade para a construção de sentido de seus textos, sejam escritos ou falados.

Nas escolas, pouco se percebe o incentivo ao uso de dicionários. O que se nota, algumas vezes, é a recorrência aos glossários que os próprios livros didáticos trazem ao final de seus textos, além disso, poucas atividades são exploradas sobre léxico, muitas vezes, exemplos descontextualizados.

Outra questão relevante é o que aponta Suassuna (1995) ao considerar a ausência de uma abordagem de fenômenos vocabulares mais informais, como gírias, neologismos e estrangeirismos, os quais, quando aparecem, são considerados, “vícios de linguagem”, assim como a ausência de uma menção à variação regional e social das palavras. Dessa forma, segundo a autora, “os sentidos se consagram, se cristalizam, fechando o campo para o diferente; levando a uma só forma de falar e escrever; congelando a língua, enfim” (SUASSUNA, 1995, p. 56).

Não se apresenta como algo novo o fato de se perceber ausente o trabalho com o léxico nas aulas de língua portuguesa. Os conteúdos gramaticais - mais especificamente, os aspectos sintáticos - sempre foram ressaltados nas atividades docentes, relegando a um plano quase nulo o trabalho lexical.

Talvez a escola ainda não tenha se dado conta de que esse tipo de trabalho vai muito mais além do que analisar, isoladamente, palavras e seus processos de formação. É o léxico, também, que possibilita a ampliação da proficiência do uso da língua, não apenas os conteúdos morfossintáticos.

De acordo com Antunes (2012), “para conseguirmos a tão apregoada competência de falar, ler, compreender e escrever, é necessário conhecer, ampliar, explorar o território das palavras, tão bem quanto o território da gramática”. Em outras palavras, o enfoque puro e simples nos aspectos gramaticais não garante a proficiência do estudante em práticas de produção de textos escritos.

Nesse sentido, a autora prossegue considerando que

os saberes sobre a gramática da língua já os temos “internalizados” desde tenra idade. O que nunca deixa de estar sob exigências permanentes de atualização são as demandas sociais por um conhecimento lexical mais vasto, mais diversificado, mais específico, capaz de cobrir as particularidades de contextos em que acontecem nossas atuações verbais. (ANTUNES, 2012, p. 14)

Talvez o que falte ao trabalho escolar seja a consciência das funções do léxico no processo de construção textual. Essa consciência pode ser o fator que poderia impulsionar um direcionamento das práticas docentes para um trabalho específico com as questões lexicais e sua relevância no processo de produção de textos escritos.

O que falta é considerar o léxico como um componente importante para a produção do texto, para a articulação das ideias, dos nexos, para a construção dos sentidos e da própria coerência do texto.

Mas o que se entende por léxico? Segundo considerações de Antunes (2012),

o léxico de uma língua, numa definição mais geral, pode ser visto como o amplo repertório de palavras de uma língua, ou o conjunto de itens à disposição dos falantes para atender às suas necessidades de comunicação (...) As palavras são a matéria-prima com que construímos nossas ações de linguagem. (ANTUNES, 2012, p. 27)

Ao estudante é necessário passar a noção de que as possibilidades lexicais são inúmeras, inesgotáveis e ele precisa ter habilidade para conhecer, reconhecer e selecionar, correta e criteriosamente, as palavras de seu texto.

Nesse sentido, sabe-se que não se escreve um texto – ou não se deveria escrever – pondo palavras sem um critério, sem uma organização prévia. Vários são os fatores que contribuem para um processo de seleção vocabular adequado. Entre eles, Antunes (2012) elenca o tema (assunto) tratado, a intenção, o gênero, o suporte, o destinatário (leitor ou ouvinte), a modalidade do uso da língua, nível de formalidade do texto, o contexto.

Para ratificar a importância de uma abordagem mais consistente do léxico nas aulas de língua portuguesa, com Antunes (2012, p. 137), veremos “a relevância de se perceber a palavra – mesmo em seu estado ‘dicionário’ – como elemento constitutivo da história de um povo, de sua cultura, de sua ‘memória social’” e reforça a ideia de que

na verdade, as palavras têm o ‘gosto’, o ‘sabor’, o ‘cheiro’ de nossas experiências de vida. Ouvi-las, lê-las é reencontrar passagens que, de um jeito ou de outro, fizeram sentido para as nossas vidas. Elas são uma espécie de ‘testemunho’ do que foi experimentado e vivido. (ANTUNES, 2012, p 137)

Esse posicionamento reforça a relevância deste trabalho, já que, ainda como nos diz Antunes,

nessa perspectiva de perceber a língua como parte do universo cultural dos grupos humanos, vale a pena retomar o componente da gramática e relacioná-lo ao outro do léxico. Vale a pena, na verdade, configurar os dois componentes como *partes complementares de um mesmo objeto*. Ou seja, gramática e léxico se complementam como registros da memória social das línguas (...). (ANTUNES, 2012, p. 137)

Em relação ao uso de termos hiperonímicos, faz-se necessário ressaltar que, em muitos casos, é possível construir um leque de possibilidades que podem fugir ao que se encontra no padrão de língua, ou seja, é possível que existam termos que se comportam como hiperônimos, tendo uma significação mais ampla, mais coloquial e bem determinada contextualmente, pois, de acordo com Marcuschi (2003), “é na interação que emergem as significações”.

Tratar de termos hiperonímicos é considerá-los termos de referenciação, como já visto neste trabalho. Nesse sentido, “os processos de referenciação ocupam um lugar central na construção do mundo de nossas vivências” (MARCUSCHI, 2003, p.8). Isso porque, em nossas práticas discursivas diárias, fazemos uso de diferentes recursos de referenciação, entre eles, a hiperonímia, mesmo que nem nos demos conta de sua ocorrência.

Na visão de Marcuschi (2003), o processo de referenciação pode ser considerado como um processo criativo da linguagem já que ele admite que essa referenciação é uma atividade criativa e não um simples ato de designação.

Outra questão que deve ser aqui ressaltada é o que se considerada sobre o léxico na visão desse autor. Nesse sentido, ele indica que

ao postularmos que uma língua não providencia uma semântica para o léxico, não estamos dizendo que as palavras são vazias em sentido, mas que o sentido por nós efetivamente atribuído às palavras em cada uso é providenciado pela atividade cognitiva situada. (MARCUSCHI, 2003, p, 8)

O que nos propomos aqui é analisar o uso dos termos hiperônimos em textos de estudantes de uma escola pública de ensino fundamental. Nossa preocupação é investigar para saber qual o grau de conhecimento que esses alunos têm a respeito desse recurso coesivo de substituição e de que forma eles concebem seu uso, a construção de sentido em um texto.

É importante considerar que, muitas vezes, na prática diária da conversa informal entre esses estudantes, percebe-se o uso dos hiperônimos que fazem parte do universo vocabular e das experiências pessoais desse público específico de usuários da língua.

Na visão de Marcuschi (2003),

para a referenciação o que conta é a perspectiva dos indivíduos e não o conhecimento lexical específico. Tanto assim que essas referenciações hiperonímicas podem mudar para o mesmo indivíduo a depender das circunstâncias a que ele estiver submetido (...). Não se trata de uma simples questão de associação léxica e sim de oportunidade sócio-interativa de associação. (MARCUSCHI, 2003, p. 12)

Em uma pesquisa citada em Marcuschi (2003), em que se estudava o evento referenciação, foi solicitado a um conjunto de voluntários que eles definissem um grupo de palavras. Para citar um exemplo, foram expostos os seguintes termos e dadas as seguintes definições:

- (a) cascavel, coral, jiboia → insetos desgraçados
- (b) genro, nora, cunhado → ruma p. briga de foice
- (c) FHC, Lula e Enéas → três sem-vergonha

A pesquisa em questão foi feita com voluntários de baixa escolaridade e, mesmo assim, foi possível agrupar em um hiperônimo os termos apresentados pela pesquisadora. Essa constatação nos faz corroborar o que preceitua Marcuschi (2003), quando considera que

a maneira como dizemos aos outros as coisas é muito mais uma decorrência de nossa atuação discursiva sobre o mundo e de nossa inserção sócio-cognitiva no mundo pelo uso de nossa imaginação em atividades de ‘interação conceitual’, do que simples fruto de procedimentos formais de categorização linguística. (MARCUSCHI, 2003, p. 12)

Uma preocupação bastante relevante no trabalho com produção de texto é a categorização dos termos usados. Através desse processo de seleção, torna-se possível uma melhor interação verbal, melhor exposição de ideias para que haja a possibilidade de escolhas lexicais coerentes, o que pode tornar mais eficaz a comunicação.

Toda escolha lexical, todo o processo de categorização parte de um princípio no qual há uma intenção. Não se escolhe certo termo – ou não se deveria escolher – sem um objetivo específico; esse processo não pode ser concebido como algo aleatório.

Através da categorização, é possível conceber a comunicação de uma forma mais objetiva e precisa. É muito importante que o estudante tenha esse conhecimento para que possa ter a autonomia necessária para realizar a construção de seu texto, lançando mão do artifício da escolha consciente de termos de acordo com o que pretende dizer a seu interlocutor.

2.5 O que dizem os documentos oficiais que orientam o ensino da produção de textos nas escolas

Em nossa experiência docente, percebemos que muitos estudantes chegam ao ensino médio sem compreender bem o que é coesão e sem se dar conta de que a coesão textual assume um papel primordial para que se efetive o entendimento do que se quer expor num texto. Talvez esteja aí um dos maiores desafios dos docentes durante o processo de ensino de produção de textos escritos em suas aulas e, para isso, é preciso que eles usem estratégias que possam auxiliar seus estudantes para a compreensão desse fenômeno. Além disso, a fim de que os aprendizes possam produzir textos de boa qualidade, é importante, a nosso ver, que eles conheçam a função da coesão textual, que é a de “promover a continuidade do texto, a sequência interligada de suas partes, para que não se perca o fio da unidade que garante a sua interpretabilidade” (ANTUNES, 2005, p. 48).

Elaborar um texto devidamente organizado, em que haja continuidade, uma orientação para a sequenciação das informações e a adequada referenciação do que se pretende abordar ainda parece ser um grande desafio para muitos dos estudantes de nossas escolas de ensino fundamental.

Embora muitos documentos oficiais, entre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), aleguem que o estudante deve concluir o ensino fundamental sendo proficiente no que concerne à produção textual escrita, percebe-se que não é isso que vem acontecendo. A inabilidade para produzir bons textos escritos - estes sendo assim considerados quando bem organizados e com suas ideias seguindo uma orientação para uma continuidade - torna-se nítida em muitas produções escolares.

Ainda de acordo com os preceitos dos PCN (1998),

no processo de produção de textos escritos, espera-se que o aluno redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir: a) a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto; b) a continuidade temática; c) a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação; d) a explicitação de relações entre expressões mediante recursos linguísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário. (BRASIL, 1998, p. 51)

Essas orientações são bastante claras em relação à necessidade de um trabalho voltado para o cuidado com a produção do texto como uma cadeia de sentidos, embora ainda se encontrem graves problemas ao transpor essa teoria em prática.

A dificuldade em associar ideias, em estabelecer relações entre as partes do texto, oportunizando uma unidade textual, provavelmente, deve-se à ausência, nas aulas de língua portuguesa, de uma abordagem mais precisa sobre os mecanismos de coesão disponíveis na língua portuguesa, entre eles o léxico, este observado por Antunes (1996) como um aspecto que interfere, diretamente, no processo de coesão textual.

Nesse sentido, é relevante considerar que, “para constituírem textos, as palavras sujeitam-se a princípios de organização, linguística e socialmente, relevantes” (ANTUNES, 1996, p. 27). Essa consideração nos deixa muito evidente a necessidade de se buscar meios para que o estudante compreenda que a aquisição do saber relacionado à coesão, percebendo o léxico como um importante elemento coesivo, é o que pode lhe propiciar o sucesso nas suas produções textuais.

O papel do professor, em todo processo de orientação ao estudante quanto às práticas de produção de texto escrito, é indiscutível e fundamental para que haja o sucesso no progresso pretendido das experiências escritas desse estudante. Vários são os documentos oficiais que tratam das competências necessárias para um bom trabalho com a produção escrita. Entre eles, pontuamos a Base Curricular Comum para as Redes Públicas do Estado de Pernambuco (BCC), de 2008.

No que concerne ao tema deste trabalho, a BCC aponta, como competências básicas em produção de textos escritos, as seguintes:

Manter a continuidade temática do texto – um dos aspectos fundamentais que garantem a coesão e a coerência do texto é a sua concentração num determinado tema. A unidade do texto resulta também desta continuidade em torno de um mesmo eixo;

Empregar os diferentes recursos da coesão textual, de forma a assegurar a continuidade do texto – a coesão textual compreende uma série de recursos para se criar e sinalizar no texto o necessário encadeamento entre seus diferentes segmentos, sejam estes segmentos palavras, períodos, parágrafos ou blocos supraparagráficos. Tais recursos incluem desde os diversos tipos de conectores até a repetição de uma palavra, sua substituição por outra equivalente e o uso de palavras semanticamente associadas;

Estabelecer relações textuais entre orações, períodos, parágrafos ou blocos maiores do texto, por meio de expressões conectoras – além de exercerem funções coesivas, conectores e expressões do léxico estabelecem relações semânticas diversas, como relações de

casualidade, de temporalidade, de oposição, de finalidade, de comparação, de conclusão, entre outras. (PERNAMBUCO, 2008, p. 93-94)

Dessa forma, da proposta desse documento, pode-se inferir a relevância de se tratar o tema relativo à coesão textual. O profissional de língua portuguesa não deve deixar de elencar, em sua prática docente, de uma maneira consistente e contínua, os elementos coesivos visto que são eles que garantem a unidade de um bom texto.

Dados da última edição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2014 – já comentados por nós na seção 2.1 – trazem um resultado desolador e preocupante, mostrando um panorama sombrio no que se refere ao trabalho com o ensino da produção textual, sobretudo nas escolas públicas do país: a maioria de candidatos não obteve a nota mínima na prova de produção textual. Mais precisamente, 529.373 candidatos tiraram nota 0 (zero) na prova de redação do ENEM da edição de 2014, cujo tema apresentado como proposta de produção foi "Publicidade infantil em questão no Brasil".

Segundo dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), divulgados na imprensa pernambucana em 22 de dezembro de 2014, os resultados da prova de redação da última edição do ENEM apresentam uma disparidade muito grande se comparado o desempenho de estudantes de escolas públicas com o de escolas privadas. Em todas as provas, ciências da natureza, ciências humanas, linguagens, redação e matemática, as médias de estudantes provenientes de instituições privadas se apresentam superiores às dos candidatos oriundos das escolas públicas. Na prova de redação, não foi diferente. Em Pernambuco, o melhor resultado foi o do Colégio de Aplicação da UFPE, que alcançou 791,76 pontos, e o pior ficou com a Escola Estadual São José, em Petrolina, cidade do sertão pernambucano, com 366,0 pontos (EDUCAÇÃO, 2014).

A dificuldade para organizar as ideias de um texto, mantê-las em um contínuo ainda surge no estudante e faz com que ele compreenda que há ainda um grande e árduo caminho para que alcance o mínimo que lhe é exigido em tantas situações em sua vida pré-acadêmica, acadêmica e profissional.

É sempre importante ressaltar que “o texto deve constituir o objeto de exploração de todas as competências comunicativas” (PERNAMBUCO, 2008, p. 104). Isso nos mostra a necessidade de se trabalhar, de uma maneira sistemática e planejada, na intenção de propiciar aos estudantes o acesso necessário às informações que lhes são

úteis no processo de uma produção textual eficaz, ou seja, em que se encontrem os princípios básicos de textualidade, entre eles, sem dúvida, os recursos coesivos.

A coesão textual é um elemento de textualidade de importância tão relevante no processo de ensino-aprendizagem da escrita que se apresenta como uma das cinco competências avaliadas na matriz de correção da prova de redação do ENEM.

De acordo com essa matriz, para essa competência, temos cinco níveis de notas, a saber: a) nível 0: não articula as informações; b) nível 1: articula as partes do texto de forma precária; c) nível II: articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos; d) nível III: articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos; e) nível IV: articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos; f) nível V: articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.

Diante dos últimos resultados das provas de redação do ENEM, nada positivos, o que podemos deduzir é que muito ainda temos a fazer para que nossos estudantes tenham uma boa base no que diz respeito aos estudos dos aspectos dos elementos coesivos para que demonstrem segurança na produção de textos bem articulados, em que haja essa diversidade de recursos coesivos.

Daí a necessidade de mais estudos na área de coesão textual principalmente com objetivo de tentar solucionar problemas na transposição didática desse conteúdo. É preciso que os professores saiam das universidades preparados para formarem bons produtores de textos, sejam orais ou escritos, que consigam desenvolver o processo da prática de produção de texto de uma forma reflexiva, ampliando o espaço para a refacção como parte importante do processo.

Ainda durante esse processo de produção, é importante que os docentes proporcionem aos estudantes o acesso às diversas possibilidades de construção e reconstrução textual, às várias formas de dar continuidade às suas ideias, sabendo utilizar, de modo coerente, as palavras mais adequadas ao contexto.

É fundamental levar à sala de aula o conceito de que é através de textos que há a interação de fato. Para isso, é preciso que o estudante saiba produzir bons textos, que demonstrem domínio no processo de construção de seu enunciado. Importante, também, reforçar a ideia de que “nenhuma manifestação de linguagem dispensa o texto, que, ao

lado de outros componentes, compõe o universo da interação” (PERNAMBUCO, 2008, p. 104).

Ainda no sentido de analisar o que dizem os documentos oficiais a respeito das competências necessárias para o sucesso na produção de textos escritos, os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (PCE), em seus Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio, no eixo escrita, trazem a concepção de que “a escrita é tomada (...) como leitura, em sua dimensão discursiva estruturada a partir de situações comunicativas reais e contextualizadas, em função das quais se constrói o sentido para o que se escreve” (PERNAMBUCO, 2012, p. 104).

Nesse documento, faz-se presente a preocupação em apresentar as “expectativas de aprendizagem relativas à capacidade de estabelecer relações entre as partes do texto e que concorrem para que os estudantes produzam textos coesos e coerentes” (PERNAMBUCO, 2012, p. 106).

Na percepção desse documento,

nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a produção escrita deve estar vinculada àquelas situações ligadas às esferas da vida social mais próximas à criança, nas quais o grau de formalidade é pequeno. Progressivamente esse repertório deve ir se ampliando àquelas esferas mais distantes das situações cotidianas e nas quais há, também, maior nível de formalidade. (PERNAMBUCO, 2012, p. 107)

Essas considerações reforçam nossa preocupação em direcionar o trabalho docente, no que diz respeito à produção textual do estudante, com o objetivo de apresentar a esse educando conhecimentos básicos para que ele tenha a aptidão de produzir textos que sejam considerados eficientes e que lhe proporcionem a inserção real na sociedade, o seu ingresso no ensino superior, através da realização de uma boa produção textual no ENEM, por exemplo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua portuguesa (PCN) reconhecem a dificuldade que a escola vem enfrentando para preparar estudantes para as seleções às quais irão se submeter. Mencionam que as “evidências do fracasso escolar apontam a necessidade de reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita” (BRASIL, 1997, p. 19).

Algo que merece uma atenção especial é o fato de o ENEM interferir, de uma maneira muito direta, no curriculum da educação básica, especialmente na organização do curriculum do ensino médio. Isso traz algumas implicações preocupantes, uma vez que apresenta algumas imposições na constituição da estrutura da formação desse curriculum e põe em xeque a participação mais direta do docente e, consequentemente, sua autonomia nesse processo.

