



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

ALESSANDRA MAGDA DE MIRANDA

RELAÇÕES SEMÂNTICO-LEXICAIS E A COESÃO TEXTUAL:
CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA ESCRITA

João Pessoa - PB
Março / 2014

ALESSANDRA MAGDA DE MIRANDA

**RELAÇÕES SEMÂNTICO-LEXICAIS E A COESÃO TEXTUAL:
CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Linguística e Práticas Sociais

Linha de pesquisa: Linguística Aplicada

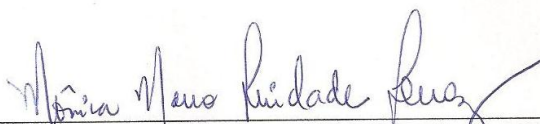
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Mônica Mano Trindade Ferraz

**João Pessoa - PB
Março / 2014**

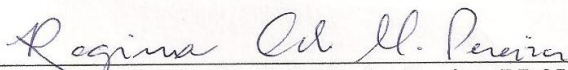
ALESSANDRA MAGDA DE MIRANDA

**RELAÇÕES SEMÂNTICO-LEXICAIS E A COESÃO TEXTUAL:
CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA ESCRITA**

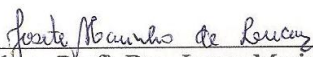
BANCA EXAMINADORA



Orientadora: Prof.^a. Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz (PROLING-UFPB)



Examinadora: Prof.^a. Dra. Regina Celi Mendes Pereira (PROLING-UFPB)



Examinadora: Prof.^a. Dra. Josete Marinho de Lucena (DLCV-UFPB)

**João Pessoa - PB
Março/2014**

A ficha abaixo deverá ser impressa no verso da folha de rosto.

M672r Miranda, Alessandra Magda de.
Relações semântico-lexicais e a coesão textual:
contribuições para o ensino da escrita / Alessandra Magda de
Miranda.- João Pessoa, 2014.
215f. : il.
Orientadora: Mônica Mano Trindade Ferraz
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA
1. Linguística. 2. Linguística aplicada. 3. Ensino de língua
materna. 4. Estudo do léxico. 5. Coesão textual.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

*Falar é completamente fácil, quando se tem
palavras em mente que expressem sua opinião.*

*Difícil é expressar por gestos e atitudes o que
realmente queremos dizer [...]*

Fácil é sonhar todas as noites.

Difícil é lutar por um sonho.

(Carlos Drummond de Andrade)

Aos meus maiores e melhores mestres, Marinete Ferreira de Miranda e Virgílio Augusto de Miranda. Aos senhores, meus pais, modelos reais de perseverança, empenho e dedicação. A vocês, que me ensinaram que todo sonho é possível quando se tem fé, coragem e determinação. A vocês, que sonharam comigo este sonho e que me incentivaram a lutar dia e noite por sua concretização, dedico esta dissertação.

AGRADECIMENTOS

Há um tempo, um sonho. Nos dois últimos anos, uma experiência repleta de obstáculos e satisfações. Hoje, uma realidade. Da inscrição no processo seletivo até a conclusão do Mestrado, um longo caminho foi percorrido, não foi fácil, muito menos tranquilo, mas em todos os momentos tive a certeza de não estar sozinha. Por isso, agradeço...

A *Deus*, pois sem ele nada seria possível, nem faria sentido. Dele vieram a força, nos momentos de fraqueza; a paciência, nos momentos de conturbação; o consolo, nos momentos de aflição, e as bênçãos, em todos os momentos.

Aos meus pais, *Marinete* e *Virgílio*, por serem o meu alicerce. Agradeço por todo amor, dedicação, incentivo e motivação. Obrigada por acreditarem em mim, quando eu pensei em desacreditar, por se esforçarem para me ajudar, mesmo quando nem entendiam do que se tratava. Obrigada, por todas as orações, recomendações e palavras de motivação. Esta conquista é nossa!

À *Vívian*, *Joyce* e *Lívia*, minhas irmãzinhas, meus amores, obrigada por me fazerem perceber que os amigos de verdade se fazem presentes nas horas mais difíceis. Obrigada por compartilharem comigo os risos e as lágrimas, por todas as noites em claro e pela preocupação constante ao dizerem: “E aí, Alé, conseguiu?”. Sou grata por tê-las ao meu lado sempre.

Ao meu namorado, Felipe Sérgio, pelo amor, carinho, atenção, compreensão, companheirismo e dedicação. Obrigada, amor, por todas as palavras e ações que tentaram me acalmar, nos momentos de estresse, e que me fizeram ter a certeza de que eu não estava sozinha. Saber podia contar contigo em todos os momentos foi essencial.

Aos meus irmãos e irmãs, cunhadas e cunhados, sobrinhas e sobrinhos, por acreditarem sempre em mim e se fazerem presente em todos os momentos. Saibam que cada vez que compartilho com vocês risos e lágrimas compreendo um pouco mais o significado do termo *família*.

À minha orientadora professora Mônica, agradeço pela paciência, compromisso e dedicação; pelos ensinamentos, orientações e incentivos. Obrigada pelo exemplo de ser humano e de profissional excelente; obrigada por não desistir de mim e nem me deixar desistir.

Aos colegas de mestrado que se fizeram amigos e estiveram presentes nos momentos mais precisos. Em especial, à Daniele, que se revelou mais que amiga, pelos cuidados, pelo carinho, pelos esforços e pela preocupação constante. À Aleise, pelo companheirismo de toda nossa vida acadêmica e por se fazer presente mesmo quando estivemos tão distantes fisicamente. A José e Thiago, que, em situações diferentes, me acudiram no momento preciso, obrigada pela amizade e pelo companheirismo.

Às professoras Dalva Lobão e Iara Cavalcanti, pelo incentivo de sempre, pelos ensinamentos e palavras de fé, pela força e energia positiva. Obrigada, por me ajudarem desde o momento em que a seleção do PROLING era apenas um sonho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, PROLING-UFPB, pelas discussões e orientações que foram indispensáveis para minha formação acadêmica. Em especial, à Regina Celi e Maria Leonor, pelas considerações e sugestões sobre o meu trabalho.

À Gestão da E.E.E.F.M. CAIC JOSÉ JOFFILY, na pessoa da Prof^a. Joene, obrigada pela compreensão, por acreditar nas contribuições da pesquisa para a instituição. E aos alunos do Ensino Médio 2013, em especial às turmas do 1º e 2º ano, pela colaboração e participação ativa na efetivação deste estudo.

À Monaliza Silva, pela amizade, pela força, pelo incentivo, pelos conselhos, pelas broncas, pelas leituras, sou grata!

Por fim, a todos aqueles que, de alguma forma, estiveram comigo, compartilharam deste sonho e me incentivaram a acreditar que seria possível, meus agradecimentos!

RESUMO

Tendo em vista as discussões a respeito da relação entre as teorias textuais-discursivas e a prática cotidiana do ensino de Língua Portuguesa, neste trabalho, buscamos refletir acerca da importância/relevância do conhecimento das relações semântico-lexicais para a elaboração textual, evidenciando, conseqüentemente, a necessidade de o professor de Língua Portuguesa contemplar, em suas aulas, atividades de estudo do léxico, principalmente, ao trabalhar com a produção de textos. Para tanto, partimos das suposições de que: 1) Boa parte dos problemas de coesão textual, verificados em textos de alunos do ensino médio, justifica-se pela ausência de atividades, em sala de aula, que contemplem/explorem as diversas relações de sentido estabelecidas entre as unidades lexicais e a sua função na arquitetura textual; 2) Se atividades de estudo do léxico, enquanto elemento essencial à organização interna do texto, forem devidamente abordadas no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, os alunos terão condições de apresentar melhores resultados no trabalho com a escrita. A fim de confirmar, ou não, essas hipóteses, elencamos como *locus* de pesquisa duas turmas da E.E.E.F.M. CAIC José Joffily, instituição da rede estadual de ensino, localizada no município de Campina Grande - PB, na qual atuamos como professora de Língua Portuguesa e propomo-nos a: verificar a importância do conhecimento lexical para a coesão textual; conferir a possibilidade de se trabalhar o estudo das relações lexicais, em sala de aula, articulado ao trabalho de produção textual; apresentar os resultados da contribuição do conhecimento lexical para a produção do texto através da análise comparativa entre os textos produzidos pelos alunos antes e depois das atividades de estudo do léxico. Para tanto, adotamos como ferramenta didático-metodológica o procedimento da sequência didática, conforme a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Nosso estudo constitui, portanto, uma pesquisa de cunho qualitativo desenvolvido por meio de uma pesquisa-ação realizada à luz dos pressupostos teóricos da Semântica e da Linguística Aplicada. As análises empreendidas ao longo deste estudo confirmam as hipóteses motivadoras da pesquisa e ratificam a relevância da execução de atividades de estudo do léxico associadas ao ensino de produção textual, pois revelam que houve um progresso considerável no desempenho dos alunos participantes da pesquisa tanto na realização das atividades ao longo da SD, como no estabelecimento da coesão nos textos produzidos ao final do trabalho.

Palavras-chave: Ensino de Língua Materna. Estudo do léxico. Coesão textual.

ABSTRACT

Due to discussions about the relationship between the textual-discursive theories and the daily practice of Portuguese language teaching, this paper tries to reflect on the importance/relevance of the knowledge of the semantic-lexical relations for the creation of texts, thus highlighting the need for the Portuguese language teachers contemplate, in their classes, activities which include the study of the lexicon, especially when working with writing. Therefore, we supposed that: 1) Great part of the problems in textual cohesion, verified in High School students' written texts, have been justified due to the absence of classroom activities which contemplate/explore the several relations of meaning established between the lexical units and their function in the textual architecture; 2) If activities which include the study of lexicon, as an essential element for text organization, are suitable approached in the teaching and learning process of the native language, students will be able to present better results when working with writing. Aiming to confirm, or maybe not, these hypotheses, we have chosen, as research *locus*, two groups from E.E.E.F.M. CAIC José Joffily, a public school in the city of Campina Grande, Paraíba, where we work as a Portuguese teacher and we proposed to: verify the importance of the lexical knowledge to textual cohesion; check the possibility of working the study of lexical relations connected to the work of text production in the classroom; present the results of the contribution of the lexical knowledge to text production through the comparative analysis of the texts produced by the students before and after the activities which include the study of the lexicon. Therefore, we have adopted the didactic sequence procedure as a didactic-methodological tool, according to Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). So, our study is a qualitative research which has been developed by means of an action research based on the theoretical assumptions of Semantics and Applied Linguistics. The analyses undertaken during this study have confirmed the motivating hypotheses of the research and confirm the relevance of implementing activities which include the study of the lexicon associated with the teaching of writing.

Key words: Native language teaching. Study of lexicon. Text cohesion.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	A propriedade da coesão do texto: relações, procedimentos e recursos ...	45
QUADRO 2	Propostas para produção inicial.....	74
QUADRO 3	Itens contemplados nas propostas de produção textual.....	77
QUADRO 4	Questões do exercício sobre repetição lexical.....	96
QUADRO 5	Questões do exercício sobre sinonímia	103
QUADRO 6	Questões do exercício sobre sinonímia e substituição lexical	108
QUADRO 7	Questões do exercício sobre hiponímia/hiperonímia	117
QUADRO 8	Elementos para revisão textual.....	129

LISTA DE TEXTOS

TEXTO 01	Conceito e Preconceito.....	49
TEXTO 02	Discurso do Ministro Celso Mello.....	49
TEXTO 03	Texto sem título.....	50
TEXTO 04	Brinquedos incendiados.....	50
TEXTO 05	Diga não ao tráfico de drogas.....	51
TEXTO 06	Apresentação de Neymar.....	53
TEXTO 07	Menino de 11 anos morre atropelado na saída da escola em Sertãozinho.....	55
TEXTO 08	Duas toneladas de drogas são incineradas pela polícia no ES.....	55
TEXTO 09	Nas lojas, desde novembro, Volkswagen Fusca é vendido com sobrepço.....	57
TEXTO 10	Fátima Bernardes tieta Nanda da Costa nos bastidores de Salve Jorge....	59
TEXTO 11	Anitta faz pose sensual em fotos pra divulgar show.....	59
TEXTO 12	Aluno perfeito.....	62
TEXTO 13	A vida e as estações.....	65

LISTA DE PRODUÇÕES DOS ALUNOS

PRODUÇÃO 1	PI 1- M. F. I. A. S. (1º ano).....	81
PRODUÇÃO 2	PI 2- N. F. S. (2º ano).....	83
PRODUÇÃO 3	PI 3- J. R. L. (1º ano).....	85
PRODUÇÃO 4	PI 4- C. I. S. F. (1º ano).....	87
PRODUÇÃO 5	PI 5- R. M. P. (1º ano).....	87
PRODUÇÃO 6	PI 6- W. K. N. O. (2º ano).....	89
PRODUÇÃO 7	PI 7- V.F. (2º ano).....	90
PRODUÇÃO 8	PI8- B. I. P. (2º ano).....	91
PRODUÇÃO 9	R1E1- B. S. M. (2º ano).....	97
PRODUÇÃO 10	R2E1- A. A. B. (2º ano).....	99
PRODUÇÃO 11	R3E1- K. C. C. (2º ano).....	100
PRODUÇÃO 12	R1E2- A. C. F. B. (2º ano).....	104
PRODUÇÃO 13	R2E2- L. K. O. R. (1º ano).....	104
PRODUÇÃO 14	R3E2- E. C. F. (2º ano).....	104
PRODUÇÃO 15	R4E2- L. E. S. M. (2º ano).....	106
PRODUÇÃO 16	R1E3- D. R. S. B. (2º ano).....	110
PRODUÇÃO 17	R2E3- E. P. S. (1º ano).....	112
PRODUÇÃO 18	R3E3- M. A. S. N. (1º ano).....	112
PRODUÇÃO 19	R4E3- L. S. P. (1º ano).....	113
PRODUÇÃO 20	R5E3- R. A. N. O. (1º ano).....	113
PRODUÇÃO 21	R6E3- R. A. G. M. (1º ano).....	114
PRODUÇÃO 22	R7E3- B. S. S. (1º ano).....	115
PRODUÇÃO 23	R1E4- J.F.L. (1º ano)	119
PRODUÇÃO 24	R2E4- J.N.D.L. (1º ano).....	120
PRODUÇÃO 25	R3E4- M.A.S.N. (1º ano).....	121
PRODUÇÃO 26	R4E4- J.E.S.O. (1º ano).....	121
PRODUÇÃO 27	R5E4- J.V.S.S. (1º ano).....	122
PRODUÇÃO 28	R6E4- G.L.G. (2º ano).....	122
PRODUÇÃO 29	R7E4- L.A.N.S. (2º ano).....	124
PRODUÇÃO 30	R8E4- E.C.N. (1º ano).....	125
PRODUÇÃO 31	RvC- Equipe 01 (2º ano).....	133
PRODUÇÃO 32	RC- Equipe 01 (2º ano).....	135
PRODUÇÃO 33	RC PF- Equipe 01 (2º ano).....	137
PRODUÇÃO 34	PI- L. K. O. R. (1º ano).....	140
PRODUÇÃO 35	RvI- L. K. O. R. (1º ano).....	141
PRODUÇÃO 36	RI PF- L. K. O. R. (1º ano).....	142
PRODUÇÃO 37	RvI- N. F. S. (2º ano).....	144
PRODUÇÃO 38	RI PF- N. F. S. (2º ano).....	145

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Esquema da Sequência Didática37
-----------------	---------------------------------------

LISTA DE SIGLAS

ISD	Interacionismo Sócio Discurso
LA	Linguística Aplicada
PF	Produção Final
PI	Produção Inicial
RC	Reescrita Coletiva
RE	Resultado do Exercício
RI	Reescrita Individual
RvC	Revisão Coletiva
RvI	Revisão Individual
SD	Sequência Didática
TB	Texto Base
TR	Texto Reescrito

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
1 CAPÍTULO I - CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA ESCRITA	22
1.1 As concepções de língua(gem) e texto	22
1.2 O caráter interacional da linguagem	26
1.3 As etapas do processo de produção textual	29
1.4 O trabalho com Sequências Didáticas	35
1.5 A organização do texto, segundo o ISD	39
2 CAPÍTULO II – REFLEXÕES SOBRE A COESÃO TEXTUAL E AS RELAÇÕES SEMÂNTICO-LEXICAIS	42
2.1 O mecanismo da coesão textual	42
2.2 O léxico, as relações semântico-lexicais e os recursos coesivos	46
2.2.1 O procedimento da repetição	48
2.2.2 O procedimento da substituição	52
2.2.3 O procedimento da seleção lexical	61
3 CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS INICIAIS	70
3.1 Os procedimentos metodológicos	70
3.1.1 A natureza da pesquisa	71
3.1.2 Os caminhos percorridos para a produção do <i>corpus</i>	73
3.2 O que os textos revelam? Análise da produção inicial	81
4 CAPÍTULO IV – O LÉXICO NA SALA DE AULA: ATIVIDADES DE ESTUDO DA COESÃO TEXTUAL	93
4.1 Refletindo sobre repetição lexical	94
4.2 Substituindo termos, verificando sentidos	102
4.2.1 A sinonímia, a coesão lexical e o sentido do texto	102
4.2.2 As relações de hiponímia/hiperonímia e o procedimento da substituição lexical	116
5 CAPÍTULO V – AS RELAÇÕES SEMÂNTICO-LEXICAIS, A COESÃO E O TEXTO: ANÁLISE DOS RESULTADOS FINAIS	127
5.1 O percurso de finalização da SD	128
5.2 Os resultados da revisão e reescrita coletiva	131
5.3 Os resultados da revisão e reescrita individual	139
5.3.1 Da produção inicial à produção final – Texto 01	140
5.3.2 Da produção inicial à produção final – Texto 02	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	154
APÊNDICES	158
APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido	158
APÊNDICE B - Proposta para produção inicial	159
APÊNDICE C - Tabela para a Revisão Textual	162
APÊNDICE D - Textos para a revisão e reescrita coletiva	164
APÊNDICE E - Exercício sobre repetição lexical	165
APÊNDICE F - Exercício sobre sinonímia	166
APÊNDICE G - Exercício sobre sinonímia e a substituição lexical	167
APÊNDICE H - Exercício sobre hiponímia/hiperonímia	168
ANEXOS	169
ANEXO A - Certidão do Comitê de Ética	169
ANEXO B - Corpus da pesquisa inserido na análise	170

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Dentre as diversas questões pertinentes ao ensino de língua materna, o trabalho com a escrita tem constituído um campo carregado de inquietações, discussões e ansiedades de profissionais e pesquisadores da área. O discurso de que há uma necessidade imediata de se repensar o ensino de Língua Portuguesa, de se reverem as concepções norteadoras da prática docente, de se reorganizarem os elementos priorizados durante o processo de ensino-aprendizagem da língua é recorrente e muito ressaltado, tanto em publicações acadêmicas resultantes de estudos realizados por renomados pesquisadores, quanto nas pautas debatidas em reuniões de planejamento pedagógico, nas diversas instituições de educação básica e nas discussões diárias nas salas de aula dos cursos de formação de professores, sejam eles em nível de graduação, pós-graduação ou capacitação.

Quase que numa mesma proporção, é considerável a quantidade de estudos que evidenciam a importância de se adotarem, no contexto educativo, práticas de ensino contextualizadas e significativas, que considerem a língua em real funcionamento e possibilitem aos educandos interagir socialmente, nas mais diversas situações comunicativas. Enfim, são várias as pesquisas que ratificam a importância de práticas pedagógicas baseadas na concepção de linguagem como instrumento de ação por meio do qual os indivíduos (inter)agem socialmente e adotam a escrita como uma atividade processual.

É também em torno dessas questões que versam as orientações contidas nos documentos oficiais que apresentam os princípios norteadores dos currículos escolares nacionais, a saber: PCN (1997/1998), PCNEM (2000), PCN+ (2002) e OCEM (2006).

De um modo geral, esses documentos asseguram que o texto deve ser adotado como unidade de ensino e os gêneros textuais como objetos de estudo, visto que um dos principais objetivos do ensino de Língua Portuguesa é promover situações de ensino-aprendizagem, nas quais os educandos tenham a oportunidade de serem/tornarem-se autores de textos orais e escritos, contemplando as demandas sociais e atendendo/adequando-se às diversas condições de produção resultantes de situações de interação variadas.

A nosso ver, a concretização desse objetivo só ocorre/ocorrerá a partir do instante em que os alunos são/forem instruídos a lidar com os textos: lendo-os, interpretando-os,

atribuindo-lhes sentido, produzindo-os, compreendendo como ocorre sua construção e (re)conhecendo os mecanismos linguísticos que os estruturam.

Sabemos, contudo, que, por um bom tempo, as atividades de estudo do texto e de suas unidades composicionais ocuparam espaço inferior nas aulas de língua materna. E, atualmente, embora algumas modificações sejam perceptíveis, uma vez que atividades voltadas ao ensino da escrita têm se tornado mais recorrentes, a realidade é praticamente a mesma, quando se trata do estudo dos elementos composicionais do texto.

Dentre as questões raramente abordadas nas aulas de Língua Portuguesa estão as relações semântico-lexicais. Alguns estudiosos, como Rodolfo Ilari (1997) e Irandé Antunes (2012), constataam que o estudo do léxico tem se configurado como atividade secundária, insignificante e irrelevante, pois, quando ocorre, não é considerado enquanto elemento de textualização. Em outras palavras, constata-se que tal item tem sido concebido fora de seu funcionamento sintagmático, desconsiderando-se uma de suas principais funções: a intervenção na arquitetura textual.

Diante dessa realidade e considerando a função desempenhada pelas unidades lexicais na construção do texto, ressaltamos a relevância de estudos que evidenciem a importância de um trabalho efetivo com o léxico durante o ensino de produção textual, fator que constitui o aspecto diferencial desta dissertação.

Nesse contexto, apresentaremos os resultados de uma pesquisa desenvolvida com base nos seguintes questionamentos: 1) De que modo a ausência de conhecimento do léxico e das relações semântico-lexicais afeta nas produções de textos realizadas por alunos de ensino médio? 2) Caso haja uma intervenção pedagógica, na qual o estudo das relações lexicais seja desenvolvido associado ao trabalho de produção textual, qual(is) o(s) reflexo(s)/contribuição(ões) dessa atividade nas futuras produções dos alunos participantes dessa vivência?

Em resposta a essas questões, elencamos as seguintes hipóteses: 1) Boa parte dos problemas de coesão textual, verificados em textos de alunos de ensino médio, justifica-se pela ausência de atividades, em sala de aula, que contemplem/explorem as diversas relações de sentido estabelecidas entre as unidades lexicais e a sua função na arquitetura textual. 2) Se atividades de estudo do léxico, enquanto elemento essencial à organização interna do texto, forem devidamente abordadas no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, o

aluno terá condições de utilizar-se desse conhecimento em suas produções e apresentar melhores resultados no trabalho com a escrita.

Considerando a delimitação temática deste trabalho, dentre a gama de questões que poderiam ser analisadas no *corpus* desta pesquisa, detivemo-nos à análise dos itens pertinentes ao mecanismo de textualização denominado coesão, que, segundo Antunes (1996, p. 44), “orienta-se para estabelecer a continuidade do texto, isto é, a cadeia de vínculos que se criam entre uma parte e outra do texto, ou entre aquilo que é dito e os contextos precedentes e/ou seguintes”.

Nesse sentido, a fim de verificar a comprovação, ou não, das hipóteses levantadas, este trabalho teve como objetivo maior refletir acerca da importância/relevância do conhecimento das relações semântico-lexicais para a elaboração textual, evidenciando a necessidade de o professor de Língua Portuguesa contemplar, em suas aulas, atividades de estudo do léxico na perspectiva da textualidade.

Para tanto, elencamos como objetivos específicos: verificar a importância do conhecimento lexical para a coesão textual; conferir a possibilidade de se trabalhar o estudo das relações lexicais articulado ao trabalho de produção textual e analisar a contribuição do estudo das relações semântico-lexicais para o ensino da escrita, através da análise comparativa entre textos produzidos antes e depois da execução de atividades de estudo do léxico.

Cientes da necessidade de instrumentos didáticos que viabilizem a realização de um trabalho dessa natureza, defendemos a tese de que as Sequências Didáticas (SD), propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), constituem um meio eficaz para as ações de ensino de língua baseadas no trabalho efetivo com gêneros textuais. Tal procedimento concebe a elaboração de um texto como uma atividade processual e consiste num conjunto de ações inter-relacionadas, com base em textos, objetivando que o aluno possa realizar o estudo de um gênero e, ao final, seja capaz de produzi-lo. Nesse sentido, pretendemos, ainda, ressaltar a importância de o professor incluir, nesse conjunto de atividades, questões de estudo e reflexão das relações semântico-lexicais, que evidenciem a função do léxico no estabelecimento de alguns elos coesivos.

Assim sendo, trata-se de um estudo realizado na área da Linguística Aplicada que aborda questões pertinentes ao ensino de língua materna, a saber: o trabalho com a escrita e a exploração didática dos mecanismos linguísticos envolvidos na elaboração de um texto.

Para efetivação desta pesquisa, no que tange ao *locus* de elaboração e coleta de dados, a proposta de intervenção elaborada foi executada em duas turmas de ensino médio da Escola Estadual CAIC José Joffily, instituição na qual atuo como professora de Língua Portuguesa das turmas de ensino médio. Tal escola pertence à rede estadual de ensino, está localizada no bairro das Malvinas, no município de Campina Grande – PB e funciona nos três turnos ofertando as seguintes modalidades de ensino: pela manhã, Fundamental II e Médio, à tarde, Fundamental I e, à noite, Educação de Jovens e Adultos em nível Fundamental II e Médio, à uma média de 550 alunos distribuídos nos três turnos.

Participaram da pesquisa 60 alunos, com faixa etária entre 14 e 19 anos, matriculados nas turmas de 1º e 2º anos do Ensino Médio Regular, do turno manhã. Nosso objeto de estudo é, portanto, composto por atividades e textos produzidos por esses indivíduos, ao longo da execução de uma SD de estudo do artigo de opinião. Tal sequência constitui-se das seguintes etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos 1, 2 e 3 e produção final. Interessam-nos, portanto, as atividades resultantes da produção inicial, da execução do módulo 2, destinado ao trabalho com as relações semântico-lexicais e a coesão textual, e da produção final.

A respeito do nosso objeto de estudo, corroboramos com Milene Bazarim (2008, p.56), ao ressaltar que:

A despeito das diferenças que possam surgir nas pesquisas em LA o que parece comum é a consciência de que os objetos de pesquisa não são pré-existentes, eles são sempre resultado de uma construção. Um determinado objeto de pesquisa, portanto, é apenas um entre vários possíveis. Qualquer construção está inteiramente relacionada às opções teórico-metodológicas de cada pesquisador, mas também às suas crenças e valores acerca do que é objeto de investigação.

No que se refere ao percurso metodológico traçado, trata-se de um estudo qualitativo desenvolvido com base no procedimento da pesquisa-ação, que segundo David Tripp (2005, p.445), consiste numa “estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”. Segundo esse autor, trata-se de uma forma de “investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Consiste, pois, numa ação que “ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática.” (TRIPP, 2005, p.447)

Tendo em vista alguns fatores que dificultam o delineamento das fases constituintes de uma pesquisa-ação, Antônio Carlos Gil (2002, p.143) sugere que esse estudo seja visto como constituído por um conjunto de ações que não estão ordenadas cronologicamente, pois, é comum em tal pesquisa ocorrer “um constante vaivém entre as fases, que é determinado pela dinâmica do grupo de pesquisadores em seu relacionamento com a situação pesquisada”.

Desse modo, podemos dizer que nosso estudo constitui-se do seguinte conjunto de ações: coleta, análise e interpretação dos dados, elaboração e execução do plano de ação e divulgação dos resultados. Tais ações perpassam todo o processo de pesquisa e, por vezes, co-ocorrem, visto que a partir da análise dos dados, novas ações são planejadas e executadas, originando novos dados que serão, em seguida, analisados.

De modo mais específico, as ações de construção e análise do *corpus* consistem em: verificar, nos textos produzidos pelos alunos, os elementos de coesão nominal presentes, identificando as possíveis dificuldades desses indivíduos na exploração/utilização de tais recursos; elaborar e executar práticas de sala de aula que levem os alunos ao conhecimento e à reflexão das relações semântico-lexicais como parte das unidades de composição do texto e, assim, verificar o desempenho desses educandos na realização das atividades desenvolvidas durante a pesquisa; analisar as versões reescritas dos textos por eles produzidos no início da intervenção comparando-as às versões iniciais, a fim de verificar a(s) contribuição(ões) das referidas práticas pedagógicas para a melhoria desses textos, no que se refere ao estabelecimento da coesão.

Assim, como todo estudo de natureza científica, a realização desta pesquisa exigiu a retomada da literatura pertinente ao ensino de língua materna, em específico, ao trabalho com o texto, o que engloba questões referentes a sua concepção, organização, elaboração e ensino, e ao trabalho com a coesão enquanto mecanismo de textualização.

Nesse sentido, ao organizarmos este texto, buscamos evidenciar ao nosso leitor o percurso realizado durante a pesquisa. Para tanto, dedicamos o primeiro capítulo, *Considerações sobre o ensino da escrita*, à apresentação dos pressupostos teóricos norteadores do estudo. Nesse momento, discutiremos a respeito das concepções de língua, linguagem e texto, delimitando sob quais aspectos nossa pesquisa está ancorada. Contemplamos, portanto, uma discussão a respeito do caráter interacional da língua(gem) e da concepção de escrita como atividade processual. Discutiremos ainda sobre a utilização da SD como procedimento para o estudo de gêneros e apresentamos o esquema de organização do

texto, conforme a proposta do Interacionismo SocioDiscursivo (ISD). Para tanto, tomamos como suporte os postulados de autores como Bronckart (2006/2009), Bunzen (2006), Geraldi (2003/2004), Guedes (2009), Koch (2003), Prestes (2001), Oliveira (2010), Ruiz (2010), dentre outros, além das considerações presentes nos documentos oficiais reguladores do ensino, anteriormente citados.

Dada a articulação das informações constituintes do primeiro capítulo, dedicamos o segundo, *Reflexões sobre a coesão textual e as relações semântico-lexicais*, à apresentação das considerações teóricas sobre a coesão e os procedimentos e recursos utilizados para o estabelecimento dessa propriedade do texto. Objetivando evidenciar a importância das relações semântico-lexicais para a constituição desse mecanismo de textualização, a discussão teórica, nesse capítulo, apresenta-se intercalada pela análise de alguns textos que demonstram/explicitam de que modo se dá a atuação do léxico em sua organização/estruturação. Nesse momento, baseamo-nos nas considerações de Antunes (1996/2003/2005/2010/2012), Koch (2004/2008/2012), Marcuschi (2004/2008), além de Henriques (2011), Ilari (1997/2011), Ilari e Geraldi (2006), Lyons (1979), Moura (2006), Oliveira (2008) e outros.

Por conseguinte, mediante a necessidade de delineamento dos procedimentos metodológicos da pesquisa, buscamos em Bazarim (2008), Gil (2002), Moraes *et. al* (2004) e Tripp (2005) as bases necessárias para tal conceituação e dedicamos o terceiro capítulo, *Apresentação da proposta de intervenção e análise dos dados iniciais*, à exposição dessas informações. Discorreremos, portanto, a respeito do percurso metodológico, enfatizando a caracterização da pesquisa e os aspectos referentes à origem/elaboração e coleta dos dados que constituem nosso objeto de análise. Como as atividades de elaboração, coleta e análise do *corpus* encontram-se diretamente relacionadas, apresentamos ainda, nesse capítulo, a análise das atividades resultantes da primeira etapa da SD, a saber: a produção inicial.

Aportados nos aspectos teóricos apresentados nos capítulos anteriores, reservamos o quarto, *O léxico na sala de aula: atividades de estudo da coesão textual*, à apresentação e análise de alguns exercícios desenvolvidos no módulo destinado ao estudo das relações semântico-lexicais. Dedicamos esse capítulo, portanto, à apreciação do desempenho dos alunos na realização das atividades de estudo da coesão lexical. Para tanto, buscamos analisar/avaliar a desenvoltura deles nesses exercícios, de acordo com os objetivos pretendidos para cada questão.

Por fim, dedicamos o quinto capítulo, *As relações semântico-lexicais e o texto: análise dos resultados finais*, à apresentação e análise dos textos produzidos pelos participantes da pesquisa, na realização da última etapa da SD, a produção final. Considerando os objetivos motivadores do estudo e o percurso realizado, desde a execução da primeira escrita (versão inicial) até a finalização da produção do artigo de opinião, apresentamos os resultados das atividades de revisão e reescrita coletivas e individuais. Ao realizarmos essa análise, retomamos algumas das constatações sobre a versão inicial, evidenciadas no terceiro capítulo, e comparamos aos resultados da produção final, a fim de verificar se há alterações entre essas duas versões dos textos e, se houver, quais delas foram motivadas pelo conhecimento adquirido a respeito da utilização das relações semântico-lexicais para o estabelecimento da coesão.

Por fim, nas Considerações finais, reiteramos os propósitos motivadores deste estudo, apresentamos uma síntese geral dos resultados obtidos e apontamos as contribuições desta pesquisa para o ensino da escrita.

CAPÍTULO I: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA ESCRITA

Cientes de que toda ação docente é norteada por um conjunto de princípios teóricos, é possível reconhecer, a partir da postura metodológica assumida pelo professor para o ensino da língua materna, quais concepções de língua(gem) subjazem a sua prática, pois, como afirma Antunes (2003), todo agir pedagógico é dependente de uma teoria. Assim, desde a delimitação “dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem” (ANTUNES, 2003, p.39).

Nesse sentido, dedicamos este capítulo a algumas considerações a respeito das concepções de língua(gem) que perpassaram o ensino de língua materna, ao longo do tempo, para, em seguida, delimitarmos uma perspectiva de escrita e de texto, tendo em vista os pilares teóricos sob os quais alicerçamos nosso estudo.

1.1 As concepções de língua(gem) e texto

Embora reconheçamos que as concepções de ensino de texto sejam uma questão já muito discutida por diversos autores, como Antunes (2003), Bunzen (2006), Geraldi (2003), Guedes (2009), Koch (2003) e tantos outros, optamos por retomá-las, devido a sua estreita relação com as concepções de ensino de língua e, mais especificamente, com as concepções de ensino da escrita.

Até meados do século XX, como afirma Bunzen (2006), nas aulas de língua materna, priorizava-se o ensino das regras gramaticais e da leitura, de modo que o trabalho com a escrita era relegado a um plano secundário. Nessa época, os textos produzidos pelos alunos, em situação de ensino-aprendizagem da língua, eram chamados *composições* e representavam uma escrita a partir de figuras ou títulos pré-estabelecidos, tendo como modelo produções de “bons autores”. Por tal fato, essas produções eram concebidas como tradução do pensamento lógico. De acordo com essa perspectiva, a linguagem reduzia-se a “instrumento de organização e expressão do pensamento humano dentro dos princípios da lógica formal”

(GUEDES, 2009, p.88). Acreditava-se, assim, tanto na existência de uma língua homogênea e a-histórica, quanto em uma aprendizagem fruto da exposição à boa linguagem.

Posteriormente, por volta das décadas de 1960 e 1970, algumas mudanças no ensino de língua materna dão origem ao termo *redação escolar*. A língua, então, passa a ser vista como instrumento de comunicação e a linguagem como um código a ser utilizado pelo emissor, na organização de informações e no registro de mensagens, e pelo receptor, na decodificação dessas mensagens. Dessa maneira, o aprendizado da língua implicava a aquisição de uma ferramenta de comunicação e tinha como principal objetivo o desenvolvimento e aperfeiçoamento da conduta do indivíduo, enquanto emissor e receptor de mensagens, já que o texto era concebido como uma mensagem carregada de significado, que precisava ser decodificada pelo receptor.

Já na década de 1980, com o advento das Teorias do Texto (Linguística Textual), iniciam-se as reflexões sobre uma prática de ensino da escrita baseada nos mecanismos de construção de textos diversificados, próximos às situações de uso extraescolares. As inquietações desse período impulsionam uma nova mudança no ensino da língua, ocorrida entre 1980 e 1990: a concepção do texto como objeto de ensino-aprendizagem. A partir de então, tornam-se recorrentes indicações de que o ensino da língua materna deve ter como base o texto, visando ao desenvolvimento, não só da competência linguística, mas também das competências textual e comunicativa.

Nesse ínterim, surge a noção de *produção de texto*. Sob essa perspectiva, “não se trata de *compor*, isto é, de juntar com brilho, nem de *redigir*, isto é, de organizar, mas de produzir, transformar, mudar, mediante a ação humana, o estado da natureza com vistas a um interesse humano” (GUEDES, 2009, p.90, grifos do autor). O indivíduo, então, é visto como agente na constituição e reconstituição do sistema que é a língua; a linguagem, por sua vez, é reconhecida como forma de ação, compreendida em seu caráter interacional, pois é por meio dela que os indivíduos agem e interagem. Essas modificações provocam uma preocupação maior com o ensino da escrita, que passa a ser concebida em seu caráter processual. Tem-se, também, uma atenção maior ao contexto de produção e de recepção dos textos (Cf. BUNZEN, 2006).

Essas inovações tornam-se ainda mais evidentes quando, no final da década de 1990 e início dos anos 2000, documentos oficiais que regulamentam o ensino no nosso país - PCN do Ensino Fundamental (1997/1998), PCNEM (2000), PCN+ (2002) e OCEM (2006) - postulam

que o texto deve ser adotado como unidade de ensino e que os gêneros textuais devem configurar os objetos de ensino da língua materna. Tem-se, com essas publicações, um novo paradigma educacional, que aponta para mudanças nas orientações da prática pedagógica e que revela modificações nas bases teóricas.

Nesse sentido, buscamos desenvolver nossa pesquisa baseando-nos no paradigma que concebe a linguagem como lugar de interação e a escrita como um processo interativo, uma atividade que implica e resulta na/da influência mútua entre os indivíduos, uma ação através da qual o aluno reconhece-se como sujeito que expõe seus conhecimentos e é capaz de posicionar-se criticamente, além de agir sobre o outro.

Considerando as diversas correntes teóricas que poderiam nortear nosso estudo, no que se refere à concepção de língua(gem) e texto, tomamos como base os princípios da Linguística Textual e do quadro teórico-epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

De acordo com Jean-Paul Bronckart (2006, p.122), sob a ótica do ISD, a linguagem é compreendida como um “instrumento fundador e organizador” dos processos psicológicos humanos, o que significa que ela não é reduzida à condição de instrumento de expressão de sentimentos, pensamentos, emoções e conhecimentos, e sim concebida como meio de fundação e organização desses processos.

A língua, por sua vez, é compreendida como uma atividade interativa, social e formadora.

Interativa, porque [...] seria por excelência interação, troca que permite agir comunicando e transformando: um sujeito que fala/escreve para outro sujeito, com um objetivo e intenção previstos. **Social**, porque os sujeitos referidos estão situados, fazem parte de uma comunidade linguística, falam, escrevem de um lugar social e, por vezes, respondem por este. Neste sentido, a língua, portanto, só existe em sociedade. Em contextos situados de atuação comunicativa, relativamente estáveis, em que o sujeito se identifica com, no e através do outro. **Formadora**, porque é a partir do uso situado da linguagem que nos desenvolvemos cognitivamente e modificamos o social. (MALAQUIAS & PEREIRA, 2012, p.75-76, grifos das autoras).

Ainda sob essa ótica, as unidades linguísticas (do fonema ao texto) devem ser tomadas como condutas humanas ou propriedades dessas condutas e devem, portanto, serem analisadas como “**ações significantes**, ou como “ações situadas”, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto de socialização” (BRONCKART, 2009, p.13, grifos do autor). Assim, defende-se que a apreensão de uma língua natural só é possível por

meio das produções efetivas que assumem os mais diversos aspectos, isto é, por meio dos textos que são, então, considerados a base para o aprendizado da língua.

Neste sentido, o texto é concebido sempre em relação de interdependência com o contexto/situação de produção, pois compreende formas de ação específicas, ou seja, representa uma ação de linguagem que, por sua vez, congrega e integra aspectos do contexto de produção e do conteúdo temático, que são mobilizados pelo agente durante uma atividade de interação verbal.

A esse respeito, em seus postulados, o referido autor assegura que a noção de texto

designa **toda unidade de produção de linguagem** que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. Consequentemente, esta unidade de produção de linguagem pode ser considerada como a **unidade comunicativa** de nível superior. (BRONCKART, 2009, p.71, grifos do autor).

Ele ainda afirma que, por serem produtos da atividade humana, os textos articulam-se “aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos”. E acrescenta: “chamamos de **texto** toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)” (Op. cit., p.72-75, grifos do autor).

Compreendemos, portanto, que, sob a perspectiva interacionista, a produção de um texto deixa de ser vista como uma atividade desprovida de sentido, um exercício mecânico, no qual o aluno escreve pelo simples ato de escrever, ou seja, uma espécie de ‘treinamento para a escrita’, passando o texto a ser visto como um elemento de interação entre sujeitos. E, enquanto meio de interação entre locutor e interlocutor, deve ser produzido tendo em vista: o que se tem a dizer (assunto); por quê? (qual a razão/objetivo); para quê? (qual propósito/intenção); como dizer? (por meio de que gênero, de qual suporte); e a quem dizer (interlocutor/leitor) (Cf. GERALDI, 2004).

A mudança de paradigma implica, pois, uma alteração de concepções e acarreta modificações na prática pedagógica. Sendo assim, o ensino da escrita não deve mais ocorrer como um exercício de ‘imitação’ aos clássicos ou de expressão da criatividade, atividades cujo foco é o produto final, mas como uma atividade de interação, visto que “não tem sentido escrever quando não se está procurando *agir com outro*, trocar com alguém alguma informação, alguma ideia, dizer-lhe algo, sob algum pretexto” (ANTUNES, 2005, p.28).

Assim, a produção de texto passa a ser entendida como uma atividade processual, constituída por etapas que se completam para a composição do todo.

Dedicamos, portanto, os próximos tópicos a algumas considerações sobre o ensino de língua fundamentado no trabalho com gêneros textuais.

1.2 O caráter interacional da linguagem

Ratificando a ideia de que trabalhar com a escrita em sala de aula não significa simplesmente explorar atividades de codificação e/ou decodificação de texto, exercícios de construção de frases aleatórias ou elaboração de redações, cujo foco é o produto “pronto e acabado”; e cientes de que, infelizmente, ações como essas ainda são recorrentes nas aulas de língua materna, consideramos relevante a proposta de levar alunos e professores a perceberem que a produção de um texto não é um trabalho mecânico e descontextualizado, mas uma forma de agir no mundo.

Evidenciando a importância e a necessidade de um trabalho norteado por princípios, Maria Luci Prestes (2001) destaca que o ensino da escrita desenvolvido em boa parte das escolas, ainda consiste, na maioria dos casos, numa atividade realizada pelo aluno com o mero intuito de cumprir as solicitações do professor, o que, devido à falta de funcionalidade, ocasiona a desmotivação, visto que a intenção do educando “é só contentar seu único leitor, o professor, e conseguir uma boa nota. E o professor, por seu turno, em geral espera que os seus alunos produzam um texto do jeito que ele quer, algo mais ou menos padronizado” (PRESTES, 2001, p.16).

Sabedores de que a situação constatada pela referida autora ainda é recorrente nas salas de aula, ressaltamos que é preciso que, ao trabalhar com o texto, o professor considere a linguagem em seu caráter interativo, instrumento através do qual os indivíduos são capazes de relacionarem-se uns com os outros. Como assegura Antunes (2005, p.30), é necessário que se conceba o texto como “uma atividade eminentemente funcional, no sentido de que a ele recorremos com uma finalidade, um objetivo específico, nem que seja, simplesmente, para não ficarmos calados”.

É necessário, portanto, reconhecermos que, em seu convívio social, todo e qualquer indivíduo exerce constantemente a atividade de produzir textos, nas mais distintas ocasiões e

com os mais variados propósitos. Esses textos concretizam a real função da linguagem, que é promover a interação entre sujeitos nas diversas situações comunicativas. Assim, realizar um trabalho efetivo com a escrita em sala de aula, de acordo com a postura teórico-metodológica adotada neste trabalho, implica “pensar, em primeiro lugar, que um texto produzido por um aprendiz manifesta-se como o produto de um sujeito que, a seu modo, através das diversas possibilidades e formas de linguagem, busca estabelecer um determinado tipo de relação com o seu interlocutor” (LEAL, 2003, p.54).

Em outras palavras, significa conceber o texto como o elo de comunicação entre o locutor/autor e o(s) seu(s) interlocutor(es)/leitor(es); compreender a sala de aula como espaço de interação verbal, lugar propício para o diálogo entre sujeitos; e enxergar os alunos como indivíduos carregados de diferentes saberes e o professor como um dos interlocutores que participa ativamente desse diálogo.

Em consonância com essa ideia, Geraldi (2003) assevera que

[...] conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos [...] Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores. (GERALDI, 2003, p.22).

Percebe-se, portanto, que considerar a produção de textos sob essa perspectiva implica enxergar a linguagem como uma atividade *sociointeracionista*, ou seja, como uma ação que só se realiza através da interação, do envolvimento entre sujeitos. A esse respeito, Beatriz Citelli e Ivanhoé Bonatelli (2004) afirmam que o exercício da produção textual é

[...] um processo interativo em que bailam vários pares: aluno-aluno, aluno-professor, aluno-corretor, e vice-versa, os quais em dissonância ou não, formalizam uma corrente sanguínea de escritores-leitores e o exercício construtor da crítica, da autocritica e da responsabilidade com a própria escrita. As idéias circulam, não em leito calmo e vicioso, mas em ritmo de confronto da linguagem contra si mesma, sempre em busca de sua máxima potência, de sua máxima significação, de seu universo ainda obscuro. (CITELLI e BONATELLI, 2004, p.141).

Evidenciamos, desse modo, que a produção de um texto envolve mais de um sujeito, pois contempla sempre um indivíduo que direciona seu discurso a uma ou mais pessoas. Conforme enfatiza Antunes (2003, p. 46), “a visão interacionista da escrita supõe ainda que existe o outro, o *tu*, com quem dividimos o momento da escrita”. Assim, é imprescindível perceber que não basta ao produtor de um texto ‘*ter o que dizer*’, é necessário também que ele

tenha ‘*a quem dizer*’ e ‘*por quê dizer*’. A autora ainda ressalta que, embora a interação entre sujeitos através do texto escrito não seja imediata, é indispensável que esse *outro* a quem vai ser dito algo exista realmente e seja levado em consideração no momento da escrita.

A esse respeito, Bakhtin; Volochínov (2012) afirmam que, no momento da produção, o olhar do *outro* se torna essencial, pois é algo que completa a atividade, de modo que, no instante da interação, o *eu* é também capaz de completar o *outro* e ambos são capazes de, através do distanciamento externo, ter visões diferentes um com relação ao outro. Nas palavras do autor:

[...] toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2012, p. 113, grifos dos autores).

Percebemos, portanto, que a palavra, elemento de comunicação entre sujeitos, considerando o sentido amplo do termo, constitui o elo entre locutor e interlocutor, entre autor e leitor, o que evidencia o caráter dialógico e interativo da relação professor-aluno e aluno-aluno. Desse modo, é necessário que, nos diversos momentos de produção, os alunos sejam conduzidos a perceberem a importância do *outro* para sua produção, um *outro* que não seja unicamente o professor.

Ainda nessa perspectiva e de acordo com os postulados de Citelli e Bonatelli (2004), podemos afirmar que a escrita na sala de aula permite aos educandos conviver com diversos discursos e saber que existe um *tu*, um *outro*, a quem a produção será destinada. De modo que, diante da existência de um ou mais interlocutores, o aluno conscientiza-se de que esse *outro*, que é leitor de seu texto, não recebe passivamente as informações, muito pelo contrário, é alguém que co-partilha de sua produção, alguém com quem ele (o autor) estabelece um diálogo direto.

Contudo, para que tal competência comunicativa seja desenvolvida, é necessário que, no processo de ensino-aprendizagem da escrita, além de considerar o interlocutor/leitor, sejam considerados também todos os elementos constituintes do contexto de produção que, de

acordo com Bronckart (2009, p.93), “pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”.

Em síntese, podemos dizer que se trata de levar em consideração, além do receptor/destinatário (interlocutor), o lugar e o momento de produção. E mais, além da situação de produção, essa atividade requer o conhecimento do conteúdo temático, que compreende “o conjunto das informações que nele [no texto] são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada” (BRONCKART, 2009, p. 97). Ou seja, para produzir efetivamente um texto, o autor precisa conhecer o assunto sobre o qual irá discorrer e considerar o contexto em que a produção se dá.

Cientes de que o ensino, sob essa perspectiva, envolve também uma sistematização que evidencia, ainda mais, o caráter processual da escrita, passemos às considerações sobre o processo de produção de um texto.

1.3 As etapas do processo de produção textual

As modificações no paradigma educacional ocorridas nos últimos anos, no que tange ao ensino da língua materna, conforme apontamos anteriormente, fazem com que o texto, que antes era concebido como um produto, passe a ser visto como um processo. Mas, o que isso significa?

De acordo com Maria Augusta Reinaldo (2001), tal mudança denota a compreensão de que a atividade de construção/elaboração textual constitui “uma atividade recursiva, o que significa que se volta constantemente ao estágio inicial, avança-se, revisa-se o texto várias vezes, para só depois dar a tarefa por encerrada.” (REINALDO, 2001, p.92).

Em outros termos, considerar esse trabalho uma atividade recursiva implica perceber que o processo de construção de um texto é realizado por etapas que, por não serem estanques, necessitam ser bem definidas e fielmente respeitadas para que, ao final, o resultado seja um texto empírico, uma ação de linguagem e não um conjunto de frases desprovidas de sentido.

A esse respeito Antunes (2003) enfatiza que:

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de

sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever: não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma dessas funções. (ANTUNES, 2003, p.54).

Portanto, esse é um empreendimento que requer a percepção de que o texto não é um produto de fabricação pronta e imediata, mas uma construção que envolve etapas, momentos específicos e imprescindíveis para a qualidade do produto final.

O planejamento, a escrita, a revisão e a reescrita são etapas ‘interdependentes e intercomplementares’ que exercem funções específicas no momento da produção textual, sendo, portanto, responsáveis pelo aprimoramento do texto, enquanto elemento de comunicação entre indivíduos, e no desenvolvimento de habilidades e competências distintas no sujeito que o produz.

Neste sentido, a ação de produção de um texto tem início com o **planejamento**, momento em que o indivíduo projeta o que será escrito. Para a realização dessa etapa é imprescindível que os itens constituintes do contexto de produção (*‘o quê’*, *‘para quem’*, *‘por quê’*, *‘para quê’*, *‘de que modo/como’* escrever) estejam claros/explicitos, pois esse é o instante em que o indivíduo irá idealizar sua escrita.

O segundo momento desse processo é a **escrita/textualização**, instante no qual o autor textualiza o que foi projetado, registra o que foi planejado. Regina Celi Pereira (2010) assinala que, sendo a escrita uma prática social que engloba “todos os parâmetros de ordem social e individual”, o indivíduo revela, nesse momento, além dos fatores relacionados às condições de produção que lhes foram oferecidas, os fatores que dizem respeito “ao processamento cognitivo ativado no momento da produção” (PEREIRA, 2010, p. 176).

As etapas seguintes evidenciam ainda mais as diferenças entre a concepção de texto como produto e como processo, pois ao invés da textualização representar a finalização do texto, como ocorria anteriormente, ela representa o início de um trabalho. Percebe-se, dessa maneira, que há uma inversão na lógica até então difundida pela escola: se antes o trabalho com produção textual se encerrava no momento em que adquiria forma, no instante em que as palavras já haviam sido codificadas e registradas em algum suporte, agora, esse momento marca o início do trabalho revisão/reescrita, pois é a partir do texto escrito que ocorrerá o

ensino de outras etapas, ou seja, esse é o início das atividades de reflexão e (re)elaboração textual e, conseqüentemente, de reflexão sobre a língua.

Assim, o momento da **revisão** representa o instante no qual o indivíduo verifica se o que foi dito condiz com o que foi planejado e se atende aos objetivos da produção. Como enfatiza Antunes (2003, p.56), esse é o momento de se “decidir sobre o que fica, o que sai, o que se reformula” no texto.

Vale ressaltar que a revisão não pode nem deve ser concebida como a correção do texto, como ação de detectar erros e consertá-los ou anulá-los, visto que tal etapa constitui um instante de reflexão e pode, inclusive, ser realizada como uma atividade de análise textual. De acordo com Sírío Possenti (2008, p.6), “revisar é ir além de corrigir, porque pode significar também alterar o texto em aspectos que não estão errados”. Assim sendo, essa é uma atividade dedicada à análise e avaliação do que foi escrito, tendo em vista os objetivos almejados para a produção.

A respeito do desenvolvimento da revisão textual durante o ensino da escrita, Eliana Ruiz (2010) afirma que existem diferentes métodos de realização e, baseando-se na postura adotada pelo docente, aponta quatro tipos de correção: indicativa, resolutiva, classificatória e textual-interativa.

Assim, quando o professor simplesmente aponta/sinaliza os ‘erros’ no texto do aluno, sem apresentar-lhe nenhuma orientação sobre como resolver tal problema, realiza-se a *correção indicativa*. Porém, se, ao identificar problemas no texto do aluno, ele realiza a correção/alteração do texto, realiza-se a *correção resolutiva* que, nas palavras da autora, “é uma tentativa de o professor assumir, pelo aluno, a reformulação de seu texto” (RUIZ, 2010, p.41). Já se o docente opta por identificar as falhas do texto e classificá-las por meio de códigos/símbolos que indiquem ao aluno a natureza dos problemas, trata-se da *correção classificatória*. E, por fim, se, ao revisar o texto do aluno, o professor produz comentários a respeito dos aspectos a serem melhorados, de modo que explicita sua avaliação e incentiva/orienta à realização da reescrita, ele realiza a *correção textual-interativa*. A autora destaca que esses tipos não são excludentes, sendo possível o professor utilizar mais de um ao revisar um texto.

Ainda sobre essa etapa da produção textual, convém ressaltar que, segundo os PCNs (1997, p.54), ela representa um “espaço privilegiado de articulação das práticas de leitura, produção escrita e reflexão sobre a língua”, por isso, constitui uma tarefa que deve ser

realizada ao longo de todo o processo de produção e não apenas após a finalização. Dessa forma, compete ao professor instigar/motivar seu aluno a refletir sobre o seu texto desde o início da produção, preocupando-se principalmente com a significação do todo, e não apenas com desvios gramaticais, pois, só assim, ele estará contribuindo para uma aprendizagem significativa do aluno e mais, estará incentivando-o a ser leitor crítico de seus próprios textos.

É por essa razão que se assegura que a revisão desempenha uma função muito importante no processo de formação de alunos-leitores-escritores, pois sua realização implica, antes de qualquer coisa, instigar os alunos a lerem e refletirem sobre textos, sejam eles de sua autoria ou não.

Considerando que a leitura é uma atividade integrante da escrita e que ambas constituem-se da interação entre sujeitos, corroboramos com Citelli e Bonatelli (2004) ao destacarem que a dinâmica escrita/leitura é imprescindível para o aprimoramento da qualidade do texto de um aluno, pois “a escrita funciona como aspecto agilizador da leitura e esta interfere no sentido de ampliar ou redefinir aquela. [...] A produção do texto cria um movimento em que ler passa a representar, também uma questão de escrever” (CITELLI e BONATELLI, 2004, p.122). Tal assertiva nos permite afirmar que, de acordo com essa perspectiva, a construção de um texto se dá por meio das relações entre as práticas de escrita, leitura e reescrita.

Como é possível perceber, a concepção de revisão por nós adotada sugere que essa não é uma tarefa a ser realizada apenas pelo professor, pois o aluno-autor também pode revisar seu próprio texto. Além disso, é possível que, em pares, um aluno revise o texto do outro; em grupos, com ou sem o auxílio do professor, os alunos podem revisar um texto, atividade essa que constitui a “revisão coletiva”.

A esse respeito, destacamos umas das orientações contidas nos PCNs de Língua Portuguesa (1997) ao afirmarem que o ato de revisar/avaliar e discutir tanto os próprios textos quanto os textos alheios, além de favorecer o aperfeiçoamento e correção da escrita, “tem objetivos pedagógicos importantes: o desenvolvimento da atitude crítica em relação à própria produção e a aprendizagem de procedimentos eficientes para imprimir qualidade aos textos” (BRASIL, 1997, p.55).

Percebemos que é importante compreender que esse momento da produção contribui não apenas para a progressão textual, mas também para o desenvolvimento pessoal do indivíduo, uma vez que diante do texto revisado, o aluno, além de exercitar suas habilidades

de análise e reflexão, tem a oportunidade de mostrar também sua autonomia enquanto sujeito produtor. Segundo Risoleide Oliveira (2010), ao realizar a revisão, o indivíduo detecta e diagnostica alguns problemas, de modo que é capaz de selecionar estratégias que lhe permitirão tanto ignorar esses problemas ou buscar mais informações para esclarecê-los, quanto para modificar o texto, reescrevendo-o.

Nesse sentido, ressalta-se mais uma vez a forte relação entre a leitura e a escrita (revisão e reescrita), pois a ação de revisar os textos deve ter como alvo sua reescrita como afirmara Prestes (2001). Assim, a reescrita está presente na revisão e é produto dela, de modo que, a partir do texto reescrito, podemos perceber qual o direcionamento oferecido pelo revisor do texto e vice-versa.

Por fim, temos a última etapa da produção textual: a **reescrita**, que pode ser compreendida como o instante da reconstrução do texto, tendo em vista as considerações apresentadas ao final da revisão. Como assegura Ruiz (2010), reescrever implica antes de tudo interpretar, ler, compreender, processar informações, o que exclui a possibilidade de interpretação da reescrita como momento de ‘passar o texto a limpo’.

Convém ressaltar também que ela não é uma ‘tarefa’ a ser realizada depois do texto estar ‘pronto e acabado’, pois é parte do processo de escrita e deve ser realizada para que a produção se concretize e resulte na versão final. Essa etapa, portanto, não implica simplesmente escrever o texto novamente ou escrever um novo texto, mas (re)pensar, (re)planejar e retextualizar o que está sendo produzido. Assim, a reescrita assume o papel de aperfeiçoar e concluir a produção, de tornar o texto mais compreensivo, contribuindo efetivamente para que os objetivos traçados no momento do planejamento sejam realmente alcançados.

Evidenciamos, portanto, que o trabalho do professor não deve ser reduzido à solicitação da escrita de textos, mas deve consistir em, após o texto escrito, oferecer orientações para a reescrita, ajudando o aluno-autor a repensar sobre o que se quis dizer, o que realmente se disse e depois reescrever essa versão do texto, quantas vezes forem necessárias, até, enfim, dizer o que realmente se pretendia, pois “escrever é reescrever” e “reescrever o texto, exercer a segunda e a terceira e a quarta chance é um direito do escritor” (GUEDES, 2009, p. 82).

Ainda a respeito da prática da reescrita, carece destacar que, embora tal etapa seja realizada individualmente, quando porventura ocorre em sala de aula, ela pode ser realizada

por outro(s) indivíduo(s) que não o autor do texto. Para tanto, é necessário que, chegado o momento de reescrever o texto, o professor solicite/atribua essa atividade a um grupo de alunos ou eleja um texto para que, após ser revisado grupalmente, seja reescrito também em coletividade. Ruiz (2010) descreve como pode ser realizada essa atividade de reescrita coletiva. Nas palavras da autora:

[...] se discute oralmente, com todos os alunos da classe, um ou mais textos selecionados especialmente para esse fim. Esse texto, eleito para leitura e análise conjunta, é retirado quase sempre do corpo de produções realizadas pela própria classe e reproduzido de alguma forma (mimeógrafo, xerox, transparência ou cópia no quadro-negro) para que seja reescrito pelo grupo, com a monitoria do professor. (RUIZ, 2010, p.18).

A respeito da reescrita coletiva, Pereira (2010, p.191) aponta que tal modalidade “tem se revelado uma produtiva e bem-sucedida experiência no processo de didatização da escrita. Principalmente por sua viabilidade, diante da realidade dos professores que não têm condições de ler e avaliar sistematicamente os textos de cada aluno”. Percebemos assim que o trabalho com a reescrita consiste em uma atividade essencial e eficaz para o processo de ensino-aprendizagem da língua materna, pois implica estimular o aluno a trabalhar a partir de suas próprias dificuldades, levando-o ao aperfeiçoamento do texto com base nas reflexões, discussões e orientações recebidas no momento da revisão.

A respeito da importância de se trabalhar a produção textual sob essa perspectiva, essa autora afirma que:

[...] o desenvolvimento da competência na produção textual é um dos objetivos do ensino de português, para que essa competência seja alcançada, é preciso que o aluno tenha não só a oportunidade de escrever constantemente, mas de refletir sobre seus textos, sendo orientado a perceber os desvios e de, após essa reflexão, reelaborá-los com o intuito de torná-los cada vez mais adequados aos objetivos da situação comunicativa. Essa reelaboração, que se segue a uma reflexão sobre o texto, é o que se chama reescrita. (PEREIRA, 2010, p.181).