Isso porque, da forma como se observa, o ENEM dita as regras, ou seja, apresenta os conteúdos que as escolas devem trabalhar no decorrer do ano letivo e os professores precisam seguir, à risca, o que lhe é determinado no manual dessa avaliação institucional, engessando, dessa forma, o trabalho com o ensino médio em nossas escolas.

Inicialmente, o exame surgiu com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes ao final da educação básica, mas, com a sua reformulação, em 2009, passou a ser utilizado como uma possibilidade de ingresso ao ensino superior. Entre as mudanças, no próprio site no INEP, pode-se encontrar o objetivo de “induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio” e é, justamente, a essa ‘indução’ que chamamos a atenção aqui.

No momento em que se estrutura um curriculum em prol de uma prova, não se leva em consideração alguns aspectos importantes, como a preocupação de uma imposição da escola em detrimento da reflexão dos docentes em torno desse curriculum. O planejamento do trabalho com o ensino médio passou a ser ditado pelo que é priorizado no programa do ENEM e, muitas vezes, não se leva em consideração particularidades regionais e que contribuem para o conhecimento enciclopédico dos nossos estudantes.

A função precípua da escola é a de habilitar o cidadão de uma forma que ele se veja preparado diante das exigências do meio social em que se insere. Nesse sentido, os PCN (1997) consideram que

o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p. 21)

E, para promover essa inserção no meio social e o sucesso pretendido, a escola precisa oportunizar um trabalho com o texto no sentido de ampliar os conhecimentos básicos referentes aos elementos de textualidade, entre eles, os recursos coesivos.

Segundo o que preceituam os PCN (1997), “produzindo linguagem, aprende-se linguagem” e é com essa ideia que devemos proporcionar ao estudante meios para que ele busque sua autonomia para produzir textos coesos e coerentes. É preciso considerar que

quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social (...) Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero ao qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos linguísticos. (BRASIL, 1997, p. 22)

Essas considerações nos fazem refletir acerca da necessidade de um trabalho consciente que tenha como foco o desenvolvimento das competências necessárias para que o aprendiz tenha a consciência de que o discurso se constrói de uma maneira organizada e que, para que haja eficaz comunicação, é preciso seguir normas inclusive de hierarquização do léxico.

É preciso reforçar a ideia de que

o discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (BRASIL, 1997, p 23)

Isso representa uma grande justificativa para a relevância deste nosso trabalho. É fundamental que o professor foque sua atividade docente na intenção de garantir o que sugerem os PCN (1997), quando apresentam que “o trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 1997, p.47).

O trabalho com a coesão textual apresenta um papel fundamental nessa busca por formar um escritor competente. Este precisa ter conhecimento e acesso aos diversos recursos coesivos, entre eles os termos hiperonímicos, para que possa, com a prática sistemática, apropriar-se das competências necessárias para se tornar um bom produtor de textos escritos.

Assim, pode-se, então, compreender que

formar escritores competentes supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos em sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos. (BRASIL, 1997, p 44)

Dessa forma, fica evidente que um dos nossos objetivos, no papel de professores de língua materna, é proporcionar aos nossos estudantes oportunidades várias e condições diversas para que a prática de produção de textos escritos seja uma atividade corrente e orientada sempre com a finalidade de tornar esses educandos proficientes e competentes produtores de textos.

3 Análise dos dados da pesquisa

Tendo apresentado os procedimentos metodológicos na introdução desta dissertação, passamos, agora, à análise dos dados, constituintes do *corpus* de nosso trabalho. A partir de uma análise atenta desses textos, podemos destacar alguns importantes aspectos a respeito do desempenho desses estudantes em relação às suas habilidades de escrita ligadas aos usos de recursos coesivos de reiteração.

Para efeito de esclarecimento, os textos do *corpus* foram escritos durante uma das aulas ministradas para a turma. Primeiramente, foram disponibilizados dois textos motivadores, base para a leitura e reflexão dos estudantes, a saber: **Programa de alimentação escolar: espaço de aprendizagem e produção de conhecimento**, de Ester de Queirós Costa, Victoria Maria Brant Ribeiro, Eliana Claudia de Otero Ribeiro; e **A importância da merenda escolar no desenvolvimento do aluno**, de Raul Enrique Cuore Cuore. Ambos os textos foram lidos pelos voluntários, que, após a leitura, discutiram os temas com base nas informações apresentadas nesses textos.

A partir da leitura desses textos motivadores e da reflexão sobre o tema em sala de aula, como já mencionado na metodologia desta dissertação, foi apresentada uma proposta para a produção de texto escrito, do gênero dissertação escolar, cujo tema dado foi: **A merenda escolar é um elemento fundamental na rotina da escola e no desenvolvimento do aluno?** Essas produções configuram-se como o *corpus* objeto da nossa análise.

Decidimos analisar cadeias coesivas de referentes que são núcleos semânticos do tema proposto, a saber: **merenda escolar, escola, desenvolvimento e aluno**. Entendemos que esses itens, por serem nucleares, devem constituir cadeias maiores, a fim de poderem estruturar a continuidade dos textos, prolongando-se por toda a superfície dos exemplares do *corpus*. Entendemos como cadeia coesiva a sequência de nominais, com valor referencial, presentes num texto, vinculados a um mesmo referente.

Numeramos as cadeias coesivas de acordo com a ordem de aparição de seus constituintes nos textos. A primeira expressão referencial de cada cadeia foi considerada o referente-matriz a partir do qual se constrói a cadeia. Para dar visibilidade aos recursos de coesão por reiteração que cada constituinte das cadeias analisadas representa, decidimos usar diferentes cores, a saber: laranja, para paráfrase; vermelho, para repetição propriamente dita; azul para substituição por hiperônimos, verde, para

substituição por pronomes; marrom, para substituição por sinônimo. As retomadas por elipse estão indicadas pelo símbolo ‘Ø’, seguido do referente elidido entre colchetes, em negrito.

Definimos 5 (cinco) categorias, sendo a última – justamente uma das que abarcam a hiperonímia – desdobrada em dois aspectos. Vejamos:

- a) compreensão por parte dos voluntários do tema proposto para a produção do gênero dissertativo-argumentativo;
- b) manutenção da continuidade temática;
- c) argumentatividade;
- d) **usos de termos hiperônimos**; além da
- e) **avaliação do uso dos hiperônimos para averiguar se: (e 1) contribuem para a adequada articulação entre partes da superfície textual; (e 2) possibilitam maior precisão às informações para a construção da argumentação exigida pelo gênero.**

Parece-nos relevante não perder a oportunidade para contribuir para uma reflexão sobre o gênero dissertação escolar, verificando aspectos da organização desse gênero por parte dos voluntários da pesquisa. Entendemos que os resultados da análise desses aspectos não prejudicam a análise do foco principal da pesquisa e pode render informações importantes para contribuir para o ensino de produção escrita a EJA.

Observemos, primeiramente, o texto 1.

2	
3	A importância da merenda escolar
4	no desenvolvimento do aluno.
5	
6	Seu estudante da EJA é dificilmente
7	come a merenda escolar, mas tenho dois
8	filhos estudando na rede municipal e eles
9	estão com alimentação da escola por que eu
10	sei que é saudável e que eles estão se
11	alimentando bem, que não é alimento que
12	venho fazer mal à saúde deles poré é uma
13	alimentação balanceada.
14	Outro lado importante da merenda é
15	que muitas crianças, adolescentes, jovens e
16	adultos são alcançados por esse programa de
17	alimentação escolar melhorando assim a sua
18	qualidade de vida e retendo escolar, evitando
19	que eles desistam de estudar.
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Figura 1 - Texto 1

Fonte - E.A.S., 26 anos

Texto 1 - E.A.S., 26 anos

A importância da merenda escolar no desenvolvimento do aluno

Ø [eu] (1) Sou estudante da EJA e dificilmente Ø [eu] (1) como **a merenda escolar (2)**, mas Ø [eu] (1) tenho **dois filhos (3)** estudando na rede municipal e Ø [eu] (1) fico feliz com **alimentação da escola (2)** porque **eu (1)** sei que é saudável e que **eles (3)** estão se alimentando bem que não é um alimento que venha fazer mal á saúde **deles (3)** pois é uma alimentação *balanceada*.

Outro lado importante **da merenda (2)** é que **muitas crianças, adonlencetes, jovens e adultos (4)** são *alcançado* por **esse programa de alimentação escolar (2)** melhorando assim **a sua (4) qualidade de vida** e *redento* escolar, evitando que **eles (4)** desistam de estudar.

O autor do texto 1 usa, como título de sua produção, o título de um dos textos motivadores apresentados na proposta para a escrita. Percebe-se, assim, que o estudante pode ainda não ter desenvolvido a habilidade para a criação de um título próprio para sua produção textual escrita. Verifica-se, porém, que o voluntário autor desse texto **compreendeu o tema proposto**. As informações que o autor apresenta revelam que, em sua opinião, a merenda escolar é importante, pois ele considera que sua distribuição na escola melhora a qualidade de vida do estudante e contribui também para a melhoria do rendimento escolar.

O texto se constitui apenas de dois parágrafos e, inicialmente, parece, que o autor, embora tenha compreendido o tema, não compreendeu a proposta de produção do gênero, já que ele foge, em princípio, à estrutura da tipologia textual predominante no gênero solicitado: o primeiro parágrafo é híbrido quanto à tipologia textual: organiza-se, inicialmente, por meio de um relato pessoal, que se constrói com elementos do tipo narrativo, cuja natureza é de um universo específico – o da história contada [Linhas 1-3: *Sou estudante da EJA e dificilmente como a merenda escolar, mas tenho dois filhos estudando na rede municipal e fico feliz com alimentação da escola [...]*]. Porém, essa ideia de “fuga” parcial, a nosso ver, não prejudica sua argumentação já que podemos, inclusive, perceber que esse relato funciona como base para o ponto de vista do autor, segundo o qual, a merenda escolar contribui para a melhoria da qualidade de vida dos estudantes, entre os quais, estão seus filhos, informação dada no trecho do relato. Na

continuidade do mesmo parágrafo, identifica-se uma sequência que apresenta elementos de um texto dissertativo-argumentativo, em que o autor emite juízo de valor, por meio do uso dos adjetivos ‘saudável’ e ‘balanceada’ (sic), qualificadores do referente ‘merenda escolar’: [Linhas: 3-5: [...] *porque eu sei que é saudável e que eles estão se alimentando bem que não é um alimento que venha fazer mal á saúde deles pois é uma alimentação balanceada.* [...]]. No segundo parágrafo, o autor continua expressando sua opinião sobre o tema, por meio do uso da adjetivação: ‘saudável’, como predicativo de ‘merenda escolar’, e ‘importante’, no sintagma ‘Outro lado importante da merenda’, em que o autor informa que a merenda tem mais de um aspecto (“lado”) positivo: [Linha 7: *Outro lado importante da merenda é que muitas crianças, adonlencetes, jovens e adultos são alcançado por esse programa de alimentação escolar melhorando assim a sua qualidade de vida e redento escolar* [...]]. Dessa forma, consegue imprimir **argumentatividade** ao seu texto, usando, principalmente, como recursos, a adjetivação e uma sequência narrativa.

Ainda no que diz respeito à argumentatividade do texto, é importante salientar o uso do operador argumentativo ‘outro lado’, nas seguintes linhas: [Linhas 6-9: *Outro lado importante da merenda é que muitas crianças, adonlencetes, jovens e adultos são alcançado por esse programa de alimentação escolar melhorando assim a sua qualidade de vida e redento escolar, evitando que eles desistam de estudar.*], o que demonstra que o autor consegue estabelecer uma articulação entre as ideias que ele vem desenvolvendo e faz uso, de modo coerente, do operador argumentativo em questão.

O que garante a **continuidade temática** é o uso de recursos coesivos, como a elipse do pronome ‘eu’ (1), que ocorre quatro vezes, na primeira cadeia coesiva identificada no texto, do núcleo temático ‘aluno’, uma vez que o voluntário se coloca, em primeira pessoa, como ‘estudante’. Na terceira linha, a retomada desse referente se dá por meio do uso da substituição pelo pronome ‘eu’. Essas ocorrências da elipse e do pronome ‘eu’ mantêm ativo o referente em todo o primeiro parágrafo, “alinhavando” as diferentes sequências desse trecho do texto, mantendo-as ligadas, de modo que, assim, constitua-se como uma unidade. Essa cadeia permite-nos saber que o autor vive o cotidiano escolar, como estudante e como pai de estudantes, fato que o ajuda a dar credibilidade ao ponto de vista que defende: a importância da merenda escolar.

Ainda em relação ao texto 1, uma outra cadeia coesiva presente refere-se ao núcleo temático ‘merenda’, representada pelo recurso coesivo da repetição da palavra ‘merenda’ em uma ocasião, o que, em nosso entendimento, não traz problemas em

relação à sequenciação das ideias, já que esse recurso não foi usado de modo despropositado, pois tem a função de contribuir para marcar a unidade temática, não podendo ser considerado um indício de limitação do léxico do autor. Em relação à mesma cadeia coesiva aqui analisada (merenda), percebe-se a ocorrência de duas expressões de caráter genérico, nas linhas 3 (alimentação da escola) e 7 (programa de alimentação na escola), substituindo a expressão ‘merenda escolar’. O autor do texto fez, portanto, duas vezes, na cadeia em análise, **uso de substituição por hiperônimos**.

Com a escolha da expressão ‘programa de alimentação na escola’, o autor demonstra compreender que a merenda escolar se trata de um empreendimento institucional, um projeto financiado pelo governo e direcionado para os estudantes. Isso nos faz supor que o autor apresenta conhecimento enciclopédico relevante sobre o tema.

A cadeia coesiva relacionada ao referente ‘dois filhos’ apresenta o recurso coesivo substituição por pronomes, o que se nota nas linhas 4 (eles – referente ‘dois filhos’), 5 (deles – referente ‘dois filhos’) e, utilizando-se do mesmo recurso de coesão, o estudante apresenta outra cadeia coesiva, tendo como referente crianças/ adonlencetes [adolescentes]/ jovens e adultos na linha 8 (sua e deles – referentes ‘crianças’, ‘adonlencetes’ [adolescente], ‘jovens’ e ‘adultos’), mantendo, dessa forma, a unidade de suas ideias.

Sintetizando a análise do texto 1, em que os termos hiperônimos aparecem em negrito, temos:

Referentes-matrizes	Cadeias coesivas
Eu (referência ao autor do texto)	Ø [eu]/ Ø [eu]/ Ø [eu]/ Ø [eu] (elipse) eu (substituição por pronome)
Merenda escolar	merenda/ (repetição) alimentação da escola/ programa de alimentação escolar (substituição por hiperônimos)
Dois filhos	Eles / deles (substituição por pronome)
Crianças, adonlencetes [adolescentes], jovens e adultos	sua qualidade de vida/ eles (substituição por pronomes)

Tabela 1 - Síntese da análise das cadeias coesivas do texto 1
Fonte: a autora

Pode-se verificar que, no texto 1, os recursos de coesão por reiteração utilizados pelo autor na construção das cadeias coesivas analisadas foram, em sua maioria, recursos gramaticais (uso de pronomes) e elipse. Além disso, o autor se valeu da repetição funcional da palavra ‘merenda’. **Em apenas dois momentos, podemos observar o uso de termos hiperônimos.**

As duas ocorrências do recurso coesivo de substituição por hiperônimo contribuíram para garantir a continuidade temática no texto e, mais do que possibilitar a diversificação dos constituintes da cadeia coesiva do núcleo temático, ajuda a demonstrar o conhecimento do autor sobre o fato de que a merenda escolar é fruto de uma ação política, já que é um “programa de alimentação escolar”. É importante ressaltar que o que faz a diferença, na produção textual escrita na construção da argumentação no texto em questão, não é a quantidade de expressões hiperonímicas, mas o uso coerente desse recurso coesivo, que precisa ser feito de modo consciente. É preciso saber usá-lo de uma forma que possibilite maior precisão às informações apresentadas nos textos.

Vejamos, agora, o texto 2:

2	
3	A IMPORTÂNCIA DA MERENDA DA
4	ESCOLA
5	O LANCHE DA ESCOLA É MUITO BOM
6	DEMAIS SÓ QUE PRECISA melhorar um
7	pouco mais precisa, ser mais, banana
8	lem natural também merenda escola
9	DA para alimentar os alunos que sem
10	sem faltar e também estudarem. a
11	merenda lanche é super importante para
12	ELES DOS alunos de escola. todo mundo
13	DA valor simplicidade ajudar
14	muito aquilo que passa necessidade ali
15	mais pobre que sem mais de
16	casa sem fome de casa tem a F.V.I
17	compra outro coisa que não é
18	salada. compra de pastel entre
19	outro que são muito ofensivos. O
20	la o que tem a dizer sobre
21	a merenda da escola que precisa
22	melhora tem ser os super salgados
23	demais tipo salada de fruta lanche
24	com suco entre outro eu nunca lanche
25	na escola mais também tem o
26	lanche ali. demais.
27	
28	
29	
30	

Figura 2 - Texto 2
Fonte - A.R.G., 20 anos

Texto 2 – A. R. G. , 20 anos

A importância da merenda na escola

O lanche da escola (1) é muito bom demais só que precisa melhorar um pouco mais precisa ser maçã, banana bem natural também **merenda escola (1)** dá para alimentar **os alunos (2) que (2)** vem sem jantar e também estudarem. Ao **merenda lanche (1)** é super importante para **eles (2) dos aluno (2) da escola**. Todo mundo dá valor *simple* necessidade ajudar muito **aquele (2) que (2)** passa necessidade **aluno (2) mais pobre** quem vem mais de casa sem *come* de casa tem aí **[aluno] Ø (2)** vai *compra* outra coisa **que (1)** não é saudável. **[aluno] Ø (2)** Compra de pastel entre outro que são muito *ofensível*. O que Ø **[eu] (4)** tenho a dizer sobre **a merenda da escola (1)** que Ø **[merenda] (1)** precisa melhora Ø **[merenda] (1)** tem ser os super *saldável* demais tipo salada de fruta bolacha com suco entre outro **eu (4)** nunca lanchei na escola *mais* também tem **o lanche (1)** *excelente* demais.

Em relação ao texto 2, este produzido em apenas um parágrafo, podemos observar que seu autor **compreendeu o tema proposto**. Isso porque considera ser importante a merenda escolar, sobretudo para suprir a necessidade básica de alimentação dos estudantes, estes, muitas vezes, segundo o autor, desprovidos de alimentos em suas casas.

A **argumentatividade** do texto 2 se expressa, tal como no texto 1, além do uso de adjetivos, como ‘bom’ e ‘importante’, que o autor do texto 2 apresenta no grau superlativo absoluto analítico, usando para ‘bom’ os intensificadores ‘muito’ e ‘demais’, e para ‘importante’, o intensificador ‘super’ [Linha 1: *O lanche da escola é muito bom demais [...]* / Linhas 3- 4: *Ao merenda lanche é super importante para eles dos aluno da escola...*], também através de sua afirmação exposta nas linhas 5-6: [*... ajudar muito aquele que passa necessidade aluno mais pobre quem vem mais de casa sem come de casa [...]*], o que deixa clara a opinião do autor de que a merenda se faz necessária para que o aluno mais pobre e, assim, aquele que passa necessidade, possa suprir essa carência com a alimentação oferecida pela escola.