Percebemos, portanto, que a realização do trabalho com a produção de texto, enquanto processo composto por etapas é um dos meios que se revelam eficazes ao processo de ensino-aprendizagem da língua, pois possibilita ao aluno a reflexão sobre a língua(gem), já que, além de planejar e escrever, o indivíduo terá que rever seu texto de maneira crítica, sendo capaz de identificar os aspectos positivos e negativos de sua escrita e buscar estratégias para melhorar o que for necessário.

Tal fato nos permite perceber que, quando se trabalha com a escrita dessa forma e respeita-se cada uma das etapas da produção, desmistifica-se a ideia de que o texto é um produto pronto e acabado, fruto da inspiração/criatividade do aluno, e revela-se que escrever é, na verdade, um trabalho intelectual, que necessita ser (re)planejado, (re)pensado, e, por que não dizer, feito e refeito várias vezes.

Enfim, é possível perceber a relevância dessas atividades para o aperfeiçoamento das habilidades de leitura, compreensão, análise, reflexão e escrita, habilidades essenciais para a competência comunicativa, que deve ser desenvolvida de modo eficiente no processo educativo, sobretudo quando se trata do ensino-aprendizagem da língua materna.

Nesse sentido, dedicamos o tópico a seguir a algumas reflexões acerca dos procedimentos didáticos que podem ser adotados para a efetivação do trabalho sob essa perspectiva.

1.4 O trabalho com Sequências Didáticas

Adotar os gêneros textuais como objeto de ensino-aprendizagem da língua implica também um conjunto de escolhas que viabilizem a realização desse trabalho. Nesse sentido, um dos interesses dos teóricos do ISD é desenvolver alternativas didáticas para o ensino de línguas. Dentre os pesquisadores genebrinos empenhados nessa atividade, destacamos Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004) em seus postulados sobre o ensino de gêneros textuais e, em específico, sobre o trabalho com Sequências Didáticas (SD).

Para Scheneuwly e Dolz, os gêneros devem ser considerados *megainstrumentos* que fornecem a articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares. Assim, ao tomá-los como objeto de ensino, três dimensões devem ser consideradas: 1) os conteúdos e conhecimentos dizíveis por meio do gênero; 2) os elementos estruturais peculiares aos textos pertencentes ao gênero; e 3) “as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p.64).

Eles ainda afirmam que a introdução dos textos no processo de aprendizagem da língua visa a dois objetivos: primeiro, o aprendizado para domínio do gênero; depois, o

desenvolvimento de capacidades que extrapolem o gênero e que se adequem a outros. Nesse sentido, ressaltam que, ao trabalhar com a produção de textos, sejam eles orais ou escritos, o professor deve criar situações de comunicação bastante próximas de situações reais, para que os alunos possam, de fato, ter o domínio sobre a ação de linguagem e desenvolver a competência comunicativa.

Considerando as transformações sofridas pelos gêneros ao serem retirados do lugar social de origem/de funcionamento e introduzidos na escola, e cientes da necessidade de materiais que possibilitem a transposição didática dos saberes científicos em saberes ensináveis de acordo com a capacidade dos educandos, os autores propõem a elaboração de *modelos didáticos* de gêneros.

Tais modelos devem ser elaborados com base nos seguintes princípios: *legitimidade*, que se refere aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas a respeito do gênero; *pertinência*, que diz respeito às capacidades reveladas pelos alunos, às finalidades e aos objetivos almejados pela escola e aos processos de ensino-aprendizagem; e *solidarização*, que se refere à coerência entre os saberes a serem explorados e os objetivos do trabalho a ser realizado. Em suma, eles afirmam que um modelo didático apresenta duas grandes características, a saber: “ele constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores; ele evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p.70).

A construção desses modelos é essencial ao trabalho com o texto, pois possibilita a elaboração de materiais didáticos organizados em formas de SD, que segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.82-83) consiste num “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, que serve “para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente organizadas”. Assim, tais atividades têm como principal objetivo, considerando as capacidades do aluno, auxiliá-lo no aprendizado de um gênero, possibilitando-o utilizar-se da escrita e da oralidade de maneira mais adequada a uma determinada situação comunicativa.

Tendo em vista que se trata de um trabalho com textos e que estes são concebidos como ações de linguagem, convém destacar que, segundo Schneuwly e Dolz (2004),

[...] uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos [...]. Toda ação de linguagem implica, por outro lado, diversas capacidades da parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente

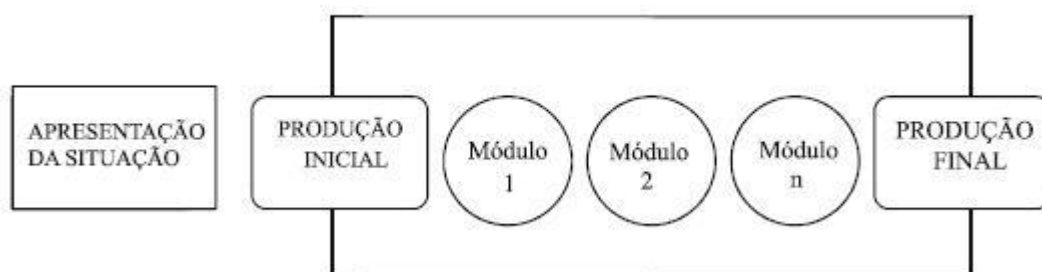
(capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e unidades linguísticas (capacidades linguísticas discursivas). (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.63).

Assim, as atividades de uma SD devem propiciar o desenvolvimento desse conjunto de operações que constituem as capacidades de linguagem - instrumentos capazes de mobilizar os conhecimentos que o indivíduo já possui e operacionalizar a aprendizagem de um determinado gênero.

A esse respeito Vera Lúcia Cristóvão (2010) assevera que a *capacidade de ação* se constitui pela habilidade do indivíduo em construir conhecimentos e/ou representações sobre o contexto de produção de um texto, o que pode contribuir para o reconhecimento do gênero e sua adequação à situação de comunicação, ou seja, engloba os saberes referentes ao contexto de produção e ao conteúdo temático. Já a *capacidade discursiva* se constitui pela habilidade do agente em mobilizar conhecimentos e/ou representações que ele constrói sobre a organização geral do texto e de seu conteúdo, ou seja, os aspectos pertinentes à infraestrutura textual¹. Por fim, a *capacidade linguístico-discursiva* é constituída pela habilidade do sujeito em construir conhecimentos e/ou representações sobre as operações e os recursos de linguagem necessários à produção ou compreensão de um texto, englobando, portanto, os mecanismos de textualização e os enunciativos².

A fim de contemplar o desenvolvimento dessas capacidades e concebendo a produção do texto como uma atividade processual, conforme apontamos no tópico anterior, os colaboradores do grupo de Genebra sugerem que a SD seja organizada com base no seguinte esquema:

FIGURA 1: Esquema da Sequência Didática



Fonte: (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p.83).

¹ Esta noção refere-se aos níveis de organização do texto e serão discutidos no tópico 1.5 deste capítulo.

² Ver nota anterior.

O modelo proposto é composto por quatro itens: a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos e a produção final. A apresentação inicial é o momento destinado à exposição do projeto de comunicação a ser realizado. Nessa etapa, é imprescindível que os sujeitos envolvidos compreendam em qual situação de comunicação irão agir e obtenham informações básicas a respeito do gênero, do contexto de produção e do conteúdo temático.

O segundo componente é a produção inicial. Como o próprio termo sugere, esse é o momento em que os alunos elaboraram um primeiro texto que possibilitará o reconhecimento das representações que eles têm da atividade em questão. De acordo com os autores, esse item da SD “permite circunscrever as capacidades que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades. É assim que se definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 86). Os resultados dessa atividade servem como base para o professor na elaboração dos módulos a serem desenvolvidos.

Nesse sentido, o professor deve basear-se nos resultados apresentados na produção inicial para modular a SD, elaborando atividades que atendam às reais necessidades e que se adaptem às capacidades dos alunos. Dessa maneira, o terceiro componente é dedicado ao trabalho com os problemas revelados pela primeira produção. Esses módulos devem contemplar questões relativas aos vários níveis de funcionamento do texto, abrangendo todas as capacidades de linguagem envolvidas, o que implica contemplar desde os aspectos pertinentes à situação de produção, ao conteúdo temático, à estrutura geral do texto (tipos de discurso, tipos de sequência), aos mecanismos responsáveis pela coerência temática e pela coerência pragmática, até os problemas mais formais, referentes à sintaxe da frase, ortografia, pontuação, etc.

Segundo os autores anteriormente citados, nessa etapa da SD, três categorias de atividades podem ser apontadas, a saber: exercícios de observação e de análise de textos, tarefas simplificadas de produção textual e elaboração de uma linguagem comum. Em outros termos, podemos afirmar que, nos módulos, o professor pode elaborar atividades que possibilitem o trabalho com as necessidades de aprendizado dos alunos, contemplando inclusive atividades de análise linguística, e que também possibilitem o trabalho com a revisão dos textos produzidos.

Por fim, tem-se a produção final que marca a conclusão da SD. Nesse instante, os alunos têm a oportunidade de evidenciar as competências e habilidades adquiridas através do conjunto de atividades realizado. Essa etapa constitui um momento muito importante para o aluno e para o professor. Para o aluno, porque a indicação dos objetivos atingidos serve-lhe de “controle sobre o seu próprio processo de aprendizagem; serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a reescrita; e permite-lhe avaliar os progressos realizados no domínio trabalhado.” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.90). E para o professor, porque lhe possibilita verificar quais dos objetivos traçados no início do trabalho foram atingidos e quais habilidades ainda precisam ser exploradas, ou seja, permite uma avaliação formativa de todo o processo.

Considerando que uma das atividades contempladas no trabalho com a SD é a análise de texto, reservamos o tópico seguinte a algumas considerações sobre a organização textual, de acordo com a proposta de Bronckart (2009).

1.5 A organização do texto, segundo o ISD

Cientes de que o processo de textualização envolve um conjunto de procedimento e mecanismos que estão inter-relacionados e em consonância com a vertente teórica adotada para o estudo, convém destacar que, para o ISD, a organização de um texto constitui uma espécie de folhado composto por três níveis superpostos e interdependentes, a saber: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos (BRONCKART, 2009).

Essas camadas correspondem a níveis de análise e representam a hierarquia de uma organização textual. A *Infraestrutura geral do texto* é considerada a mais profunda das três camadas, pois é constituída pelo plano mais geral, que diz respeito à organização de conjunto do conteúdo temático. Nela, encontram-se também: os tipos de discurso que o texto apresenta; as diversas maneiras de articulação entre esses tipos de discurso; os modos de planificação de linguagem desenvolvidos no interior do plano geral, ou seja, as sequências (explicativas, argumentativas, descritivas, narrativas, etc.) e as demais formas de planificação (scripts e esquematizações) presentes no texto. Em outros termos, encontram-se os elementos do domínio da capacidade discursiva, conforme apontamos no tópico anterior.

De acordo com Bronckart:

O *plano geral* de um texto pode assumir formas extremamente variáveis. Primeiramente, porque depende do gênero ao qual o texto pertence e porque os gêneros, teoricamente, são em número ilimitado. Em segundo lugar, porque depende de diversos fatores que conferem a um texto empírico sua irredutível singularidade: de seu tamanho [...]; da natureza de seu conteúdo temático; de suas condições externas de produção (tipo de suporte, variantes oral-escrito e dialógico-monológico), etc. Enfim, e sobretudo, porque esse plano é determinado pela combinatória específica dos tipos de discurso, das sequências e de outras formas de planificação que aparecem no texto. (BRONCKART, 2009, p.249, grifos do autor).

Vale ressaltar que, nessa camada do folhado, a organização textual é determinada por algumas particularidades, como: o gênero, a extensão, a natureza do conteúdo temático e as condições de produção.

No nível intermediário, encontram-se os *mecanismos de textualização*. Esses são os responsáveis pelo estabelecimento da coerência temática, pois se articulam à progressão do conteúdo temático. Eles “organizam os elementos constitutivos desse conteúdo em diversos percursos entrecruzados, explicitando ou marcando as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste” (BRONCKART, 2009, p.260). Essa camada é, portanto, constituída pelos recursos da conexão, da coesão nominal e da coesão verbal, que explicitam as articulações hierárquicas, lógicas e temporais do texto.

O mecanismo da conexão é realizado por meio dos organizadores textuais (conectores) e marca as grandes articulações da progressão temática, ou seja, sinaliza os elos entre estruturas, estabelecendo relações semânticas entre elas. Já os mecanismos de coesão “marcam relações de dependência ou/e descontinuidade entre dois subconjuntos de constituintes internos às estruturas da frase” (Op. cit., p.263). De modo mais específico, os recursos de coesão nominal são responsáveis pela introdução de argumentos/informações e pela organização de sua retomada ao longo da produção, procedimentos que convergem para a produção dos efeitos de estabilidade e de continuidade no texto. E os de coesão verbal marcam as retomadas entre séries de predicados e/ou de sintagmas verbais, evidenciando, portanto, as “relações de continuidade, descontinuidade e/ou de oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais” (Op. cit., p. 273).

Em suma, podemos afirmar que o mecanismo da conexão estabelece a organização dos segmentos do texto, evidenciando as relações existentes entre os diferentes níveis de sua

organização. Já a coesão nominal introduz e retoma novas unidades significativas e a coesão verbal organiza temporal e hierarquicamente as ações expressas no texto.

Por fim, no nível mais superficial, encontram-se os *mecanismos enunciativos*, que cooperam para a sustentação da coerência pragmática. Esses, por sua vez, elucidam os posicionamentos enunciativos; as vozes, que podem ser do autor empírico, sociais ou de personagens; e as modalizações do enunciador, que são avaliações (julgamentos, sentimentos, opiniões) sobre questões do conteúdo temático.

Os mecanismos desse nível atuam diretamente na orientação da interpretação do texto pelos leitores e, assim, “operam quase que independentemente da progressão do conteúdo temático, não se organizando em séries isotópicas e podendo ser chamados, por isso, de mecanismos configuracionais (em oposição a sequenciais).” (BRONCKART, 2009, p.130).

Tendo em vista a disposição das camadas, a importância de cada uma delas para a constituição do texto, os elementos que as compõem e as nossas pretensões para o presente estudo, nossa pesquisa tem como foco a análise de um dos mecanismos de textualização: a *coesão nominal*, que segundo Bronckart (Op. cit., p.268), é o recurso que explicita “as relações de dependência existentes entre argumentos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais”. Conforme apontamos anteriormente, esse é o mecanismo responsável pela introdução de temas, personagens e informações e pela organização de sua retomada ou substituição ao longo do texto, ou seja, é o mecanismo que evidencia a importância das relações lexicais na composição/estruturação de uma produção de linguagem.

Dessa forma, destinamos o próximo capítulo às reflexões a respeito dos mecanismos responsáveis pelo estabelecimento da coesão nominal.

CAPÍTULO II: REFLEXÕES SOBRE A COESÃO TEXTUAL E AS RELAÇÕES SEMÂNTICO-LEXICAIS

Conforme apontamos no capítulo anterior, o ensino de Língua Portuguesa deve ter como objeto de estudo os gêneros textuais, o que implica desenvolver nos educandos as habilidades de lê-los, interpretá-los, produzi-los e compreender como eles são construídos/estruturados. Nesse sentido, exercícios de estudo do texto e de suas unidades composicionais devem configurar como atividades fundamentais ao ensino da escrita.

Buscaremos, portanto, neste capítulo, apresentar algumas considerações a respeito do trabalho com determinadas unidades composicionais do texto, destacando o papel desempenhado pelo léxico no processo de textualização. Mais especificamente, analisaremos a função de algumas relações semântico-lexicais no estabelecimento da coesão. Para tanto, apresentaremos inicialmente algumas considerações a respeito do que é a coesão textual. Em seguida, discorreremos sobre a relação entre o léxico e a coesão e, por fim, teceremos algumas considerações a respeito do trabalho com as relações semântico-lexicais no ensino de produção de texto.

2.1 O mecanismo da coesão textual

De acordo com os postulados da Linguística Textual, o texto deve contemplar um grupo de critérios denominado por Beaugrande e Dressler (1981 *apud* MARCUSCHI, 2008, p.93) como condições de textualidade. Tais critérios são: aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade, coesão e coerência. Esses elementos englobam dois tipos de conhecimento: o de mundo, representado por critérios contextuais que, de acordo com a ordem acima, corresponde aos cinco primeiros; e o linguístico, representado pelos dois últimos, que constituem os critérios de contextualidade.

Em conformidade com os autores supracitados, esses recursos podem ser observados da seguinte maneira: a coesão e a coerência são aspectos orientados pelo texto (língua); a intencionalidade e a aceitabilidade orientam-se pelo viés psicológico (cognição); a informatividade pelo aspecto computacional (processamento); a situacionalidade e a intertextualidade pela perspectiva sociodiscursiva (sociedade). Dessa forma, tendo em vista os

objetivos de nosso estudo, interessam-nos, no presente momento, apenas os recursos do domínio textual, em específico, o critério da coesão que, de acordo com a perspectiva do ISD, consiste em um dos mecanismos de textualização.

Halliday & Hasan (1976 *apud* PALADINO *et al.*, 2006, p.1) definem esse fenômeno como “o conjunto dos meios linguísticos que asseguram as ligações intra e interfrásticas, que permitem a um enunciado oral ou escrito aparecer como um texto”. Eles ainda asseguram que a coesão acontece “quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro”. Isso nos permite afirmar que tal propriedade compreende a dependência de sentido entre elementos de um discurso, de modo que a decodificação/entendimento de um depende da compreensão/identificação do outro. É por essa razão que Luiza Paladino *et al.* (2006, p.10) afirmam que a coesão textual “é responsável pela clareza e precisão das ideias do texto”.

Corroborando com essa ideia, Ingedore Koch (2008, p. 45) conceitua essa condição de textualidade como sendo “o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos”.

Ainda em conformidade com essa autora, essa condição de textualidade pode ser definida como:

uma relação semântica entre um elemento do texto e algum outro elemento crucial para sua interpretação.[...] por estabelecer *relações de sentido*, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar o texto. [... Em outros termos, a] coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual. (KOCH, 2012, p.16-18, grifos da autora).

Temos, portanto, que a coesão refere-se ao estabelecimento das relações de sentido entre os dados de um texto, ou seja, diz respeito ao encadeamento semântico entre termos que nos permite retomar, reiterar ou remeter para algo designado por alguma expressão e contribui para a composição e compreensão do sentido do todo, isto é, para a constituição da *continuidade* do texto.

Nas palavras de Antunes (2005, p.47), é “a propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática”. Assim, sua função é “criar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam os vários segmentos do texto ligados, articulados, encadeados”. Em outras palavras, trata-se de um mecanismo

realizado, basicamente, por meio de relações semânticas que vão sendo instituídas ao longo do texto.

Essas relações que atribuem continuidade às nossas ações verbais são estabelecidas por meio de elos, aos quais chamamos *nexos textuais*. De acordo com a proposta de Halliday e Hasan (1989 *apud* ANTUNES, 2010, p.118), os nexos estabelecidos podem criar relações de equivalência, contiguidade, associação e conexão/sequenciação entre dois ou mais pontos do texto.

Os nexos de *equivalência* são estabelecidos “sempre que dois segmentos de um mesmo texto assumem a condição de atualizarem a mesma referência e/ou o mesmo sentido, ou ainda, apenas, o mesmo sentido.” (ANTUNES, 1996, p.66). Em outros termos, ocorrem quando duas ou mais partes do texto relacionam-se semanticamente a um mesmo referente. Os de *contiguidade* acontecem quando duas ou mais expressões, apesar de não estarem relacionadas ao mesmo referente, carregam relações semânticas que contribuem para a continuidade do texto. Os nexos de *associação*, por sua vez, são estabelecidos sempre que existe uma relação de proximidade semântica entre duas ou mais unidades linguísticas. O estabelecimento da coesão por meio desse tipo de nexo ocorre porque, devido à proximidade de sentido, algumas expressões tendem a “aparecer em contextos similares (“em colocação”) com outras semanticamente relacionadas” (Op. cit., p.75). E os nexos de *conexão* são as relações semânticas estabelecidas entre segmentos do texto através do uso de conectivos (conjunções, preposições, advérbios e locuções adverbiais).

Esses elos apresentam naturezas diversas, visto que uns surgem das relações entre unidades do léxico³, outros das relações entre unidades gramaticais e outros das relações entre unidades lexicais e gramaticais. Sendo assim, para uma melhor explanação dos meios de realização do mecanismo de textualização em questão, tomaremos como base o quadro apresentado por Antunes (2005, p.51) que, além de apresentar os tipos de nexos (relações textuais), aponta por meio de quais procedimentos e recursos eles são realizados.

³ De acordo com a definição apresentada por Antunes (2012), consideramos unidades do léxico termos cujo significado remete a elementos do mundo extralinguístico, do mundo da experiência, seja ela real ou fictícia, ou seja, unidades que nos permitem estabelecer vínculos entre a língua e a experiência, tais como: substantivos, adjetivos, verbos e alguns advérbios. Já as unidades gramaticais correspondem àquelas cujo significado é definido em função da gramática da língua, pois remete ao interior do sistema linguístico, como as preposições, os artigos, os pronomes, entre outros. Ao leitor interessado em aprofundar os conhecimentos a respeito desta questão, indicamos o capítulo *O léxico de uma língua*, de Antunes (2012), no qual a autora discorre sobre a temática e sugere outras leituras.

QUADRO 1: A propriedade da coesão do texto: relações, procedimentos e recursos

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

Fonte: Antunes (2005, p.51).

De acordo com esse quadro, a coesão textual se realiza por meio de três relações textuais, todas de natureza semântica, diferenciando-se apenas em relação aos tipos de nexos estabelecidos, são elas: reiteração (nexos de equivalência e contiguidade), associação (nexos de associação) e conexão (nexos de conexão ou sequenciação). Considerando a disposição dos elementos que compõem o quadro, é possível perceber que, além dessas relações textuais, a autora aponta por meio de quais procedimentos e recursos esses nexos são estabelecidos.

As relações de reiteração dão-se pelos mecanismos de repetição e substituição; as de associação ocorrem por meio dos procedimentos de seleção lexical, ou seja, dizem respeito às relações entre as palavras de mesmo campo semântico; as de conexão referem-se às relações semânticas estabelecidas pelo uso de conectores.

Observando a coluna dos recursos (campo 3), podemos perceber conteúdos referentes ao léxico (relações semântico-lexicais e campos associativos) e à gramática (funcionalidade/uso das classes gramaticais), que podem ser abordados em sala de aula sob a perspectiva da textualidade. Isso nos permite afirmar que a coesão textual é um procedimento que se realiza através do sistema léxico-gramatical, visto que pode ser alcançado tanto através da gramática como através do léxico.

Dessa forma, centraremos nossa atenção nos elos coesivos que proporcionam os nexos de reiteração e associação, por serem realizados a partir das relações semânticas entre unidades lexicais, uma vez que nosso intuito maior é proporcionar uma reflexão a respeito da importância do conhecimento das relações semântico-lexicais para o processo de elaboração textual, conforme apresentado nas considerações iniciais desta dissertação.

Nesse sentido, trataremos da coesão lexical que, conforme Paladino *et al.* (2006),

[...] consiste na criação de elos dentro de um texto por meio da seleção de vocabulário. Qualquer lexema pode integrar um elo coesivo com outro lexema, desde que entre esses dois se estabeleça uma relação léxico-semântica evidente, não sendo necessária uma identidade referencial. Esse tipo de coesão resulta normalmente na construção de cadeias coesivas, em que os elos se sucedem uns aos outros. (PALADINO [et.al], 2006, 27).

Para tanto, dedicamos o tópico seguinte a algumas considerações acerca do papel do léxico na coesão textual.

2.2 O léxico, as relações semântico-lexicais e a coesão textual

Conforme apontamos no capítulo anterior, o estudo das unidades composicionais do texto, mais especificamente as atividades de exploração do léxico, ainda ocupa um lugar marginalizado nas aulas de Língua Portuguesa. Alguns estudiosos, como Ilari (1997) e Antunes (2005; 2010; 2012), constataam que o estudo do léxico ocupa uma posição inferior nas aulas de língua materna, ocorrendo apenas durante análises rápidas dos ‘processos de formação de palavras’ ou em exercícios de listagem de palavras e frases, dissociadas do texto, para apontar as ‘relações de sentido entre termos’. Podemos afirmar, desse modo, que as reflexões acerca desse elemento têm se configurado como atividades secundárias,

insignificantes e irrelevantes, pois, quando ocorrem, não são concebidas na perspectiva da textualidade.

Tal fato nos permite assegurar que, na maioria das vezes, esse componente linguístico (o léxico) tem sido concebido fora de seu funcionamento sintagmático, desconsiderando-se uma de suas principais funções: a intervenção na arquitetura do texto, a atuação direta na progressão textual. De acordo com Antunes (2012, p.24), “falta ver o léxico como elemento da composição do texto, em suas funções de criar e sinalizar a expressão dos sentidos e intenções, os nexos de coesão, as pistas de coerência”. Assim sendo, buscaremos apresentar algumas considerações a respeito da utilização do léxico no estabelecimento de nexos coesivos.

Nesse sentido, convém destacar que concebemos tal elemento, assim como sugere Luiz Antônio Marcuschi (2004, p. 268-270), não como “uma lista do mobiliário do mundo a serviço de uma relação de correspondência cujo resultado seria a verdade”, mas como uma rede de sentidos construída socialmente que, por tal fato, “não pode ser pensado à margem da cognição social”. Como já afirmara Antunes (2012, p.28), o léxico deve ser compreendido como representação linguística das categorias cognitivas que construímos e armazenamos ao longo do tempo, ou seja, como elemento que corresponde “ao inventário dos itens linguísticos com que expressamos essas categorias e subcategorias cognitivas”.

Evidenciamos, portanto, que tal elemento deve ser concebido como o conjunto de unidades significativas através do qual somos capazes de construir/organizar nossas ações de linguagem, ou seja, um elemento que tem como uma das principais funções a capacidade de estruturar o texto, visto que atua diretamente em sua arquitetura.

Ao discorrer a respeito dos mecanismos de textualização, Bronckart (2009) assegura que a coesão nominal tem como funções básicas a *introdução* e a *retomada*. Considerando a atuação do léxico na estruturação do texto, podemos afirmar que a concretização dessas funções se dá basicamente por meio de unidades lexicais, uma vez que a função de introdução consiste em “marcar, em um texto, a inserção de uma unidade de significação nova (ou unidade-fonte), que é a origem de uma cadeia anafórica” e a de retomada incide em “reformular essa unidade-fonte (ou antecedente) no decorrer do texto” (BRONCKART, 2009, p.268).

Assim, é possível afirmarmos que o léxico constitui o elemento essencial para a construção de um dos mecanismos de textualização: a coesão nominal. E, por tal fato, deve

ser devidamente explorado durante o ensino de produção textual. Para ratificação dessa ideia, basta observarmos o quadro apresentado no tópico anterior, para percebermos que as funções de introdução e retomada são realizadas por unidades lexicais⁴. Tais unidades, como assegura Antunes (2005), atuam na contiguidade textual por meio dos procedimentos de repetição⁵, de substituição lexical e de associação.

Passemos, portanto, às considerações a respeito do estabelecimento da coesão por meio dos procedimentos de repetição, de substituição e de seleção lexical.

2.2.1 O procedimento da repetição

Repetição, do latim *repetere*, “fazer de novo” (*re* – outra vez - mais *petere* – procurar, demandar, atacar), significa, de acordo com o dicionário Aurélio Online, a atividade de enunciar as mesmas palavras, as mesmas ideias, de reiterar um ato, de redizer o que foi dito. Nesse sentido, o procedimento da repetição consiste em retomar uma informação já apresentada por meio dos mesmos elementos linguísticos, ou seja, “fazer reaparecer uma unidade que já ocorreu previamente” (ANTUNES, 2005, p.70).

Considerando que todo texto necessita apresentar uma continuidade/sequência para ser considerado um todo coerente, o procedimento da repetição representa um recurso significativo na organização textual, visto que desempenha várias funções, como por exemplo: marcar ênfase, contraste e continuidade temática. Como afirma Antunes (2005, p.75), “a repetição da palavra funciona no texto como uma espécie de nó que une as pontas da linha que sustenta a continuidade exigida pela própria coerência”.

Vejamos alguns exemplos⁶ de como esse recurso pode contribuir para a estruturação de um texto.

⁴ Embora saibamos que a coesão nominal pode ser realizada tanto por unidades lexicais, quanto por unidades gramaticais, aqui nos referimos apenas às unidades lexicais, a fim de mostrar ao nosso leitor o papel desempenhado pelo léxico no processo de textualização.

⁵ Ressaltamos, mais uma vez, que reconhecemos que a repetição é realizada por unidades lexicais e por unidades gramaticais, no entanto, consideraremos aqui apenas a repetição por unidades do léxico.

⁶ Alguns dos exemplos utilizados foram extraídos de Antunes (2005/2012).

Texto 01

Conceito e **preconceito**

Preconceito e campanhas **antipreconceito** são o tema da moda. Porque tudo é moda, mania, às vezes, obsessão passageira. Sempre, também em meus romances e contos combati **preconceito**: contra os de pele diferente ou outros olhos, cabelo assim ou assado, baixinhos, gordos, menos inteligentes, com qualquer dificuldade física ou lesão mental, ou jeito de amar. **Preconceito** é inato no ser humano, nasce do medo do diferente, exige lucidez e esforço para ser vencido.

(Lya Luft, Veja, 8 de junho, 2011)

Fonte: (ANTUNES, 2012, p.59, grifos da autora).

O trecho acima foi retirado de um artigo no qual Lya Luft discorre a respeito da temática *preconceito*. Desde o título a autora deixa claro o assunto do texto ao utilizar o termo *preconceito*. Para enfatizar a questão, promover a continuidade da temática e, conseqüentemente, proporcionar a progressão, essa palavra é repetida quatro vezes ao longo do primeiro parágrafo. Se observarmos o artigo completo⁷, encontraremos um total de oito ocorrências do termo em questão, uma no título, quatro no primeiro parágrafo e três no último.

Nesse caso, longe de representar a falta de conhecimento de vocabulário por parte da autora, a repetição é um recurso utilizado para marcar a continuidade do tema que está sendo abordado, possibilitando assim o estabelecimento de nexos de equivalência, visto que em todas as ocorrências de *preconceito* o elemento de referência é o mesmo. Dessa forma, percebemos como a repetição pode ser utilizada para marcar a *continuidade temática*, reiterando algo dito anteriormente.

Texto 02

“Nada se revela mais nocivo, mais perigoso do que a pretensão do Estado de reprimir a liberdade de expressão. O pensamento deve ser **livre**. Sempre **livre**. Permanentemente **livre**. Essencialmente **livre**.”
(Ministro Celso Mello)

Fonte: (ANTUNES, 2012, p. 70, grifos da autora).

Esse outro trecho faz parte do discurso do Ministro Celso Mello, quando, numa sessão do Supremo Tribunal Federal, em junho de 2011, discutia-se a respeito da proibição das manifestações públicas em favor da descriminalização da maconha, mais conhecidas como ‘marchas da maconha’. A passagem acima constitui um dos argumentos utilizados pelo ministro para defender que as referidas manifestações não podiam ser proibidas devido ao

⁷ Disponível no link: <http://www.oficinadegerencia.com/2011/06/lya-luft-escreve-sobre-conceitos-e.html>

direito à liberdade de expressão. Nesse caso, a repetição de *livre* não ocorre despretensiosamente ou por um mero descuido, mas para reforçar o argumento proferido, ou seja, é uma estratégia argumentativa, visto que enfatiza a importância de se ter liberdade/ser livre.

O recurso da repetição ainda pode ser utilizado para realizar a introdução de informações novas no texto, como uma *explicação*, uma *enumeração*, uma *correção* ou para estabelecer *contraste*. No texto abaixo, tal mecanismo funciona no estabelecimento de um contraste entre o que pode e o que não pode ser feito nas férias.

Texto 03

~~~~~  
Férias não é tempo de **economizar** na diversão. **Economizar** nas passagens pode.

(Veja, 15 de junho de 2011)

~~~~~  
Fonte: (ANTUNES, 2012, p. 70, grifos da autora).

Por fim, a repetição pode desempenhar ainda uma *função resumitiva* (conclusão, fechamento), quando é utilizada como estratégia para marcar o final do texto, como ocorre no último parágrafo da crônica *Brinquedos incendiados*, de Cecília Meirelles, em que uma mesma expressão é repetida algumas vezes, evidenciando o desfecho da narrativa.

Texto 04

~~~~~ Brinquedos incendiados

Felizmente, **ninguém tinha morrido** – diziam em redor. Como não **tinha morrido ninguém**? – pensavam as crianças. **Tinha morrido** um mundo e, dentro dele, os olhos amorosos das crianças, ali deixados. E começávamos a pressentir que viriam outros incêndios. Em outras idades. De outros **brinquedos**. Até que um dia também desaparecêssemos sem socorro, nós, **brinquedos** que somos, talvez, de anjos distantes.

~~~~~  
Fonte: (Cecília Meirelles. *Escolha o seu sonho*. Rio de Janeiro: Record, 26ª ed. 2005:121-122).

A análise do trecho acima nos permite perceber que a expressão *ninguém tinha morrido*, repetida três vezes, embora em ordens diferentes, sinaliza o final do texto e evidencia o desfecho da narrativa. Mais que isso, essa repetição marca a presença de vozes distintas e suas respectivas opiniões a respeito do desfecho da trama: a primeira ocorrência corresponde à visão dos adultos e denota a satisfação deles pelo incêndio não ter deixado nenhuma vítima fatal; a segunda e a terceira marcam a visão das crianças, para quem o ocorrido devastara um mundo de sonhos, os seus sonhos, e fora, portanto, um acontecimento



trágico e arrasador. Assim, além de marcar o fechamento do texto, a repetição aparece novamente para apontar um contraste de ideias. Temos ainda nessa passagem a repetição de *brinquedos* como recurso de estabelecimento da continuidade temática.

Através da análise dos exemplos ora apresentados, comprovamos que o procedimento em questão atua no processo de textualização estabelecendo nexos/vínculos entre os termos que contribuem para a constituição de textos coesos. De tal forma, cabe a nós, professores de língua materna, levar os alunos a perceberem que a repetição é um dos recursos coesivos e, portanto, um dos elementos que contribui para a compreensão e interpretação dos textos. Dessa maneira, interessa-nos mostrar que, independentemente da quantidade de vezes em que uma palavra ocorre em uma produção, se elas estiverem bem distribuídas e tiverem sido intencionalmente utilizadas, elas podem contribuir para a construção do sentido de nossas produções verbais.

Entretanto, vale ressaltar que muitas vezes tal recurso, longe de desempenhar a função estruturante, revela-se como um problema que evidencia tanto a falta de conhecimento de vocabulário, como a falta de habilidade do autor em desenvolver ideias e/ou discorrer sobre a temática em questão, como podemos evidenciar no trecho abaixo:

#### Texto 05

~~~~~  
 Diga não ao trafico de drogas
 [...] as **escolas** eram para ser mais rigorosa no sentido de ter mais segurança em torno da **escola**, dentro e também fora da **escola** uns dos problemas sério nas **escolas** e o aluno entra portando armas drogas e não ser revistado.⁸
 W.K.N.O. – aluno do 2º ano do E.M.⁹
 ~~~~~  
 Fonte: (Corpus desta pesquisa)

Como é possível perceber, nesse caso, a repetição não pode ser considerada um recurso funcional que contribui para o estabelecimento da coesão, pois as ocorrências do termo *escola* são, em sua maioria, desnecessárias e contribuem para que o texto seja considerado repetitivo, inexpressivo, desinteressante e pouco informativo. Nesse exemplo, a repetição compromete a qualidade do texto, precisando, portanto, ser considerada como um

<sup>8</sup> Embora esse texto apresente problemas de outras ordens, como concordância nominal, conjugação verbal, acentuação e pontuação, observaremos apenas a repetição de termos.

<sup>9</sup> Trecho da versão inicial de um dos artigos constituinte do *corpus* desta pesquisa. Ver anexo 7, p.176.

dos problemas da produção que necessita ser explorado e melhorado ao longo do trabalho com a escrita.

Mediante o exposto, evidenciamos que, por muito tempo, a escola equivocadamente nos ensinou (e nós ensinamos a nossos alunos) que ‘não se devem repetir palavras num texto’, quando, na verdade, o que precisamos fazer é mostrar aos alunos que esse é um recurso que pode auxiliar na elaboração de um texto. Não se trata de começar a dizer que os alunos podem repetir os termos indiscriminadamente e por quantas vezes desejarem, mas de levá-los a perceber (e percebermos também) que, de acordo com o gênero, com a intenção do autor, com a temática abordada e com os pontos de ocorrência no texto, a repetição pode contribuir para o estabelecimento do sentido, da coerência temática e possibilita-nos atingir determinados efeitos de sentido pretendidos. Enfim, é preciso instruir os alunos a não fazerem uso da repetição não funcional, mas para isso é preciso também dar-lhes a oportunidade de conhecer, de fato, quando esse recurso pode ser funcional.

É necessário, também, ajudá-los a perceber quando a repetição representa um problema para o texto, como é o caso do exemplo acima, e orientá-los a fazerem uso de outros recursos, como o da *substituição*, conforme veremos a seguir.

### **2.2.2 O procedimento da substituição**

Assim como a repetição pode contribuir para a qualidade de um texto, o ato de usar um termo em lugar de / em substituição a outro também contribui para a organização textual. Como tal recurso pode ser realizado tanto por unidades lexicais como por unidades gramaticais, reiteramos que nos deteremos às situações de uso das unidades do léxico.

A substituição lexical, portanto, consiste num recurso que, além de contribuir para a continuidade/progressão textual, é capaz de evidenciar a inter-relação semântica entre as partes do texto, tendo em vista as relações de sentido entre o termo de referência (termo substituído) e seus substitutos. Nesse sentido, de acordo com Antunes (2005, p.97), “substituir uma palavra por outra supõe um ato de interpretação, de análise, com o objetivo de avaliar a adequação do termo substituidor quanto ao que se pretende conseguir”.

Além disso, convém ressaltar que esse procedimento colabora também para o teor de informatividade do texto, pois o uso de expressões diferentes para remeter a um mesmo

referente permite que novas informações a respeito dele sejam acrescentadas, como ocorre no trecho abaixo:

#### Texto 06

Da idade de sua namorada Bruna Marquezine ao número de camisa que usará, passando pelo significado da expressão “Tóiss” e o seu discurso ensaiado em catalão, todos os detalhes envolvendo a apresentação de **Neymar** no Barcelona, ocorrida na segunda-feira, foram assunto na Catalunha e, em menor grau, no restante da Espanha.

Também se debateu a quantidade de gente que o **ex-astro santista** atraiu ao Camp Nou, o legendário estádio do Barça: 56.500 mil. Trata-se de um número impressionante de torcedores, o que serviu para deixar o **craque de 21 anos** claramente emocionado, mas que, ainda que por pouco, não superou a marca atingida pelo sueco-cigano Zlatan Ibrahimovic.

Fonte: (Veja<sup>10</sup>, 05 de junho de 2013).

Como é possível perceber, as expressões *ex-astro santista* e *craque de 21 anos*, utilizadas para substituir o termo referente *Neymar*, possibilitam algumas informações a respeito do jogador Neymar, aumentando o teor de informatividade da notícia. Caso o leitor não saiba quem é esse indivíduo, as duas expressões informam que se trata de um jogador de 21 anos de idade, que já atuou no Santos Futebol Clube e foi considerado um dos astros desse time.

Em muitos casos, a utilização desse recurso está diretamente atrelada ao gênero textual, como ocorre nessa notícia, em que há a necessidade de introduzir novas informações a respeito do termo referente *Neymar* e, para tanto, o autor recorre à utilização de expressões definidas (questão que será discutida mais adiante) para introduzir tais informações, retomar o referente e assim estabelecer os nexos de reiteração.

No que diz respeito às relações estabelecidas por meio da substituição lexical, ressaltamos que esse é um procedimento que pode ser realizado por meio de alguns recursos como o uso de sinônimos, de hiperônimos e de caracterizadores situacionais/descrições definidas.

Por questões metodológicas, optamos por realizar a discussão teórica desses fenômenos semânticos atrelada à análise de textos que evidenciem a sua contribuição para o estabelecimento dos nexos textuais. Nesse sentido, destacamos algumas considerações teóricas a respeito dessas relações semântico-lexicais e, em seguida, apresentamos e analisamos textos que reiteram o funcionamento desses fenômenos linguísticos na arquitetura textual.

<sup>10</sup>Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/ricardo-setti/tag/apresentacao-de-neymar/>

A apresentação de uma denominação precisa do que é a sinonímia é uma tarefa praticamente impossível, tendo em vista as diversas discussões já apresentadas por vários estudiosos sobre os critérios utilizados para a definição dessa relação semântico-lexical.

A princípio, acreditou-se na existência de uma sinonímia perfeita que consistia na existência de palavras que poderiam ser substituídas por outras, em qualquer contexto, sem que houvesse alteração de sentido. Posteriormente, ao observarem algumas peculiaridades da nossa língua e verificarem a fragilidade desse conceito, autores como John Lyons (1979), começaram a questionar a existência desses sinônimos perfeitos e chegaram à conclusão de que não há nas línguas naturais esses pares de expressões totalmente correspondentes, visto que a significação das palavras é um fenômeno contextual. Como afirma o próprio Lyons (1979, p.435), “é muitas vezes impossível dar o significado de uma palavra sem inseri-la num contexto”. A esse respeito, Ilari e Geraldi (2006, p.46, grifos dos autores) afirmam que “a significação de uma palavra é o conjunto de contextos linguísticos em que pode ocorrer, então é impossível encontrar dois *sinônimos perfeitos*”.

Desse modo, torna-se válida a tese de que a classificação de termos como sinônimos ou não só é possível tendo em vista o contexto de ocorrência, ou seja, se em uma dada situação há uma relação de equivalência/aproximação (semântica e textual) entre os sentidos de duas palavras, diz-se que tais termos formam um par de sinônimos. Assim, podemos afirmar que, de um modo geral, a sinonímia pode ser compreendida como a relação de equivalência/aproximação entre os sentidos das palavras em um determinado contexto.

Ilari e Geraldi (2006) destacam ainda que trata-se de uma relação semântico-lexical que representa as escolhas feitas pelos locutores, visto que as expressões sinônimas passam por um tipo de especialização de sentido. A esse respeito, esclarecem que:

as expressões sinônimas são, ainda assim, expressões entre as quais os locutores *escolhem*: a escolha é, no caso, uma “procura da palavra exata” (como na pena do escritor que corrige um texto já escrito), a mostrar que duas expressões não são igualmente adequadas aos fins visados; essa escolha traduz frequentemente a preocupação de evocar ou respeitar um determinado nível de fala, um determinado tipo de interação, ou mesmo um certo jargão profissional” (ILARI e GERALDI, op. cit. p.47).

Logo, é possível afirmar que a sinonímia, além de ser um fenômeno contextual, está atrelada às intenções dos falantes, isto é, no instante da produção de um enunciado, o autor escolhe, dentre várias possibilidades de substituição, aquela que mais se adequa às suas pretensões/ aos seus objetivos para aquele momento. Isso reforça a tese de que a determinação

dos sinônimos não pode ser feita, como se trabalhou na escola por um bom tempo, através do uso de listas de palavras dissociadas de um contexto, pois tal relação de sentido envolve tanto a situação de uso da língua como as pretensões do falante/autor.

Essa relação de equivalência de sentido tem como função primordial o encadeamento das informações de um texto, o que promove a constituição da unidade de sentido de uma ação de linguagem. Assim, podemos afirmar que a substituição lexical por meio dos sinônimos contribui para que se mantenha a continuidade temática, seja de um parágrafo específico, seja do texto como um todo, pois possibilita a formação dos nexos que marcam a sequência do texto. De acordo com Antunes (2005, p.100), essa substituição repercute “no caráter informativo e na força persuasiva do texto, pois pode elevar o grau de interesse do interlocutor pela forma como as coisas são ditas”.

As duas passagens abaixo exemplificam como a sinonímia pode atuar no estabelecimento da coesão textual:

#### Texto 07

O corpo do **menino** de 11 anos morto na quarta-feira (5) após ter sido atropelado na saída da **escola** em Sertãozinho (SP) vai ser enterrado na tarde desta quinta-feira (6). O **garoto** foi atingido por um carro ao deixar a **instituição de ensino** no bairro Cohab VIII. [...] A motorista do carro que atropelou o **adolescente** prestou depoimento na delegacia e foi liberada.

Fonte: (G1 Ribeirão e Franca<sup>11</sup>, 06 de junho de 2013).

#### Texto 08

Duas toneladas de **drogas** foram incineradas por policiais federais e civis na manhã desta quarta-feira (26). São **entorpecentes** que foram apreendidos nos últimos meses na Grande Vitória. Parte foi queimada em uma cerimônia na Superintendência da Polícia Federal, em Vila Velha. A queima e o evento foram realizados para comemorar o Dia Nacional de Combate às Drogas.

Fonte: (G1 do Espírito Santo<sup>12</sup>, 26 de junho de 2013).

Nesses exemplos, palavras semanticamente equivalentes (sinônimas) foram usadas para reiterar informações apresentadas anteriormente. No texto 07, os termos *garoto* e *adolescente* fazem referência a / substituem *menino*, formando um conjunto de sinônimos; já *instituição de ensino* substitui *escola* formando um segundo par. Da mesma forma, no texto 08, *entorpecentes* substitui *drogas*.

<sup>11</sup>Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/2013/06/menino-de-11-anos-morre-atropelado-na-saida-da-escola-em-sertaozinho.html>

<sup>12</sup>Disponível em: <http://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/2013/06/duas-toneladas-de-drogas-sao-incineradas-pela-polícia-no-es.html>

Observando com acuidade essas substituições, percebemos que elas contribuem para o estabelecimento da continuidade temática, pois formam um elo entre as informações apresentadas, possibilitando a constituição da unidade de sentido do texto. Nas palavras de Antunes (2005, p.102, grifos da autora), são “*nós que ligam subpartes do texto*. Elas tecem o texto; elas são elementos de sua organização e construção”.

Outra relação semântico-lexical que pode ser utilizada como recurso para o procedimento da substituição lexical é a *hiperonímia*. De acordo com Antunes (2005, p.102), consideram-se hiperônimos “palavras gerais, palavras superordenadas ou nomes mais genéricos, com os quais se nomeia uma classe de seres ou abarcam todos os membros de um grupo”. Para compreendermos tal definição, é preciso considerar que algumas palavras podem apresentar um sentido mais restrito, outras um sentido mais geral. Assim, a relação estabelecida entre uma palavra de sentido mais geral e outra de sentido mais específico constitui a *hiperonímia*, enquanto a relação entre um termo de sentido mais específico e outro mais genérico constitui a *hiponímia*. Segundo Lyons (1979, p.483), esses tipos de relações de sentido entre termos possibilitam-nos sermos mais “genéricos ou mais específicos de acordo com as circunstâncias”.

Dessa forma, consideram-se hiperônimos os termos mais gerais/genéricos, porque sua significação pode abarcar a significação dos nomes de outros elementos pertencentes à mesma classe. Por exemplo, *animal* pode ser considerado hiperônimo de *cobra*, *cavalo*, *coelho*, *cachorro*, *leão* e *baleia*, visto que os seres designados podem ser considerados pertencentes à classe dos animais. Consequentemente, *cobra*, *cavalo*, *coelho*, *cachorro*, *leão* e *baleia* são hipônimos de *animal*, pois, além de conterem todos os traços característicos da classe dos animais, têm propriedades que os distinguem uns dos outros.

A esse respeito, Claudio Henriques (2011) afirma que tais relações semântico-lexicais são ferramentas coesivas importantes que nos auxiliam na construção do texto. Esse autor destaca que “há relação de *hipo-...nímia* e *hiper-...onímia* quando ocorre a seguinte relação de sentido: **X faz parte de Y, e X é um tipo de Y**” (HENRIQUES, 2011, p.113, grifos do autor). Portanto, ao observarmos a significação dos termos *gato* e *animal*, podemos dizer que o ser designado como *gato* faz parte da classe dos *animais*, ou seja, *gato* é um tipo de *animal*, o que implica dizer que *gato* é hipônimo e *animal* seu hiperônimo. Logo, ao longo de uma produção escrita, tais termos podem ser substituídos um pelo outro para promover o encadeamento das partes do texto e evitar a repetição desnecessária.

No tocante a essa questão, Antunes (2012) assegura:

Os hiperônimos podem ser usados para retomar uma referência feita a um nome hiponímico (em um texto, a expressão ‘o animal’ pode retomar, em caráter de equivalência, inclusive uma referência feita ao indivíduo ‘gato’). Essa possibilidade de os hiperônimos poderem funcionar como retomadas textuais de qualquer um de seus hipônimos faz deles uma classe bastante produtiva em textos de certa extensão, embora haja algumas restrições discursivas em relação a tais substituições. Mesmo assim, pode-se afirmar que *os hiperônimos abrem significativamente o leque de opções com que se pode conseguir a necessária reiteração que marca a sequência coesa dos textos coerentes*. (ANTUNES, 2012, p.38, grifos da autora)

Para compreendermos melhor essa questão, passemos a uma breve análise do texto abaixo, produção na qual o uso dos hiperônimos funciona como recurso coesivo.

#### Texto 09

Estrela da Volkswagen no Salão do Automóvel de São Paulo de 2012, o **Fusca** começou a chegar às lojas em novembro do ano passado. À época, a reportagem de Autoesporte constatou que o novo besouro *estava sendo vendido com ágio de até R\$ 11 mil sobre o preço de tabela*. A prática, infelizmente, é comum entre os carros recém-lançados no mercado, que depois de algum tempo costumam voltar ao valor sugerido pela montadora. [...] Autoesporte consultou concessionárias no Rio de Janeiro e em São Paulo. A maior alta foi encontrada na capital paulista. O vendedor nos ofereceu um **Fusca**, com câmbio automático, "completão", por R\$ 119 mil. Nesta versão, o **carro** parte de R\$ 84.510. Assustados com o preço, perguntamos se este valor incluía todos os opcionais. A resposta do funcionário foi positiva. De acordo com a seção "monte seu carro" no site da VW (ferramenta que permite visualizar as configurações do **veículo**), caso adicionássemos todos os opcionais possíveis, que incluem, entre outros itens, faróis de xenon, bancos esportivos e teto panorâmico, o valor máximo do **modelo** seria de R\$ 106.717, cifra R\$ 12.283 menor que o cobrado pelo vendedor.

Fonte: (Autoesporte<sup>13</sup>, 25 de junho de 2013).

Nesse exemplo, podemos perceber que inicialmente houve a repetição do hipônimo *fusca*, que, em seguida, foi retomado pelos hiperônimos *carro*, *veículo* e *modelo*, expressões genéricas que podem incluir em suas classes o referente *fusca*, visto que é possível dizer que o *fusca* é um *carro*, é um *veículo* e é, também, um dos *modelos da Volkswagen*.

Ainda nesse mesmo trecho, é possível perceber que, em alguns casos, essas palavras genéricas (hiperônimos) são utilizadas para substituir expressões maiores, como ocorre em *estava sendo vendido com ágio de até R\$ 11 mil sobre o preço de tabela* que é retomada/substituída por *prática*, que nessa situação, designa a ação de vender carros com preço acima dos valores de tabela. Percebemos, dessa forma, que a substituição por hiperônimos contribuiu para

<sup>13</sup>Disponível em: <http://revistaautoesporte.globo.com/Noticias/noticia/2013/06/nas-lojas-desde-novembro-volkswagen-fusca-e-vendido-com-sobrepreco.html>

estabelecimento da continuidade temática e da coesão do texto, visto que é um dos recursos que viabilizam a construção dos nexos de equivalência.

Por fim, a substituição lexical pode ser realizada por meio de outro recurso denominado por Antunes (2005/2012) como uso de *caracterizadores situacionais* ou *descrições definidas* que, segundo Moura (2006, p.17, grifos do autor), “são expressões que fazem uma certa descrição de um ser específico. Esses sintagmas nominais (que, na terminologia de Frege (1978), indicam o *sentido* de um *referente*) servem para fazer referência, assim como os nomes próprios”.

Como exemplo de descrições definidas esse autor apresenta as sentenças utilizadas inicialmente por Frege (1978):

- (1) *Quem descobriu a forma elíptica das órbitas planetárias* morreu na miséria.
- (2) *Kepler* morreu na miséria.

A esse respeito, ele explica que *Quem descobriu a forma elíptica das órbitas planetárias* faz referência a *Kepler* e, portanto, pode substituí-lo sem causar alteração de sentido. Tal expressão ainda informa/indica que foi esse o indivíduo que descobriu que as órbitas planetárias são elípticas, ou seja, apresenta uma informação a respeito do elemento/termo referido.

Koch (2004), outra propagadora das ideias de Frege (1892 [1978]), ressalta que o uso desse tipo de expressão aponta que se optou por priorizar um aspecto dentre tantos outros capazes de caracterizar o referente, pois tais escolhas são acontecimentos contextuais e estão relacionadas às intenções do produtor do texto.

Novamente em conformidade com essa autora, as descrições definidas podem desempenhar no texto a função avaliativa, ou seja, “trazer ao leitor/ouvinte informações importantes sobre as opiniões crenças e atitudes do produtor do texto, auxiliando-o na construção do sentido”, ajudar o produtor a introduzir as informações a respeito do referente ou “dar a conhecer ao interlocutor, com os mais variados propósitos, propriedades ou fatos relativos ao referente que acredita serem desconhecidos do parceiro” (KOCH, 2004, p.252).

A esse respeito, Antunes (2005/2012) afirma que essas expressões, além de fazerem a referência, introduzem uma espécie de caracterização/definição do objeto referido, como ocorre no texto 06, em que o termo *Neymar* é substituído pelas expressões *ex-astro santista* e *craque de 21 anos*. Os nexos estabelecidos por esse tipo de substituição “são comuns até mesmo pela sua condição de poderem ser aplicados a um conjunto quase infinito de expressões, a depender, sobretudo, de limites contextuais” (ANTUNES, 2012, p.86).



Retomando o Texto 09, podemos verificar duas ocorrências desse tipo de substituição. O referido trecho inicia com a descrição definida *estrela da Volkswagen* que faz referência a *fusca*, que é retomado, mais adiante, por *o novo besouro*, outra expressão definida. Nesse caso, as expressões *estrela da Volkswagen* e *o novo besouro*, além de remeterem a *fusca*, possibilitam ao leitor algumas informações/características a respeito desse referente: primeiro, constata-se que se trata de um dos carros fabricados pela empresa Volkswagen; depois, que não é um carro qualquer, mas uma das estrelas/novidades (lançamento recente) da referida empresa; por conseguinte, por alguma razão, o carro em questão já é conhecido por *besouro* e se trata de uma nova versão desse modelo, por isso, *novo besouro*. Desse modo, apesar de não serem nem sinônimas – considerando-as isoladamente – nem hiperônimas de *fusca*, as expressões em questão possibilitam a retomada desse referente e contribuem para o estabelecimento da continuidade/progressão do texto. O mesmo ocorre nos exemplos 10 e 11 que veremos a seguir.

#### Texto 10

~~~~~  
Fátima Bernardes encontrou o elenco de Salve Jorge e aproveitou para tietar os atores. Nesta quinta-feira (16), a **jornalista** e **apresentadora** posou para foto ao lado de Nanda Costa, protagonista da trama, e Dira Paes, que interpreta Lucimar, e compartilhou na página de seu instagram. "Despedida Salve Jorge, Nanda Costa e outras, muitas, estrelas. Obrigada. Beijo e mais sucesso", escreveu Fátima. "Mais uma parceria feliz com Dira Paes na despedida de 'Salve Jorge'. Beijo e volte sempre ao #Encontro", comentou na foto.
 ~~~~~

Fonte: (Contigo<sup>14</sup>, 16 de maio de 2013).

#### Texto 11

~~~~~  
Anitta está mesmo com a bola toda. A **cantora**, que conquistou o público jovem com a música "Show das Poderosas", está com a agenda de shows repleta e fará apresentação na Zona Oeste do Rio de Janeiro, no próximo sábado, 29. Ao lado de Mc Sapão, Anitta marcará presença em Santa Cruz, no Sítio do Moa, a partir de 21h. Para divulgar o show, a **funkeira** posou sensual, usando um look rock and roll, com meia preta rasgada, durante um de seus ensaios.
 ~~~~~

Fonte: (EGO<sup>15</sup>, 26 de junho de 2013).

Nesses dois textos, substantivos próprios são substituídos por caracterizadores situacionais/descrições definidas. Os termos *jornalista*, *apresentadora*, *cantora* e *funkeira* constituem expressões que caracterizam/definem *Fátima Bernardes* e *Anitta*, respectivamente. Tais palavras, além de retomarem os referentes em questão, contribuindo para o estabelecimento de elos

<sup>14</sup>Disponível em: <http://contigo.abril.com.br/noticias/fatima-bernardes-tieta-nanda-costa-nos-bastidores-de-salve-jorge>

<sup>15</sup>Disponível em: <http://ego.globo.com/famosos/noticia/2013/06/anitta-faz-pose-sensual-em-fotos-para-divulgar-show.html?noAudience=true>

entre as partes do texto, funcionam como uma espécie de caracterizadores/qualificadores que transmitem ao leitor informações a respeito desses indivíduos.

Como as expressões utilizadas acima podem substituir vários outros referentes, a depender do contexto em que forem utilizadas, a realização e compreensão dos nexos estabelecidos por meio desse tipo de substituição requer não só o conhecimento linguístico, mas também o conhecimento extralinguístico, visto que tais caracterizações só são possíveis a partir das informações que o falante sobre o objeto referido.

A esse respeito, Antunes (2005) assegura:

Lançar mão deste recurso, no entanto, mobiliza antes de tudo, nosso conhecimento de mundo. Ou seja, nesse tipo de substituição, o conhecimento da língua, apenas, é insuficiente; pelo contrário, o conhecimento de mundo, o conhecimento da situação imediata, dos episódios do dia a dia é que são mais significativamente mobilizados. As substituições são autorizadas pelas informações que se tem na memória acerca das entidades envolvidas. (ANTUNES, 2005, p.111).

Logo, é o nosso conhecimento de mundo que vai possibilitar compreendermos que a Fátima Bernardes, a quem o autor do texto se refere, é a jornalista que apresentava o Jornal Nacional e, atualmente, apresenta o programa Encontro, ambos transmitidos pela emissora Rede Globo, o que nos leva a descartar as possibilidades de imaginarmos que tais informações se refiram a outra pessoa cujo nome seja *Fátima Bernardes*.

Dessa forma, ao abordar esse recurso em sala de aula, além do trabalho com os conhecimentos linguísticos, o professor pode explorar os conhecimentos extralinguísticos de seus alunos, ajudando-os a perceber a importância desses saberes no processo de elaboração de textos. E mais, os alunos poderão perceber/compreender que a substituição não se limita a um recurso utilizado simplesmente para evitar a repetição, mas que atua diretamente no processo de organização/estruturação e estabelecimento da unidade de sentido dos textos.

Vejamos, por fim, outro procedimento que contribui para o estabelecimento da coesão textual, a seleção lexical, que também é realizável por meio de algumas relações semântico-lexicais.

### 2.2.3 O procedimento da seleção lexical

É sabido que todo texto é assinalado pela coerência de seu conteúdo temático, elemento imprescindível para a constituição do sentido. No entanto, para que se atinja essa unidade temática é necessário que as palavras que o compõem convirjam semanticamente. Para isso, é preciso que, no momento da produção, sejam selecionados termos cujos sentidos estejam de alguma forma relacionados, pois, como afirma Antunes (1996, p. 37, grifos da autora), “a seleção e organização das unidades linguísticas de um texto subordinam-se **à condição fundamental de ser um texto uma unidade semântica**, um todo significativamente ordenado e unificado, que, mesmo intuitivamente, **é reconhecido como sendo acerca de algo**”. Nesse sentido, a seleção lexical revela-se um procedimento fundamental para a organização do texto enquanto ação verbal, por meio da qual somos capazes de (inter)agir com/sobre os outros.

Em conformidade com o Quadro 1 apresentado no início deste capítulo, o procedimento da seleção lexical é realizado através da escolha de palavras semanticamente próximas (*associação semântica*) e “constitui, mais propriamente, a chamada *coesão lexical do texto*, pois atinge as relações semânticas (as relações de significado) que se criam entre as unidades do léxico (substantivos, adjetivos e verbos, sobretudo)” (ANTUNES, 2005, p.125).