Consideramos importante comentar que a forma de organização das ideias nesse texto pode dar a impressão de o autor ter construído uma incoerência, que o autor torna a sua argumentação incoerente, já que, inicialmente, considera o lanche da escola

“muito bom demais” (linha 1) e que a escola “tem o lanche *excelente* [excelente] demais” (linha 11), defendendo a ideia de que “precisa melhorar um pouco mais” (linhas 1-2). Não vemos, aqui, uma incoerência, mas certa falta de habilidade para dar uma informação mais precisa: o lanche é bom, mas pode/precisa melhorar. Esse é o tipo de problema que, certamente, resolve-se, com relativa facilidade, no momento da refacção. Levar o estudante a reler e a refletir sobre o que escreveu, a fim de que perceba que é possível fazer ajustes para dar mais precisão ao seu texto; é imprescindível ainda desenvolver nele a capacidade de autoavaliação. Por isso, a importância de avaliar os textos e dar aos estudantes a oportunidade de relerem e de reescreverem. É no momento da reescrita (ou refacção) que é possível motivar, de maneira mais eficiente, a reflexão dos estudantes sobre diferentes aspectos que podem dar ao texto melhor qualidade.

Voltando à análise do texto 2, verificamos que a importância dada à merenda, no ponto de vista do autor, baseia-se na necessidade de alimentar o estudante carente e de propiciar a ele uma alimentação saudável. O autor não faz menção às implicações que essa refeição pode trazer para o desenvolvimento do educando e para a melhoria de seu rendimento escolar. Apesar disso, é possível afirmar que o autor conseguiu produzir um texto em que apresenta sua posição, sua argumentação acerca da necessidade de uma merenda de melhor qualidade, mantendo a **continuidade temática**, imprimindo progressão às suas ideias, o que se constata através de recursos, como substituição por sinônimo do referente-matriz ‘lanche’ (lanche da escola → merenda escola, linhas 1-2), repetição da palavra ‘aluno’ (linhas 4 e 5), substituição por pronome (nas linhas 3, 4, 5, 7 e 10), uso de elipse do termo ‘merenda’ e do pronome ‘eu’, tendo como referente o próprio autor do texto.

É importante frisar que os recursos utilizados pelo autor do texto 2, nas diferentes cadeias coesivas presentes em sua produção, permeiam toda a superfície textual e isso é uma das estratégias que garante a necessária continuidade de suas ideias, o que faz com que se possa compreendê-las como constituintes de um texto. Além das ocorrências de recursos coesivos já citadas, na linha 7, no contexto em que foi utilizada, é possível associar o uso a palavra ‘coisa’ a uma ideia genérica, ligada a alimentos consumidos pelos alunos, mas não podemos afirmar ser este um caso de substituição por hiperônimo, pois a palavra genérica aparece antes da que apresenta sentido estrito.

Como sabemos, para que seja considerado um hiperônimo, não basta a palavra ter sentido genérico; é preciso que ela esteja bem contextualizada e que faça referência a

outra palavra de sentido específico, que tenha aparecido antes no texto. Conforme dito antes neste trabalho, a escolha do recurso coesivo de substituição por hiperônimo deve ser tomada após uma análise contextual, pois, ratificando o que já mencionamos, trata-se de um fenômeno interno ao texto. No caso do texto em análise, consideramos que ocorreu associação semântica, nexos por contiguidade semântica, ou seja, há, sem dúvida, uma relação de sentido, um nexo coesivo, entre as palavras ‘merenda’ e ‘coisa’, mas não há uma relação entre um hiperônimo e seu hipônimo.

Como já assinalado, o autor do texto 2 fez uso de alguns recursos coesivos, como a substituição por sinônimo, substituição por pronomes, a repetição e o uso da elipse, e não faz uso de termos hiperônimos. Esta última constatação, no entanto, não torna esse nem qualquer outro texto menos ou mais relevante no ponto de vista da argumentatividade, uma vez que o hiperônimo não interfere na argumentação do texto. O que precisamos ressaltar, porém, é que o uso dos hiperônimos pode auxiliar na construção de um texto mais conciso, com mais precisão referencial, o que torna, por exemplo, a leitura mais agradável.

Ainda em relação ao texto 2, vale salientar a grande dificuldade em organizar as ideias em torno do tema a ser desenvolvido, ou seja, a continuidade dos argumentos se apresenta de uma forma muito precária, mas precisamos reconhecer que isso não anula o esforço do autor na tentativa de construir sua argumentação e seu empenho em desenvolver sua opinião a respeito do tema.

Sintetizando a análise do texto 2, temos:

Referentes-matrizes	Cadeias coesivas
Merenda escolar	O lanche da escola/lanche (substituição por sinônimo) Merenda lanche/a merenda da escola (repetição) Ø [merenda], Ø [merenda] (elipse) Outra coisa (associação semântica, nexos por contiguidade semântica) Que (substituição por pronome)
Os alunos	Que/eles/aquele/que/que (substituição por pronome) Os alunos da escola/aluno mais pobre (repetição)
Eu (referência ao autor representado por uma elipse em sua primeira ocorrência no texto)	Eu (substituição por pronome)

Tabela 2 - Síntese da análise das cadeias coesivas do texto 2.

Fonte: a autora

Agora, vejamos o texto 3:

1	
2	* A importância da merendei
3	Escola para o Aluno.
4	.
5	A merendei escolar tem uma função muito
6	importante para que o Aluno possa ter mais
7	saúde e com estar cheio que a escola
8	ofereça alimentos adequados para o consumo
9	do aluno por exemplo: O arroz com salada
10	não é um alimento saudável. A Salada é uma
11	alimento que tem aqui tem muito cuidado para
12	não estragar.
13	A merendei é essencial para mim porque
14	em parte dele é a merendei da escola
15	complementar a minha para que eu não
16	meu seja farto e com fome durante a
17	aula.
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Figura 3 - Texto 3
Fonte – W.D.A.S., 22 anos

Texto 3 – W. D. A. S., 22 anos

A importância da merenda escolar para o aluno

A merenda escola (1) tem uma função muito importante para que **o aluno (2)** possa ter mais saúde e bem estar desde que a **escola (3)** ofereça **alimentos adequados (1)** para o consumo do **aluno (2)** por exemplo o cuscuz com salsicha não é um alimento saudável. A salsicha é um alimento **que (1)** tem que ter muito cuidado para não estragar.

A merenda (1) é essencial para **mim (4)** porque **eu (4)** janto cedo e **a merenda da escola (1)** complementar a (?) para que **eu (4)** não **mim (4)** sinta *frago* e com fome durante a aula.

Quanto ao texto 3, trata-se, também, de uma produção escrita de curta extensão. Percebemos que o autor **compreendeu o tema proposto**, pois consegue apresentar a ideia de que a merenda escolar é importante para que o estudante tenha bem-estar: [Linhas 1-3: *A merenda escola tem uma função muito importante para que o aluno possa ter mais saúde e bem estar desde que a escola ofereça alimentos adequados para o consumo do aluno [...]*]. É possível perceber que o autor atribui à merenda o estatuto de “condição” para que ele, na posição de estudante, esteja disposto para assistir às aulas, já que o texto apresenta o fato de a merenda poder evitar que o estudante – no caso, o próprio autor do texto em análise – sinta-se fraco e tenha fome durante as aulas: [Linhas 7-8: *A merenda é essencial para mim porque eu janto cedo e a merenda da escola complementar a (?) para que eu não mim sinta frago e com fome durante a aula.[...]*]. O rendimento do aluno poderia ser prejudicado, segundo o autor do texto 3, caso a merenda não fosse disponibilizada pela escola.

No último parágrafo, identificamos uma breve sequência tipológica narrativa, em que o autor apresenta, em meio a sua argumentação, um relato de uma ação pessoal, como observado na linha seguinte: [Linha 6: *eu janto cedo [...]*], mas é possível compreender esse movimento narrativo da apresentação de um fato como um pressuposto para o que ele apresenta em seguida [Linhas 7-8: *[...] e a merenda da escola complementar a (?) para que eu não mim sinta frago (sic) e com fome durante a aula.*]. Assim, entendemos que o breve relato, mesmo que, possivelmente, possa não ter sido uma intenção consciente do autor, sirva como um suporte para dar sustentação à

sua argumentação. Esse dado é importante que seja ressaltado nas aulas de língua portuguesa, em aulas de produção de textos, pois, muitas vezes, apresenta-se a ideia de que a construção de um texto dissertativo-argumentativo esteja restrita apenas a sequências tipológicas dissertativas, ou seja, como se não pudesse haver nenhuma outra sequência tipológica nesse texto.

Além do breve relato, que funciona como argumento para a defesa da opinião do autor, segundo o qual, a merenda escolar é muito importante, a **argumentatividade** do texto 3 se expressa, também, por meio do uso de alguns adjetivos, como a palavra ‘importante’, para qualificar a ‘função’ da merenda escolar; ‘adequados’, modificando ‘alimentos’. Nesses casos, a adjetivação atua para colocar em relevo atributos positivos. No mesmo parágrafo, contudo, a adjetivação também é usada para construir uma ideia negativa, numa predicação em que o advérbio ‘não’ indica a ausência do atributo ‘saudável’ para ‘alimento’: “[...] *o cuscuz com salsicha não é um alimento saudável* [...]”.

Ainda no que diz respeito à argumentatividade, ressaltamos a afirmação, logo nas duas primeiras linhas, “*a merenda escola tem uma função muito importante para que o aluno possa ter mais saúde e bem estar [...]*”, que indica um posicionamento do autor quanto à relevância da merenda em sua opinião, o uso do verbo modalizador ‘ter’, na construção ‘*tem que ter*’, nas linhas 4-5: “*a salsicha é um alimento que tem que ter muito cuidado para não estragar [...]*”. Quanto ao uso dos verbos modalizadores, cabe aqui frisar que eles evidenciam o ponto de vista, a posição assumida pelo sujeito no enunciado, contribuindo, desse modo, para a construção da argumentação.

No último parágrafo, nas linhas 6-8 “[...] *A merenda é essencial para mim porque eu janto cedo e a merenda da escola complementar a (?) para que eu não mim sinta frago e com fome durante a aula*], fica evidente a relação que o autor faz entre o fato de jantar cedo e o papel da merenda da escola no complemento de sua alimentação, como uma forma de argumentação. Ou seja, para o autor, é importante que a escola ofereça a merenda, pois, como o estudante janta cedo, para que ele não sinta fome e não se sinta fraco, não tendo, desse modo, nenhum prejuízo em seu aprendizado, a merenda surge como uma excelente solução para suprir essa sua necessidade de complementação alimentar.

Como visto, percebemos que há várias maneiras de expressar a argumentatividade em um texto, seja através do uso de adjetivação, de modalização, de

afirmação com a qual se explicita um posicionamento claro e definido a respeito de um tema.

De uma forma geral, o autor do texto 3 consegue manter a **continuidade temática**, o que propicia unidade de sentido do que vai construindo, associando suas ideias e possibilitando a compreensão de seu leitor. Duas cadeias coesivas são identificadas: ‘merenda’ e ‘aluno’. No que se refere aos recursos usados para garantir a unidade das ideias do texto em relação à cadeia 1 (merenda), percebemos a repetição (com a repetição de ‘merenda’ e ‘merenda da escola’) e **o recurso da substituição por hiperônimo**, uma vez que o autor usa a expressão ‘alimentos adequados’, referindo-se ao que a escola disponibiliza para os alunos na merenda. O autor utiliza apenas um termo hiperônimo em seu texto e o faz de maneira coerente, o que propicia uma pertinente construção de sentido para a sua argumentação. Por outras palavras, o autor emite o juízo de valor segundo o qual a merenda, para ser útil, precisa constituir-se de ‘alimentos adequados’, isto é, saudáveis. Essa informação leva o leitor a perceber os conhecimentos do autor acerca da importância de alimentos bem selecionados para propiciar bem-estar aos estudantes, de modo que [infere-se] eles tenham bom rendimento.

Consideramos importante informar aqui algo relevante sobre duas sequências deste texto: ‘o cuscuz com salsicha não é um alimento saudável’ e ‘a salsicha é um alimento (...)’. Inicialmente, é possível associar à palavra ‘alimento’, nas duas construções, uma ideia genérica, o que poderia fazer com que considerássemos, então, essa palavra como um termo hiperônimo de ‘cuscuz com salsicha’ e de ‘a salsicha’. No entanto, um detalhe nos chama a atenção: a presença do verbo ‘ser’, em sua forma conjugada no presente do indicativo (é) nas orações em que essas sequências aparecem. Esse fato faz com que os sintagmas ‘um alimento’ e ‘um alimento saudável’ sejam considerados, então, predicativos e o sintagma ‘um alimento’ não funciona como uma expressão referencial.

Outro ponto bastante interessante e muito importante salientarmos aqui é o uso de determinantes para identificar os termos hiperônimos. Ou seja: em muitos casos, os pronomes demonstrativos – considerados termos determinantes, ou adjuntos adnominais, pela gramática normativa – servem como um elemento fundamental para determinar um termo de sentido geral, o que garante a ideia de palavra genérica em um dado contexto e, desse modo, podendo assumir o valor de hiperônimo.

Para esclarecer o exposto acima, citemos um exemplo. Se o aluno do texto 3 tivesse construído o seguinte fragmento: ‘o cuscuz e a salsicha são alimentos servidos na escola. Esse alimento é saudável’, com o uso do pronome demonstrativo ‘esse’, o termo ‘alimento’ assumiria o valor de hiperônimo de ‘o cuscuz e a salsicha’ (seus hipônimos), porque, nesse contexto, estaria resgatando o sentido de palavras de sentido mais estrito. O uso desse demonstrativo constituiria um indício de estabelecimento de nexos entre estes termos: os hipônimos e seu hiperônimo (ANTUNES, 1996).

Sintetizando a análise do texto 3, temos:

Referentes-matrizes	Cadeias coesivas
A merenda escolar	A merenda/a merenda da escola (repetição)
	Alimentos adequados (hiperônimo)
	Alimentos saudáveis/alimento (valor predicativo)
O aluno	Alunos (repetição)
Escola	Sem retomadas à palavra no texto
Eu (referência ao autor do texto)	Eu (repetição)
Mim (referência ao autor do texto),	Eu/ eu/ Mim (substituição por pronome)

Tabela 3 - Síntese da análise das cadeias coesivas do texto 3.

Fonte: a autora

Vejamos, agora, o texto 4:

2	A importância da Merenda
3	Escolar no desenvolvimento do aluno
4	.
5	A Merenda escolar é importante para o
6	crescimento do aluno, e mentalmente e
7	porque ele estando bem alimentado
8	se aperfeiçoa nos estudos e também ajuda
9	no bem estar do seu corpo. A merenda é
10	uma necessidade básica do estudante,
11	sem ela os aulas ficariam incompletas.
12	Mais também tem que ser de boa quali-
13	dade para poder ser servida, e também é
14	importante por que sem a alimentação
15	da escola os alunos não precisam trazer
16	alimentos não saudáveis como salgadinhos
17	dois pipocos e etc porque é prejudicial a saúde.
18	Também é importante que a merenda seja
19	variada e ao mesmo tempo nutritiva.
20	É mais importante ainda é que na maioria
21	dos alunos, os familiares não tem lá muita
22	condição para uma boa alimentação saudável
23	ao seus filhos e a escola supre essa neces-
24	sidade. Exemplo: do meu relato sobre a
25	merenda da escola pra mim é super impor-
26	ta porque o horário da escola é imutá-
27	vel então eu saio de casa sem fazer
28	a refeição, a merenda da escola me
29	ajuda muito.
30	

Figura 4 - Texto 4
Fonte- M.J.P.A., 22 anos

Texto 4 – M. J. P. A., 22 anos

A importância da merenda escolar no desenvolvimento do aluno

A merenda escolar (1) é importante para o crescimento do aluno (2), e mentalmente porque ele (2) estando bem alimentado Ø [aluno] (2) se aperfeçoa nos estudos e também Ø [merenda] (1) ajuda no bem estar do seu (2) corpo. A merenda (1) é uma necessidade básica do estudante (2), sem ela (1) as aulas ficariam incompletas. Mas também Ø [merenda] (1) tem que ser de boa qualidade para Ø [merenda] (1) poder ser servida, e também Ø [merenda] (1) é importante porque com a alimentação da escola (1) os alunos (2) não precisam trazer alimentos não saudáveis como salgadinhos doces pipocas e etc. porque é prejudicial a saúde. também é importante que a merenda (1) seja variada e ao mesmo tempo nutritiva.

E mais importante ainda é que na maioria dos alunos (2), as famílias não tem lá muita condição para uma boa alimentação saudável ao seus filhos (2) e a escola (3) supre essa necessidade. Exemplo: do meu relato (4) sobre a merenda da escola (1) pra mim (4) é super importante porque o horário da escola (4) é muito cedo então eu (4) saio de casa sem fazer a refeição, a merenda da escola (1) me (4) ajuda muito.

No texto 4, o que se observa é que o autor, também se utilizando do título de um dos textos motivadores, consegue manter uma unidade de sentido, desenvolvendo um texto no qual apresenta, claramente, o que foi proposto como produção: a apresentação de suas ideias acerca da importância da merenda escolar no desenvolvimento do aluno. Assim, podemos perceber que o autor **compreendeu o tema proposto**.

No último parágrafo [Linhas 13-14: *eu saio de casa sem fazer a refeição, a merenda da escola me ajuda muito.*], identificamos uma sequência narrativa que indica um relato pessoal. Assim como no texto 3, entendemos que essa sequência funciona como um pressuposto para o que o autor apresenta em seguida, que o ajuda a demonstrar a importância da merenda escolar.

No que se refere à **argumentatividade**, além do fato narrado, o autor do texto 4 também a expressa, principalmente, através do uso de adjetivos, como podemos observar no seguinte trecho, em que ele considera como importante a merenda e, assim,

apresenta seu ponto de vista em relação a essa refeição servida na escola: [Linha 1: *A merenda escolar é importante para o crescimento do aluno [...]*].

Quanto ao uso da adjetivação, é importante ressaltar sua relevância em todo o processo de construção da argumentatividade do texto. É, também, através do uso de adjetivo que o autor expressa sua opinião em relação a certo tema, seja com seu valor negativo ou positivo, em seu grau normal ou intensificado. Como sabemos que nenhum discurso é neutro, esses adjetivos dizem muito da posição assumida do autor. Em relação ao tema em questão, ‘a importância da merenda escolar para o desenvolvimento do aluno’, esse ponto ficou evidente quando, no texto 4, por exemplo, o autor ressalta que ela é ‘muito *importante*’, ‘é uma necessidade *básica*’, ‘é *super importante*’.

Mais uma vez, chamamos a atenção para o fato de que a argumentatividade do texto, ou o seu teor argumentativo, não se expressa apenas pelo uso dos adjetivos. Entendemos que há outras maneiras de expressá-la, como por meio do uso de palavras que funcionam como modalizadores, como verbos, operadores argumentativos e posicionamentos marcados por afirmações do autor.

Em outro momento de seu texto, o autor do texto 4 também explicita seu posicionamento através de predicação, com o uso da expressão ‘necessidade básica do estudante’, atribuída à ‘merenda’ e apresenta a ideia de que não basta apenas oferecer a merenda, mas, sim, que ela precisa ser de boa qualidade, evitando que os demais estudantes comam alimentos que o autor do texto 4 considera ter baixo valor nutritivo. Isso nos leva a perceber que se trata de um estudante mais consciente e atento às questões nutricionais, como observamos no trecho a seguir: [Linhas 3-9: *A merenda é uma necessidade básica do estudante, sem ela as aulas ficariam incompletas. Mas também tem que ser de boa qualidade para poder ser servida, e também é importante porque com a alimentação da escola os alunos não precisam trazer alimentos não saudáveis como salgados doces pipocas e etc. porque é prejudicial a saúde. também é importante que a merenda seja variada e ao mesmo tempo nutritiva.*].