Halliday e Hasan (1976 *apud* ANTUNES, 1996, p.76) asseguram que as expressões semanticamente convergentes funcionam como elementos coesivos, não só devido à proximidade de sentido entre elas, mas também porque tendem a incidir associadas umas às outras, de modo que a ocorrência de uma possibilita o aparecimento da outra, ou seja, “o fato de aparecerem, com regularidade, no mesmo contexto linguístico, faz com que uma unidade seja associada à outra e se crie uma espécie de padrão de co-ocorrência”.

Essa seleção de palavras, cujos sentidos relacionam-se ao conteúdo temático/assunto da produção verbal, possibilita a formação dos nexos de associação que contribuem para a unidade de sentido do texto. São os elos semânticos estabelecidos por meio desse procedimento que possibilitam que identifiquemos, nos textos, a formação de grupos de palavras semanticamente relacionadas. Tais grupos podem constituir *campos lexicais* ou *campos associativos*.

De acordo com Luciano Amaral Oliveira (2008, p. 72), a diferença básica entre esses campos é que as associações feitas entre palavras para criar um *campo lexical* são essencialmente linguísticas, enquanto que as feitas para criar um *campo associativo* são extralinguísticas, “pois envolvem as ideias que os falantes têm sobre o mundo”.

De acordo com Ilari (2011, p.39), o campo lexical pode ser definido como sendo o agrupamento das palavras “que nomeiam um conjunto de experiências em algum sentido análogos”. Em outros termos, diz respeito aos grupos/conjuntos de palavras pertencentes a uma mesma área do saber, a uma mesma família, a um mesmo ramo de atividade. Assim, as palavras *portão*, *porteiro*, *portaria*, *portinha* e *portinhola* constituem o campo lexical (a família) da palavra *porta*, pois apresentam o mesmo radical (*port*). Igualmente, as palavras *educação*, *instrução*, *ensinamento* e *aprendizagem* constituem um campo lexical, pois seus significados relacionam-se e compartilham semelhanças semânticas. Do mesmo modo, *web*, *portal*, *página*, *link*, *site*, *blog* e *redes sociais* constituem o campo lexical de *internet*, por referirem à mesma área do conhecimento. Podemos, portanto, afirmar que a constituição desse tipo de campo ocorre por meio da relação entre os componentes da significação dos termos.

Já quando as associações semânticas entre as palavras são estabelecidas por meio de fatores extralinguísticos, temos a formação de *campos associativos*<sup>16</sup>. Segundo Oliveira (2008, p.73), “um bom exemplo de campo associativo é o seguinte, que provavelmente vem à cabeça de muitos brasileiros quando pensam na palavra *político*: político, congresso, partido, ladrão, corrupto, propina”. Como é possível perceber, as associações estabelecidas entre esses termos não provêm de questões linguísticas, elas relacionam-se ao conhecimento de mundo dos indivíduos.

Vejamos, no texto abaixo, como se dá a formação desses campos.

## Texto 12

### O aluno perfeito

ERA UMA vez um jovem casal que estava muito feliz. Ela estava grávida, e eles esperavam com grande ansiedade o filho que iria nascer.

Transcorridos os nove meses de gravidez, ele nasceu. Ela deu à luz um lindo computador! Que felicidade ter um computador como filho! Era o filho que desejavam ter! Por isso eles haviam rezado muito durante toda a gravidez, chegando mesmo a fazer promessas.

O batizado foi uma festança. Deram-lhe o nome de Memorioso, porque julgavam que uma memória perfeita é o essencial para uma boa educação. Educação é memorização. Crianças com memória perfeita vão bem na escola e não têm problemas para passar no vestibular.

E foi isso mesmo que aconteceu. Memorioso memorizava tudo que os professores ensinavam. Mas tudo mesmo. E não reclamava. Seus companheiros reclamavam, diziam que aquelas coisas que lhes eram ensinadas não faziam sentido. Suas inteligências recusavam-se a aprender. Tiravam notas ruins. Ficavam de recuperação.

Isso não acontecia com Memorioso. Ele memorizava com a mesma facilidade a maneira de extrair raiz quadrada, reações químicas, fórmulas de física, acidentes geográficos, populações de países longínquos, datas de eventos históricos, nomes de reis, imperadores, revolucionários, santos,

<sup>16</sup> É esta a concepção de *Campo Associativo* que adotamos ao longo de nossa pesquisa.

escritores, descobridores, cientistas, palavras novas, regras de gramática, livros inteiros, línguas estrangeiras. Sabia de cor todas as informações sobre o mundo cultural.

A memória de Memorioso era igual à do personagem do Jorge Luis Borges de nome Funes. Só tirava dez, o que era motivo de grande orgulho para os seus pais. E os outros casais, pais e mães dos colegas de Memorioso, morriam de inveja. Quando filhos chegavam em casa trazendo boletins com notas em vermelho eles gritavam: "por que você não é como o Memorioso?"

Memorioso foi o primeiro no vestibular. O cursinho que ele frequentara publicou sua fotografia em outdoors. Apareceu na televisão como exemplo a ser seguido por todos os jovens. Na universidade, foi a mesma coisa. Só tirava dez. Chegou, finalmente, o dia tão esperado: a formatura. Memorioso foi o grande herói, elogiado pelos professores. Ganhou medalhas e mesmo uma bolsa para doutoramento no MIT.

Depois da cerimônia acadêmica foi à festa. E estavam todos felizes no jantar quando uma moça se aproximou de Memorioso e se apresentou: "Sou repórter. Posso lhe fazer uma pergunta?" "Pode fazer", disse Memorioso confiante. Sua memória continha todas as respostas.

Aí ela falou: "De tudo o que você memorizou qual foi aquilo que você mais amou? Que mais prazer lhe deu?"

Memorioso ficou mudo. Os circuitos de sua memória funcionavam com a velocidade da luz procurando a resposta. Mas aquilo não lhe fora ensinado. Seu rosto ficou vermelho. Começou a suar. Sua temperatura subiu. E, de repente, seus olhos ficaram muito abertos, parados, e se ouviu um chiado estranho dentro de sua cabeça, enquanto fumaça saía por suas orelhas. Memorioso primeiro travou. Deixou de responder a estímulos. Depois apagou, entrou em coma. Levado às pressas para o hospital de computadores, verificaram que seu disco rígido estava irreparavelmente danificado.

Há perguntas para as quais a memória não tem respostas. É que tais respostas não se encontram na memória. Encontram-se no coração, onde mora a emoção...

Fonte: (Rubem Alves, Folha de São Paulo<sup>17</sup>, 23 de janeiro de 2007).

Ao analisarmos essa crônica, podemos dizer que a temática abordada é o sistema educacional, os métodos de ensino-aprendizagem e seus reflexos na formação dos cidadãos. Tal questão é abordada por meio de uma narrativa, na qual, o narrador 'conta' uma história que deixa como 'lição/ensinamento' que o aprendizado efetivo vai além da ação passiva de memorizar algo, pois deve envolver emoção e prazer para contribuir, de fato, para o crescimento/desenvolvimento dos indivíduos.

Para tanto, o autor seleciona palavras cujos sentidos estão relacionados à temática e aos objetivos de sua produção. Se agruparmos os termos de acordo com as proximidades semânticas, diferentes cadeias poderiam ser facilmente percebidas. Vejamos:

1. Campo associativo da educação: *aluno, boa educação, escola, vestibular, professores, ensinar, companheiros, inteligências, aprender, notas ruins, recuperação, tirava dez, colegas, boletins, notas em vermelho, cursinho, universidade, professores, medalhas, bolsa para doutoramento, MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts), pergunta, respostas.*

<sup>17</sup>Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2301200704.htm>

2. Campo associativo da tecnologia: *computador, Memorioso, memória perfeita, memorizar, circuitos, chiado, fumaça, travou, apagou, disco rígido, danificado.*

Observando esses conjuntos de palavras, percebemos que eles incluem alguns campos lexicais como, por exemplo: *ensinavam, ensinado e ensinadas; memória, memorizava, memorioso, memorização e memorizou*, que também contribuem para o estabelecimento das relações de sentido ao longo do texto, inclusive as relações estabelecidas entre os dois campos associativos.

Cientes de que campos associativos e campos lexicais são coisas distintas, acreditamos que o estabelecimento dessas associações semânticas entre as palavras, sejam elas de ordem linguística ou extralinguística, é importante não apenas para o estabelecimento da progressão/continuidade do fluxo de informações, mas também para a coerência temática do texto, pois, pode funcionar como uma estratégia para auxiliar o estudante na preparação para a leitura e para a escrita.

De acordo com o que afirmamos ao finalizar o tópico anterior, a seleção das palavras é um dos recursos coesivos que se realiza por meio de relações semântico-lexicais. Ao analisarmos os textos, podemos encontrar diversos tipos de relações semânticas estabelecendo os nexos de associação, sendo as mais recorrentes: a antonímia, a co-hiponímia e a meronímia.

Comumente, denomina-se *antonímia* a relação de oposição/contraste/incompatibilidade de sentidos entre termos. De acordo com Ilari (2011, p.25), para que dois termos formem um par de antônimos é necessário que haja entre eles alguma propriedade em comum, seja ela: tamanho, noção de deslocamento, partes de um mesmo processo, diferentes papéis de uma mesma ação, dentre outras. Contudo, assim como não existe sinonímia perfeita, não existem pares perfeitos de antônimos, ou seja, esses pares são estabelecidos em decorrência do contexto de utilização.

Por conseguinte, conforme já ressaltamos anteriormente, “a relação de hiponímia é aquela que intercorre entre expressões com sentido mais específico e expressões genéricas” (ILARI & GERALDI, 2006, p.52). Em outros termos, consideram-se hipônimos termos mais específicos que contêm todos os traços semânticos caracterizadores do seu hiperônimo.

Quando dois ou mais termos apresentam um mesmo hiperônimo, diz-se que eles são co-hipônimos, ou seja, a *co-hiponímia* consiste na relação de sentido estabelecida entre os vários hipônimos de um mesmo hiperônimo. De acordo com Antunes (2012), em alguns casos, os termos co-hipônimos denotam algum sentido de contraste/oposição podendo, portanto, ser entendidos

como uma espécie de antônimos como ocorre, por exemplo, com as palavras *cão* e *gato* (co-hipônimos de *animal*) que, em alguns contextos, podem ser vistos como antônimos.

Por fim, a *meronímia* constitui a vinculação de sentido entre duas palavras que apresentam uma relação de *parte-todo*. Mais especificamente, tal relação diz respeito ao sentido de cada uma das partes em relação ao todo. Corroborando com Antunes (2012, p.39), podemos afirmar que essa aproximação de sentido evidencia “a estreita relação entre o conhecimento do léxico de uma língua e o conhecimento de como as coisas se organizam e se esquematizam no universo de nossa experiência”.

Considerando o exposto a respeito dessas relações semântico-lexicais, analisemos a crônica abaixo a fim de verificar como cada uma delas contribui para a constituição da unidade de sentido do texto como um todo.

### Texto 13

#### A VIDA E AS ESTAÇÕES

Eu queria que a vida fosse dividida em quatro estágios, mas que não acabasse nunca. A **infância** é como a **primavera**. É pura novidade, é um calor que não sufoca nem faz pensar bobagens. Tem uma inocência quase cafona, uma singeleza clássica, e traz no íntimo a certeza de que pela frente vem coisa boa. A gente quer que passe logo, mas sabe que nunca mais será tão protegido, a mordomia não será eterna. É quando as coisas acontecem pela primeira vez, é quando num arbusto verde vemos surgir alguns vermelhos, é surpresa, a primeira de uma série.

A **adolescência** é como o **verão**. Quente, petulante, libidinosa. Parece que não vai haver tempo para fazer tudo o que se quer e o que se teme. É musical e fotogênica. Dúvidas, dúvidas, dúvidas em frente ao mar. Mergulha-se no profundo e no raso. Pouca roupa, pouca bagagem. Curiosidade. Vontade que dure para sempre, certeza de que passa. Noção do corpo. Festas e religião. Amor e fé.

A **maturidade** é como o **outono**. Um longo e instável outono, que alterna dias quentes e frios, que nos emociona e nos gripa. Há mais beleza e o ar é mais seco, porém é quando se colhem os melhores abraços. Ficar sozinho passa a não ser tão aterrorizante. Fugimos para a praia, fugimos para a serra, as idéias aprendem a se movimentar, a fazer a mala rápido, a trocar de rota se o desejo se impuser, e não é preciso consultar o pai e a mãe antes de errar. É o outono que tentamos conservar.

O **inverno** é como a **velhice**. Tem sua beleza igualmente, exige lã, bolsa de água quente, termômetro e uma janela bem vedada. O que não queremos que entre? Maus presságios. O **inverno** é frio como despedida de um grande amor, mas sabemos que tudo voltará a ser ameno. Queremos que passe, temos medo que termine. Ficar sozinho volta a ser aterrorizante. O **inverno** é branco, é cinza, é prata.

É grisalho. E, de repente, também passa. Eu queria que tudo fosse verdade, que a vida fosse assim dividida em quatro estágios que mais parecem estações do ano, mas que não acabasse, que depois do **inverno** viesse outra **primavera**, e outro **verão**, e outro **outono**, que nunca são iguais, mas sempre se repetem, sempre voltam, são tão certos quanto o sol e a lua, todo dia, toda noite. Eu queria.

Martha Medeiros

Fonte: Pensador Uol<sup>18</sup>

<sup>18</sup> Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/frase/NTIwMDkw/>

Ao lermos o texto, percebemos que sua temática central se refere aos estágios da vida de um ser humano. Ao discorrer a respeito desse assunto, a autora revela o desejo de que essas fases fossem como as estações do ano, ou seja, o desejo de que a vida fosse um ciclo infundável/infinito que, ao término de cada estágio, uma nova fase se (re)iniciasse e que, ao completar-se cada ciclo, sempre houvesse o início de outro.

Conforme apontamos anteriormente, a temática do texto e as pretensões do autor determinam a escolha das palavras. Assim, nesse texto, é possível identificarmos a construção de dois eixos básicos: um referente às *fases da vida*, o outro às *estações do ano*. Por meio desses eixos, analogias vão sendo estabelecidas, contribuindo para a organização e progressão textual, bem como para a contiguidade e unidade de sentido. Vejamos:

No eixo das *fases da vida* temos: *infância, adolescência, maturidade e velhice*. A cada um desses termos outras palavras relacionam-se formando, assim, novos elos. Relacionadas à *infância* temos *novidade, inocência e surpresa*; à *adolescência*, *petulante, libidinosa e curiosidade*; à *maturidade*, *longo e instável*; e à *velhice*, *despedida, ameno, branco e grisalho*.

No eixo das *estações do ano* temos: *primavera, verão, outono e inverno*. Assim como ocorre com as fases da vida, esses termos relacionam-se semanticamente a outras expressões originando novos elos que dão continuidade ao fluxo de informatividade da crônica. Relacionadas à *primavera* temos *calor que não sufoca, singeleza e arbusto verde*; ao *verão*, *quente, mar, mergulhar e pouca roupa*; ao *outono*, *dias quentes e frios, gripe, ar seco, praia e serra*; e ao *inverno*, *lã, água quente, termômetro, frio, branco e cinza*.

Em ambos os casos, os nexos foram estabelecidos por meio das relações de sentido entre os dois eixos e os termos pertencentes a cada campo associativo. Assim, no que se refere ao uso das relações lexicais para o estabelecimento da coesão, podemos perceber que elas foram essenciais para a constituição de sentido desse texto como um todo.

É possível evidenciarmos também que a co-hiponímia perpassa toda a produção e permite que as analogias/comparações que constituem o texto se inter-relacionem, ou seja, possibilita os nexos de associação, tanto entre termos, como entre períodos e parágrafos. Como é possível perceber, *infância, adolescência, maturidade e velhice* são co-hipônimos, pois têm como hiperônimo *fases da vida*; igualmente, *primavera, verão, outono e inverno* são co-hipônimos de *estações do ano*. Esses dois conjuntos de hipônimos asseguram a contiguidade de todo o texto, pois as comparações/analogias criadas pela autora interligam os



dois eixos. Temos ainda, *branco*, *cinza* e *prata* co-hipônimos de *cor* que, no texto, podem ser entendidos como uma alusão à cor dos cabelos ao se atingir a terceira idade.

Do mesmo modo, os antônimos possibilitam o estabelecimento das relações entre frases e períodos, contribuindo para a significação geral do texto. Ao longo da produção, é possível percebermos a formação de alguns pares de antônimos. A partir da significação dos termos, as relações de oposição/contraste são estabelecidas entre períodos, como ocorre nos dois primeiros parágrafos devido à relação entre os significados dos verbos *passar* e *durar* presentes nas seguintes frases: “A gente quer que *passe* logo” (§1) / “Vontade que *dure* para sempre”(§2). Nesse caso, é como se as fases/estações também se opusessem de alguma forma, visto que na infância/primavera o desejo é de que o tempo transcorra mais rápido, já na adolescência/verão o desejo é de que as coisas permaneçam por um período de tempo maior, ou seja, demorem mais a passar.

O mesmo ocorre entre as fases/estações, maturidade/outono *versus* velhice/inverno, devido ao contraste estabelecido entre as expressões “Ficar sozinho *passa a não ser* aterrorizante” (§3) / “Ficar sozinho *volta a ser* aterrorizante” (§4). Tais ocorrências ratificam a tese de que, assim como a sinonímia, a antonímia consiste num fenômeno contextual.

A relação de oposição pode ainda ocorrer entre termos constituintes de um mesmo período como, por exemplo: “mergulha-se no *profundo* e no *raso*” (§2). Nessa ocorrência, a antonímia denota a vivência de experiências diversas e contrastantes. Ao longo do texto, ainda encontramos outros pares, como *quente/ frio*, *dia/noite*, que contribuem para o estabelecimento dos contrastes que possibilitam unidade de sentido do texto.

Ainda a respeito das relações de antonímia e co-hiponímia, no texto analisado, é possível entendermos o que Antunes (2012) quis dizer ao afirmar que, em alguns contextos, os co-hipônimos podem ser entendidos como antônimos, pois, embora já tenhamos dito que os termos referentes às estações do ano e às fases da vida formam grupos de co-hipônimos, as relações semânticas estabelecidas entre esses termos, nesse texto, nos permitem enxergar algumas oposições entre eles, de modo que poderíamos afirmar que *primavera* estaria se opondo a *outono*, da mesma forma que *inverno* a *verão*.

No que se refere à meronímia, voltemos ao Texto 12 para verificar a ocorrência desse tipo de relação lexical como recurso coesivo. Vejamos, portanto, um trecho do penúltimo parágrafo:

## Texto 12

~~~~~  
 Seu **rosto** ficou vermelho. Começou a suar. Sua temperatura subiu. E, de repente, seus **olhos** ficaram muito abertos, parados, e se ouviu um chiado estranho dentro de sua **cabeça**, enquanto fumaça saía por suas **orelhas**.
 ~~~~~

Fonte: (Ver referência na páginas 62-63).

Considerando a meronímia como relação estabelecida no sentido ‘parte-todo’, percebemos que, nesse texto, ela foi um dos recursos utilizados para manter a contiguidade da sequência de informações do parágrafo, visto que, *rosto*, *olhos* e *orelhas* são partes da *cabeça*, reiterando que essa é uma relação de sentido decorrente do vínculo existente entre cada uma das partes em relação ao todo.

Mediante o exposto ao longo deste capítulo, podemos afirmar que os textos analisados nos ajudam a perceber como as diferentes relações semântico-lexicais contribuem para o estabelecimento da coesão, ou melhor, para a organização/estruturação do texto, evidenciando a necessidade de realização de um trabalho consistente de estudo do léxico nas aulas de língua materna.

Como já afirmaram Ilari (1997), Henriques (2011) e Antunes (2012), as relações de sentido devem ser abordadas em sala de aula, não através de meros exercícios de decodificação ou de listas de palavras soltas, descontextualizadas. Elas devem ser consideradas e analisadas no texto, de modo que sua função no processo de textualização possa ser percebida.

Corroborando com essa ideia, Faraco e Tezza (2003, p.47, grifos dos autores) ressaltam que as palavras só atingem a significação plena quando são postas em uso, “só então nós saímos do *sinál código*, do *valor de dicionário*, para a vida real do significado”. Desse modo, no processo de ensino da língua, é necessário que o léxico seja visto como unidade composicional do texto e que seja estudado/considerado devidamente nas aulas. É preciso também que os alunos sejam levados a refletir sobre a significação dos termos e sua contribuição para o sentido do texto, para a organização das ideias, enfim, para a textualização.

Os vários exemplos utilizados ao longo deste capítulo nos permitem ratificar essa ideia, visto que evidenciam que o estudo do léxico vai muito além do trabalho com os processos de formação de palavras ou com listas de antônimos e sinônimos (e como vai!). Ele

constitui um dos recursos essenciais para a consolidação de um dos mecanismos de textualização, a coesão.

Sendo assim, o trabalho com o léxico consiste num procedimento mais que necessário para o ensino da escrita, pois não adianta solicitar ou desejar que os alunos escrevam com coesão e coerência, se essas propriedades não forem devidamente exploradas, se os alunos não tiverem a oportunidade de verificar/conhecer os recursos linguísticos por meio dos quais tais mecanismos podem ser estabelecidos.

### **CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS INICIAIS**

Tendo em vista as concepções teóricas norteadoras de nosso estudo, conforme o exposto nos capítulos I e II, faz-se necessário apresentarmos algumas considerações acerca da natureza dos procedimentos metodológicos utilizados para a efetivação da pesquisa, bem como sobre a origem/elaboração e coleta dos dados que constituem nosso objeto de análise. Desse modo, reservamos este capítulo à definição/apresentação do tipo de pesquisa realizada, dos procedimentos didático-metodológicos utilizados para a produção e coleta dos dados e à análise inicial do *corpus*.

#### **3.1 Os procedimentos metodológicos**

Conforme apontamos na introdução deste texto, apresentaremos, nesta dissertação, os resultados de uma pesquisa realizada em sala de aula. Ressaltamos a complexidade e relevância desse tipo de estudo, visto que, tomar tal espaço como *locus* de pesquisa consiste numa “das maneiras de envolver os sujeitos, alunos e professores, num processo de questionamento de verdades implícitas nas formações discursivas, propiciando, a partir daí, a construção de argumentos que levem a novas verdades” (MORAES *et. al.*, 2004, p.10).

Nesse sentido, apropriamo-nos das palavras de Bazarim (2008, p.55) para destacar que, tendo em vista o tipo de pesquisa realizado, “a observação, a classificação e a elaboração de conclusões, portanto, são procedimentos utilizados durante todo processo de análise dos registros”. Processo esse que terá início neste capítulo e só será finalizado nos dois capítulos posteriores.

Dessa forma, iniciemos pela apresentação do tipo de pesquisa realizada, das ações pedagógicas desenvolvidas para a elaboração/produção e coleta de dados e delimitação do *corpus* de nosso estudo.

### 3.1.1 A natureza da pesquisa

A pesquisa ora apresentada teve como finalidade primária refletir acerca da importância/relevância do conhecimento das relações lexicais para a elaboração textual e, assim, evidenciar a necessidade do professor de Língua Portuguesa contemplar, em suas aulas, atividades de estudo do léxico, principalmente, ao trabalhar com o ensino da escrita.

Sabemos que parte desse objetivo pode ser alcançada por meio de um estudo bibliográfico que aponte a presença dessas relações semântico-lexicais na constituição de textos diversos. Como fizemos no capítulo anterior, ao apresentarmos e analisarmos textos nos quais tais relações são imprescindíveis para o estabelecimento da coesão.

Além disso, temos como intento maior o desejo de contribuir para o ensino de língua materna. Para tanto, decidimos não só apresentar a teoria, como também desenvolver ações pedagógicas fundamentadas nesses saberes teóricos, a fim de verificar os resultados desse trabalho nos textos produzidos pelos alunos ou, em outros termos, optamos por verificar a articulação entre teoria e prática.

A realização de estudos que discorrem a respeito da relação teoria-prática e/ou que tomam elementos da esfera educacional como objeto de análise, principalmente, àqueles que envolvem a investigação do processo de ensino-aprendizagem das línguas e/ou a prática docente, tem se tornado cada vez mais frequente. Igualmente, a sala de aula tem se configurado como local propício para realização desses estudos e os docentes têm ocupado tanto a posição de sujeitos pesquisados como a de pesquisadores.

Nesse sentido, adotamos, no presente estudo, a postura de professor-pesquisador que atua diretamente no processo de elaboração e coleta de dados, que adota seu espaço de trabalho (a sala de aula) como *locus* de pesquisa, que toma o agir pedagógico como objeto de estudo e, enfim, que é, ao mesmo tempo, pesquisador e sujeito pesquisado.

Dessa forma, propomo-nos analisar algumas ações pedagógicas realizadas, ao longo do segundo semestre de 2013, em duas turmas de ensino médio, sendo uma de 1º e outra de 2º ano, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio CAIC José Joffily, localizada no município de Campina Grande-PB.

De acordo com os postulados de Bazarim (2008, p.59), quando o pesquisador desempenha também a função de ator na ação considerada, participando, efetivamente, na

elaboração dos dados, a pesquisa pode ser caracterizada como *pesquisa-ação*. Nesse tipo de pesquisa, “a participação dos atores é direcionada para mudanças na ação e/ou na reflexão”.

Em consonância com essa ideia, Thiollent (1985, *apud* GIL, 2002, p.55) define a pesquisa-ação como sendo:

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

Nesse sentido, podemos afirmar que nossa investigação compreende não apenas o estudo de uma determinada ocasião, mas o estudo de uma situação social, com o objetivo de tratar e melhorar a ação inferida, ou seja, visa alcançar resultados práticos, conforme o proposto por Tripp (2005, p.445) ao afirmar que “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino”.

Corroborando com essa ideia, Bazarim (2008) ressalta que tal procedimento metodológico tem se mostrado muito eficaz nas pesquisas realizadas no âmbito educacional, visto que possibilita ao ator (o professor-pesquisador) a realização de reflexões sobre o próprio fazer docente.

Nesse sentido, André Morin (2004, *apud* BAZARIM, 2008, p.60) assegura que na pesquisa-ação o pesquisador “se implica, se explica e se aplica em uma realização educativa”, o que lhe possibilita a reflexão sobre o seu fazer docente, sobre o seu agir em sala de aula. Corroborando com essa ideia, Bazarim (2008, p.60) assevera que essa é uma questão imprescindível para a pesquisa-ação educacional, pois “permite ao ator, no papel de analista, recuperar suas intenções, entre outras informações, que não estariam disponíveis a um observador externo”. Poderíamos, por fim, afirmar que a pesquisa-ação consiste, portanto, num estudo que requer **ação** tanto no que se refere à prática quanto no que tange à pesquisa.

Desse modo, vejamos o percurso didático-pedagógico traçado para a elaboração do *corpus* de nosso estudo. Ressaltamos que, para sua operacionalização, alguns recortes foram realizados, pois, conforme Bazarim (2008, p.53), “quando o objeto de estudo for o processo de ensino/aprendizagem, o pesquisador irá selecionar aqueles aspectos que lhe pareçam mais relevantes”. Assim, interessam-nos, no momento, algumas atividades de estudo da língua, a saber: as de análise linguística e produção textual.

### 3.1.2 Os caminhos percorridos para a produção do *corpus*

Considerando o tipo de pesquisa a que nos propusemos realizar, delimitamos como objeto de estudo alguns produtos de uma SD executada em duas turmas de ensino médio da escola anteriormente citada, que se dispuseram a colaborar na condição de sujeitos pesquisados.

Considerando a temática de um projeto interdisciplinar desenvolvido na escola durante o ano letivo de 2013, cujo foco foi *Cidadania e prevenção às drogas*, decidimos elaborar e executar uma SD para estudo do *artigo de opinião* com base na temática *Drogas e adolescência*. A escolha dessa temática se deu pela necessidade e importância de associarmos as discussões das aulas de Língua Portuguesa ao trabalho maior de prevenção às drogas que vinha sendo realizado em toda a escola. Optamos por trabalhar com o artigo de opinião por enxergamos nesse gênero a possibilidade de propiciar aos alunos a oportunidade de expor suas ideias a respeito da temática e, assim, permitir um maior envolvimento deles nas aulas.

Conforme apontamos no capítulo I, a SD, enquanto recurso didático para o trabalho com gêneros, consiste na elaboração de um conjunto de atividades vislumbrando o estudo da língua e de um gênero textual em específico. Desse modo, nossa SD foi elaborada/executada da seguinte maneira:

#### a) Apresentação

Inicialmente, trabalhamos com as turmas a leitura do artigo de opinião *Drogas e liberdade*<sup>19</sup>, de Bráulio Tavares e, a partir das inquietações/discussões provocadas/surgidas após a leitura, apresentamos aos alunos a proposta de estudo do gênero e delimitamos a temática.

A fim de fornecer alguns subsídios para a realização da etapa seguinte, exibimos duas reportagens e um curto documentário que abordavam a questão do uso de drogas por adolescentes. Realizamos, ainda, a leitura e discussão do texto *A banalização de medidas autoritárias*, de Humberto Verona<sup>20</sup> e, em seguida, iniciamos a etapa da produção inicial.

---

<sup>19</sup> Disponível em: [http://jornaldaparaiba.com.br/blog/brauliotavares/post/18868\\_droga-e-liberdade](http://jornaldaparaiba.com.br/blog/brauliotavares/post/18868_droga-e-liberdade)

<sup>20</sup> Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/opiniao/1232826-humberto-verona-a-banalizacao-de-medidas-autoritarias.shtml>

## b) Produção inicial

Conforme apresentamos no Capítulo I, essa é uma etapa significativa tanto para o aluno como para o professor, visto que, para o discente, corresponde ao primeiro contato com a produção do gênero, e, para o docente, constitui um instrumento por meio do qual ele poderá verificar os saberes dominados e as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Nas palavras de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004 p.87), os textos produzidos nessa etapa “constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma”. Para realização dessa etapa, trabalhamos com as turmas a seguinte atividade:

### QUADRO 2: Proposta para produção inicial<sup>21</sup>

#### PRODUÇÃO TEXTUAL

Tendo em vista as discussões já realizadas a respeito da temática “Drogas e adolescência”, escolha uma das propostas abaixo para a produção de um artigo de opinião. Os textos produzidos serão publicados no Jornal Mural da Escola ‘CAIC EM FOCO’, participarão de uma seleção para publicação nos jornais impressos da nossa cidade e estarão disponíveis no grupo do facebook “O português sem mistérios – CAIC JOSÉ JOFILLY”.

#### **PROPOSTA 1**

Texto: **Uma em cada três escolas brasileiras convive com o tráfico de drogas**

Um alerta que vem da polícia de Belo Horizonte: o convívio com o tráfico de drogas é um problema sério enfrentado por uma em cada três escolas públicas no país.