Na construção de seu texto, o autor faz uso de operadores argumentativos, que expressam certa habilidade na elaboração de sua tese, e podemos verificar esse fato em duas passagens de seu texto, a saber: [Linhas 5-6: [...] *Mas também tem que ser de boa qualidade para poder ser servida [...]*], ao acrescentar o ‘mas também’, iniciando uma informação adicional ao que vinha apresentando em seu texto, e [Linha 10: [...] *E mais importante ainda é que na maioria dos alunos, as famílias não tem lá muita condição para uma boa alimentação saudável ao seus filhos [...]*], ao utilizar a expressão ‘e mais

importante ainda’, o que ressalta sua argumentação, através da adição de uma informação que o autor considera relevante para seu texto.

Ainda na linha 5, com o uso do ‘*tem que ser*’, evidenciamos uma locução verbal que funciona como modalizadora deôntica, ou seja, aquela que transmite a ideia de obrigatoriedade ou algo que se faz necessário, e, no texto, pode ser percebida como uma forma de expressão de uma opinião. O autor entende, e assim explicita sua opinião, que a merenda precisa ser de boa qualidade, ou seja, ‘tem que ser de boa qualidade’.

Mais adiante, já em sua conclusão, mantendo a **continuidade temática** de seu texto, o autor ratifica sua posição, sua linha argumentativa, com a utilização de um adjetivo intensificado, como podemos evidenciar no trecho a seguir: [Linhas 12-14: *a merenda da escola pra mim é super importante porque o horário da escola é muito cedo então eu saio de casa sem fazer a refeição, a merenda da escola me ajuda muito.*].

Em relação às cadeias coesivas, identificamos três. A cadeia 1, aqui representando a expressão ‘merenda escolar’, é mantida durante a construção de sentido a partir de recursos, como a repetição, a elipse e a substituição por pronome (ela – linha 4).

A cadeia 2, demonstrando o elemento ‘aluno’, é sustentada com a utilização dos recursos repetição, substituição por pronome, substituição por sinônimo e por um caso de elipse. Dessa forma, **houve a manutenção da continuidade temática de sua produção textual.**

Já na cadeia 3, representada pela expressão ‘meu relato’, que retoma a fala do autor no texto, percebemos o uso do recurso coesivo substituição por pronome (meu relato → mim, me, me).

No texto em questão, **é possível identificar apenas um caso de substituição por hiperônimo**, no trecho em que se refere à merenda como ‘a alimentação da escola’, o que não compromete o esforço empreendido pelo autor em defender suas ideias, mas entendemos que esse recurso poderia ser mais um explorado como recurso coesivo possível neste contexto. Isso porque entendemos que o hiperônimo, uma vez integrando uma cadeia coesiva, apresenta ao texto mais concisão às ideias e proporciona, dessa forma, uma leitura mais precisa.

Assim, temos a seguinte síntese:

Referentes-matrizes	Cadeias coesivas
A merenda escolar	Ø [merenda]/ Ø [merenda]/ Ø [merenda]/(elipse) A merenda/a merenda/a merenda da escola/a merenda da escola (repetição) Ela (substituição por pronome) A alimentação da escola (substituição por hiperônimo)
O aluno	ele/seu corpo/seus filhos (substituição por pronome) Ø [aluno] (elipse) estudante (substituição por sinônimo) os alunos/a maioria dos alunos (repetição)
Escola	Sem retomadas à palavra no texto
Meu relato	mim/eu/me (substituição por pronome)

Tabela 4 - Síntese da análise das cadeias coesivas do texto 4

Fonte : a autora

Veamos o texto 5:

2	
3	A importância da merenda escolar
4	
5	A merenda escolar é de extrema impor-
6	tância para o aluno e também para a es-
7	cola, tendo em vista que alunos bem ali-
8	mentados irão desenvolver melhor as tarefas
9	escolares.
10	Lembro-me muito bem de uma época em
11	que eu estudei em uma escola onde fal-
12	tava merenda por alguns períodos no ano, e
13	isso era bastante desmotivador, ainda mais
14	porque neste tempo não havia transporte es-
15	colar e eu tinha que caminhar até a escola
16	que era um pouco distante, mais precisamente
17	quatorze quilômetros ida e volta, e nesses
18	períodos a professora se compadecia com a si-
19	tuação dos alunos que moravam mais distan-
20	tes e nos liberava mais cedo, mesmo prejudi-
21	cando o sono. Mas, graças ao PNAE isso
22	mudou, hoje a merenda escolar é forneci-
23	da regularmente e o mais importante, é de
24	boa qualidade e servida por uma nutrição
25	mista o que garante que é uma alimen-
26	tação nutritiva.
27	Portanto a merenda escolar é indispensável
28	para o aluno e consequentemente para a es-
29	cola.
30	

Figura 5 - Texto 5
Fonte - J.R.Q.S, 28 anos

Texto 5 – J. R. Q. S. , 28 anos

A importância da merenda escolar

A merenda escolar (1) é de extrema importância para **o aluno (2)** e também para **a escola (3)**, tendo em vista que **alunos (2) bem alimentados** irão desenvolver melhor as tarefas escolares.

Lembro-me (4) muito bem de uma época em que eu (4) estudei em **uma escola (3) onde (3)** faltava **merenda (1)** por alguns períodos no ano, e **isso** era bastante desmotivador, ainda mais porque neste tempo não havia transporte escolar e eu (4) tinha que caminhar até **a escola (3) que (3)** era um pouco distante, mais precisamente quatorze quilômetros ida e volta, e nesses períodos a professora se compadecia com a situação **dos alunos (2) que (2)** moravam mais distantes e **nos (4)** liberava mais cedo, nisso prejudicando **o nosso (4)**. Mas, graças ao PNAE isso mudou, hoje **a merenda escolar (1)** é fornecida regularmente e o mais importante, **Ø [merenda] (1)** é de boa qualidade e **Ø [merenda] (1)** assistida por um nutricionista o que garante que é uma alimentação nutritiva.

Portanto **a merenda escolar (1)** é indispensável para **o aluno (2)** e consequentemente para **a escola (3)**.

No que se refere ao texto 5, embora o autor inicie o seu texto de modo que este tenha características de textos dissertativo-argumentativos, logo em seu segundo parágrafo, o autor procede a uma narrativa, o que podemos afirmar ser uma estratégia para reforçar a argumentatividade do texto. Em sua conclusão, no terceiro e último parágrafo, percebemos o retorno à defesa de um posicionamento, ou seja, a uma construção argumentativa com a estruturação do gênero dissertação escolar.

As marcas da narrativa são constatadas logo no início do segundo parágrafo, no instante em que o autor utiliza a primeira pessoa, começando um relato pessoal, como se evidência a seguir: [Linhas 4-10: *Lembro-me muito bem de uma época em que eu estudei em uma escola onde faltava merenda por alguns períodos no ano, e isso era bastante desmotivador, ainda mais porque neste tempo não havia transporte escolar e eu tinha que caminhar até a escola que era um pouco distante, mais precisamente quatorze quilômetros ida e volta, e nesses períodos a professora se compadecia com a*

situação dos alunos que moravam mais distantes e nos liberava mais cedo, nisso prejudicando o nosso [...]].

Mesmo num formato que não corresponde integralmente ao gênero dissertação escolar, o autor consegue manter a unidade de sentido do texto e sustenta, de maneira coerente, o ponto de vista de que a merenda escolar garante o desenvolvimento do aluno e contribui para o melhor rendimento escolar. Dessa forma, podemos afirmar que ele **compreendeu a proposta de produção do texto**.

Quanto à **argumentatividade**, esta se apresenta, no texto 5, por meio de três recursos: a) o uso da narrativa já referido acima; b) o uso de adjetivação, como podemos perceber no uso da expressão predicativa ‘é de extrema importância para o aluno’ e ‘é indispensável para o aluno e conseqüentemente para a escola’ nos seguintes trechos: [Linha1: *A merenda escolar é de extrema importância para o aluno [...]*] e [Linhas 14-15: [...] *a merenda escolar é indispensável para o aluno e conseqüentemente para a escola.*; c) uso de operadores argumentativos para o estabelecimento de uma relação de causa e consequência de fatos que o autor apresenta em seu texto no trecho a seguir: [Linhas 2-3: *alunos bem alimentados irão desenvolver melhor as tarefas escolares [...]*].

Além disso, no momento em que o autor afirma, nas linhas 12-13, que a merenda é “[...] *assistida por um nutricionista o que garante que é uma alimentação nutritiva [...]*”, fica evidente que defende a ideia de que a merenda é uma alimentação não só de boa qualidade como confiável, já que tem a chancela de um profissional qualificado.

Identificamos quatro cadeias coesivas, a saber: merenda escolar, aluno, escola e o ‘me’, fazendo referência ao autor do texto. No que se refere à primeira cadeia ‘merenda escolar’, o autor **mantém a continuidade de suas ideias** com a utilização dos recursos coesivos repetição e elipse.

Importante ressaltar, ainda, o uso do operador argumentativo ‘portanto’, no parágrafo conclusivo do texto: [Linhas 14-15: [...] *Portanto a merenda escolar é indispensável para o aluno e conseqüentemente para a escola.*]. Nesse caso, o autor do texto 5 atesta que compreende o sentido conclusivo da palavra e a escolha por ela e seu uso no parágrafo em que se insere representam a habilidade do produtor do texto de resumir e finalizar sua tese.

Em relação à segunda cadeia (aluno), identificamos os recursos da repetição propriamente dita e da substituição por pronome, os mesmos recursos utilizados para

manter a continuidade das ideias da cadeia 3 (escola). Em relação à cadeia que se refere à participação do autor em sua produção (me), notamos o recurso coesivo da substituição por pronome. Vale salientar a repetição do pronome ‘eu’ nessa cadeia.

No texto 5, podemos constatar o fato de o autor **não recorrer ao uso de hiperônimos**, o que, em momento algum, torna seu texto menos interessante ou de menor qualidade. Como já foi posto antes, o que estamos analisando, neste trabalho, não é se a quantidade de uso de recursos coesivos torna o texto melhor, mas se o aluno conhece e faz uso correto e consciente desses recursos, especificamente, o recurso por substituição por hiperônimos.

Assim, temos:

Referentes-matrizes	Cadeias coesivas
A merenda escolar	merenda/a merenda escolar/a merenda escolar (repetição) Ø [merenda]/ Ø [merenda] (elipse)
O aluno	alunos bem alimentados/ os alunos/o aluno (repetição propriamente dita) que (substituição por pronome)
A escola	uma escola/a escola/a escola (repetição) Onde/que (substituição por pronome)
Me (referência ao autor do texto)	Eu/eu/nos/nosso (substituição por pronome)

Tabela 5 - Síntese da análise das cadeias coesivas do texto 5

Fonte: a autora

Analise o texto 6:

1	
2	
3	• A importância da merenda escolar
4	
5	• A merenda escolar é muito importante
6	para as crianças porque elas aprendem a se
7	alimentar de maneira correta mais as escolas
8	devem oferecer alimentos mais saudáveis como
9	a comida com mais verduras e legumes
10	ou frutas e não biscoitos e nem mesclau e
11	não é uma alimentação saudável a comida
12	integral elas não fazem comidas como são
13	integral e a massa, pipão e o feijão e bastante
14	verduras e tomates e frutas porque as
15	salsichas e las não é saudável porque elas tem
16	tem muito corantes e prejudica a saúde e
17	as bebidas também as comidas industrial
18	e para fazer a comida mais saudável
19	minha experiência é que coloque e simplifique de
20	alimentos porque muitas as vezes eu saio de
21	casa sem jantar porque eu trabalho e chego
22	em casa e não dá tempo para fazer nada
23	A minha sugestão com a merenda escolar
24	é que a cozinha industrial pare de fazer
25	com muita com Salsicha e com mesclau
26	
27	
28	
29	
30	

Figura 6 - Texto 6
Fonte – A. O. N., 36 anos

Texto 6 – A. O. N., 36 Anos

A importância da merenda escolar

A merenda escolar (1) é muito importante para *ais crianças* (2) porque *elas* (2) aprendem a *si* (2) alimentar de maneira correta mais *ais escolas* (3) devem oferecer *alimentos* (1) mais saudáveis como *a comida* (1) com *bastante verdurais* e legumes ou frutas e não biscoitos e *neim* nescau e não *e* um *alimentação* (1) *saldável* alimento integral *eles* (3) *eraõ pra* fazer *comidas* (1) como pão integral e arroz, feijão e *ofrace* e *bastante* verduras e tomates e frutas porque *ais salshichas* elas não *e saldáveis* porque elas *conteim* corantes e *prejudica* a saúde *ois todinhos também ais comsinha industrial* e para fazer a *comidas* mais saudáveis *minha experiência* e que coloque e sim tipos de alimentos porque muitas *ais* vezes eu saio de casa sem jantar porque eu trabalho e chego *em* casa e não *dar* tempo para fazer nada.

A minha sugestão com *a merenda escolar* (1) *e* que a *conzinha industrial* para de fazer comida com *salsicha* e *nescal*.

Em relação ao texto 6, podemos perceber que o autor **compreendeu a proposta do tema da produção textual**, desenvolvendo seu texto na intenção de defender uma posição em relação ao tema proposto. Assim, ele argumenta que a escola deve oferecer uma alimentação mais saudável, ressaltando, então, a importância da merenda escolar.

Quanto à estrutura de sua composição, o texto é construído, em apenas, dois parágrafos. O primeiro, inclusive, muito extenso, e o segundo escrito em duas linhas, o que, esteticamente, não seria recomendado para uma produção textual escrita em um âmbito formal. Neste contexto, de uma forma geral, em gênero dissertação escolar, é importante seguir a orientação da disposição de uma introdução das ideias gerais, em um parágrafo, na ampliação dessas ideias, em parágrafos seguintes, e um último parágrafo, para apresentar as considerações finais a respeito do posicionamento assumido no texto.

Em relação à **argumentatividade**, esta também se apresenta, no texto 6, exposta através do uso do adjetivo ‘*importante*’, logo na primeira linha, com seu valor intensificado pelo advérbio ‘*muito*’, em: [Linha 1: *A merenda escolar é muito importante para ais crianças [...]*]. Fato que podemos constatar em todas as produções

analisadas neste trabalho e que, mais uma vez, salientamos como sendo um importante elemento de argumentação.

Porém, novamente, não só os adjetivos aparecem como a única categoria responsável pela argumentatividade do texto. Na produção escrita em questão, por exemplo, podemos identificar, também, uso do verbo modalizador ‘dever’, nas linhas 2-4: [*“ais escolas devem oferecer alimentos mais saudáveis como a comida com bastante verduras e legumes ou frutas e não biscoitos e neim nescau”* [...]] , também um modalizador deôntico, apresentando o princípio de obrigação; encontramos a construção, nas linhas 9-10 [[...] *“ eu saio de casa sem jantar porque eu trabalho e chego em casa e não dar tempo para fazer nada”* [...]], com a qual percebemos, claramente, que se trata de um estudante que, por não se alimentar em casa, precisa da merenda da escola para se manter alimentado no horário em que assiste à aula; e, nas duas últimas linhas: [[...] *“a minha sugestão com a merenda escolar e que a conzinha industrial para de fazer comida com salsicha e nescal.”*], a construção “a minha sugestão” também evidencia a opinião do autor, dessa forma, uma maneira de argumentar.

O que se torna pertinente com a linha de raciocínio do autor, no que diz respeito à noção de a escola não disponibilizar uma merenda de boa qualidade, é o fato de se ressaltar a ideia de que se espera que a escola ofereça uma merenda mais saudável, pois o que se disponibiliza hoje não condiz com o que se deseja de uma refeição compatível com o que deve ser oferecida aos estudantes, já que, como visto a seguir: [Linha 7: *contein corantes e prejudica a saúde.*...]].

Em relação ao que é apresentado no texto como justificativa de seu posicionamento, o autor, que é estudante e, dessa forma, também beneficiário desse programa de alimentação escolar, sugere que a ‘cozinha industrial’ pare de produzir o que é oferecido em sua escola, o que, em sua visão, é uma alimentação que apresenta pouco valor nutricional, como exposto nas seguintes linhas: [Linhas: 11-12: *A minha sugestão com a merenda escolar e que a conzinha industrial para de fazer comida com salsicha e nescal.*].

Uma informação apresentada no texto 6 nos chama a atenção. Percebe-se que, tal como ocorre no texto 2, a forma de organização das ideias nesse texto pode dar a impressão de o autor ter construído uma incoerência. O autor considera a merenda escolar importante e que ela ajuda o estudante a aprender a se alimentar bem, e, logo em seguida, diz que as escolas devem oferecer uma merenda mais saudável, como se

verifica nas linhas a seguir: [Linhas 1-3: *A merenda escolar é muito importante para as crianças porque elas aprendem a si alimentar de maneira correta mais as escolas devem oferecer alimentos mais saudáveis [...]*]. Também não vemos, aqui, uma incoerência, mas falta de habilidade para dar informações com mais precisão. Coincidentemente, a ideia apresentada é semelhante à do autor do texto 2, que informa que: o lanche é bom, mas pode/precisa melhorar. O autor do texto 6 deixa-nos perceber que considera a merenda escolar importante, mas pode/precisa melhorar, ser mais saudável. Mais uma vez, colocamos em relevo a necessidade de se investir na prática da reescrita (ou refacção) dos textos, quando os estudantes podem fazer ajustes e dar mais precisão às informações dadas na primeira versão.

Quanto às cadeias coesivas, estas foram assim identificadas: ‘a merenda escolar’, ‘as crianças’ (os alunos), ‘as escolas’. Em relação aos recursos coesivos utilizados pelo autor, percebemos que ele faz usos de alguns recursos, o que **mantém a continuidade temática de seu texto**. Observamos três casos de substituição por pronomes (o caso da substituição de ‘*as crianças*’ por ‘elas’ e ‘si’, a substituição de ‘*as escolas*’ por ‘eles’), dois casos de repetição (‘a merenda escolar’ e ‘comidas’- no caso, a repetição de um hiperônimo) e **três casos de substituição por hiperônimos** (‘alimentos’, ‘a comida’, ‘alimentação’).

Em síntese, temos:

Referentes-matrizes	Cadeias coesivas
A merenda escolar	Alimentos (substituição por hiperônimo) A comida (substituição por hiperônimo) Alimentação (substituição por hiperônimo) A merenda escolar (repetição) Comidas (repetição de um hiperônimo)
Ais crianças [as crianças] (fazendo uma referência aos alunos)	Elas (substituição por pronome) Si (substituição por pronome)
Ais escolas [as escolas]	Eles (substituição por pronome)

Tabela 6 - Síntese da análise das cadeias coesivas do texto 6.

Fonte: a autora

Vejamos o texto 7:

2	
3	a alimentação na escola
4	
5	A alimentação escolar é muito importan-
6	te para nós estudantes.
7	A merenda escolar, que é bastante tem
8	uma função em forma de melhorar a sen-
9	tação das crianças. E gostamos mais as
10	crianças não se alimentam bem. Porque
11	elas preferem mais outros lanches e as
12	comidas de casa.
13	A merenda que é bastante faz com
14	os alunos aprendam mais porque estão
15	alimentados.
16	Muitas vezes eu saio sem jantar
17	de casa. e a escola oferece essa refeição
18	e que supre minha necessidade nesse
19	momento. Por isso é que a merenda da escola
20	é tão importante.
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Figura 7 - Texto 7
Fonte – E.C.A.E, 23 anos

Texto 7 – E.C.A.E , 23 anos

A alimentação na escola

A alimentação escolar (1) é muito importante para *nois* **estudantes (2)**.