“A gente precisa ter cuidado com isso que destrói a vida da gente”, diz Maria Carolina Rosa, estudante.

Na escola, a diretora que prefere não se identificar diz que o tráfico já faz parte do dia a dia. “Para ter dinheiro para a droga elas vêm e roubam, fazem vandalismo. Até vaso sanitário roubaram por causa de droga”, conta.

[...]

Em média, mais de um terço das escolas públicas brasileiras convive com o tráfico de drogas nas proximidades. Foi o que mostraram os últimos números da Prova Brasil, do MEC. Mais de 50 mil diretores de escolas públicas responderam o questionário e 35%, em média, disseram que há tráfico de drogas no entorno da escola. Em Minas Gerais, esse número chegou a 36%. Em São Paulo, 47%. No Distrito Federal, 53%.

O especialista em segurança pública Robson Sávio afirma que o caminho para enfrentar o problema são as parcerias, como o projeto com a PM. “O policial é um bom parceiro quando informa e esclarece os malefícios das drogas que causam danos à vida dos adolescentes, inclusive mostrando para as crianças que, na eventualidade de eles entrarem no processo das drogas, existem saídas possíveis”, ressalta.

Bom Dia Brasil

Por Ozenildo Júnior, quinta-feira, 21 de fevereiro de 2013

Disponível em: <http://www.ozenildojunior.com.br/2013/02/uma-em-cada-tres-escolas-brasileiras-convive-com-o-trafico-de-drogas/>

<sup>21</sup> Ver proposta de produção na íntegra no apêndice B, pág. 159.



Baseado nos dados apontados no texto acima e nas suas reflexões/conhecimentos a respeito do tráfico de drogas na escola produza um **artigo de opinião** argumentando sobre o tema “Uma escola livre de drogas: esse sonho pode se tornar realidade?”. Lembre-se de mostrar ao leitor a relevância do posicionamento defendido em seu texto.

## **PROPOSTA 2**

Texto: **Projeto de Código Penal prevê descriminalização da maconha**

No Brasil, um projeto de Código Penal que descriminaliza o consumo pessoal da maconha está em trâmite no Congresso Nacional. Esta medida causa enorme polêmica e algumas dúvidas.

O **SRZD** conversou com o advogado Henrique Baptista, que é especialista em direito penal, para que ele explique temas relacionados ao assunto. O advogado mostrou a diferença entre legalização e descriminalização. "O termo legalização compreende a regulação legal do consumo, produção e venda de drogas atualmente proibidas, que viriam a ser permitidas, não apenas no âmbito penal, mas numa esfera mais ampla. A descriminalização estaria incluída dentro da legalização, ou seja, a conduta de usar, produzir ou vender droga deixaria de ser crime. Ressalto, contudo, que o legislador poderá descriminalizar apenas o uso de droga, permanecendo como crime as condutas de produzir e vender drogas consideradas ilícitas".

Henrique Baptista disse que a o projeto em trâmite no Congresso não visa apenas à descriminalização da maconha. "Na realidade, o projeto de Código Penal em trâmite no Congresso Nacional não descriminaliza apenas a maconha. O que deixa de ser crime é o consumo pessoal de qualquer tipo de droga. Mas terá que ficar demonstrado que se destina ao uso pessoal. Contudo, destaco que, na prática, hoje, desde o advento da Lei 11.343, ninguém fica preso por uso de droga. O usuário no máximo é condenado a pena de multa ou prestação de serviços à comunidade. Essa lei promoveu uma descarcerização, isto é, a conduta é considerada criminosa, mas não sujeita o agente à pena de prisão", disse.

[...]

Por Daniel Guimarães, terça-feira, 20 de novembro de 2012

Disponível

em:

<http://www.sidneyrezende.com/noticia/192672+projeto+de+codigo+penal+preve+descriminalizacao+da+maconha>

Com base nas reflexões realizadas a respeito desta temática, produza um artigo de opinião argumentando sobre a questão “Maconha: descriminalizar ou não?”. Lembre-se de mostrar ao leitor a relevância do posicionamento defendido em seu texto.

## **PROPOSTA 3**

Texto: **Projeto que regulamenta internação compulsória de viciados está pronto para Plenário**

A polêmica internação compulsória de dependentes químicos, que hoje avança no Rio de Janeiro e em São Paulo, pode se transformar em diretriz nacional. A medida consta de projeto de lei (PL 7663) já aprovado em comissão especial da Câmara e que está pronto para votação em Plenário, a partir de fevereiro.

O texto altera a Lei do Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas, o Sisnad (Lei 11.343/06). Entre as novidades, aparece a internação involuntária de dependente químico por prazo máximo de seis meses e devidamente registrada no Sistema Nacional de Informações, para acompanhamento do Ministério Público e dos Conselhos de Políticas sobre Drogas. Autor da propsta, o deputado Osmar Terra, do PMDB do Rio Grande do Sul e ex-secretário de saúde do estado, afirma que, mais do que solução para as cracolândias das grandes cidades, a intenção é o resgate pleno do paciente.

"O objetivo é desintoxicar. A pessoa está na rua, dormindo na rua, comendo resto de lixo, vendendo tudo o que tem em casa, não consegue trabalhar, não consegue estudar, não consegue cuidar da família: essa pessoa não tem capacidade de discernir o que é bom para ela e precisa da ajuda da família. Hoje, ela só é internada se quiser, já que a lei atual é restritiva. E nós colocamos que ela é internada mesmo contra a vontade, se a família pedir e o médico determinar".

[...]

Para evitar essas ações isoladas, o projeto que prevê a internação compulsória também aumenta a pena contra os traficantes; divide a competência das ações antidrogas entre União, estados e municípios; obriga a

oferta de vagas para ex-usuários em todos os contratos fechados com recursos públicos; e traz um conjunto de regras gerais para a avaliação e acompanhamento da gestão das políticas públicas sobre drogas.

Por José Carlos Oliveira, quinta-feira, 17 de janeiro de 2013

Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/ULTIMAS-NOTICIAS/434193-PROJETO-QUE-REGULAMENTA-INTERNACAO-COMPULSORIA-DE-VICIADOS-ESTA-PRONTO-PARA-PLENARIO.html>

Tendo em vista as reflexões realizadas a respeito da temática abordada nos textos acima, produza um artigo de opinião argumentando sobre a questão “A internação compulsória seria uma medida eficaz no tratamento para usuários de drogas?”. Busque convencer o leitor da relevância do posicionamento defendido em seu texto.

FONTE: Elaborado pela autora da dissertação

Tendo em vista a importância dessa atividade para o delineamento das demais a serem desenvolvidas ao longo da SD, buscamos, no momento de elaboração da proposta, tomar como base alguns dos postulados teóricos que guiam nosso estudo, conforme fora apresentado no Capítulo I.

Assim, por acreditarmos que, independentemente do gênero a ser trabalhado, é imprescindível que o indivíduo possa apropriar-se de uma certa autonomia mediante a escrita do texto, reconhecer-se enquanto sujeito de uma ação de interação, enfim, identificar-se de algum modo com a atividade a ser realizada, apresentamos três propostas para que os alunos produzissem seus textos de acordo com aquela que lhes parecesse mais pertinente/interessante.

Sendo essa a atividade que forneceu o encaminhamento escrito da tarefa a ser executada pelos alunos, nosso intuito maior foi deixar claro o contexto de produção que, de acordo com Bronckart (2009, p.93), “pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”. Vejamos, portanto, se tais elementos foram, de fato, contemplados. Para tanto, tomemos como base o quadro abaixo:

QUADRO 3: Itens contemplados nas propostas de produção textual

|    | TEMA                          | INSTRUÇÕES                                                                                                                                                            | OBJETIVOS                                                                                                                       | INTERLOCUTORES                                                                                                                                              |
|----|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1ª | Tráfico de drogas nas escolas | Considerando os dados apontados em uma reportagem sobre o Tráfico de drogas nas escolas brasileiras e baseando-se nos conhecimentos prévios a respeito da temática, o | Apresentar a opinião do aluno/autor a respeito da temática em questão e convencer os seus interlocutores quanto à relevância do | Professores, alunos e demais funcionários da escola que tem acesso ao jornal mural, além dos leitores dos jornais impressos da cidade, bem como internautas |

|                |                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------------|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                |                                                                       | aluno deve argumentar a respeito da questão “Uma escola livre de drogas: esse sonho pode se tornar realidade?”.                                                                                                                                                                   | posicionamento assumido.                                                                                                                                 | que tem acesso ao grupo do <i>facebook</i> “O português sem mistérios – CAIC JOSÉ JOFFILY”.                                                                                                                                                             |
| 2 <sup>a</sup> | Descriminalização da maconha                                          | A partir da leitura de uma notícia a respeito do Projeto de Código Penal que prevê a descriminalização da maconha e do seu conhecimento a respeito da temática, o aluno deve produzir um texto no qual exponha e defenda um posicionamento a respeito da legalização da maconha.  | Apresentar a opinião do aluno/autor a respeito da temática em questão e convencer os seus interlocutores quanto à relevância do posicionamento assumido. | Professores, alunos e demais funcionários da escola que tem acesso ao jornal mural, além dos leitores dos jornais impressos da cidade, bem como internautas que tem acesso ao grupo do <i>facebook</i> “O português sem mistérios – CAIC JOSÉ JOFFILY”. |
| 3 <sup>a</sup> | Medidas de tratamento para usuários de drogas: internação compulsória | Considerando algumas discussões já realizadas em sala, bem como uma notícia sobre um Projeto de Lei que prevê um determinado tipo de tratamento para usuários de drogas, em especial, usuários do crack, o aluno deve argumentar a respeito da eficácia do tratamento em questão. | Apresentar a opinião do aluno/autor a respeito da temática em questão e convencer os seus interlocutores quanto à relevância do posicionamento assumido. | Professores, alunos e demais funcionários da escola que tem acesso ao jornal mural, além dos leitores dos jornais impressos da cidade, bem como internautas que tem acesso ao grupo do <i>facebook</i> “O português sem mistérios – CAIC JOSÉ JOFFILY”. |

Fonte: Elaborado pela autora da dissertação

Ao analisarmos esse quadro, percebemos que nas três propostas foram contemplados fatores pertinentes em uma situação de comunicação real, a saber: assunto, objetivos e interlocutores. Além disso, temos também a representação do aluno-produtor enquanto ser social, que desempenha um determinado papel na comunidade na qual está inserido e que tem, portanto, opiniões próprias a respeito de questões de relevância social.

No que se refere aos enunciados das propostas, podemos perceber que houve uma preocupação em delimitar o *tema* de cada produção, que esteve de algum modo atrelado ao eixo temático preestabelecido. Igualmente, tais temas relacionam-se de alguma forma com o contexto social dos alunos, seja no que diz respeito à realidade da comunidade escolar, seja no que se refere às questões enfatizadas pela mídia no período da produção.

No tocante às *instruções* apresentadas, embora não tenha ocorrido modificação quanto ao tipo de orientação fornecida, convém destacar que, nos três casos, houve a explicitação do gênero a ser produzido: um *artigo de opinião*. É possível perceber também que todas as

propostas trazem textos auxiliares que permitem uma breve contextualização da temática e possibilitam que o aluno acione seus conhecimentos prévios a respeito de cada questão.

Com relação ao *interlocutor*, percebemos que o texto que antecede as três propostas ressalta aos alunos qual(is) o(s) local(is) de veiculação das produções, o que lhes fornece uma informação a respeito dos possíveis interlocutores. Assim, ao mencionar que os textos serão publicados no jornal mural do colégio e no grupo do *facebook*, subentende-se que essas produções serão lidas tanto pela clientela que compõe a comunidade escolar, ou seja, professores, alunos, funcionários, pais e responsáveis de alunos, como pelos demais colegas que participam do grupo *O português sem mistérios – CAIC JOSÉ JOFFILY*, bem como por qualquer internauta que venha a visitar tal espaço na rede social *facebook*. Da mesma forma, quando se menciona a possibilidade de alguns textos serem publicados em jornais impressos da cidade, amplia-se o número de interlocutores, visto que os jornais estão acessíveis a um número maior de leitores.

Buscamos, dessa forma, explicitar aos alunos que as produções não teriam um único leitor, o professor, nem tampouco se reduziriam a objetos de avaliação para a atribuição de uma nota, mas que eram instrumentos por meio dos quais eles poderiam se comunicar/interagir com outras pessoas ao apresentar seus posicionamentos a respeito da temática em questão. Como assegura Prestes (2001):

o aluno não deve permanecer apenas como escritor e o professor como único leitor. Os textos deverão ser produzidos para destinatários diversificados, muitas vezes imaginários até, levando em conta que, variando o leitor, varia também a situação comunicativa e, em consequência, o tipo de texto. (PRESTES, 2001, p. 18).

Por conseguinte, no que diz respeito aos *objetivos*, tendo em vista a acepção concebida por Bronckart (2009) de que o objetivo consiste no efeito que o texto pretende produzir no destinatário/interlocutor, verificamos que os textos deveriam ser produzidos com a intenção de convencer o leitor sobre a relevância da opinião expressa pelo autor, percebendo, portanto, a concepção da argumentação como atividade que vislumbra o convencimento do outro.

Por fim, ainda no que diz respeito à condução da produção inicial, convém ressaltar que a atividade foi realizada em sala de aula e que cada proposta foi lida/explicada na íntegra antes dos alunos iniciarem a produção. Para tanto, realizamos o que Bazarim (2009) denomina de *Interação Um-para-Todos*, que consiste em, o professor, durante a aula, tecer comentários e instruções comuns a todos os alunos.

Os textos resultantes dessa atividade serviram como base para a elaboração dos módulos da SD, conforme veremos a seguir.

### c) Os módulos

No trabalho com a SD, os problemas apresentados na produção inicial devem ser trabalhados nos módulos. De acordo com a proposta de Dolz [et.al] (2004), ao elaborar essas atividades, o professor deve: abordar problemas de diferentes níveis, apresentar uma variedade de atividades e exercícios e, ao final, capitalizar, juntamente com os alunos, as aquisições resultantes do trabalho desenvolvido.

Desse modo, tendo em vista os problemas apresentados na versão inicial dos textos dos alunos, três módulos foram elaborados.

No primeiro, abordamos os *problemas referentes ao gênero*, questões pertinentes à infraestrutura geral do texto, seguindo a terminologia bronckartiana. Exploramos, portanto, questões como: a organização do conteúdo temático (adequação à proposta de produção), a organização sequencial (tipos de sequência, com ênfase, na argumentativa<sup>22</sup>); as características do gênero; a relação entre a produção desse gênero e o conhecimento de mundo; a esfera de circulação; além da adequação aos interlocutores e aos objetivos da produção.

No segundo, nos baseamos nos problemas pertinentes aos mecanismos de textualização, em específico, à coesão textual. Abordamos, portanto, questões referentes aos procedimentos e recursos coesivos. Para tanto, iniciamos com a definição do que vem a ser a coesão textual e discutimos os tipos de coesão, com ênfase maior à coesão lexical. Nesse sentido, foi durante a execução desse módulo que realizamos as atividades de estudo das relações semântico-lexicais. Atividades essas que serão apresentadas e analisadas no capítulo IV.

Por fim, no terceiro módulo, contemplamos o trabalho com o que denominamos de *problemas gerais*. Na ocasião, trabalhamos questões de ordem linguística, como: estruturação sintática, concordância nominal e verbal, regência nominal e verbal, uso dos sinais de pontuação, acentuação gráfica e ortografia.

---

<sup>22</sup> Nesse momento, buscamos enfatizar o protótipo da sequência argumentativa como uma sucessão de quatro fases: premissa (tese), argumentos, contra-argumentos e conclusão.

Ao finalizarmos a execução desses módulos, iniciamos as orientações para a realização da produção final.

#### **d) Produção final**

A finalização/conclusão da SD ocorre com a produção final, que segundo Dolz [et.al] (2004, p.90), é a etapa que “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”, o que permite ao professor avaliar os resultados do trabalho realizado, no que se refere ao aprendizado dos educandos, e verificar a eficácia (ou não) das atividades elaboradas e executadas.

Para a realização dessa etapa, buscamos oportunizar aos alunos a experiência do trabalho com a revisão e reescrita de textos. Em um primeiro instante, tais ações foram realizadas coletivamente. Para tanto, selecionamos três textos<sup>23</sup> em sua versão inicial para que, em equipes com três ou quatro componentes, os alunos escolhessem um e realizassem a revisão e a reescrita.

Visando orientar a atividade de revisão e direcionar a reescrita, elaboramos uma tabela<sup>24</sup> com alguns itens a serem observados no texto em análise. Os textos reescritos coletivamente foram revisados pelo professor e receberam algumas orientações para a realização de uma nova reescrita – a produção final coletiva.

No segundo momento, os alunos foram levados a reescrever individualmente os seus textos. Nesse instante, seguimos os seguintes passos: entregamos aos alunos as versões iniciais produzidas no início da execução da SD, para que realizassem a revisão com base na mesma tabela que fora utilizada para a revisão coletiva. Em seguida, entregamos a revisão/correção realizada pelo professor e solicitamos que, com base nas duas revisões, realizassem a reescrita individual de seus textos. Por fim, realizamos uma nova revisão dos textos reescritos e os encaminhamos para uma nova reescrita que resultou na versão final dos textos de opinião.

Conforme ressaltamos no início deste capítulo, a pesquisa-ação educacional possibilita-nos realizar alguns recortes, a fim de selecionar aqueles aspectos mais relevantes

---

<sup>23</sup> Ver apêndice C, pág. 162.

<sup>24</sup> Ver apêndice D, pág. 164.

para a situação. Nesse sentido, analisaremos a seguir os resultados das seguintes etapas: produção inicial, módulo 2 e produção final.

### 3.2 O que os textos revelam? – Analisando a produção inicial

Sendo a produção inicial o elemento norteador da elaboração dos módulos de uma SD, dedicamos esse tópico à análise dos resultados das primeiras versões dos textos produzidos pelos alunos participantes da pesquisa. Para tanto, selecionamos alguns textos que são representativos dos resultados a que chegamos, após análise das 60 produções constituintes da primeira parte do *corpus* deste estudo.

Embora, de um modo geral, tais textos apresentem problemas de diversas ordens como, por exemplo, inadequação ao gênero, fuga da proposta, ausência dos elementos básicos de um artigo de opinião (tese, argumentos e contra-argumentos), problemas de estruturação sintática, problemas de coesão e coerência, inadequação às regras de concordância e de regência nominal/verbal, acentuação, pontuação, ortografia, dentre outros, nos deteremos à análise das questões referentes ao estabelecimento (ou à ausência) da coesão textual pelo uso de unidades lexicais, de acordo com os procedimentos/recursos apresentados no Capítulo II.

Por questões metodológicas, realizamos um recorte no *corpus* e apresentaremos, a seguir, a análise de oito textos resultantes da atividade anteriormente mencionada. Visando à organização/exposição desse material, os textos serão indicados pela sigla PI, que significa Produção Inicial, acompanhada das iniciais dos nomes dos autores, visto que, por questões éticas, não será revelada a autoria dos textos, e a série por ele cursada. Logo abaixo a essa identificação, constarão o texto e a lista de constatações de cada produção. Passemos, portanto, à análise desse material<sup>25</sup>.

#### **PI1 – M.F.I.A.S (1º ano)<sup>26</sup>**

##### **A legalização da maconha**

Quando falamos “descriminalização da maconha” geralmente gera comentários esse é um assunto polêmico.

Antes de dizermos se somos contra ou a favor devemos ver os pontos bons e ruins.

<sup>25</sup> Como o material a ser analisado é composto pelas respostas de exercícios, a maioria realizada em sala, uns escritos com caneta esferográfica e outros com lápis grafite, a fim de facilitar a visualização do nosso leitor, ao longo dos capítulos de análise, apresentaremos a versão digitada dessas respostas e disponibilizaremos nos anexos a versão original digitalizada.

<sup>26</sup> Ver anexo 2, pág. 170.

Pra quem não tem familiares drogados é ruim essa ideia, mas quantas mães não vão ter seus corações aliviados por saberem que seus filhos não vão ser presos porque estão fumando maconha; Eu acredito que os usuários poderiam pelo menos ter consciência de ir trabalhar pra sustentar seus vícios, parar de roubar, ou bater nos seus pais por dinheiro. Podemos comparar a legalização da maconha com a prostituição, a prostituição gera violência, assim como a maconha, quantas vezes passa no jornal que uma garota da noite morreu ou alguém morreu por acerto de conta? E a prostituição não é liberada, de carteira assinada e tudo, então, devemos dar um voto de confiança a novas ideias.

|                               |                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Lista de constatações:</b> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Uso do procedimento da substituição por sinônimos e por expressões genéricas;</li> <li>2. A seleção de termos que formam campos associativos;</li> <li>3. Associação semântica através da antonímia.</li> </ol> |
|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Como é possível perceber, apesar de apresentar problemas de diversas ordens, a produção acima revela que o autor do texto utiliza-se de alguns recursos coesivos estabelecidos a partir de unidades lexicais.

Primeiramente, verificamos a realização da referenciação por meio do uso de um caracterizador situacional: *descriminalização da maconha* → *assunto polêmico*. De acordo com Antunes (2005), “as substituições são autorizadas pelas informações que se tem na memória acerca das entidades envolvidas”, desse modo, ao realizar essa substituição, o aluno revela ter acionado o seu conhecimento extralinguístico que aponta que, em nossa sociedade, a temática em questão é considerada polêmica.

Posteriormente, ele realiza o procedimento da substituição por expressão genérica e retoma *descriminalização da maconha* através da expressão *essa ideia*. Tal artifício estabelece, nessa parte do texto, um nexo de correferencialidade, visto que as duas expressões referem, no discurso, o mesmo objeto. (ANTUNES, 2005, p.110).

Mais adiante, encontramos a retomada do conteúdo temático por meio dos sinônimos na substituição de *descriminalização* por *legalização*, o que revela o conhecimento, por parte desse indivíduo, de que, na língua, algumas palavras podem ser substituídas por outras que lhe sejam semanticamente equivalentes.

Ainda nesse texto, é possível evidenciar a formação de um campo associativo relacionado à questão motivadora (*descriminalização da maconha*), visto que existe uma associação semântica entre as seguintes palavras: *drogados*, *legalização*, *maconha*, *usuário*, *vício* e *acerto de contas*. Conforme já fora dito no segundo capítulo, a relação entre os sentidos desses termos envolve, além do conhecimento linguístico, o extralinguístico, ou seja, o conhecimento de mundo, as experiências vividas pelo indivíduo.



Outro recurso coesivo utilizado é a associação semântica a partir de antônimos. Na produção acima, é possível evidenciarmos dois pares de palavras cujos significados se opõem: *contra/a favor* e *bons/ruins*. Neste caso, podem ter sido duas as intenções do autor do texto. Primeiro, seu intuito pode ter sido retomar/reafirmar o sentido de questão polêmica, visto que todo assunto polêmico desperta opiniões divergentes, justificando a presença da construção “antes de dizermos se somos contra ou a favor”. Em seguida, a aproximação semântica entre os termos *bons e ruins*, em “devemos ver os pontos bons e ruins” pode funcionar como recurso para a introdução dos possíveis argumentos que seriam (ou deveriam ter sido) utilizados em defesa do ponto de vista do autor.

Alguns desses procedimentos se fizeram presentes em outras produções, como será possível verificar no texto a seguir:

#### PI2 - N.F.S (2º ano)<sup>27</sup>

##### Primeira produção: Discriminar sem conhecer

Descriminalização da maconha\*, esse é um assunto de bastante polêmica no Brasil.

Atualmente o uso\* da maconha\* tem sido mais “visível”, e mais debatido. Quando fala-se de maconha\*, a ideia que vem à cabeça das pessoas é de marginalização, conflito familiar, mortes. Isso pode ocorrer porque é uma droga ilícita. Mas e o álcool? O álcool é uma droga que também pode causar morte, pode destruir famílias, e é bem mais prejudicial que a maconha\*, mas por ser uma droga lícita, não causa tanta polêmica.

As pessoas estão acostumadas a relacionar a maconha\* à jovens de classe baixa, jovens sem recursos, acham que só as pessoas de baixo porte usam\* a maconha\*, mas é aí que surge o engano, o uso\* dessa droga vai de policiais, até artistas famosos, ou seja, não são só “pessoas erradas” que praticam o uso\* dessa droga, as pessoas consideradas “de bem”, também usam\*.

O uso\* se tornou uma coisa generalizada, um usuário não pode contar que usa\* maconha\*, sem ser levado à imagem de marginal.

O problema de alguns usuários, é que após utilizarem a maconha\*, experimentam drogas mais pesadas, como por exemplo; cocaína, heroína, e com esse fato, acham que todos os usuários de maconha\* estão sujeitos a futuramente usarem\* outras drogas, mas isso nem sempre acontece.

A maconha\* causa menos dependência que o cigarro comum, os usuários que consomem os dois tipos de drogas, afirmam consumir com mais frequência, o cigarro comum.

Não há boatos de que uma pessoa tenha morrido por “uso\* excessivo da maconha\*”. Existem drogas que tem que ser combatidas de frente, sim, mas não é o caso da maconha\*. O uso\* é uma polêmica, e nos dias atuais, isso não deveria existir, há tantas imorais que são aceitas pela sociedade, e o uso\* da maconha\*, que é algo tão “natural”, é banalizado.

As pessoas deveriam abrir suas mentes, e conhecer do assunto antes de criticar e não serem preconceituosos diante da situação cada um faz o que quer, o Brasil é um país democrático, e não deveria haver tanta polêmica com esse assunto.

|                               |                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Lista de constatações:</b> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Construção de campo associativo;</li> <li>2. Uso da antonímia e da sinonímia;</li> <li>3. Uso das relações entre hiperônimos, hipônimos e co-hipônimos;</li> <li>4. Repetição excessiva de alguns termos (*).</li> </ol> |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

<sup>27</sup> Ver anexo 3, pág. 171.

Conforme afirmamos anteriormente, é possível identificarmos nesse texto alguns elos coesivos que foram estabelecidos a partir de relações semântico-lexicais. Boa parte deles se deu devido à associação semântica entre os termos. Essas associações, segundo Antunes (2005, p.135), “são de muitos tipos [...] e concorrem significativamente para criar laços que promovem a continuidade e a progressão do texto coerente”.

Assim, verificamos que houve a construção de um campo associativo relacionado à temática: *descriminalização, uso da maconha, droga, marginalização, conflito familiar, mortes, usuários*. Ressaltamos, contudo, que a relação entre os sentidos dessas palavras ultrapassa os domínios do conhecimento linguístico. Nesse sentido, torna-se claro que as associações possíveis entre as expressões *uso da maconha* e *conflito familiar* não decorrem de questões estritamente linguísticas, mas das diversas situações extralinguísticas que possibilitam ao indivíduo vivenciar/verificar e compreender as relações existentes entre esses dois elementos.

Em seguida, evidenciamos alguns nexos possibilitados pelo uso da antonímia tanto entre termos, *lícita / ilícita*, como entre expressões, *pessoas erradas / pessoas de bem*. É possível percebermos, ainda, nesse contexto, a formação de outro par de antônimos: *jovens de classe baixa / artistas famosos*, visto que, pela forma como estão dispostas no texto, indicam tipos sociais diferentes/opostos.

Ainda no rol das relações semântico-lexicais contextuais, percebemos, no segundo parágrafo, a formação de um par de sinônimos com o propósito de reforçar/esclarecer uma ideia: *jovens da classe baixa* e *jovens sem recursos*, visto que, nesse momento, equivalem semanticamente e indicam um mesmo referente.

Por conseguinte, o autor utiliza-se das relações entre hiperônimos, hipônimos e co-hipônimos para estabelecer nexos associativos e dar continuidade à apresentação de suas ideias. Nesse sentido, no segundo parágrafo, ele emprega o hiperônimo *droga* para retomar um de seus hipônimos: *maconha*. Outra substituição dessa natureza é realizada, quando, no último parágrafo, ele usa o termo *assunto* para retomar a expressão *descriminalização da maconha*, que aparece no início do primeiro parágrafo.

Ao longo do texto, o hiperônimo *drogas* refere ou é referido por alguns de seus hipônimos, como: *maconha, álcool, cocaína, heroína* e *cigarro comum*. Esse conjunto de co-hipônimos foi apresentado com o intuito de apontar qual(is) dessas drogas é/são mais

prejudicial(is) à saúde humana e qual(is) causa(m) mais danos. A co-hiponímia, portanto, contribui para relacionar as ideias de um parágrafo com as dos outros.

Por fim, ainda no que se refere ao uso do léxico para estabelecimento da coesão, ressaltamos que o aluno cometeu alguns deslizos ao repetir demais termos como *maconha* e *uso/usam*, visto que tais termos poderiam ter sido substituídos por outros equivalentes.

Esse foi um dos problemas elencados a serem abordados nos módulos constituintes da SD, pois é necessário mostrar aos alunos que, em alguns casos, a repetição dos termos funcionará positivamente, estabelecendo as associações necessárias à progressão textual, mas, em outros, poderá soar como um dos aspectos negativos do texto, tornando-o redundante/repetitivo e que, nesses casos, a substituição pode ser um dos recursos a auxiliar o produtor/autor.

Dessa forma, embora ele tenha utilizado certas estratégias coesivas, evidenciamos a necessidade de retomarmos algumas questões referentes a esse mecanismo de textualização durante o trabalho com as dificuldades/problemas presentes na produção.

### PI3- J.R.L (1º ano)<sup>28</sup>

| Sem título                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Convivemos com um drama bastante comum em nossas escolas, o tráfico de drogas é uma das maiores dificuldades encontradas por nossos professores, diretores, etc. pois todos os dias esse tipo de prática vai ganhando mais força e com isso cada vez mais difícil de se combater.</p> <p>Normalmente criamos uma falsa ilusão de que o tráfico nas escolas só ocorrem nas escolas públicas, quando na verdade o tráfico é algo que abrange toda a zona escolar sem distinção de pública e privada, a única diferença é que nas escolas privadas (particular) é algo maquiado, ou seja a mídia não mostra tanto quanto mostra a Estadual com isso passando uma imagem de segurança para os nossos pais.</p> <p>Nós estudantes vivemos em constantes projetos sociais contra o tráfico na intenção de amenizar o problema, no entanto isso não resolve, pois na maioria das vezes as pessoas que participam desses projetos não fazem parte do tráfico, essa história de no futuro termos uma escola livre de tráfico é fictícia, pois para isso acontecer, teríamos que não ter usuários e traficantes em sala de aula.</p> |                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Lista de constatações:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Uso do procedimento da substituição por expressões genéricas;</li> <li>2. A seleção de termos que formam campos associativos;</li> <li>3. Associação semântica por meio da antonímia</li> </ol> |

Mais uma vez, evidenciamos nos textos dos alunos alguns elos coesivos conseguidos pelo uso das unidades lexicais. De início, houve a realização da referenciação através da retomada por termos genéricos: *tráfico de drogas* → *tipo de prática* → *problema*.

<sup>28</sup> Ver anexo 4, pág. 173.

Enquanto expressões genéricas que são, os termos *prática* e *problema* podem ser aplicados a uma série quase infinita de seres/questões, o que lhes permite serem utilizados para substituir/retomar um grande número de palavras, inclusive, a expressão *tráfico de drogas*.

Conforme podemos verificar, o texto foi produzido tendo em vista a temática *tráfico de drogas nas escolas*, assim, as palavras, nele presentes, resultantes das escolhas lexicais, encontram-se diretamente relacionados ao tema. Temos, portanto, a formação de dois campos associativos referentes ao assunto: (1) *escolas, professores, diretores, escolas públicas, escolas privadas, sala de aula*; e (2) *tráfico, usuários, traficantes*. Tais palavras encontram-se distribuídas ao longo do texto, de modo que os dois campos inter-relacionam-se contribuindo para o estabelecimento dos nexos associativos.

Igualmente, a aproximação de dois termos cujos significados opõem-se (*pública x privada*), nesse texto, revela que a antonímia foi utilizada intencionalmente, visto que o autor teve o propósito de evidenciar que não há distinção entre o tipo de escola atingida pelo tráfico de drogas, sendo esse um mal que afeta a instituição escolar como um todo.

A formação de campos consistiu em um dos recursos mais frequentes nos textos dos alunos, como podemos perceber nos textos a seguir.

#### PI4 – C.I.S.F (1º ano)<sup>29</sup>

##### Internação compulsoria de dependentes Químicos

Bom trataremos de um assunto polêmico que causa opiniões diferentes entre pessoas que se interessam em saber sobre o que realmente irá acontecer, trataremos da internação compulsória de dependentes químicos. Um assunto que hoje tem em prática no Rio de Janeiro e São Paulo.

Hoje na sociedade várias pessoas são a favor da internação compulsória, isso não irá resolver os problemas, pois se um dependente químico quer de fato se livrar das drogas ele deve tomar iniciativa própria ou do lado contrário ele for internado forçadamente ele não terá a força de vontade de lutar contra o seu vício e com essa atitude do dependente químico ele irá fugir da clínica irá voltar novamente a droga.

[...]

|                               |                                                                                              |
|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Lista de constatações:</b> | 1. Retomada por meio da hiponímia;<br>2. A seleção de termos que formam campos associativos. |
|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|

No trecho acima, duas questões podem ser destacadas: a) a especificação da expressão *assunto polêmico*, que, por ser genérica, poderia se referir a diversas questões, mas pelo uso de *internação compulsória de dependentes químicos* acaba sendo delimitada; e b) a formação de campos associativos.

<sup>29</sup> Ver anexo 5, pág. 174.

No que refere ao procedimento de apresentar um termo genérico e, só depois, especificar qual questão será tratada, podemos dizer que tal construção revela que houve, por parte do aluno, o desejo de criar uma expectativa quanto à temática a ser abordada, visto que diversas questões poderiam ser consideradas polêmicas.

No que tange aos campos associativos, é perceptível a formação de dois grupos, um relacionado às drogas (*problemas, dependente químico, drogas, vício*) e outro ao tratamento (*se livrar, iniciativa, internado, forçadamente, força de vontade, lutar, fugir, clínica*). Os termos desses campos se inter-relacionam, contribuindo para a constituição da unidade de sentido do parágrafo e apresentam a opinião do autor a respeito da temática em questão.

Ainda a respeito da formação de campos associativos, tal procedimento foi recorrente em outros textos. Vejamos:

**PI5- R.M.P (1º ano)<sup>30</sup>**

**Uma escola livre de drogas: esse sonho pode se tornar realidade?**

O problema da convivência de tráfico de drogas vem crescendo freqüentemente a cada ano que se passa, e o medo de Alunos, professores e funcionários já virou rotina todos os dias, a segurança nas escolas\* em favor a isso não é nada favorável, com isso o que sempre acontece e o Vandalismo e a Violência e nisso os diretores não podem fazer nada, pois ele não vai se alto ameaçar, por que em muitas vezes recebe ameaças no seu próprio trabalho. Nas escolas\* contém rondas da patrulha escolar, mesmo assim isso não é suficiente por que quando a policia se desloca para outra escola\* os traficantes voltam a comercializar a droga novamente, ou então eles usam o aviãozinho que no caso são crianças ou adolescentes, usados vender a droga para não chamar a atenção da polícia ou autoridades, as vezes com a ronda da policia eles conseguem pegar os alunos com drogas, e muitas vezes acontece a expulsão no entanto isso não resolve nada, porque aquele suposto aluno deixou de traficar a droga naquela escola\* mas ele com certeza vai voltar a traficar em outra escola\*. Com isso as escolas\* não vão estar livres de drogas, porque nenhum professor ou funcionário vai medir força com o traficante, e a policia não pode estar presente em todas as escolas\* em todos os momentos.

|                              |                                                                                                                                                       |
|------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Lista de constatações</b> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A seleção de termos que formam campos associativos;</li> <li>2. Uso inadequado da repetição (*).</li> </ol> |
|------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Assim como no texto anterior, apesar dos diversos problemas existentes, é possível identificarmos a formação de três campos associativos: um relacionado à escola (*alunos, professores, funcionários, escola, diretores, expulsão (do verbo expulsar)*); outro, ao tráfico de drogas (*tráfico de drogas, ameaça, traficante, comercializar a droga, aviãozinho, criança, adolescentes, vender drogas, traficar*) e um terceiro referente à segurança nas escolas (*rondas, patrulha escolar, polícia, autoridades*).

<sup>30</sup> Ver anexo 6, pág.175.

Os termos em destaque constituem campos associativos, pois as relações semânticas entre eles estabelecidas decorrem do conhecimento extralinguístico. De acordo com Antunes (2005, p.126, grifos da autora), tais expressões constituem *ocorrências relevantes*, pois “quanto mais uma palavra se insere no núcleo temático do texto, isto é, no eixo de seu sentido principal, mais essa palavra entra em cadeia com outras e é, neste texto, uma *ocorrência relevante*”. Nesse sentido, é possível percebermos que todas as palavras acima mencionadas relacionam-se à temática “*Tráfico de drogas nas escolas*” e estão inter-relacionadas.

A respeito dessas associações semânticas que possibilitam a formação de campos associativos, convém rememorar os postulados de Mônica Rector (1980), ao afirmar que esse agrupamento de palavras constitui

um domínio do vocabulário onde as unidades são interdependentes, delimitando e precisando cada uma delas o conteúdo de outra do mesmo conjunto. Cada campo tem um conteúdo (um “valor”) unitário e este conteúdo se “subdivide” por meio de oposições entre os termos (“palavras”), que lhe pertencem. (RECTOR, 1980, p.75)

Torna-se claro que as relações semânticas existentes entre esses termos decorrem de questões extralinguísticas e que a constituição dos campos associativos está diretamente relacionada ao conteúdo temático dos textos.

Ainda no que se refere ao estabelecimento dos elos coesivos, constatamos que, mais uma vez, a repetição, ao invés de se configurar como um recurso possível de tornar o texto coeso, aparece como um problema e revela o desconhecimento, por parte do aluno, de termos que pudessem substituir/referenciar a palavra *escola*.

Cientes de que a coesão constitui o mecanismo de textualização responsável tanto pela introdução de argumentos/informações, como por sua retomada na sequência do texto, o material ora analisado nos permite perceber que, embora haja a presença de alguns procedimentos/recursos que se utilizam de unidades lexicais para a formação dos nexos textuais, os alunos participantes da pesquisa necessitam conhecer melhor esse nível/elemento de textualização.

Tal constatação torna-se ainda mais evidente, quando consideramos que os cinco textos analisados representam a minoria do *corpus* resultante da produção inicial, pois das sessenta produções resultantes dessa etapa da SD, apenas dez apresentam, de alguma forma, a utilização de recursos coesivos realizados a partir de unidades lexicais. A outra parte do

*corpus* (a maioria) demonstrou que os alunos têm dificuldade de criar em seus textos os nexos que possibilitam o estabelecimento da continuidade e unidade de sentido da produção.

Vejamos a seguir alguns textos em que tais dificuldades são evidenciadas.

**PI6 – W.K.N.O (2º ano)<sup>31</sup>**

**DIGA NÃO AO TRAFICO DE DROGAS**

TENDO EM VISTA O PROBLEMA DISCUTIDO NO TEXTO LEVAMOS A REFLETIR QUE PARA ISSO DEIXA DE SER UMA EPIDEMIA AS ESCOLAS\* ERAM PARA SER MAIS RIGOROSAS NO SENTIDO DE TER MAIS SEGURANÇA EM TORNO DA ESCOLA\*, DENTRO IR FORA TAMBÉM DA ESCOLA\* UNS PROBLEMAS SÉRIO NAS ESCOLAS\* E O ALUNO ENTRA PORTANDO ARMAS DROGAS IR NÃO SER REVISTADO.

PORTANTO PARA QUE AS ESCOLAS\* HOJE FICASSEM SEM O ACESSO DE DROGAS É BOM TER UM PROJETO COM A DIREÇÃO DA ESCOLA\* E AS POLICIAIS FAZENDO RONDA, REVISTAS SOBRE A ESCOLA\*, NAS PROXIMIDADES PARA PROIBIR O ACESSO DE VENDA.

O MODO SERIA TER UMA CAMPANHA NA ESCOLA\* PARA ORIENTA AS CRIANÇAS E OS ADOLESCENTES, A NÃO USAR DROGA, NÃO TER CONTATO COM QUEM USAR.

HOJE EM DIA PARA SER EVITAR AÇÕES DESSE TIPO, ERA PARA SER FEITO PATRULHAS EM CIMA AOS FORNECEDORES QUE FORNECEM A ADOLESCENTES, CRIANÇAS IR TAMBÉM TRAFICANTES.

**Lista de constatações**

1. Referência a informações que não estão presentes no texto;
2. Repetição não funcional

Dentre a diversidade de problemas presentes nesse texto, convém destacar duas questões referentes ao estabelecimento da coesão textual: referência a informações que não estão no texto e repetição desnecessária de termos.

Logo no início do texto, percebemos que o aluno faz referências a elementos que ainda não foram apresentados: “*Tendo em vista o problema discutido no texto*”. Que problema é esse? Em qual texto esse problema foi discutido? Será que ele se refere ao texto base presente na proposta de produção? A referida construção nos leva a questionamentos desse tipo e revela que noções básicas de referenciação necessitam ser abordadas para que esse problema venha a ser solucionado.

Em seguida, outra questão que, de certa forma, confirma a necessidade de um trabalho com o léxico em sala de aula diz respeito à repetição. Conforme vimos no capítulo anterior, tal fenômeno constitui um recurso possível de estabelecer diversas relações que contribuem

<sup>31</sup> Ver anexo 7, pág. 176.

Obs: Este texto encontra-se escrito todo em letras maiúsculas, por isso, tal aspecto foi preservado, no momento da digitação.

para a continuidade/sequenciação do texto. No entanto, na produção analisada, as repetições realizadas revelam a ausência de habilidade do aluno em realizar a articulação entre as informações apresentadas e/ou informações que se pretendia apresentar. A presença excessiva e, em alguns casos, desnecessária do termo *escola* resulta na inexpressividade da produção, o que contribui para que tal recurso seja visto como um ponto negativo do texto. O mesmo ocorre na PI a seguir:

**PI7- V.F (2º ano)<sup>32</sup>**

**Drogas na escola**

Esse problema das drogas\* nas escolas\* eu acho que tem tendencia a piorar cada vez mais por causa de Inumeras pessoas que vão para as escolas\* vender drogas\* e são muito alto o índice de alunos que consome as drogas\*.

Muitas escolas\* não tem segurança policial para que isso não acontecer de os alunos consumir drogas\*. Os vigilantes das escolas\* não consegue impedir o consumo de drogas\* nas escolas\*.

A escola\* tenta evitar o uso dando palestras, chamando pessoas que já uso drogas\* pra que os alunos não tenha o contato com as drogas\*.

E por isso que eu acho que cada vez mais vai aumentar.

**Lista de constatações**

1. Uso inadequado da repetição

Novamente, a repetição configura-se como um problema nas produções dos alunos. No texto acima, os termos *drogas* e *escola* têm algumas ocorrências desnecessárias, tornando-o pouco expressivo e, até mesmo, muito cansativo. Como é possível perceber, há mudança de parágrafos, no entanto, a informação continua sendo a mesma: “usam-se drogas na escola”. Tal fato é corroborado pela repetição lexical inadequada, visto que, ao afirmar que “pessoas vão para as escolas vender drogas”, “são alto o índice de alunos que consome as drogas” e “os vigilantes das escolas não consegue impedir o consumo de drogas nas escolas” podemos extrair como informação explícita o fato de que “existe o consumo de drogas na escola”.

Embora tenhamos visto no capítulo anterior as diversas funções da repetição lexical para a organização textual, Antunes (2005, p.81) faz uma ressalva a esse respeito e nos alerta: “como qualquer outro recurso, a repetição merece o cuidado da utilização equilibrada, uma vez que o conteúdo de um texto não pode reduzir-se a um *mesmo* sem fim, que não avança, e circularmente, não sai do lugar”.

<sup>32</sup> Ver anexo 8, pág. 177.



Além disso, o texto acima apresenta outro problema bastante frequente nas produções dos alunos: a falta de conexão entre os parágrafos. Como é possível perceber, o último parágrafo - “*E por isso que eu acho que cada vez mais vai aumentar*”- que é, na verdade, apenas um período, além de apresentar uma informação incompleta/inacabada, não apresenta conexão com os demais, ficando ‘solto’ no texto.

A fim de comprovar a afirmação de que boa parte dos textos apresentam uma inadequada utilização da repetição, vejamos mais um exemplo:

**PI 8- B. I. P (2º ano)<sup>33</sup>**

| <b>Internação compulsória. serve ou não?</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|
| <p>[...]</p> <p>O <b>usuário de drogas</b> está na rua <b>usando drogas</b>, e vem as pessoas que trabalham em uma determinada clínica e levam o <b>drogado</b>, algumas vezes com facilidade, por conta da <b>pessoa está drogada</b>, e outras vezes precisam <b>contar com o uso da força</b>, totalmente <b>contra a vontade</b> do <b>usuário de drogas</b>.</p> <p>Isso do <b>usuário</b> ser <b>levado a força</b> e totalmente <b>contra sua vontade</b> já causa uma revolta no <b>usuário</b>, <b>ele</b> vai se sentir preso ali, e isso não deveria acontecer.</p> <p>[...]</p> |                                |
| <b>Lista de constatações</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | 1. Uso inadequado da repetição |

Como é possível verificar, esse trecho representa uma das diversas situações em que o uso do mesmo termo ou de expressões com o mesmo significado torna-se um problema para a organização e sequenciação do texto.

Tendo em vista a significação dos termos e expressões, a maioria das construções presentes nesse texto torna-se inexpressiva em decorrência da má utilização da repetição. Considerando, portanto, que se denomina *usuário de drogas* o indivíduo que consome substâncias capazes de provocar alterações físicas ou psíquicas no mesmo, não há a necessidade de dizer que “o usuário de drogas está na rua usando drogas”.

Outra ocorrência que torna o texto cíclico e inexpressivo é a seguinte: “[...] precisam contar com o uso da força, totalmente contra vontade do usuário de drogas. Isso do usuário ser levado a força e totalmente contra sua vontade já causa uma revolta no usuário”. Tendo em vista a significação de alguns termos presentes nessa passagem, percebemos que o autor está reiterando, desnecessariamente, a mesma informação, visto que à *força* e *contra a vontade*, nesse caso, têm a mesma significação.

<sup>33</sup> Ver anexo 9, pág. 178.

Podemos, portanto, afirmar que, de um modo geral, os textos ora analisados evidenciam que boa parte dos problemas apresentados relaciona-se à inadequada utilização do léxico, visto que constituem um recorte representativo das questões mais recorrentes nas produções analisadas. Embora tenhamos encontrado algumas situações nas quais as unidades lexicais e suas relações semânticas foram utilizadas para o estabelecimento dos elos coesivos, a maior parte dos textos revela que os alunos têm dificuldades de estabelecer as conexões necessárias para a organização do texto, enquanto uma ação de linguagem.

Dentre os problemas mais recorrentes, verificamos: a) o uso inadequado da repetição, que revela o desconhecimento das propriedades do léxico enquanto unidade composicional do texto; b) a retomada de informações que não estão presentes no texto, que resulta a falta de conhecimento dos princípios básicos da referenciação. Tais questões foram suficientes para justificar a necessidade da realização de atividades didáticas que explorem questões pertinentes ao estabelecimento dos mecanismos da coesão.

Reconhecemos, contudo, que as dificuldades apresentadas referem-se ao mecanismo de coesão como um todo, seja ele realizado por meio de unidades gramaticais ou lexicais. No entanto, tendo em vista os objetivos da pesquisa, optamos por abordar apenas as questões referentes ao uso das unidades lexicais.

Nesse sentido, dedicamos o Capítulo 4 à análise das atividades elaboradas e desenvolvidas no intuito de solucionar alguns desses problemas referentes à coesão textual. Tais atividades fazem parte de um dos módulos da SD e exploram os procedimentos coesivos da repetição, da substituição e da seleção lexical, bem como os recursos (as relações semântico-lexicais) por meio dos quais podemos estabelecer os nexos textuais.

## **CAPÍTULO IV: O LÉXICO NA SALA DE AULA: ATIVIDADES DE ESTUDO DA COESÃO TEXTUAL**

Tendo em vista a discussão teórica realizada e os dados até então apresentados e analisados nos capítulos anteriores, destinamos este capítulo à análise de algumas das atividades de estudo do léxico desenvolvidas no segundo módulo da SD, que foi executada nas duas turmas de ensino médio participantes da pesquisa.

Ao elaborarmos os exercícios constituintes da SD, de um modo geral, tomamos como base alguns dos problemas evidenciados nos textos resultantes da produção inicial. Dessa forma, o segundo módulo foi destinado ao estudo das questões referentes à coesão textual, em específico, à coesão lexical. Por essa razão, o principal objetivo dessas atividades foi levar os alunos a conhecerem alguns dos recursos e procedimentos por meio dos quais o mecanismo de textualização em questão é estabelecido e, assim, sanar algumas das necessidades evidenciadas em suas produções e prepará-los para a realização da produção final, pois, como asseguram Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.87), nos módulos, devemos “trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los”.

Por questões metodológicas, realizamos um recorte do corpus referente às atividades do segundo módulo da SD e apresentamos, neste capítulo, quatro propostas de atividades e vinte e um fragmentos de respostas. A análise desse material consiste, portanto, em apresentar e comentar as propostas de atividade e analisar o desempenho do aluno com base nas respostas apresentadas e nos objetivos pretendidos em cada questão.

Visando uma melhor organização do material a ser exposto ao longo do capítulo, os resultados das atividades serão indicados pela sigla R<sup>n</sup>E<sup>n</sup> (onde R significa Resultado, o primeiro <sup>n</sup> indica o número desse resultado, E significa Exercício e o segundo <sup>n</sup> representa o número do exercício), seguida das iniciais do nome do autor da resposta e da série a qual ele pertence, entre parênteses, seguindo o mesmo padrão adotado para indicação das produções iniciais analisadas no terceiro capítulo. Dessa forma, os resultados do primeiro exercício, por exemplo, serão apresentados pela seguinte sigla R1E1 – B. M (1º ano), onde se lê: Resultado 1 do Exercício 1 – Breno Medeiros<sup>34</sup> (1º ano).

---

<sup>34</sup> Nome fictício utilizado apenas como ilustração do exemplo.

#### 4.1 Refletindo sobre repetição lexical

Cientes da necessidade de realizar uma introdução acerca do conceito de coesão textual para, então, adentrarmos a discussão a respeito do que é a coesão lexical, iniciamos as atividades do segundo módulo solicitando aos discentes que pesquisassem, em alguns dicionários, o significado do termo *coesão* e, com base nos resultados encontrados, explicassem como tal mecanismo poderia ocorrer em um texto.

Realizado esse momento de introdução da temática, solicitamos uma pesquisa extraclasse sobre o que é a coesão textual e por meio de quais recursos linguísticos esse mecanismo pode ser estabelecido. Os resultados dessa atividade foram discutidos em sala e serviram de ponto de partida para as ações seguintes.

Como nossa pretensão, naquele momento, foi levar os alunos a compreenderem em que consiste a coesão textual, realizamos a abordagem conteudística associada à análise de textos diversos, buscando evidenciar as diferentes maneiras pelas quais podemos realizar os elos entre as ideias/partes de um texto e, assim, estabelecer sequências lógico-semânticas em nossas produções. Na ocasião, esclarecemos que, tendo em vista os diferentes recursos linguísticos possibilitadores dos nexos coesivos, o referido mecanismo de textualização é comumente classificado em: referencial, sequencial, por elipse, recorrencial e lexical.

Considerando o foco do presente estudo, deter-nos-emos a apresentação e análise das atividades de estudo da coesão lexical. Para a explanação teórica sobre o que vem a ser esse tipo de coesão, além dos textos resultantes das pesquisas dos alunos, utilizamos os exemplos apresentados no segundo capítulo desta dissertação.

Inicialmente, realizamos uma breve discussão a respeito dos seguintes procedimentos coesivos: repetição, substituição e seleção lexical. Como os alunos demonstraram maior interesse em entender o que é a seleção lexical, desenvolvemos alguns exercícios com o intuito de levá-los a compreender como os termos escolhidos pelos autores são importantes para a unidade de sentido do texto. Para tanto, analisamos alguns anúncios publicitários, nos quais, a aproximação semântica entre as palavras revela-se essencial para a significação do texto como um todo.

Na ocasião, ainda observamos com os alunos a relação entre as escolhas lexicais e o sentido dos seguintes textos: *Aluno perfeito*, de Rubem Alves; *A vida e as estações*, de Martha

Medeiros; *Drogas e adolescência*, de Bráulio Tavares e *Brasileiro Bonzinho?*<sup>35</sup>, de Lya Luft. Ao longo da discussão desse material, trabalhamos o conceito de Campo Associativo<sup>36</sup> (CA) e, em alguns casos, solicitamos que identificassem os principais CA de cada texto. Ao discutirmos essa questão, buscamos enfatizar que, como afirma Oliveira (2008), os CA são grupos de palavras que se relacionam por fatores linguísticos ou extralinguísticos e que possibilitam a construção dos nexos semânticos, facilitando tanto a atividade de leitura/compreensão quanto o processo de produção de um texto.

Em linhas gerais, podemos dizer que, ao término dessa atividade, a maioria dos alunos demonstrou ter compreendido o que são os CA e qual a importância da seleção lexical para a constituição de sentido dos textos.

Em continuidade às atividades do módulo, retomamos as discussões realizadas a respeito dos nexos textuais e iniciamos a abordagem didática sobre procedimentos e recursos coesivos. Assim, para introduzirmos o estudo da repetição lexical, solicitamos que os alunos expusessem oralmente suas opiniões a respeito da recorrência/repetição de um termo várias vezes no mesmo texto. Após ouvirmos, por unanimidade, que tal situação constitui uma das coisas que devem ser evitadas no momento da escrita, apresentamos alguns textos nos quais a recorrência de um mesmo termo é intencional e proporciona o estabelecimento dos nexos de reiteração, contribuindo para a continuidade/progressão textual.

Mediante a reação dos alunos, ao ouvirem que a repetição lexical pode ser um recurso coesivo, passamos a uma explanação mais detalhada desse procedimento e, de acordo com os textos analisados, ressaltamos que esse pode ser um recurso utilizado para: marcar ênfase ou contraste, apresentar uma correção e/ou marcar a continuidade temática (Cf. Antunes, 1996).

Encerrada a análise de materiais que apresentavam tal fenômeno como um recurso coesivo, levamos dois textos resultantes da etapa da produção inicial, nos quais a repetição configura-se como um problema. Nesse momento, buscamos refletir juntamente com os alunos a respeito da existência (ou não) dos nexos textuais em tais produções e da função das repetições nelas presentes. Em meio às discussões, os alunos foram, aos poucos, revelando perceber que tal recurso foi utilizado inadequadamente e que isso prejudicou a clareza e a informatividade dos textos.

---

<sup>35</sup> Como os três primeiros textos já foram mencionados anteriormente, não apresentaremos a fonte pesquisada. Já o último texto, *Brasileiro Bonzinho*, pode ser encontrado em: <http://veja.abril.com.br/blog/ricardo-setti/politica-lya-luft-brasileiro-bonzinho-na-verdade-estamos-indefesos-e-apavorados/>

<sup>36</sup> A respeito da concepção de Campo Associativo aqui adotada, ver capítulo 2.

A partir das discussões decorrentes dessa atividade, solicitamos aos alunos que reescrevessem os dois textos analisados, buscando melhorá-los, principalmente, no que se refere ao estabelecimento da coesão. Tal atividade foi conduzida a partir da seguinte proposta:

QUADRO 4: Questões do exercício sobre repetição lexical (Exercício 01)<sup>37</sup>

Leia os textos abaixo e, considerando as discussões realizadas a respeito da coesão textual, identifique as falhas cometidas pelos autores dessas produções e reescreva-as eliminando, principalmente, os problemas pertinentes à coesão.

Texto 01:

O trafico de drogas nas escolas

As escolas brasileiras de uma em três delas tem o convívio com o trafico de drogas. Um grande problema nas escolas publica no pais.

Em escolas publicas tem que cuidar para não se misturar com osuarios de drogas, por causa que as drogas destroem nossas vidas e não nos leva a ter nada de bom em nossas vidas.

Os especialistas disserem que os caminhos certo para enfrentar esse problema são projetos de contra as drogas nas escolas.

Na minha opinião como aluno. A escola tem que ser livre de drogas para os alunos não terem nenhum problema com a policia por causa de drogado que vem na escola usar drogas. Se as pessoas soubessem como utilizar sem mecher com ninguém as drogas poderiam ater se liberadas no pais, mais as pessoas que usam pensam logo em roubar ou matar para conseguirem dinheiro, o uso não leva ninguém a nada, so ter desgraça na vida.

(Aluno do EM)

Texto 02:

“A comunidade, a escola e os alunos juntas contra as drogas”.

Nas escolas publicas do brasil ou do mundo possuem, tráfico de drogas.

Mesmo que a maioria das escolas do nosso Brasil, confesse a existência de drogas na atividade, a situação é associada com a violência e a precariedade que cercam muitos centros de ensino do país.

Mas sempre nem é possível isolar a escola no contesto, em que faz essa envolvida, a escola faz parte de um mundo maior. Se a violência fora poderá chegar também aos centros de ensino.

Muitos jovens acabam deixando os estudos pelas proximidades com as drogas.

A grande precariedade na escola, e suas estruturas contribua mas para o crescimento de drogas nas escolas.

Se há possibilidade de termo uma escola livre de drogas, na minha opinião sim tem varias.

Eu sou a favor da ilegação do trafico de drogas nas escolas. Uma escola livre de drogas, pode sim se tornar realidade com ajuda dos políticos, a escola e os alunos, todos poderiam combater o trafico.

A comunidade poderiam obter oportunidades aos jovens usuários de drogas, fazendo assim, com que eles se interessem com aquilo que possa distrailo do mundo das drogas. Como por exemplo, praticar esportes, fazer cursos, praticar artesanato, obter aulas de grafitis.

(Aluno do EM)

FONTE: Elaborado pela autora da dissertação

<sup>37</sup> Ver proposta de atividade completa no apêndice E, pág. 165.

Embora reconheçamos que os textos utilizados apresentam problemas de ordens diversas, nessa atividade, centramos nossa atenção nas questões referentes ao estabelecimento da coesão textual, de um modo geral, e as recorrências desnecessárias de termos e expressões, em específico. Tais produções exemplificam perfeitamente o que Antunes (2005, p.81) define como sendo “um *mesmo sem fim*”, uma vez que, por conta da utilização inadequada da repetição de termos e de ideias, os alunos-autores não conseguem avançar nas informações, nem tampouco articular adequadamente as partes/ideias apresentadas em seus textos.

Conforme já mencionado, uma de nossas pretensões, ao aplicarmos esse exercício, foi levar os alunos a perceberem como a repetição pode se tornar um problema para a coesão. Assim, ao analisarmos os resultados dessa atividade, buscamos verificar se eles reconheceriam a repetição como um problema coesivo e identificar quais estratégias seriam utilizadas para tornar esses textos mais coesos.

Tendo em vista os resultados dessa atividade, buscamos enquadrar as respostas apresentadas em três categorias. Na primeira, selecionamos os textos cujos autores demonstram compreender que a repetição constitui um problema coesivo e tentam solucionar tal falha por meio da substituição ou da eliminação de termos/trechos. Na segunda, elencamos aqueles cujos autores, embora revelem ter percebido as falhas do texto original, no que se refere ao estabelecimento da coesão, ao reescrevê-lo, baseiam-se nas informações apresentadas e elaboram um novo texto. Por fim, na terceira, encontram-se as produções nas quais os alunos não conseguem solucionar o problema da repetição, pois, ou realizam poucas modificações no texto original e mantêm as mesmas falhas ou modificam o texto, mas acabam realizando novas repetições desnecessárias.

A fim de apresentar uma amostragem desses resultados, selecionamos três versões da reescrita do texto “O tráfico de drogas nas escolas” que representam as três categorias de análise. Vejamos:

**R1E1 – B.S.M (2º ano)<sup>38</sup>**

**O tráfico de drogas nas escolas**

A cada três escolas brasileiras, uma delas convive com o tráfico de drogas. Um grande problema na educação pública no país.

Temos que tomar cuidado para não nos misturarmos com usuários de drogas, porque os mesmos destroem nossas vidas e não trazem nada de bom para nossa vida.

Uma forma de enfrentar esse problema são os projetos de prevenção nas escolas.

<sup>38</sup> Ver anexo 10, pág. 179.

Na minha opinião como aluno, a escola tem que ser livre das drogas, para o aluno não ter problema com elas. A maioria dos usuários roubam e matam para conseguir dinheiro para o consumo. Talvez se não fosse assim, poderia haver a legalização das drogas.

Como é possível perceber, o texto acima evidencia que houve por parte do aluno a compreensão de que algumas construções da versão original não haviam ficado claras o suficiente e, na tentativa de melhorá-las, ele realiza algumas alterações que merecem ser consideradas.