A merenda escolar (1) ajuda bastante $\emptyset$ **[a merenda escolar]** tem uma função em forma de melhorar aprendizagem **das crianças (2)** e **jovens (2)** *mais as crianças (2)* não se *alimentam* bem. *Porquê* $\emptyset$ **[as crianças] (2)** preferem mais outros lanches e as comidas de casa.

A merenda (1) ajuda bastante. $\emptyset$ **[a merenda] (1)** Faz com que **os alunos (2)** aprendam mais porque $\emptyset$ **[estudantes] (2)** estão alimentados.

Muitas vezes eu saio sem jantar de casa e **a escola (3)** oferece **essa refeição (1)** o **que (1)** supre minha necessidade nesse momento. Por isso **o programa da merenda da escola (1)** é tão importante.

O autor do texto 7 inicia sua produção escrita apontando fatos relevantes para a sua argumentação quanto à merenda escolar: sua importância para os estudantes no que diz respeito à aprendizagem e (algo preocupante em seu ponto de vista) o fato de muitos educandos não se alimentarem bem. Isso é colocado de forma bem clara, como podemos observar a seguir: [Linha 4: *eles preferem outros lanches*], o que nos faz perceber que ele **compreendeu o tema que lhe foi proposto**.

Em relação à **argumentatividade**, o autor consegue construir uma linha argumentativa coerente e podemos inferir tamanha relevância dada à merenda escolar porque, em sua opinião, ela chega a ser mais importante para o desenvolvimento do estudante até mesmo do que a comida de sua casa, como podemos observar a seguir: [Linhas 2-5: *A merenda escolar ajuda bastante tem uma função em forma de melhorar aprendizagem das crianças e jovens mais as crianças não se alimentam bem. Porquê as crianças preferem mais outros lanches e as comidas de casa.[...]*].

No terceiro parágrafo, o estudante consegue manter a sequência de sua linha argumentativa, estabelecendo a coerência entre a ideia de os estudantes aprenderem mais e estarem bem alimentados, como podemos verificar a seguir: [Linhas 6-7: *A merenda ajuda bastante. Faz com que os alunos aprendam mais porque estão alimentados.[...]*].

Assim, como observado em textos analisados anteriormente, também notamos o uso do adjetivo ‘importante’, intensificado pela palavra ‘muito’, expressando sua opinião quanto à importância da merenda escolar na vida do estudante: [Linha 1: *A alimentação escolar é muito importante para nois estudantes [...]*]. A adjetivação é um recurso bastante usual e muito significativo para a construção da argumentatividade em um texto, além de outros recursos, como já referidos, a exemplo dos advérbios, dos verbos modalizadores, e isso precisa ser bem ressaltado nas aulas de produção textual.

No quarto e último parágrafo, o autor apresenta, em seu texto, marcas tipológicas da narrativa, usando a primeira pessoa do singular e relatando ações de seu cotidiano, mas, logo a seguir, retoma seu posicionamento quanto à valoração dada à merenda escolar: [Linhas 8- 10: *Muitas vezes eu saio sem jantar de casa e a escola oferece essa refeição o que supre minha necessidade nesse momento. Por isso o programa da merenda da escola é tão importante.*]. Desse modo, o uso da sequência narrativa e com a retomada de um posicionamento mais argumentativo, observando toda a sua linha argumentativa, percebemos que ele **mantém a continuidade temática** em sua produção textual.

Ainda no que diz respeito à argumentatividade, no parágrafo conclusivo, chamamos a atenção o fato de o autor do texto 7 conseguir construir, a partir do operador argumentativo ‘por isso’, uma relação coerente de finalização de suas ideias e isso podemos verificar em: [Linhas 9-10: [...] *Por isso o programa da merenda da escola é tão importante.*].

Quanto aos recursos coesivos, o autor do texto 7 apresenta uma diversidade deles bem empregados, o que faz com que seu texto se apresente de uma maneira bem articulada. As cadeias coesivas identificadas foram ‘alimentação escolar’, ‘estudantes’ e ‘escola’ e os recursos coesivos utilizados pelo autor foram os seguintes: elipse das expressões ‘a merenda escolar’, ‘a merenda’, ‘estudantes’ e ‘as crianças’, repetição das expressões ‘a merenda’ e ‘as crianças’, substituições por sinônimos de ‘as crianças’, ‘jovens’ e ‘os alunos’, substituição por pronome da expressão ‘essa refeição’, com a utilização do pronome ‘que’, e **duas ocorrências de substituição por hiperônimos**, com as expressões ‘essa refeição’ e ‘o programa da merenda da escola’.

O uso dos dois termos hiperônimos propicia ao texto uma maior precisão às informações, ao posicionamento assumido pelo autor, e demonstra uma articulação adequada entre as partes do texto. Ao expor a informação de que a merenda escolar é um ‘programa’, o estudante demonstra seu conhecimento enciclopédico, uma vez que

podemos inferir que ele compreende que se trata de um programa possivelmente instituído pelo Estado, um projeto financiado pelo governo brasileiro destinado a todas as escolas públicas do país.

Em relação ao uso da expressão ‘alimentação escolar’, logo no início do texto, mesmo sendo ‘alimentação’ uma palavra de sentido geral, por haver aparecido antes, na produção escrita do autor, não podemos afirmar que se trata de um caso de substituição por hiperônimo, uma vez que não retoma, contextualmente, nenhum elemento lexical anterior.

Nesse caso, vamos considerar essa ocorrência como uma associação semântica, um caso de nexos por contiguidade semântica, ou seja, há uma relação de sentido entre ‘alimentação escolar’ e ‘merenda escolar’, mas não podemos afirmar que a primeira expressão retoma a segunda.

Como já visto, neste trabalho, o hiperônimo é uma palavra de sentido geral e, para estabelecer um nexo de retomada, é preciso observar o contexto em que ele está inserido. Para que ele possa propiciar uma retomada lexical, mantendo um nexo coesivo, ele, sendo uma palavra de sentido geral, precisa retomar, substituir, uma palavra de sentido específico. No texto, ‘alimentação escolar’ aparece antes de ‘merenda escolar’ e, desse modo, não há a possibilidade de aquela expressão retomar esta última. Assim, fica evidente que temos um exemplo de hiperônimo, já que este é assim denominado por uma questão semântica, por ser uma palavra de sentido geral, mas não um caso de substituição, porque não existiu um nexo de retomada, uma vez que o termo genérico apareceu antes. Dessa forma, esse termo genérico não configura um caso de substituição, mas um nexo coesivo, um caso de associação semântica, ou contiguidade semântica, como determinamos antes.

Assim, podemos constatar que o autor consegue desenvolver seu texto, seguindo a orientação da proposta de uma dissertação escolar, utilizando adequadamente os recursos coesivos disponíveis em nossa língua. O uso da baixa ocorrência de hiperônimos não compromete a clareza do texto, nem seu teor argumentativo.

Sintetizando a análise do texto 7, temos:

Referentes-matrizes	Cadeias coesivas
Alimentação escolar	A merenda escolar (associação semântica, nexos por contiguidade semântica) Ø [a merenda escolar, a merenda] (elipse) A merenda (repetição) Que (substituição por pronome) Essa refeição, o programa da merenda da escola (substituição por hiperônimos)
Estudantes	As crianças, jovens, os alunos (sinônimos) As crianças (repetição) Ø [estudantes, as crianças] (elipse)
Escola	Sem retomadas à palavra no texto

Tabela 7 - Síntese da análise das cadeias coesivas do texto 7.

Fonte: a autora

Notemos agora o texto 8:

1 A importância do lanche na
2 escola
3
4 As vezes sou de casa sem jantar
5 porque não tenho tempo, porque as
6 vezes trabalho e quando eu chego
7 já vou tomar banho e vou para
8 a escola. Estudo e lanche e encho
9 minha barriga e muita hora
10 porque se assim não espera sair
11 da escola para comer alguma coisa
12
13 O lanche na escola é muito
14 importante para dar vitaminas e
15 proteínas e energia para os alunos
16 para que eles aguentem as longas
17 horas na escola e também para
18 que os alunos não tenham fome
19 durante as aulas pois se não
20 tiverem o lanche todos os alunos
21 iriam se alimentar mal pois
22 iriam comprar pipocas e doces
23 tipo chocolate bolinhas e etc
24 O lanche é bom também
25 para os pais para que possam
26 comprar mais o lanche e
27 muita hora essa é a minha
28 opinião
29
30

Figura 8 - Texto 8
Fonte - J. D. D, 18 anos

Texto – 8 – J. D. D, 18 anos

A importância do lanche da escola

As vezes Ø [eu] (1) saio de casa sem jantar porque não Ø [eu] (1) tenho tempo, porque as vezes Ø [eu] (1) trabalho e quando Ø [eu] (1) chego já Ø [eu] (1) vou tomar banho e Ø [eu] (1) vou para a escola (2). Ø [eu] (1) Estudo e Ø [eu] (1) lanche e Ø [eu] (1) encho minha barriga i e muito bom porque so assim não Ø [eu] (1) espero sair da escola para Ø [eu] (1) comer alguma coisa.

O lanche da escola (3) e muito importante para dar vitaminas e proteínas e energia para os alunos (4) que eles (4) aguentem as cinco horas na escola e também para que os alunos (4) não tenhaom fome durante as aulas pois se mão tivesse o lanche todos os alunos (4) iria se alimenta mal pois Ø [os alunos] (4) iriam comprar pipocas e doces tipo chocolates balinhas e etc.

O lanche (3) e bom também para as crianças (4) para que cressãom com saúde pois o lanche (3) e muito bom essa e a minha opinião (1).

Logo, em seu primeiro parágrafo, o autor do texto 8 apresenta um relato pessoal, um texto narrativo e, assim, podemos afirmar que a narrativa pode funcionar como uma excelente estratégia de fundamentação para a argumentação de um texto. É o que podemos confirmar nas linhas a seguir: [Linhas 1-5: *As vezes saio de casa sem jantar porque não tenho tempo, porque as vezes trabalho e quando chego já vou tomar banho e vou para a escola. Estudo e lanche e encho minha barriga i e muito bom porque so assim não espero sair da escola para comer alguma coisa [...]*].

Com esse relato, a partir dos elementos da narrativa – especificamente, o uso da primeira pessoa, a apresentação das ações verbais -, podemos perceber que o autor expõe seu ponto de vista a respeito da merenda escolar e, assim, consegue definir uma posição em relação ao tema.

Ele começa narrando sua rotina diária, muito comum ao público da EJA, que engloba uma dinâmica corrida entre trabalho e escola, não havendo tempo para a alimentação em casa, sendo a merenda escolar a refeição da noite para muitos, como é colocado no texto acima. Ou seja, o autor do texto 8, assim como verificado nos textos

1, 3, 4,5 e 7, também se vale da narração como suporte para a expressão de seu ponto de vista.

No segundo parágrafo, já começamos a perceber certa apropriação da tipologia sugerida para a produção e o autor já expõe seu ponto de vista em relação à importância da merenda escolar para o estudante. Podemos afirmar, então, que **o autor compreendeu o tema proposto**.

Em relação à **argumentatividade** do texto, percebemos que o autor consegue construir uma linha argumentativa, desde o primeiro parágrafo, já que nos deixa claro seu posicionamento a respeito da necessidade de a escola proporcionar a merenda escolar como uma forma de garantir aos estudantes uma nutrição saudável e necessária para que eles possam desempenhar bem suas atividades discentes.

Em sua opinião, é a merenda oferecida pela escola que garante uma boa fonte de nutrientes e o que faz com que os estudantes não se alimentem mal, comendo ‘pipocas e doces’. Ainda de acordo com a linha argumentativa do produtor do texto 8, é a alimentação fornecida pela escola que faz com que os educandos possam assistir às aulas em condições satisfatórias, já que eles não terão fome, o que podemos inferir que eles poderão ter um bom rendimento escolar. É o que percebemos nas linhas a seguir: [Linhas 6-10: *O lanche da escola é muito importante para dar vitaminas e proteínas e energia para os alunos que eles aguentem as cinco horas na escola e também para que os alunos não tenham fome durante as aulas pois se não tivesse o lanche todos os alunos iria se alimentar mal pois iriam comprar pipocas e doces tipo chocolates balinhas e etc.[...]*].

Em seu último parágrafo, em um período curto, se comparado aos outros dois que constituem seu texto, o autor reforça a importância do lanche na escola para a saúde das crianças e em seu desenvolvimento e, mais uma vez, identificamos o uso de adjetivo, no caso, a palavra ‘bom’, em construções predicativas, em um dos casos sendo intensificado pelo advérbio ‘muito’, como verificamos a seguir: [Linhas 11-12: *O lanche é bom também para as crianças para que cresçam com saúde pois o lanche é muito bom essa é a minha opinião.*].

Identificamos três cadeias coesivas em sua produção: ‘eu’, uma referência ao autor da produção textual, ‘o lanche da escola’ e ‘os alunos’. Quanto aos recursos coesivos observados, temos: elipse, usado, de modo recorrente, para se referir ao termo ‘eu’; a substituição por pronome, fazendo uma referência ao autor e à expressão ‘os alunos’; e a repetição das expressões ‘o lanche’ e ‘os alunos’.

O autor cumpre o propósito discursivo, defende sua posição em relação ao papel da merenda escolar na vida dos estudantes e **mantém a continuidade temática**.

Não identificamos o uso de termos hiperônimos no texto 8, o que não compromete a qualidade do texto em questão.

Sintetizando a análise do texto 8, temos:

Referentes-matrizes	Cadeias coesivas
Eu (referência ao autor do texto)	Ø [eu] Ø [eu] Ø [eu] Ø [eu] Ø [eu] Ø [eu] Ø [eu] Ø [eu] Ø [eu] Ø [eu] Ø [eu] (elipse) Minha (substituição por pronome)
A escola	Sem retomadas à palavra no texto
O lanche da escola	O lanche, o lanche, o lanche (repetição)
Os alunos	Eles (substituição por pronome) Os alunos, os alunos (repetição) As crianças (sinônimo) Ø [os alunos] (elipse)

Tabela 8 - Síntese da análise das cadeias coesivas do texto 8.

Fonte: a autora

Em relação à análise do texto 9, vejamos:

2	
3	A importância da Merenda escolar
4	no desenvolvimento do Aluno
5	
6	A merenda escolar não é só um lanche, é sim
7	uma refeição. Porque muitas vezes alguns alunos vêm
8	sem se alimentar ou nem tem em casa para
9	comer. Certo que hoje é raro uma pessoa não
10	ter nada para comer mas ainda existem casos.
11	É por isso que é importante o lanche escolar, o aluno
12	está alimentado, estuda melhor, tem mais dis-
13	posição. Além disso, a merenda é muito boa, pois
14	contém nutrientes saudáveis, e os alunos não
15	tem medo de desenvolver doenças.
16	Por isso que não deve faltar. Porque muitas vezes
17	crianças da zona rural vêm sem comer e muitas
18	vezes moram distante e passa muito tempo sem
19	comer e tendo lanche os pais ficam tranquilos em
20	relação à alimentação de seus filhos, é muito
21	raro eu lanchar na escola mas sei que é
22	muito importante para os alunos em geral, no
23	seu desenvolvimento escolar.
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Figura 9 - Texto 9
Fonte: M.L.C., 19 anos

Texto 9 – M. L. C., 19 anos

A importância da merenda escolar no desenvolvimento do aluno

A merenda escolar (1) não é só **um lanche (1)** e sim **uma refeição (1)** porque muitas vezes **alguns alunos (2)** vêm sem se alimentar ou nem **Ø [alunos] (2)** *tem* em casa para comer. Certo que hoje *e* raro uma pessoa não ter nada para comer mas ainda existem *casa*.

É por isso que é importante **o lanche escolar (1)**, **o aluno (2)** estando alimentado **Ø [aluno] (2)** estuda melhor e **Ø [aluno] (2)** tem mais disposição. Além disso, **a merenda (1)** é muito boa, pois **Ø [a merenda] (1)** *contem* nutrientes saudáveis e **os alunos (2)** *lança* sem medo de desenvolver doenças.

Por isso que não **Ø [a merenda] (1)** deve faltar porque muitas vezes **crianças da zona rural (2)** *vem* sem comer e muitas vezes **Ø [aluno] (2)** *mora* distante e **Ø [aluno] (2)** *passa* muito tempo sem comer e tendo **lanche (1)** os pais ficam tranquilos em relação à alimentação de **seus filhos (2)**, é muito raro eu lanchar **na escola (3)** mas sei que *e* muito importante para **os alunos (2)** em geral, no **seu desenvolvimento escolar (2)**.

Em sua produção, o autor do texto 9 apresenta, já no primeiro parágrafo, a ideia de que a merenda escolar é importante na vida dos estudantes, deixando-nos claro que ele **compreendeu o tema proposto para a produção textual**. Para ele, a merenda não é apenas um ‘lanche’, mas assume um caráter mais amplo, considerando, então, uma ‘refeição’, que vai suprir uma necessidade de grande parte dos estudantes.

A **argumentatividade** de seu texto é percebida de maneira muito expressiva, pois o autor expõe, no primeiro parágrafo, a ideia da importância da merenda, associando ao fato de que ela assume, muitas vezes, o papel da refeição da noite de muitos dos estudantes – isso porque o autor apresenta o fato de muitos discentes irem à escola sem se alimentarem, então, a merenda supre essa carência. É o que constatamos nas linhas a seguir: [Linhas 1-3: *A merenda escolar não é só um lanche e sim uma refeição porque muitas vezes alguns alunos vêm sem se alimentar ou nem tem em casa para comer [...]*]. Importante destacar, nessa produção, o uso dos operadores argumentativos ‘não só... e sim’ e ‘por isso’, em dois momentos do texto (linhas 5 e 9),

que nos faz perceber que o autor demonstra apresentar mais domínio no processo de produção do gênero dissertação escolar, comparativamente a outros voluntários da pesquisa.

No segundo parágrafo do texto, seguindo sua linha argumentativa, o autor diz que a merenda oferece uma nutrição saudável e assegura uma boa qualidade de aprendizagem, já que ‘bem alimentados, os alunos estudam melhor’, inclusive podem ficar imune a doenças, como podemos atestar nas seguintes linhas: [Linhas 5-8: *É por isso que é importante o lanche escolar, o aluno estando alimentado estuda melhor e tem mais disposição. Além disso, a merenda é muito boa, pois contem nutrientes saudáveis e os alunos lancha sem medo de desenvolver doenças.[...]*].

Também se percebe o uso do adjetivo ‘importante’ para explicitar a sua posição em relação ao tema proposto, como nas seguintes passagens do texto: [Linha 5: *É por isso que é importante o lanche escolar [...]*] e [Linhas 12-14: *é muito raro eu lanchar na escola mas sei que é muito importante para os alunos em geral, no seu desenvolvimento escolar.*]. Além disso, ainda nas últimas linhas citadas, também é possível verificar uma sequência narrativa em ‘*é muito raro eu lanchar na escola*’, mas percebemos que o autor, em nossa análise, provavelmente a usa para expressar um hábito pessoal, mantendo a intenção de ressaltar, em seguida, a importância da merenda escolar quando diz que ‘*mas sei que é muito importante para os alunos em geral, no seu desenvolvimento escolar*’, o que não prejudica a construção de sua argumentação, ao contrário, é possível afirmar que esse trecho acentua a sua tese.

Ao concluir seu texto, o autor reforça sua linha argumentativa, apontando para a necessidade de manter o programa da merenda, ressaltando que, muitas vezes, muitos estudantes de zona rural dependem dessa alimentação e que esta é importante para o seu desenvolvimento escolar, apresenta uma credibilidade à qualidade da merenda distribuída na escola [Linha 11-12: *os pais ficam tranquilos em relação à alimentação de seus filhos [...]*] e **mantém a continuidade temática**.

Em relação às cadeias coesivas, identificamos duas: ‘a merenda escolar’ e ‘alguns alunos’, sendo utilizados os seguintes recursos coesivos: sinônimos, com a retomada de ‘a merenda escolar’ por ‘um lanche’, o ‘lanche escolar’, lanche; ‘crianças da zona rural’; repetição das expressões ‘a merenda’ e ‘o aluno’; substituição por pronome da expressão ‘alguns alunos’ por ‘seu desenvolvimento escolar’; elipse de ‘a merenda’, ‘alunos’ e ‘aluno’ e **um caso de substituição por hiperônimo**, com o uso da expressão ‘uma refeição’.

Ao usar a palavra ‘refeição’ em seu texto, além de apresentar o uso de um recurso coesivo de sentido genérico (o hiperônimo), que, perfeitamente, substitui a expressão nominal ‘a merenda escolar’, permitindo, assim, a progressão de suas ideias, o autor dá um sentido valorativo muito maior à merenda escolar, pois não a considera como uma mera ‘comida’ oferecida pela escola. Ressaltamos essa informação para enfatizar, mesmo, a funcionalidade do léxico na construção da argumentação. Quando o autor diz que [Linha 1: *A merenda escolar não é só um lanche e sim uma refeição [...]*] e, em seguida, justifica [Linhas 2-3: *porque muitas vezes alguns alunos vêm sem se alimentar ou nem tem em casa para comer [...]*], ele faz uso do hiperônimo, já demarcando um posicionamento valorativo, e uso de outros elementos linguísticos, como o uso do ‘e sim’, que vão, assim, construindo o sentido de sua argumentação.

Entendemos que essa informação se faz pertinente porque compreendemos a necessidade de ampliar o trabalho com o léxico em sala de aula, ressaltando todas as possibilidades de seu uso em um texto. É importante perceber o texto como um universo de possibilidades de construção de sentido em que o léxico se apresenta como um fator fundamental para que esse sentido esteja em comunhão com as intenções comunicativas quem tem a palavra.

O fato de haver usado apenas um termo hiperônimo não torna o texto menos coeso, com já vimos falando ao longo deste trabalho. O importante é que o texto tenha uma consistência e que ele seja dotado de significado, que seja coeso e coerente.

Em síntese, temos:

Referentes-matrizes	Cadeias coesivas
A merenda escolar	Um lanche, o lanche escolar, lanche (sinônimo) Uma refeição (hiperônimo) A merenda (repetição) Ø [a merenda] (elipse)
Alguns alunos	Ø [alunos, aluno, aluno, aluno, aluno] (elipse) O aluno (repetição) Crianças da zona rural (sinônimo) Seu desenvolvimento escolar (substituição por pronome)
Escola	Sem retomadas à palavra no texto

Tabela 9 - Síntese da análise das cadeias coesivas do texto 9.

Fonte: a autora

Vejamos o texto 10:

2	
3	A importância da literatura escolar
4	no desenvolvimento do aluno.
5	
6	A literatura na escola para o aluno é muito eficaz,
7	para todos os alunos de um modo geral. Ele precisa de uma
8	boa literatura na escola, para o seu desenvolvimento pessoal.
9	Com uma boa literatura o aluno tem mais iniciativa
10	para estudar, para aprender, para ler mais, para ter uma boa
11	iniciativa por parte da escola e a mesma faz esse papel.
12	O desenvolvimento do aluno como estudante tem seu
13	valor próprio para mostrar o que ele aprendeu. Eu não costumo
14	mais mostrar na escola por que posso ter uma experiência
15	que a criança da escola onde estudava não fez mal... mas
16	ei F. que com tudo se desenvolveu bastante. Não em um
17	um só caso.
18	É um fato isolado, na que uma literatura é
19	importante para o aluno, por isso nunca devemos dizer
20	uma boa literatura de lado, principalmente na escola que
21	adquirimos.
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Figura 10 - Texto 10
Fonte - F.J.M.S, 19 anos

Texto 10 – F. J.M S. – 19 anos

A importância da merenda escolar no desenvolvimento do aluno

A alimentação na escola (1) para **o aluno (2)** é muito eficaz para **todos os alunos (2)** de um modo geral. **Ele (2)** precisa de **uma boa alimentação na escola (1)** para **o seu desenvolvimento escola (3)**.

Com **uma boa alimentação (1) o aluno (2)** tem mais iniciativa para estudar, para aprender, cada dia mais, basta só ter uma boa iniciativa por parte **da escola (4)** e **a merenda (1)** faz esse papel.

O desenvolvimento do aluno (3) como **estudante (2)** tem seu valor para comentar o que **ele (2)** expressar. Eu não costumo mais merendar **na escola (4)** porque passei por uma experiência que **a comida da escola (1)** onde estudava *mim* fez mal... mas aí fiquei com medo de *si* alimentar novamente. Mas isso não vem ao caso.

É um fato isolado, sei que **essa alimentação (1)** é importante para **o aluno (2)**, por isso nunca devemos deixar **uma boa alimentação (1)** de lado, principalmente **na escola (4)** que adoramos.

Com a leitura do texto 10, podemos perceber que o autor, desde o começo de sua produção, assume um posicionamento a respeito da importância da merenda escolar na vida dos estudantes e, dessa forma, podemos afirmar que ele **compreendeu o tema proposto para a produção textual**.

Em seu primeiro parágrafo, já é possível perceber sua linha argumentativa, a **argumentatividade** de seu texto, por meio da adjetivação, pois ele começa, considerando que a merenda escolar é algo ‘eficaz’ para o desenvolvimento do aluno na escola e que é necessária para todos [Linhas 1-3: *A alimentação na escola para o aluno é muito eficaz para todos os alunos de um modo geral. Ele precisa de uma boa alimentação na escola para o seu desenvolvimento escola [...]*].

Mais uma vez, como já observado em textos anteriores, o adjetivo foi utilizado para apresentar um posicionamento diante da relevância da merenda sob o ponto de vista do autor. Podemos constatar isso nas seguintes passagens: [Linhas 1-2: *A alimentação na escola para o aluno é muito eficaz para todos os alunos de um modo*

geral [...], com o uso da palavra ‘eficaz’, intensificada pelo advérbio ‘muito’ e [Linha 1: *essa alimentação é importante para o aluno [...]*], com o uso da palavra ‘importante’.

Esse posicionamento é percebido em todo seu texto e o autor segue opinando que, com a merenda, o estudante passa a ter um rendimento escolar melhor e que a escola tem a responsabilidade de oferecê-la aos discentes [Linhas 4-6: *Com uma boa alimentação o aluno tem mais iniciativa para estudar, para aprender, cada dia mais, basta só ter uma boa iniciativa por parte da escola e a merenda faz esse papel [...]*]. Assim, reconhece não só a importância da merenda escolar para o desenvolvimento dos estudantes, como o papel da escola, o dever institucional, para a distribuição dela.

Em relação à construção mencionada acima, referente às linhas de 4 a 6, na passagem “*Com uma boa alimentação o aluno tem mais iniciativa para estudar (...)*”, podemos perceber uma relação de condicionalidade, o que nos releva que o autor demonstra habilidade na construção de sua tese, de sua argumentação, pois consegue estabelecer, de forma coerente, a ideia de que o estudante terá mais iniciativa para estudar se tiver uma boa alimentação, ou seja, uma merenda escolar de boa qualidade.

No terceiro parágrafo, percebemos uma construção narrativa, o autor faz um breve relato de uma experiência pessoal, mas logo retoma, no parágrafo final, sua linha argumentativa, reafirmando a relevância da merenda escolar para a vida dos estudantes, como percebemos nas linhas a seguir: [Linhas 8-10: *Eu não costumo mais merendar na escola porque passei por uma experiência que a comida da escola onde estudava mim fez mal... mas aí fiquei com medo de si alimentar novamente. Mas isso não vem ao caso [...]*]. Como já afirmamos anteriormente, isso pode ser analisado com uma importante estratégia para sustentar a argumentação do texto.

Conforme mencionamos antes, não só o adjetivo garante a argumentatividade do texto. No caso da produção em análise, chama a atenção, nas linhas 2-3, o uso do verbo modal ‘precisar’ em: [... *Ele precisa de uma boa alimentação na escola para o seu desenvolvimento escola [...]*]. Fica evidente, através do uso do modalizador, mais uma vez, deôntico – de sentido obrigatório -, a expressão argumentativa do autor.

Ainda no que se refere à argumentatividade, observemos a penúltima linha do texto “*nunca devemos deixar uma boa alimentação de lado*”. Com essa construção, fica claro que se trata de um posicionamento assumido pelo autor, ou seja, a boa alimentação - e, no caso, o autor considera a merenda uma boa alimentação -, nunca deve ser preterida.

O autor do texto 10 apresenta uma linha argumentativa plausível, coesa e coerente e, assim, **conseguiu manter a continuidade temática** em sua produção.

No que concerne às cadeias coesivas, temos três: ‘a alimentação na escola’, ‘o aluno’ e ‘a escola’ e os seguintes recursos coesivos: repetição da expressão ‘a alimentação na escola’, com o uso de ‘uma boa alimentação na escola’, ‘uma boa alimentação’, ‘uma boa alimentação’; da expressão ‘o aluno’, sendo retomada por ‘todos os alunos’, ‘o aluno’ e ‘o aluno’; e da expressão ‘a escola’, retomada por ‘a escola’; substituição por sinônimos da expressão ‘a merenda’ e da expressão ‘a comida da escola’, retomando ‘a alimentação na escola’ e do sinônimo ‘o estudante’, retomando ‘o aluno’; substituição por pronome da expressão ‘o aluno’ pela expressão ‘o seu desenvolvimento na escola’; e **um caso de substituição por hiperônimo**, com o uso da expressão ‘essa alimentação’.

Assim, percebemos apenas a ocorrência de um termo hiperônimo, com o uso da expressão ‘essa alimentação’. O uso desse termo confere ao texto mais uma possibilidade de articulação entre as ideias, promovendo uma melhor precisão na construção da argumentação. O uso de hiperônimos é sempre uma boa alternativa, um bom recurso disponível para que sejam marcadas as articulações entre as partes diferentes do texto. Por isso, é muito relevante trabalhar esse recurso em nossas aulas de produção textual escrita.

Como síntese de nossa análise, podemos apresentar a seguinte tabela:

Referentes-matrizes	Cadeias coesivas
A alimentação na escola	Uma boa alimentação na escola, uma boa alimentação, uma boa alimentação (repetição) A merenda, a comida da escola (sinônimo) Essa alimentação (substituição por hiperônimo)
O aluno	Todos os alunos, o aluno, o aluno (repetição) Ele (substituição por pronome) O seu desenvolvimento na escola (substituição por pronome) O estudante (sinônimo)
O desenvolvimento do aluno	Sem retomadas à palavra no texto
A escola	A escola (repetição)

Tabela 10 - Síntese da análise das cadeias coesivas do texto 10.

Fonte: a autora

Observemos, agora, o texto 11:

2	
3	A importância da merenda escolar no
4	desenvolvimento do aluno.
5	
6	A merenda escolar, é essencial para alimentação
7	do aluno. Pois a merenda nos ajuda a raciocinar
8	e facilita o nosso aprendizado e principalmente
9	a nossa saúde, pois são alimentos orientados
10	por um nutricionista.
11	Mas na, minha opinião, ainda é necessário
12	melhorar a merenda, exemplo: a salchicha que é
13	muito oleosa e salgada que prejudica a nossa
14	saúde, esses alimentos muitas vezes é servida
15	para os alunos.
16	Eu não costumo comer na escola, mas
17	considero muito importante para a saúde e
18	o desenvolvimento dos alunos.
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Figura 11 - Texto 11
Fonte - R.A.M., 19 anos

Texto 11 – R. A. M., 19 anos

A importância da merenda escolar no desenvolvimento do aluno

A merenda escolar (1), é essencial para a alimentação **do aluno (2)**. Pois **a merenda (1) nos (2)** ajuda a raciocinar e Ø **[a merenda] (1)** facilita **o nosso aprendizado (2)** e principalmente **nossa saúde (2)**, pois são **alimentos (1)** orientados por uma nutricionista.

Mas na minha opinião, ainda é necessário melhorar **a merenda (1)**, exemplo: a *salcicha* que é muito oleosa e salgada que prejudica **a nossa saúde (2)**, **esses alimentos (1)** muitas vezes é *servida* para **os alunos (2)**.

Eu não costumo comer **na escola (3)**, mas considero muito importante para a saúde e **o desenvolvimento dos alunos (4)**.

Em relação ao texto 11, já no primeiro parágrafo, o autor expõe seu ponto de vista no tocante à importância da merenda escolar na vida do estudante, já que a considera um subsídio importante para o aprendizado e a saúde desse educando, e vai construindo seu texto nesse sentido, como fica evidente nas três primeiras linhas [Linhas 1-3: *A merenda escolar, é essencial para a alimentação do aluno. Pois a merenda nos ajuda a raciocinar e facilita o nosso aprendizado e principalmente nossa saúde [...]*]. Assim, fica evidente que ele **compreendeu a proposta do tema para a produção textual**.

Quanto à **argumentatividade**, é possível afirmar que o autor consegue desenvolvê-la e fazê-la emergir em sua produção de modo bastante explícito, inicialmente, por meio do uso do advérbio modalizador ‘principalmente’, na terceira linha, e na afirmação em que diz que os alimentos são ‘orientados por uma nutricionista’ (linhas 3-4). Isso legitima a relevância da merenda na escola, segundo a visão do autor do texto 11, e reforça seu argumento.

No segundo parágrafo, a expressão “na minha opinião”, seguida da expressão “é necessário”, nas linhas 5-7: “[...] *Mas na minha opinião, ainda é necessário melhorar a merenda, exemplo: a salsicha que é muito oleosa e salgada que prejudica a nossa*

saúde, esses alimentos muitas vezes é servida para os alunos [...]]”, também reforça a tese do autor.

No mesmo parágrafo, seguindo com sua linha argumentativa já iniciada no primeiro, o autor faz uma ressalva quanto à necessidade de melhorar a qualidade do que é servido aos discentes, pois considera que a merenda, a exemplo de alguns itens do que é disponibilizado aos educandos, como a salsicha, não apresenta uma boa qualidade nutritiva. É o que notamos em [Linhas 5-7: *Mas na minha opinião, ainda é necessário melhorar a merenda, exemplo: a salcicha que é muito oleosa e salgada que prejudica a nossa saúde, esses alimentos muitas vezes é servida para os alunos [...]]*].

Em seu último parágrafo, o autor insere uma breve sequência narrativa, que, como já apresentado neste trabalho, aparece como um reforço ao que está sendo defendido ao longo de seu texto.

Ao final, o autor resgata sua opinião em relação à relevância da merenda no desenvolvimento dos estudantes, mantendo, assim, uma unidade de sentido em sua produção e a **continuidade temática de seu texto**. Mais uma vez, um adjetivo, ‘importante’, intensificado por um advérbio, ‘muito’, ressalta a argumentação do autor em relação ao tema discutido: [Linha 9: *considero muito importante para a saúde e o desenvolvimento dos alunos* .]. Mas, como já vimos, o adjetivo não é o único recurso responsável pelo teor argumentativo do texto.

Quanto às cadeias coesivas identificadas, temos as seguintes: ‘a merenda escolar’ e ‘o aluno’ e os recursos coesivos usados pelo autor foram: repetição da expressão ‘a merenda escolar’, resgatada por ‘a merenda’ e ‘a merenda’ e a repetição da expressão ‘o aluno’, resgatada por ‘os alunos’, repetição do hiperônimo ‘esses alimentos’; elipse da expressão ‘a merenda escolar’; substituição por pronomes da expressão ‘o aluno’, com o uso de ‘nos’ e das expressões ‘o nosso aprendizado’ e ‘a nossa saúde’; e a **substituição pelo hiperônimo** ‘alimentos’.

A escolha pelo uso do hiperônimo ‘alimentos’ possibilitou ao texto uma adequação na articulação das ideias e uma boa alternativa para a retomada da ideia da palavra ‘merenda’, dando continuidade à construção da argumentação.

Sintetizando a análise do texto 11, temos:

Referentes-matrizes	Cadeias coesivas
A merenda escolar	A merenda, a merenda (repetição) Ø [a merenda] (elipse) Alimentos (substituição por hiperônimos) Esses alimentos (repetição de um hiperônimo)
O aluno	Nos, o nosso aprendizado, nossa saúde (substituição por pronome – nesse caso, o autor se coloca na posição de aluno) Os alunos (repetição)
O desenvolvimento dos alunos	Sem retomadas à palavra no texto
A escola	Sem retomadas à palavra no texto

Tabela 11 - Síntese da análise das cadeias coesivas do texto 11.

Fonte: a autora

Encerrando as análises dos textos que compõem o *corpus* de nossa pesquisa, podemos chegar a algumas conclusões. Quanto ao uso de hiperônimos, principal foco da nossa pesquisa, constatamos que, dos 11 (onze) textos analisados, 8 (oito) utilizaram esse recurso coesivo (textos 1, 3, 4, 6, 7, 9, 10 e 11), dando aos textos escritos uma possibilidade de concisão, de precisão referencial para a exposição de suas ideias. Seus autores valeram-se desse recurso e, dessa forma, ficou muito clara a contribuição da hiperonímia na articulação entre partes que compõem as superfícies desses textos, além de propiciar uma maior precisão às informações para a construção da argumentação.

Em nossa análise, parece que a maioria dos autores que utilizaram o recurso coesivo de substituição por hiperônimo o fizeram para estabelecer nexos entre diferentes partes de seus textos. Desse modo, indicam que compreendem que as ligações entre as partes dos textos se fazem necessárias para a organização de suas ideias. Trata-se, aqui, de um dado relevante a ser reconhecido e valorizado nas produções escritas desses autores.

Além dessas ocorrências, há usos de termos hiperônimos, que nos revelam que esses estudantes demonstram conhecimentos enciclopédicos pertinentes ao tema. Isto é,

são usos que revelam que os autores dos textos construíram conhecimentos que ultrapassam aqueles sobre a função imediata da merenda escolar, mas que abarcam a noção de que o fornecimento da merenda constitui de uma ação política. Isso se fez evidente em dois textos em que seus autores se referem à merenda como ‘programa de alimentação escolar’ (texto 1) e ‘programa da merenda da escola’ (texto 7), expondo uma informação que eles tanto podem ter construído em sua experiência de vida quanto na leitura dos textos motivadores para a produção do texto aqui analisado.

Nos textos 1 e 7, por meio do uso desses hiperônimos que abarcam conhecimentos enciclopédicos relevantes sobre o tema, os autores também conseguiram fazer emergir a argumentatividade em sua produção textual, ao considerarem a merenda escolar um ‘programa de alimentação escolar’ e ‘programa de merenda escolar’, compreendendo, então, não ser a merenda escolar apenas uma alimentação servida na escola, com uma iniciativa isolada da unidade escolar, mas resultado de um projeto governamental, como já mencionado neste trabalho. É, sem dúvida, um bom argumento para a defesa da merenda escolar.

Nos textos 2 e 4, usos de hiperônimos denotam posicionamentos mais críticos dos autores acerca do tema, o que ultrapassa o que podemos denominar de ‘senso comum’. Os autores desses textos consideraram como ‘merenda’ apenas o que é ‘saúdável’, o que é de ‘boa qualidade’, o que traz benefícios nutricionais aos estudantes. Além disso, um autor apresentou a opinião de que a merenda não é apenas ‘um lanche’, mas ‘uma refeição’ (texto 9), o que demonstra a grande importância dada por esse estudante a essa merenda, uma vez que ‘refeição’, na percepção do autor, considerando-se uma escala de importância, está um patamar maior do que ‘lanche’.

O fato de os outros 3 (três) textos não apresentarem esse recurso coesivo (textos 2, 5 e 8) não fez com que a sua argumentatividade fosse comprometida, mas, sem dúvida, o uso desse recurso poderia ter dado aos textos mais uma possibilidade de construção de sentidos importantes para a defesa das ideias dos autores. Entendemos que o escritor, conhecendo diferentes possibilidades de sua língua, poderá ter mais autonomia para escolher a melhor forma de expressar e se comunicar com seu interlocutor. O uso ou não dos recursos é uma questão de escolha; o importante é que os estudantes saibam que eles existem e que saibam usá-los de modo adequado.

Tal como já informamos, consideramos relevante não perder a oportunidade para contribuir para uma reflexão sobre o gênero dissertação escolar, verificando aspectos da organização desse gênero por parte dos voluntários da pesquisa. Os resultados da

análise desses aspectos não prejudicam a análise do foco principal da pesquisa – usos de hiperônimos – e pode render informações importantes para contribuir para o ensino de produção escrita a EJA. Após a análise, acreditamos que essas informações podem contribuir para que os professores da EJA valorizem ainda mais o potencial dos seus estudantes para a produção desse gênero.

Em dois textos, 2 e 6, há problemas no que diz respeito a questões de organização das ideias, que podem dar a impressão de que constroem incoerências. É importante ressaltar que os autores são estudantes de uma modalidade de ensino que, naturalmente, recebe indivíduos que apresentam dificuldades de escrita de diversas naturezas, a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Muitos estudantes da EJA passam grandes períodos (em geral, anos) afastados do ambiente escolar e sabemos que a produção escrita é uma prática que se vai construindo no dia a dia, na vivência das práticas de leitura e escrita, sobretudo na escola, nas aulas de língua portuguesa. Isso indica que é necessário investir mais em reflexões sobre os critérios da textualidade e em atividades de reescrita (ou refacção) dos textos, após avaliação criteriosa por parte dos professores das primeiras versões escritas.

Sabemos que o bom desenvolvimento das habilidades de escrita deve ter como base a leitura, passando por análises, discussões e/ou debates de ideias presentes nos textos lidos, que precisam ser disponibilizados aos estudantes, de preferência, como motivadores para o exercício da argumentação oral, antes que se possa fazer o rascunho para a primeira versão escrita, que, depois de ser avaliada pelo professor, deve ser devolvida aos estudantes para a refacção necessária. Logo, quem se afasta da escola perde a oportunidade de viver esse processo e de construir aprendizagens consistentes para a escrita de textos, especialmente, dos mais formais.

Além disso, o público da EJA enfrenta dificuldades para manter uma frequência regular à escola. É comum os estudantes dessa modalidade de ensino faltarem às aulas por diferentes motivos. No caso específico da escola que serviu de campo para nossa pesquisa (uma escola na cidade de Picuí, na região geográfica denominada Seridó, na Paraíba), muitos estudantes trabalham durante o dia; alguns vêm da zona rural, dependem de transportes públicos disponibilizados pela prefeitura, e essas dificuldades, muitas vezes, funcionam como fatores desmotivadores, promovendo faltas e, até mesmo, a evasão de muitos desses educandos.

Apesar das dificuldades mencionadas, constatamos que **todos os voluntários compreenderam o tema proposto** para a produção, uma vez que todos discorreram

sobre a importância da merenda escolar na vida escolar dos estudantes. Dois voluntários (textos 1 e 8) iniciaram o texto apresentando um relato pessoal. Iniciar um texto no gênero dissertação escolar com uma sequência narrativa não deve ser considerado algo problemático. Afinal, o relato pode ser considerado uma estratégia argumentativa, se o texto também apresenta sequências argumentativas em que se verifica a defesa de um ponto de vista. Assim, essas sequências narrativas funcionaram de tal forma que contribuíram para a construção da argumentatividade dos textos em que apareceram.

Outros seis voluntários apresentaram, ao longo de sua produção textual escrita, marcas da sequência tipológica narrativa. Um deles (texto 5) iniciou seu texto, apresentando a estrutura argumentativa, no segundo parágrafo, introduziu um relato pessoal e, em seguida, conseguiu retomar sua linha argumentativa. Os demais expuseram os relatos pessoais de maneira pontual, algumas vezes, em nossa análise, servindo como suporte para justificar sua tese.

No que diz respeito à **manutenção da continuidade temática**, tendo em vista os usos dos recursos coesivos disponíveis em nossa língua, **os voluntários** desta pesquisa **conseguiram**, ao longo de seu texto, **utilizar esses recursos de modo a estabelecerem unidade temática**. Ou seja, os autores dos textos aqui analisados demonstraram habilidade com o uso de recursos de reiteração, como a repetição, a elipse, a substituição por sinônimos e a substituição por pronomes. Identificamos muitos casos de **repetição** em muitas das produções, o que nos faz refletir a necessidade de um trabalho mais específico acerca desse recurso. Como já foi exposto, nesta dissertação, a repetição em si não deve ser vista, necessariamente, como algo a ser evitado, algo errado, mas, sim, como algo a ser pensado, ponderado, refletido junto aos estudantes.

É preciso que aquele que escreve tenha bem clara a ideia do que ele deseja levar o seu interlocutor a construir ao repetir uma palavra ou uma expressão em seu texto. Faz-se necessário trabalhar as funções da repetição: se será usada apenas para ajudar a manter a unidade temática do texto ou se vai servir para reforçar, para enfatizar algum conceito. É importante levar os estudantes a refletirem sobre o potencial da repetição, além de sua função básica, que é a de manutenção do tema. Levá-los a refletirem sobre que efeitos de sentidos a repetição pode ajudar a construir um texto.

Nos textos analisados nesta dissertação, parece-nos não ter havido um propósito discursivo definido, isto é, um propósito que tenha emergido de uma reflexão, de um planejamento para a repetição. Daí ser tão importante o trabalho com a coesão textual nas aulas de língua portuguesa. A nosso ver, é fundamental apresentar a diversidade dos

recursos (além de abordar a repetição, tal como já informamos), entre eles, a substituição por hiperônimo, e criar estratégias para que esses estudantes busquem meios para ampliarem esse repertório lexical e possam fazer uso intencional de cada recurso.

Vejamos o seguinte quadro sinóptico:

TEXTO	COMPREENSÃO DO TEMA PROPOSTO	MANUTENÇÃO DA CONTINUIDADE DE TEMÁTICA	ARGUMENTATIVIDADE	USO DE HIPERÔNIMO	HIPERÔNIMOS QUE REVELAM CONHECIMENTOS QUE FOGE AO SENSO COMUM
1	X	X	ADJETIVAÇÃO	2	1
			SEQUÊNCIA NARRATIVA		
			OPERADORES ARGUMENTATIVOS		
2	X	X	ADJETIVAÇÃO	0	0
3	X	X	ADJETIVAÇÃO	1	0
			SEQUÊNCIA NARRATIVA		
			MODALIZADORES		
4	X	X	ADJETIVAÇÃO	1	0
			SEQUÊNCIA NARRATIVA		
			OPERADORES ARGUMENTATIVOS		
			MODALIZADORES		
5	X	X	ADJETIVAÇÃO	0	0
			SEQUÊNCIA NARRATIVA		
			OPERADORES ARGUMENTATIVOS		
6	X	X	ADJETIVAÇÃO	3	0
			MODALIZADORES		
7	X	X	ADJETIVAÇÃO	2	1

			SEQUÊNCIA NARRATIVA		
			OPERADORES ARGUMENTATIVOS		
8	X	X	ADJETIVAÇÃO	0	0
			SEQUÊNCIA NARRATIVA		
9	X	X	ADJETIVAÇÃO	1	1
			SEQUÊNCIA NARRATIVA		
			OPERADORES ARGUMENTATIVOS		
10	X	X	ADJETIVAÇÃO	1	0
			OPERADORES ARGUMENTATIVOS		
			MODALIZADORES		
11	X	X	ADJETIVAÇÃO	1	0
			SEQUÊNCIA NARRATIVA		
			MODALIZADORES		

Quadro 2 – Sinóptico
Fonte: a autora

Voltando à questão dos recursos coesivos, fazendo uma comparação entre alguns dos textos analisados, vê-se, por exemplo, que o autor do texto 2, se comparado ao do texto 1, utiliza, de modo quantitativo, mais recursos coesivos disponíveis em nossa língua (no caso, a elipse, a repetição, a substituição por pronomes e a substituição por hiperônimo), porém não podemos afirmar que, por esse motivo, ele obtém bom êxito ao manter a unidade das ideias que pretendeu expor a seu interlocutor. Isso porque, segundo o que já expusemos antes, o texto 2 apresenta problemas de organização, que podem levar o leitor a considerar as ideias expostas incoerentes, o que nos mostra que, nem sempre, o uso de recurso coesivo garante a construção da textualidade.

Comparando os textos 1, 3 e 4, vemos que os dois primeiros apresentam, quantitativamente, mais recursos coesivos do que este último, mas é justamente o texto 4 que apresenta melhor qualidade de textualidade. Isso nos faz comprovar, novamente, que não é a quantidade de elementos coesivos – no caso desta pesquisa, o termo hiperônimo – em um texto que garante a sua boa qualidade.

Mais uma vez, cabe uma observação importante. Fazendo uma análise comparativa entre o texto 5 e o texto 6, este apresenta três casos de substituição por hiperônimos, o que não acontece com o primeiro (o texto 5). Isso não significa que a presença de termo hiperônimo vai garantir um texto em melhor qualidade.

É possível, sim, produzir bons textos sem que haja o uso do recurso coesivo substituição por hiperônimo, mas é importante que os estudantes tenham conhecimento dele e que saibam usá-lo de maneira pertinente caso tenham interesse em seu uso. É isso que acreditamos ser fundamental ressaltar nas aulas de produção de texto.

Este é, possivelmente, um dos nossos maiores desafios nas aulas de produção de texto escrito: desenvolver atividades em aulas de produção de textos no gênero dissertação escolar (entre outros), apresentando aos nossos estudantes todas as possibilidades de uso dos recursos coesivos, entre elas, o uso de termos hiperônimos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com a produção textual escrita, como expomos ao longo desta dissertação, requer do profissional de língua portuguesa um esforço que vai muito além de um trabalho voltado para uma preocupação com os aspectos formais da língua, com as normas gramaticais pura e simplesmente. É importante apresentar aos nossos estudantes a ideia de que escrever é saber o que dizer, em que contexto, para quem e com uma finalidade bem definida.

Para isso, é preciso haver a organização do que queremos apresentar ao nosso interlocutor. É preciso deixar clara a nossa intenção, para que haja bom êxito na interação que queremos estabelecer com o nosso interlocutor. Mas isso não se faz possível se não conseguimos apresentar ideias relevantes organizadas de modo coeso e coerente. Eis nosso grande desafio diário na sala de aula: oportunizar meios para que nossos estudantes produzam textos de diversos gêneros sempre significativos e bem articulados.

Textos coesos, como vimos, são os que se organizam de tal maneira que conseguimos perceber o todo como uma unidade, em que as informações articuladas também apresentam progressão das informações. Essa articulação é propiciada pelos diferentes recursos coesivos disponíveis em nossa língua. Esses recursos são exatamente os elementos que precisamos – e devemos – apresentar, didaticamente, aos nossos educandos, das diferentes fases da escolaridade, como as diversas possibilidades de usos para tornar suas produções escritas mais precisas. E essa apresentação necessita considerar que, como falantes da língua, eles já fazem uso de muitos desses recursos. É preciso conhecer bem os estudantes, a fim de descobrir que recursos ainda precisam conhecer e de que modo podem fazer o melhor uso deles.

Considerando os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), entendemos que a valorização do conhecimento que essas pessoas demonstram acerca desses recursos ganha relevo. Os problemas de escrita que, por diferentes razões que os mantiveram afastados de sala de aula, já deveriam ter sido superados há muito tempo, atinge negativamente sua autoestima já fragilizada. Então, a nosso ver, mostrar a eles que já sabem muita coisa é algo que pode motivá-los a aprimorar suas habilidades para a escrita. E dar a eles a oportunidade de refletir mais sobre o léxico é uma estratégia que pode favorecer aprendizagens significativas para a produção textual escrita.

A partir da experiência de sala de aula com turmas da EJA, percebemos que muitos dos estudantes apresentam dificuldades ao organizar seus textos em relação ao uso de recursos coesivos em geral, mais, em particular, de recursos coesivos por substituição. Por esse motivo, a questão de pesquisa para a qual buscamos encontrar resposta foi: *estudantes do módulo final (oitavo e nono anos do ensino fundamental) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola municipal da cidade de Picuí, estado da Paraíba, demonstram domínio em relação ao uso de hiperônimos como recurso de coesão por substituição no gênero dissertação escolar?*

A partir da análise dos 11 (onze) textos que compuseram o *corpus* de nossa pesquisa, conseguimos confirmar nossa hipótese, segundo a qual muitos estudantes de séries finais do ensino básico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola da cidade de Picuí, no estado da Paraíba, apresentam dificuldades com o uso de elementos coesivos de substituição por hiperônimos, especialmente em contextos nos quais esses hiperônimos revelam, além de maior precisão, a demonstração de conhecimento enciclopédico sobre o tema proposto para a escrita do texto.

Embora 8 (oito) dos 11 (onze) textos examinados tenham apresentado o uso de termos hiperônimos como recurso coesivo – assim, a maior parte de nosso *corpus* –, somente 3 (três) autores esboçaram usos que vão além do estabelecimento da coesão das ideias apresentadas em sua argumentação. Apenas nesses 3 (três) textos, encontramos hiperônimos que revelam conhecimentos que se configuram como fora do que consideramos senso comum, fazendo com que o leitor possa perceber que os autores tinham ‘algo a mais’ a dizer, coisas mais relevantes para a defesa de seus pontos de vista, tendo em vista as escolhas dos hiperônimos.

Assim, constatamos que a maioria dos estudantes, de fato, apresentou dificuldade ao organizar suas produções textuais, valendo-se do uso dos recursos coesivos, no que diz respeito à diversidade das possibilidades de substituição por hiperônimos.

Em nossa avaliação, como já discutido antes, essa dificuldade ocorre, possivelmente, pelo fato de eles não conhecerem, explicitamente, esse fenômeno de coesão, mas também por não terem acesso a diferentes meios para a ampliação de seu acervo lexical. Acreditamos que, provavelmente, ainda falta a esses estudantes um estudo mais consistente sobre esse tema, além de outros temas ligados ao léxico. Por serem estudantes dos anos finais do ensino fundamental, apesar de terem estado afastados da escola, poderiam apresentar maior habilidade no uso dos termos

hiperônimos, sobretudo do uso dos hiperônimos que apresentam um nível de generalização mais estrito, o que se denomina hiperonímia estritamente lexical, que se dá pelo uso de *designadores rígidos* (ANTUNES, 1996; 2005).

A recorrência do fato de os estudantes não se valerem do uso de termos hiperônimos como uma possibilidade de substituição, como recursos de itens que já apareceram em suas produções, pode ser justificada pela grande ênfase ainda dada aos aspectos gramaticais da língua nas práticas escolares, em detrimento de um trabalho relacionado ao léxico e à sua importância para a organização e expressão mais precisa das ideias do texto, à escrita e à reescrita.

O que podemos verificar é que a escola, de certo modo, não vem se preocupando em estabelecer, como uma atividade relevante, para as aulas de produção de textos, a abordagem do léxico, mas não nos referimos apenas ao estudo de categorias morfológicas ou aspectos da estrutura da formação da palavra – o que compete às aulas de gramática de uma forma isolada em nossa realidade escolar. É preciso que haja um empreendimento maior no que diz respeito ao trabalho com as várias possibilidades que o trabalho com o léxico possibilita e a reflexão a respeito dos critérios de seleção de palavras para a construção da clareza textual, por exemplo. Não se deseja aqui, evidentemente, defender que não sejam mais estudados aspectos da gramática da língua. Reconhecemos a relevância do estudo da gramática, mas entendemos que esse tipo de estudo não deve ter exclusividade garantida nas aulas de português.

Ainda em relação aos textos do *corpus*, o que pudemos perceber foi uma grande quantidade de ocorrência de repetições sem propósitos claramente definidos, ou seja, em alguns casos, os autores não conseguiram deixar emergir suas intenções ao repetir certas palavras ou, possivelmente, não souberam recorrer a meios para que a repetição não-funcional não fosse tão recorrente em seus textos. O que também nos ficou muito evidente foi a dificuldade ao organizar os argumentos que pretendiam defender ao longo de suas produções textuais, especialmente no que tange à organização das ideias, à ordem do que pretendiam dizer em sua argumentação.

Já no que se refere aos fatores que evidenciam a argumentatividade, nessas produções, além do uso de adjetivação, alguns estudantes fizeram recurso a modalizadores, a operadores argumentativos e a sequências narrativas, esta como uma estratégia de sustentação de sua argumentação. Entendemos que nenhum gênero pode ser considerado ‘puro’, no que diz respeito a sua trama textual, e que é indiscutível o caráter híbrido dos gêneros textuais. Dessa forma, a dissertação escolar apresenta-se

como um terreno fértil para o uso da estratégia de apresentação de relatos pessoais, ou de outras construções narrativas, como um recurso argumentativo.

Em relação às categorias de análise do nosso *corpus*, faz-se pertinente esclarecer que, embora tenhamos citado, em nossa metodologia, a *paráfrase* como um recurso coesivo, não constatamos seu uso nos textos aqui analisados.

No que diz respeito à unidade temática, em todos os exemplares analisados, podemos verificar que houve a manutenção da ideia, do tema que fora proposto à turma, e todos conseguiram elaborar seus textos de uma maneira coerente. Em nenhum caso, houve desvio do assunto discutido previamente, a partir da leitura dos textos motivadores.

Assim, acreditamos termos alcançado nosso objetivo geral, uma vez que, com a análise do *corpus*, foi-nos viável verificar o domínio dos estudantes de uma turma do módulo final (oitavo e nono anos do ensino fundamental) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola municipal da cidade de Picuí, estado da Paraíba, em relação ao uso de hiperônimos como recurso de coesão por substituição no gênero dissertação escolar. Percebemos que muitos usam esse recurso, mas defendemos que ainda carecem de mais reflexões sobre o tema, o que pode ajudá-los a produzir textos de melhor qualidade.

Quanto ao que pretendíamos como objetivos específicos, também entendemos que, com o resultado das análises realizadas, conseguimos lograr bom êxito, uma vez que nos foi possível refletir sobre os motivos das possíveis dificuldades apresentadas pelos estudantes – o que acreditamos ser a ausência de uma maior abordagem em relação ao trabalho com o léxico na sala de aula –; a partir da elaboração do protótipo do livro, cremos que podemos contribuir para a reflexão dos profissionais de língua portuguesa acerca do tema substituição por hiperônimos, que poderá ser utilizado em formações para professores de língua portuguesa da Educação de Jovens e Adultos (EJA); e conseguimos verificar quais recursos foram utilizados nas produções no sentido de salientar o teor argumentativo em seus textos.

Encerrando este nosso trabalho, consideramos fundamental que, como professores de língua materna, concentremos nossos esforços no trabalho de exploração do léxico de uma maneira contextualizada, investindo em atividades significativas de leitura, propiciando aulas reflexivas, com mais diálogo e espaço para mais reflexões. É importante ampliar as oportunidades para que nossos estudantes possam expor suas ideias, seu posicionamento, seus argumentos, para que eles tenham a oportunidade de

escutar seus colegas, ressignificar seu ponto de vista acerca dos diversos assuntos que os cercam, com a prática democrática e respeito à opinião alheia. Isso também se faz escolhendo bem as palavras. Para tanto, é preciso conhecê-las bem.

Faz-se necessário disponibilizar aos estudantes textos de gêneros diversos, ensinar as diversas estratégias de leitura próprias para cada um deles. No caso específico do gênero dissertação escolar, identificar os operadores argumentativos, os recursos coesivos, suas funções no texto, disponibilizar tempo da aula de língua portuguesa para a produção de textos escritos, enfatizando todo o processo de produção, com o esboço, a primeira versão e todas as outras versões devidas, sem abrir mão, evidentemente, de apresentar uma devolutiva aos estudantes, para que eles acompanhem seu desenvolvimento nesse processo e a função dos termos hiperônimos na construção da argumentação.

Dessa forma, a partir das discussões apresentadas nesta dissertação e da apresentação do protótipo do livro que desenvolvemos, desejamos que nossos esforços possam contribuir, de alguma forma, para a ampliação dos estudos relacionados ao tema aqui apresentado e que venham somar a tantos outros, claro, sem a pretensão de aqui esgotar as possibilidades de abordagem do assunto. Desejamos, também, que nosso protótipo do livro, que pretendemos disponibilizar gratuitamente na internet, possa permitir novas discussões e que estas sejam sempre muito produtivas e que permitam a emergência de novas ideias para oportunizar aulas de produção de textos mais dinâmicas e proveitosas.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Antônio Suarez. **A arte de argumentar**. 13. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2009. p. 9-10.
- ADAM, J-M. **A linguística textual**: introdução à análise dos discursos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 276.
- ANTUNES, Irandé. **Aspectos da Coesão do Texto**: uma análise em editoriais jornalísticos. Recife: Editora Universitária. 1996. p. 27, 77-78, p. 137.
- _____. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 19-37, p. 39-105.
- _____. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 23 – 42, p. 46-49, p.50- 56, p.86-124.
- _____. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 141-160.
- _____. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 115-142.
- _____. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 13 -17, p.19-25, p.27- 49, p.51-59, p.75-92.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2002. p 123- 132
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER.Wolfgang Ulrich. **Introducción a la lingüística del texto**. Barcelona: Editorial Ariel, S.A. 1997.
- BENTES, Anna Christina. Gêneros e Ensino. Algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a Educação de Jovens e Adultos. In: KARWOSKI, Acir Márcio; GAYDECZKA, Beatriz. BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros Textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 83-105.
- BEZERA, Maria Auxiliadora. **Sequências textuais**. s/d. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/sequencias-textuais>>. Acesso em: 17 jan. 2016. p. 1.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Léxico e vocabulário fundamental. **Alfa**, São Paulo. n.40, p. 27-46, 1996. Disponível em <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3994>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

BRASIL. Lei n.º. 9394/96. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Brasília, 1996. p. 1- 15

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série. Brasília, DF, 2002. 148 p. v. 1. p. 13- 75, 79- 142.

_____. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. p. 119- 125.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. 107 p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília, 144p, 1997. p. 19 - 49.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley (Org). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Anglo: 2012. p. 117- 126.

BUNZEN, Clecio; Da Era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Org). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola: 2006. p. 139- 161

CORREIA, Margarita. Lexicografia no início do século XXI : novas perspectivas, novos recursos e suas consequências. In: Júnior, Manuel Alexandre (Coord.) **Lexicon – Dicionário de Grego-Português, Actas de Colóquio**. Lisboa: Centro de estudos Clássicos; FLUL. 2008. p. 73-85. (versão entregue para publicação). Disponível em: < <http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2008-mcorreia-lexicon.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

COSTA VAL, Maria das Graças. **Redação e Textualidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 5-10.

COSTA, Ester de Queirós; RIBEIRO, Victória Maria Brant; RIBEIRO, Eliana Cláudia de Otero. Programa de alimentação escolar: espaço de aprendizagem e produção de conhecimento. **Revista de Nutrição**, Campinas, SP, v.14, n. 3, set./dez.. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732001000300009> Acesso em: 21 nov. 2014.

CUORE, Raul Enrique Cuore. **A importância da merenda escolar no desenvolvimento do aluno**. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/a-importancia-da-merenda-escolar-no-desenvolvimento-do-aluno-945032.html>>. Acesso em: 21 nov. 2014.

DE CHIARO, S.; LEITÃO, S. (2005). O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 18 (3), p. 350-357. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a09v18n3.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2015.

DIAS, Donaldo de Souza; SILVA, Mônica Ferreira da. **Como escrever uma monografia**: Manual de elaboração com exemplos e exercícios. São Paulo: Atlas, 2010. p. 43-52.

FIORIN, José Luiz. Modalização: da língua ao discurso. **Alfa**. São Paulo, 44: **171-192**. 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 91- 146.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2011. p. 39-78.

GERALDI. João Wanderley. Unidades Básicas do Ensino de Português. In: GERALDI. João Wanderley (Org). **O texto na sala de aula**. 5.ed. São Paulo: Anglo: 2012. p. 59-79.

_____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI. João Wanderley (Org). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Anglo: 2012. p. 127- 131.

HALLIDAY, M, A, K; HASAN, Ruqaiya. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliando Redações**: da escola ao vestibular. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 9 - 28

IRACET, Êrica Ehlers; GIERING; Maria Eduarda Giering. O narrar para explicar e o narrar para argumentar em artigos de divulgação científica midiática (DCM) para crianças e adultos: a relação entre a dominante sequencial e o macroato de discurso. **Domínios de Lingu@gem**. v. 9, n. 5 (dez. 2015) - ISSN 1980-5799. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/viewFile/29181/17084>> Acesso em: 17 jan. 2016. p. 193- 215.

JORNAL DO COMMERCCIO. Confira as notas das escolas de Pernambuco no Enem. **JC online**, Recife, 22 dez. 2014. Educação. Disponível em <jconline.ne10.uol.com.br>. Acesso em: 28 fev. 2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 20. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 7-11.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002a. p. 35- 51.

_____. O desenvolvimento da Linguística Textual no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v. 15, n. especial, 1999. p. 165-180.

_____. **Argumentação e Linguagem**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2002b. p. 71- 86

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LYONS, John. **Semântica 1**. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980. p. 219-265.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. p. 65-97

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa. **Revista Veredas**, Juiz de Fora, MG, v.6, n.1, 2003. p. 43-62.

_____. **Linguística de texto**: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 31-33.

_____. Aspectos da questão metodológica na análise da interação verbal: o continuum qualitativo-quantitativo. In: **Reunião do Grupo de Trabalho da ANPOLL: Análise da Conversação e Linguística de Texto**. Fortaleza: UFC, 31 ago. 1999.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 50-143.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, E.O; ROJO, R.H. (Orgs.) **Coleção Explorando o Ensino: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010. v. 19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192> . Acesso em: 15 jul. 2015. p. 65- 84.

MATOS, Marcela. **Enem 2014**: apenas 250 pessoas tiveram nota máxima na redação. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/enem-2014- apenas-250-pessoas-tiveram-nota-maxima-na-redacao>>. Acesso em: 27 fev. 2015.

MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine. Procedimentos de escrita na sala de aula do ensino fundamental. Signótica. **Revista do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística**, Goiás, v. 20, jul./dez. 2008. p. 469-493.

MENEGASSI, R.J. **A internalização da escrita no ensino fundamental**. 2005. Material de circulação interna no Grupo de Pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem” mimeo.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Alfabetização Solidária. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/alfabetizacao-solidaria/>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. **Jogando com as vozes**: A Polifonia – Recurso Modalizador – na Notícia Jornalística. (Tese de doutorado) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do; LIMA, Geziel de Brito. Os modalizadores como estratégia argumentativa no gênero resumo acadêmico. **Revista Letr@ Viv@** v. 11, n.

1, 2012 / UFPB – DLEM/ISSN 1517-3100 / p. 55 – 64. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/lv/article/view/15319>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

NASCIMENTO, Gláucia Renata Pereira do. **Relatório técnico final da pesquisa marcas das libras no discurso argumentativo escrito em português por surdos**. CNPq /MEC/CAPES N ° 07/2011, Processo nº401834/2011-5, protocolo nº 3609647291897900. Período de vigência – janeiro/2012 – janeiro/2014 Recife – PE. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre LIBRAS. Universidade Federal de Pernambuco, maio, 2014. p. 27 -71.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. **Progressão textual e modalização**. s/d Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno07-17.html>>. Acesso em: 17 jan 2016. p. 1- 6

PEREIRA, Camila Dalla Pozza. **Redação Enem: Importância dos Modalizadores Linguísticos**. 2015. Disponível em: <<https://www.infoenem.com.br/redacao-enem-importancia-dos-modalizadores-linguisticos/>>. Acesso em: 17 de jan. de 2016.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Base Curricular Comum para as Redes de Ensino de Pernambuco: língua portuguesa**. Recife: Secretaria da Educação. 2008. 110p. p. 93-97, p. 104 -108.

_____. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa**. Recife: Secretaria de Educação. Recife. 2012. p. 103-119.

PINTO, Amâncio da Costa. **Categorização de Itens Verbais: Medidas de Frequência de Produção e de Tipicidade**. Porto: Relato técnico de Centro de Psicologia Cognitiva da FPCE da UP, mar. 1992.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. **Práxis Educacional Vitória da Conquista**, v. 5, n. 7 jul./dez. 2009. p. 13-27.

SILVA, Marcela Regina Vasconcelos da. **A construção do sentido em dissertações argumentativas: ressignificando a produção escrita no ensino médio**. 2015. 293 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SIMON, Maria Lúcia Mexias. A construção do texto: coesão e coerência textuais. Conceito de tópico. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr, 2008. Suplemento. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/40suple/a_construcao_de_texto.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2014. 12 p.

SOUZA, Edna Guedes. Dissertação: gênero ou tipo textual? In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BESERRA, Normanda da Silva (Orgs). **Tecendo textos, construindo experiências**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 163- 183.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, jun. 2010. p. 49-59. Disponível em: http://uab.ufac.br/moodle/pluginfile.php/14242/mod_resource/content/1/Caejadis%20-%20Texto%201%20%28Breve%20histu00F3ria%20da%20EJA%20no%20Brasil%29.pdf>. Acesso em: 4 de out. de 2015.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de Língua Portuguesa** Uma abordagem pragmática. Campinas, SP: Papirus: 1995. p. 17- 58.

UNGERER, F.; SCHMID, J.H. **An Introduction to Cognitive Linguistics**. Longman, England, 1996. p. 61-113

VITORINO, Miquéias. **Modalização do discurso**. 2012. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/miqueiasvitorino/modalizacao-do-discurso-14059757>>. Acesso em: 17 de jan de 2016.

XAVIER, Antônio Carlos. **Como se faz um texto**. A construção da argumentação. Recife: Ed. do Autor, 2001. p. 13- 23.

_____. **Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos**. Recife: Respel, 2013. p. 65-127.

ANEXO A - Atividade de produção textual escrita

Aluno: _____ **Turma:** _____ **Idade:** _____

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA**PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO**

Leia, com bastante atenção, os textos motivadores a seguir. Procure compreender o que os autores expressam sobre o assunto em questão e tente associar a tudo que você já sabe, já leu sobre ele. Em seguida, produza um relato argumentativo (**um texto no qual você deve apresentar um relato de uma experiência sua e apresentar uma posição em relação ao tema**) com, no máximo, 20 linhas, na variedade padrão da língua portuguesa, com o tema a seguir:

**A MERENDA ESCOLAR É UM ELEMENTO FUNDAMENTAL NA
ROTINA DA ESCOLA E NO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO?**

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO 1

PROGRAMA DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Ester de Queirós Costa.

Victoria Maria Brant Ribeiro.

Eliana Claudia de Otero Ribeiro.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é uma política governamental, de âmbito nacional, que visa a suprir, no mínimo, 15% das necessidades nutricionais dos escolares durante a permanência na escola. Outro objetivo do PNAE é o de contribuir para reduzir a evasão escolar, para formar bons hábitos alimentares e para aumentar a capacidade de aprendizagem.

Desde 1994, o PNAE funciona de forma descentralizada, segundo os princípios da Lei 8.913/94, a qual estabelece as diretrizes desse processo. Isso ocorre para permitir que haja uma maior regularização no fornecimento das refeições, para possibilitar a melhoria na sua qualidade; atender aos hábitos alimentares dos estudantes; incentivar a economia local e regional, diminuir custos operacionais e estimular a participação da comunidade (...).

A merenda escolar é apontada como uma necessidade básica, mas praticamente só aborda a questão nutricional. Por outro lado, a escola se apresenta como um espaço e um tempo privilegiados para promover a saúde, por ser um local onde muitas pessoas passam grande parte do seu tempo, vivem, aprendem e trabalham. Ao articular, de forma dinâmica, alunos e familiares, professores, funcionários técnico-administrativos e profissionais de saúde, o espaço escolar oferece condições para desenvolver atividades que reforçam a sua capacidade de se transformar em um local favorável à convivência saudável; ao desenvolvimento psico-afetivo, ao aprendizado e ao trabalho de todos os

envolvidos nesse processo. Podendo assim, constituir-se em um núcleo de promoção de saúde local (...).

As atividades educativas em nutrição têm espaço próprio nas escolas quando se fala em promoção da saúde e na possibilidade de ser esse um espaço produtor de conhecimento. Elas podem e devem ser utilizadas como um importante instrumento de apoio na promoção da saúde, aproveitando-se do espaço criado pelo Programa de Alimentação Escolar. Pode-se refletir, analisar e discutir hábitos alimentares e mudanças de hábitos, renda familiar e custos de alimentos, o desperdício, valor nutricional e alimentos saudáveis de baixo custo, qualidade de vida entre outros temas.

De acordo com documento do Conselho Federal de Nutrição sobre o "Panorama da Alimentação Escolar":

"A alimentação escolar tem características de assistência nutricional, desde que ofereça alimentos adequados em quantidade e qualidade, para satisfazer às necessidades nutricionais do escolar, no período do dia em que permanece na escola. (Mas também,) por ser servida na escola, adquire características de ferramenta educativa, que pode e deve ser utilizada para os fins maiores da educação, (...) habilitando o aluno a intervir na própria realidade" (Conselho Federal de Nutrição, 1995).

Assim, o PNAE pode ser considerado também um instrumento pedagógico, não apenas por fornecer uma parte dos nutrientes que o escolar necessita diariamente, mas também por se constituir em espaço educativo melhor explorado, quando, por exemplo, estimula a integração de temas relativos à nutrição ao currículo escolar. (...)

Para incluir a aprendizagem em saúde e nutrição como parte da cultura do serviço de alimentação escolar, produzindo conhecimento significativo, toda a escola precisa sentir-se motivada a participar desse projeto. As atividades práticas executadas no serviço de alimentação escolar podem ser objeto das atividades pedagógicas executadas pelos professores e, quando possível, intermediada por um nutricionista. Atendendo aos requisitos expostos anteriormente, o PNAE poderia utilizar o espaço educativo em que se constitui no sentido de provocar o diálogo com a comunidade escolar sobre os fatores que influenciam suas práticas alimentares diárias, possibilitando questioná-las e modificá-las, por meio da discussão de temas como: fatores condicionantes e determinantes de práticas alimentares, crenças e tabus; cuidados de

higiene pessoal e ambiental; fatores que influem na produção, na distribuição e no acesso aos alimentos; cuidados no preparo e conservação de alimentos; propostas para uma dieta de melhor qualidade, entre outros.

Criar um ambiente favorável à aprendizagem, enquanto um processo social e permanente, para que todos aqueles que exercem suas atividades no cenário escolar possam conduzir sua alimentação em busca de uma vida mais saudável, é uma forma de desenvolver os recursos sociais e pessoais necessários para alcançar o estado de bem-estar. Esta é a mais relevante contribuição que o Programa de Alimentação Escolar pode dar para promover a saúde da comunidade escolar e de seus familiares (Adaptado).

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732001000300009>

Acesso em: 21 de nov. de 2014

TEXTO 2

A IMPORTÂNCIA DA MERENDA ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO

Prof. Raul Enrique CuoreCuore

Nos últimos anos, diversos institutos de pesquisa na área da nutrição vêm desenvolvendo estudos que comprovam que uma alimentação deficiente a qual não atente para o mínimo de vitaminas e nutrientes necessários prejudicam o desenvolvimento físico e intelectual dos alunos na escola.

Os alimentos e bebidas oferecidos normalmente nas cantinas escolares limitam-se a lanches rápidos, salgados, balas e doces, entre outros, que contêm altos índices de gordura e açúcar, além, é claro, dos refrigerantes. Este tipo errado de alimentação pode causar diversos problemas de saúde, podendo-se destacar, entre eles, a obesidade infantil, cujos índices vêm aumentando ano após ano.

Por outro lado é possível constatar também que os lanches levados pelos alunos para a escola não atendem às necessidades alimentares destes, e que, por falta de informação, ou melhor dito, de educação alimentar, não se prepara, na maioria das

vezes, um alimento saudável, aliado no desenvolvimento e na prevenção de doenças e sim uma merenda pobre em vitaminas e proteínas.

Os alimentos que ingerimos têm uma influência muito grande no bem estar do nosso corpo, sendo que muitas substâncias contidas neles ajudam a prevenir diversas doenças (...). É justificada a preocupação em oferecer para os alunos na escola uma alimentação equilibrada que contenha todos os nutrientes e vitaminas necessárias para o seu desenvolvimento como um todo e, é claro, na prevenção de doenças que os poderiam afastar do convívio escolar.

Existe hoje uma preocupação das autoridades na educação a fim de prover as escolas de uma merenda que seja ao mesmo tempo variada e nutritiva, já que o desafio é também fazer com que os alunos se adaptem ao novo cardápio, aceitando substituir as guloseimas, as quais já estão habituados, por alimento verdadeiramente nutritivo.

É importante aliar as iniciativas de mudança de cardápio a disciplinas de re-educação alimentar, tornando-as disciplinas curriculares. Desta maneira, os alunos poderão compreender a importância de uma alimentação equilibrada, sendo, conseqüentemente, disseminadores desta cultura nos espaços por eles frequentados além da escola.

É necessário promover uma re-educação alimentar a nível escolar desde os primeiros anos do ensino fundamental, fazendo desta maneira o possível para reverter os hábitos alimentares incorretos. Isto será possível através de disciplinas que abordem a saúde alimentar e, sobretudo, com o exemplo da escola aplicando estes conhecimentos oferecendo um cardápio equilibrado e saudável.

Disponível em: <<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/a-importancia-da-merenda-escolar-no-desenvolvimento-do-aluno-945032.html>> .

Acesso em: 21 de nov. de 2014