De um modo geral, verificamos que os termos *escola* e *drogas*, que haviam sido repetidos desnecessariamente algumas vezes no texto original, na reescrita, ora foram eliminados, ora foram substituídos por outras palavras. Percebemos, assim, que, ao reformular o primeiro parágrafo, o aluno substitui *escola pública* por *educação pública* para evitar a repetição do termo *escola*. Já no parágrafo seguinte, ele percebe que a presença de algumas palavras é desnecessária e opta por eliminar as expressões *escola pública* e *drogas*.

É possível identificarmos ainda a substituição da expressão *projetos de contra as drogas nas escolas* por *projetos de prevenção nas escolas*, o que evidencia não só o reconhecimento da repetição desnecessária do termo *drogas*, como o conhecimento de que, nessa situação, há uma equivalência entre os sentidos das expressões *contra as drogas* e *prevenção*.

Ao analisarmos essa produção, percebemos ainda que o aluno-autor foi capaz de realizar outras modificações que atribuíram mais sentido ao texto. Por exemplo, no primeiro parágrafo, ele reorganiza o período introdutório, deixando-o mais claro/inteligível, de modo que a construção *As escolas brasileiras de uma em três delas tem o convívio com o tráfico de drogas* (§1 – linhas 1 e 2 - TB<sup>39</sup>) ao ser reescrita, ganha a seguinte formulação: *A cada três escolas brasileiras, uma delas convive com o tráfico de drogas* (§1 – linha 1 - TR<sup>40</sup>). Tal alteração revela que houve o reconhecimento, por parte do aluno, da necessidade de reorganizar gramaticalmente o período para torná-lo mais compreensível. O mesmo ocorre no último parágrafo, que é reformulado quase que por completo, no entanto, a informação/ideia apresentada/defendida é mantida.

Além disso, é possível perceber que, para evitar as repetições, o aluno realiza algumas retomadas por meio de unidades gramaticais, por exemplo, utiliza-se da expressão *os mesmos*

<sup>39</sup> Sigla TB utilizada para fazer menção ao Texto Base disponível na proposta de atividade.

<sup>40</sup> Sigla TR utilizada para fazer menção ao Texto Reescrito em análise.



(§ 2 - linha 3 - TR) para retomar *usuários de drogas* e do pronome *elas* (§ 4 - linha 7 - TR) para retomar *drogas*.

De um modo geral, podemos afirmar que tais alterações ratificam os postulados dos PCNs de Língua Portuguesa (1997), ao afirmarem que a atividade de reescrita nos permite evidenciar os diversos procedimentos/estratégias utilizados pelos alunos na tentativa de imprimir qualidade ao texto.

Conforme fora dito, a resposta acima representa as produções que foram classificadas na primeira categoria. Vejamos, então, uma das respostas representativas da segunda categoria, na qual se encontram os textos em que os alunos optaram por assumir autonomia diante da atividade de reescrita e reformularam o texto descartando algumas partes, inclusive, parágrafos inteiros.

#### **R2E1 – A.A.B (2º ano)<sup>41</sup>**

Um dos grandes problemas que as escolas vem tendo nos ultimos anos é o convívio com o tráfico de drogas.

Especialistas apontam que a maneira certa de enfrentar esse problema é criando projetos, para que os alunos possam se ocupar em alguma coisa depois que saem das escolas.

Pesquisas realizadas em várias escolas apontam que a maioria dos alunos querem mais segurança porque as drogas entra facilmente e acaba viciando crianças, que vam para as ruas roubar e até matar para sustentar seu vício.

Como é possível perceber, nesse caso, o aluno-autor descarta o TB e utiliza-se apenas de algumas das informações nele apresentadas e constrói um novo texto. Na versão reescrita, evidenciamos que, embora haja a repetição de termos que poderiam ter sido substituídos como *escola*, *problemas* e *alunos*, o autor utiliza o hiperônimo *problema* para retomar a expressão *tráfico de drogas*, revelando um singelo conhecimento a respeito do procedimento da substituição/retomada por unidades lexicais. Além disso, ao assumir a autoria do texto e modificá-lo conforme suas pretensões, o aluno revela não só o desejo de imprimir qualidade à produção, mas também a tentativa de aproximá-la ao seu estilo de escrita.

A esse respeito, Oliveira (2010) destaca que atividades de reescrita permitem aos indivíduos detectar e diagnosticar alguns problemas do texto e, assim, selecionar estratégias que lhe permitirão tanto ignorar tais problemas ou buscar informações para esclarecê-los, como modificar o texto através da reescrita.

---

<sup>41</sup> Ver anexo 11, pág.180.

Tal fato nos remete a um dos comentários presentes nos PCNs de Língua Portuguesa a respeito das atividades de revisão e reescrita, ao ressaltarem que além do

objetivo imediato de buscar a eficácia e a correção da escrita, [tal prática] tem objetivos pedagógicos importantes: o desenvolvimento da atitude crítica em relação à própria produção e a aprendizagem de procedimentos eficientes para imprimir qualidade aos textos (BRASIL, 1997, p.55).

Isto posto, ressaltamos que outros sujeitos participantes da pesquisa evidenciaram comportamento semelhante ao revelado no texto acima: descartaram partes do TB e utilizaram-se das informações nele presentes, para construir outro texto mais próximo ao seu estilo de escrita.

Por fim, tivemos ainda resultados que revelaram que alguns alunos, embora tenham tentado solucionar os problemas identificados nos TB, acabaram incorrendo nos mesmos ‘erros’, visto que não há quase diferença entre a versão inicial e o texto reescrito. É o que ocorre no texto a seguir:

**R3E1 – K. C. C (2º ano)<sup>42</sup>**

“O tráfico de Drogas”

A cada três escolas brasileiras, uma delas tem o convívio com o tráfico de drogas nas Escolas públicas no país.

Em escolas públicas temos que nos cuidar para não se misturar com usuários de drogas, pois é um vício que destroem as nossas vidas e não nos leva a ter nada.

Os especialistas afirmam que o caminho certo para enfrentar esse problema, é criar um projeto contra as drogas nas escolas.

Na minha opinião de Aluno, A escola deve ser livre de drogas para que nenhum dos Alunos cheguem até desavenças com a polícia por causa de drogados que vem até a escola usar a droga. Se tais pessoas soubessem como utilizar sem mexer com ninguém, até poderiam se libertar no país, mais o fato é que pessoas que usam pensam logo em roubar ou matar, para conseguirem dinheiro. O uso não leva ninguém a nada, só a ter desgraça na vida.

As alterações realizadas na produção acima são mínimas e os problemas pertinentes à coesão permanecem praticamente os mesmos. Nessa resposta é possível evidenciarmos algumas modificações como: a reorganização do início do primeiro parágrafo; a eliminação da expressão *de bom em nossas vidas* que representava uma repetição tanto da expressão *nossas vidas*, como da ideia apresentada, no segundo parágrafo do TB; a realização de retomada por itens gramaticais como, por exemplo, o uso do pronome adjetivo *tais* (§4 – linha 9 - TR) para retomar o referente *drogados* (§4 – linha 8 -TR).

<sup>42</sup> Ver anexo12, pág. 181.

Não podemos, contudo, deixar de perceber que o a maioria dos problemas presentes no TB permanecem no TR. Observando algumas partes do TR, como o período inicial, é evidente que, se o aluno tivesse realizado uma leitura mais atenta, ele teria percebido que a segunda ocorrência da expressão *nas Escolas publicas no país* (§1 – linhas 1 e 2 - TR), é desnecessária, pois essa informação já havia sido apresentada, de modo que a sua repetição torna o período redundante e, conseqüentemente, inexpressivo. O mesmo se aplica às recorrências dos termos *escola(s)* e *drogas* que, tanto na versão original, quanto no texto reescrito, dificultam a progressão das ideias e tornam o texto cansativo.

Esse fato revela que, para a maioria dos alunos, as explanações a respeito da coesão textual não ficaram claras, visto que o desempenho deles evidenciou que existiam muitas dúvidas a respeito de tal mecanismo de textualização, principalmente no que se refere aos meios pelos quais os nexos coesivos podem ser estabelecidos. Diante disso, percebemos a necessidade de realizarmos outros exercícios de natureza similar, a fim de que eles pudessem, de fato, compreender como criar os nexos coesivos em um texto.

Analisando, em linhas gerais, os resultados dessa atividade, chegamos aos seguintes dados. Dos 60 sujeitos envolvidos na pesquisa, apenas 48 realizaram essa atividade, dos quais: 33,33% (16 alunos) enquadram-se na primeira categoria apresentada, ou seja, percebem que a repetição de termos/ideias consistia num problema de produção e utilizaram como estratégia para solução a substituição ou a eliminação de trechos do texto original; 25% (12 alunos) optaram por utilizar as informações presentes na versão inicial para construir um novo texto, sendo classificados, portanto, na segunda categoria; e 41,67% (20 alunos) não realizaram grandes alterações ao reescreverem o texto, incorrendo nos mesmos erros referentes à coesão textual, principalmente, no que se refere à utilização da repetição de forma inexpressiva e equivocada.

Esses dados revelaram-nos a necessidade de desenvolvermos outras atividades, por meio das quais os alunos pudessem compreender melhor como utilizar os procedimentos coesivos em questão e foi isso o que buscamos fazer, pois, como asseguram Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma das contribuições do trabalho com a SD é a possibilidade de elaborar atividades e exercícios diversos visando superar os problemas evidenciados nos textos dos alunos, ou seja, de acordo com suas necessidades de aprendizagem.

## **4.2 Substituindo termos, verificando sentidos**

Dando continuidade ao trabalho com o segundo módulo da SD, após desenvolvermos algumas atividades semelhantes ao exercício anterior, com o intuito de levarmos os alunos a perceberem a diferença entre a repetição enquanto problema e enquanto recurso coesivo, iniciamos o estudo da substituição lexical.

Na ocasião, buscamos levar os alunos a perceberem que tal procedimento é, como diz Antunes (2005, p.96-97), “um recurso da continuidade do texto, ou, ainda, uma forma de mostrar que dois ou mais segmentos estão semanticamente inter-relacionados”. Para tanto, tentamos, ao analisar algumas produções, evidenciar as relações de sentido existentes entre cada uma de suas partes.

Finalizado esse momento de introdução ao estudo do procedimento da substituição lexical, dedicamos algumas aulas à abordagem dos recursos linguísticos que possibilitam sua realização nos textos. Como esse é um procedimento que se concretiza por meio de recursos diferentes, tal abordagem ocorreu em três etapas. Primeiro, discutimos com as turmas como se dão as retomadas por meio de sinônimos; depois, abordamos os casos de retomada por hiperônimos e explicitamos, portanto, em que consistem as relações de hiponímia e hiperonímia; por fim, analisamos os casos de retomada por caracterizadores situacionais. Dedicamos o tópico a seguir a apresentação e análise desses exercícios.

### **4.2.1 A sinonímia, a coesão lexical e o sentido do texto**

Após explicarmos em que consiste o fenômeno da sinonímia e analisarmos alguns textos que exemplificam a ocorrência de tal relação de sentido, adaptamos um dos exercícios apresentados por Ilari (2011) e aplicamos, em sala. O objetivo dessa atividade foi levar os alunos a compreenderem em que consiste a sinonímia, perceberem que a determinação/formação de pares de sinônimos é um evento contextual e ainda ressaltar que, no momento da produção, existem alguns fatores que influenciam nossas escolhas entre um termo e seus sinônimos.

QUADRO 5: Questões do exercício sobre sinonímia (Exercício 02)<sup>43</sup>

1. Leia o texto abaixo e responda as questões a seguir:

**O dinheiro e seus nomes**

Acionistas – dividendos

Advogados – honorários

Agiotas – juros

Autores – direitos

Beneméritos – homenagem

Comerciantes – lucro

Estado – impostos

Funcionários – ordenado

Garçons – gorjeta

Herdeiros – herança

Intermediários – comissão

Magistrados – emolumentos

Mendigos – esmola

Militares – soldo

Noivas – dote

Operários – salário

Padres – cônica

Parlamentares – subsídio

Pensionistas – pensão

Proprietários – renda

Queixosos – indenização

Seguradores – prêmio

Há também o dinheiro que é pago às escondidas, para livrar-se das penalidades ou para comprar o silêncio de alguém. Dá o nome de “toco” quando se trata de dinheiro em favor da polícia e de “suborno” ou “bola”, quando o beneficiado é um civil ou funcionário de órgão da fiscalização.

a. Que relação podemos estabelecer entre o texto e seu título?

b. Boa parte desse texto é formado por pares de palavras. Que relação podemos estabelecer entre os dois termos de cada par? E, se observarmos apenas a segunda palavra de cada par, elas apresentam algo em comum? O quê?

c. Quais palavras dessa lista indicam a “retribuição por serviços prestados”?

d. Você conhece outros nomes atribuído ao “dinheiro que é pago às escondidas”?

Suponha que você que queira acrescentar à lista as palavras “anuidade”, “ressarcimento”, “propina”, “suborno”, “mesada” e outras: quem seriam seus beneficiários?

Fonte: Esse exercício é uma adaptação de algumas questões apresentadas em Ilari (2011, p.172).

Embora esse exercício não aborde diretamente a sinonímia enquanto recurso coesivo, pois não apresenta situações em que os sinônimos tenham sido utilizados para remeter/retomar outro item, ele nos possibilitou explorar com as turmas o conceito de sinonímia enquanto relação contextual e ainda explorar as habilidades de leitura e compreensão de texto.

Tendo em vista a natureza do exercício, optamos por adotar o seguinte procedimento para análise dos dados: apresentamos um comentário a respeito dos objetivos e expectativas para a questão e, em seguida, analisamos algumas respostas que são representativas dos resultados gerais da atividade.

No intuito de facilitar a apresentação dos dados, elencamos as respostas dos alunos em duas categorias: em uma, encontram-se as respostas que, de algum modo, atendem aos

<sup>43</sup> Ver apêndice F, pág. 166.

objetivos de cada questão e, portanto, demonstram que seus autores compreenderam, de fato, em que consiste o fenômeno da sinonímia. Na outra, encontram-se aquelas que evidenciam que os alunos não obtiveram êxito ou por não terem compreendido a relação de sentido existente entre as palavras, ou por não terem entendido a solicitação de cada questão, o que revela a dificuldade de compreensão dos enunciados.

Assim, com as questões **a** e **b**, esperávamos que os alunos compreendessem que o texto “O dinheiro e seus nomes” apresenta expressões diversas que são utilizadas para nomear o dinheiro que é pago a determinados profissionais ou instituições/razões sociais e que boa parte do texto constitui-se de pares de palavras, nos quais o primeiro termo designa um beneficiário (classe/instituição) e o outro nomeia o dinheiro que lhe é pago. De tal modo, esses pares de palavras podem preencher facilmente a seguinte expressão: “*O dinheiro pago a(o) \_\_\_\_\_ chama-se \_\_\_\_\_*”.

Para responder essas questões os alunos precisam compreender que tais termos têm em comum o fato de se relacionarem aos significados de *dinheiro* e *pagamento*. Para tanto, é preciso reconhecer a proximidade semântica entre esses termos e entenderem que, de certa forma, todos os itens que se encontram do lado direito de cada par podem estabelecer entre si a relação de sinonímia, quando forem associados a dinheiro/ pagamento.

Dentre as respostas representativas dos resultados dessa atividade destacamos os três fragmentos a seguir:

#### **R1E2 – A.C.F.B. (2º ano)<sup>44</sup>**

Respostas:

1. a) A relação entre o título e o texto é que a cada profissão o pagamento tem o nome diferente.
- b) A relação é que a primeira palavra de cada par indica uma profissão ou instituição e a segunda como é que se chama o dinheiro que esta profissão ou instituição recebe; observando as segundas palavras todas elas se referem a dinheiro.

#### **R2E2 – L.K.O.R (1º ano)<sup>45</sup>**

1. O texto é muito diferente do que estamos acostumados a ver mais fala de profissões e a função que é dada a cada um.
2. A primeira coluna se refere-se cargo, profissão ou pessoas e a segunda a função de cada uma.

#### **R3E2 – E.C.F (2º ano)<sup>46</sup>**

Respostas:

1. A gente pode dizer que o texto receber o título “o dinheiro e seus nomes”, porque ele fala das

<sup>44</sup> Ver anexo 13, pág. 182.

<sup>45</sup> Ver anexo 14, pág. 183.

<sup>46</sup> Ver anexo 15, pág. 185.

diversas palavras que são usadas para falar de dinheiro Assim, o texto relata como o dinheiro que é pago a alguém pode ser nomeado de acordo com o nome da profissão. É muito interessante e diferente esta forma desse texto, causa estranhamento de quem lê.

2. Observando as palavra do texto a gente percebe que cada par é formado por nome de uma profissão e o nome dado ao dinheiro, salário dessa profissão. Como a segunda palavra é um nome dado a dinheiro eles têm em comum isso: se referem a dinheiro. Não tenho certeza, mas parece que podem ser sinonimo, não é? Tipo, ordenado e salário significam a mesma coisa: o pagamento de quem trabalha para alguém.

Mediante esses fragmentos, podemos afirmar que os autores das respostas 1 e 3 (R1E2 e R3E2) demonstram terem compreendido tanto o solicitado no exercício, quanto à temática e ao fenômeno linguístico abordados no texto. Eles deixam claro que entenderam que a relação que se instaura entre o título e o texto se dá pelo fato de o texto apresentar termos distintos cujos sentidos relacionam-se/referem-se ao significado de *dinheiro/pagamento*. Além disso, revelam compreender que tais palavras são utilizadas tendo em vista situações/ocorrências distintas, logo, estão relacionadas a um contexto. Ambos ressaltam que há uma estrita relação entre os termos referentes a dinheiro/pagamento e algumas profissões/razões sociais.

Em contrapartida, o autor da resposta 2 (R2E2) demonstra não ter compreendido o texto, pois, além de não mencionar a existência de qualquer relação entre o significado de alguns termos e o significado de dinheiro/pagamento, afirma que a temática abordada é “profissões e suas funções”, quando, na verdade, o texto apresenta alguns dos termos existentes, em nossa sociedade, para fazer menção à dinheiro/pagamento.

Por conseguinte, no item **b**, percebemos que esse nível de desempenho é mantido, visto que a maioria dos alunos apresentou comentários que correspondem ao solicitado na questão. Embora apresentem a contextualização necessária que indique qual dos questionamentos está sendo respondido, podemos dizer que os fragmentos 1 e 3, novamente, apresentam respostas satisfatórias à questão.

Tais comentários demonstram que os alunos conseguiram compreender o tipo de relação instaurada entre os pares de palavras, ou seja, entenderam que, nesse texto, cada par é composto por um termo que designa uma função/profissão/instituição e outro que apresenta a nomenclatura dada ao dinheiro que lhes é pago. Além disso, perceberam que há uma relação de aproximação semântica entre o significado dos termos presentes na segunda ‘coluna’ de cada par, pois todos eles ‘se referem a dinheiro’ ou representam ‘uma forma de pagamento’.

Como é possível perceber, o autor da resposta **R1E2** tenta demonstrar a compreensão do conteúdo abordado, nas aulas anteriores, ao afirmar que essa proximidade semântica

refere-se ao fenômeno da sinonímia e justifica sua resposta por meio da seguinte ilustração: “ordenado e salário significam a mesma coisa: o pagamento de quem trabalha para alguém”. Reconhecemos que, embora tal exemplo não seja o suficiente para exemplificar o que vem a ser a sinonímia, a atitude do aluno evidencia que houve a assimilação/compreensão do conteúdo estudado e que isso foi importante para a compreensão/interpretação do texto.

Em contrapartida, o fragmento **R2E2** evidencia que, devido à não compreensão da significação das palavras e das relações de sentido existentes entre elas, o autor da resposta não compreendeu o texto e, por isso, fez uma leitura equivocada ao afirmar que a produção em questão ‘fala’ sobre cargos, profissões e funções exercidas/desempenhadas em cada profissão, distanciando-se completamente da real temática abordada no texto.

Situação semelhante ocorre com o autor do fragmento a seguir, que afirma que o texto aborda os meios pelos quais podemos conseguir dinheiro.

#### **R4E2 – L.E.S.M (2º ano)<sup>47</sup>**

2. Emolumento → rendimento ultrapassado dos salário fixo.

Dote → presente, uma doação.

Todas as palavras se refere a meio de se conseguir o dinheiro e as formas que o mesmo é chamado em cada situação.

Nessa resposta, não sabemos por qual razão, o aluno apresenta uma definição para o sentido de *emolumento* e *dote* e, em seguida, traz uma resposta que não condiz nem com os questionamentos feitos, nem tampouco com a temática tratada no texto.

Observando os resultados 2 e 4, podemos supor que esses alunos não compreenderam o texto, nem entenderam o que tinha sido solicitado, pois está explícito no enunciado que eles deveriam, primeiro, analisar qual a relação de sentido existente entre as duas palavras de cada par e, depois, observar as palavras da direita e verificar se havia algo em comum entre o sentido delas. No entanto, as respostas apresentadas não atendem a nenhuma dessas solicitações e distanciam-se muito do que é, de fato, abordado no texto.

Considerando as respostas apresentadas nos 4 fragmentos analisados, é possível percebermos o quanto a compreensão das relações de sentido existentes entre os termos influencia/contribui para a interpretação do texto. A esse respeito, Porfírio e Pondé (2011, p.2670) afirmam que “as palavras presentes no texto são capazes de permitir uma interação do leitor com o texto, fazendo com que a compreensão seja estabelecida”. Diante disso, é

<sup>47</sup> Ver anexo 16, pág. 186.



possível acreditarmos que os autores dos fragmentos 2 e 4 apresentaram tais respostas, porque não compreenderam que há uma proximidade semântica entre tais palavras, e que o entrelaçamento desses significados confere ao texto a unidade de sentido, fato bem compreendido pelos autores das respostas 1 e 3<sup>48</sup>.

Em linhas gerais, é possível afirmarmos que dos 50 participantes da pesquisa que responderam a esse exercício, cerca de 80 % (40 alunos) obtiveram um bom desempenho, pois conseguiram demonstrar compreensão do assunto, ao apresentarem respostas adequadas às questões.

Além dessas questões que exploram as habilidades de leitura, interpretação de texto e compreensão do fenômeno semântico em estudo, destacamos alguns aspectos referentes ao item **d** desse exercício. Essa questão requeria que os alunos explorassem seus conhecimentos de mundo e os saberes adquiridos a respeito da temática para, então, identificarem expressões que apresentassem uma relação de aproximação semântica com outros termos do texto, revelando, portanto, novas possibilidades de formação de pares de sinônimos.

Tal questão apresentou-se como um excelente meio de verificar o entendimento dos alunos a respeito da existência de palavras cujos significados são muito próximos ou equivalentes em determinadas situações. Dos termos listados nas respostas dos alunos, *propina* se fez presente em 100% dessas respostas; *suborno* e *corrupção*, em 50 %. Além dessas palavras, um número considerável de alunos citou: *boró*, *couro de rato*, *molhadura*, *cala a boca*, *gratificação*, *agrado* e *peita*, fato que evidenciou o quanto o conhecimento de mundo influencia no processo de ensino-aprendizagem, já que é perceptível que alguns desses termos caracterizam/representam uma variedade linguística específica.

Ainda sobre essa questão ressaltamos que, tendo em vista as respostas apresentadas, solicitamos aos alunos que apresentassem oralmente situações nas quais esses termos pudessem ser utilizados para referir-se ao “dinheiro que é pago às escondidas”. Pela contextualização dessa atividade, foi possível perceber que algumas dessas expressões são comumente utilizadas pelos sujeitos participantes da pesquisa. A título de exemplificação, destacamos a situação apresentada para o emprego de *boró* ou *cala a boca*: quando um indivíduo é flagrado, por policiais ou guardas de trânsito, conduzindo um veículo sem possuir a Carteira Nacional de Habilitação (CNH), muitos deles oferecem ao policial um *boró*, um *cala a boca* para não serem multados (notificados).

---

<sup>48</sup> Por questões metodológicas, selecionamos para análise apenas os resultados das questões **a**, **b** e **d**.

Em continuidade à execução das atividades desse módulo, levamos em consideração as orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, 89) ao afirmarem que “em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possíveis dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso”. Dessa forma, buscamos diversificar a natureza dos exercícios constituintes dos módulos e, ao trabalharmos com a sinonímia, preocupamo-nos em desenvolver exercícios que evidenciassem tanto a importância dessa relação semântico-lexical ser concebida como uma relação contextual, como também que ressaltassem a sua importância no processo de textualização, ou seja, no estabelecimento da coesão textual.

Ainda em conformidade com os autores supracitados, os módulos de uma SD devem contemplar tarefas de diversos tipos, principalmente aquelas que possibilitem aos alunos concentrar-se em aspectos mais precisos da elaboração de um texto. Nesse sentido, tendo em vista os resultados dos exercícios anteriores que revelaram que os alunos não estavam familiarizados com a prática da reescrita de textos, essa foi uma de nossas prioridades, nesse módulo. Por tal razão, realizamos um conjunto de exercícios de reescrita abordando perspectivas diferentes do estudo da coesão textual.

A respeito da funcionalidade desse tipo de atividade, corroboramos com os autores genebrinos citados ao afirmarem que tais exercícios impõem aos alunos limites rígidos e, por tal fato, possibilitam-lhes descartar determinados problemas de linguagem e criar estratégias que lhes permitam o gerenciamento desses problemas. São exercícios que possibilitam que o aluno reconheça alguns dos deslizos comumente cometidos em seus textos e analise estratégias por meio das quais possam evitá-los.

Nesse sentido, no intuito de levá-los a perceber o quanto a repetição excessiva torna um texto cansativo e inexpressivo, além de ressaltar como os sinônimos podem nos auxiliar a estabelecer os nexos coesivos necessários e ainda introduzir o estudo das relações de hiponímia/hiperonímia e caracterizadores situacionais, aplicamos a seguinte atividade<sup>49</sup>:

#### QUADRO 6: questões do exercício sobre sinonímia e substituição lexical (exercício 03)<sup>50</sup>

1. Conforme já discutimos durante as aulas, em alguns casos, a repetição de termos pode ser

<sup>49</sup> Os textos utilizados nessa atividade foram retirados de sites diversos da internet e adaptados aos fins da atividade.

<sup>50</sup> Ver apêndice G, pág. 167.

considerada um problema da produção que afeta o estabelecimento da coesão. Leia os textos abaixo e procure substituir as expressões repetidas em excesso por sinônimos ou outras expressões que você considere adequadas. Lembre-se que, em alguns casos, também podemos omitir os termos para criar os nexos coesivos.

- a. O papa João Paulo II disse ontem, dia de seu 77º aniversário, que seu desejo é "ser melhor". O papa João Paulo II reuniu-se na igreja romana de Ant'Attanasio com um grupo de crianças, uma das quais disse: "No dia do meu aniversário minha mãe sempre pergunta o que eu quero. E você, o que quer? O papa João Paulo II respondeu: "Ser melhor". Outro menino perguntou ao papa João Paulo II que presente gostaria de ganhar neste dia especial. "A presença das crianças me basta", respondeu o papa João Paulo II. Em seus aniversários, o papa João Paulo II costuma compartilhar um grande bolo, preparado por irmã Germana, sua cozinheira polonesa, com seus maiores amigos, mas não sopra as velinhas, pois este gesto não faz parte das tradições de seu país, a Polônia. Os convidados mais freqüentes a compartilhar nesse dia a mesa com o papa João Paulo II no Vaticano são o cardeal polonês André Marie Deskur e o engenheiro Jerzy Kluger, um amigo judeu polonês de colégio. Com a chegada da primavera, o papa João Paulo II parece mais disposto. O papa João Paulo II deve visitar o Brasil na primeira quinzena de outubro.
- b. As revendedoras de automóveis não estão mais equipando os automóveis para vender os automóveis mais caro. O cliente vai à revendedora de automóveis com pouco dinheiro e, se tiver que pagar mais caro o automóvel, desiste de comprar o automóvel, e as revendedoras de automóveis têm prejuízo.
- c. Todos os anos dezenas de baleias encalham nas praias do mundo e até há pouco nenhum oceanógrafo ou biólogo era capaz de explicar por que as baleias encalham. Segundo uma hipótese corrente, as baleias se suicidariam ao pressentir a morte, em razão de uma doença grave ou da própria idade, ou seja, as baleias praticariam uma espécie de eutanásia instintiva. Segundo outra, as baleias se desorientariam por influência das tempestades magnéticas ou de correntes marítimas. Agora dois pesquisadores do Departamento de História Natural do Museu Britânico, com sede em Londres, encontraram uma resposta científica para o suicídio das baleias. De acordo com Katharine Parry e Michael Moore, as baleias são desorientadas de suas rotas em alto-mar para as águas do litoral por ação de um minúsculo verme de apenas 2,5 centímetros de comprimento. Ele se aloja no ouvido das baleias, impedindo que as baleias se orientem pelo eco da voz.

Fonte: Elaborado pela autora da dissertação

Nessa atividade, os alunos deveriam substituir termos repetidos por sinônimos e, depois, observar se houve ou não alguma alteração no sentido do texto. Nosso objetivo maior foi levá-los a perceber que a substituição lexical só é adequada quando há uma equivalência textual e semântica entre os termos; do contrário, tais substituições podem alterar o sentido do texto.

Como é possível perceber, nos três textos, a repetição lexical configura-se como um problema, pois a recorrência excessiva das expressões 'papa João Paulo II', no texto a, 'revendedoras de automóveis' e 'automóveis', no texto b, e 'baleias', no texto c, torna-os

cansativos e redundantes. Nesse sentido, buscamos, com essa atividade, verificar a percepção dos alunos quanto ao problema causado pela repetição lexical e levá-los a explorar os conhecimentos adquiridos a respeito da sinonímia e da substituição lexical ao tentar resolver tal problema.

Cientes de que outras expressões como hiperônimos ou caracterizadores situacionais poderiam ser utilizadas para realizar essas substituições, deixamos explícito, no enunciado-base, que eles deveriam substituir os termos repetidos por sinônimos ou ‘outras expressões que considerassem adequadas’, de modo que tal atividade serviria não só para reforçar o estudo da sinonímia, mas também para realizar uma possível introdução para a abordagem dos outros recursos viabilizadores da substituição lexical.

Ao analisarmos os resultados, foi perceptível que os alunos não realizaram alterações quanto à organização/disposição do texto, limitando-se a substituir os termos repetidos por outros ou eliminá-los. Mediante tais respostas, analisamos esse material de acordo com as seguintes categorias: na primeira, encontram-se os textos nos quais os alunos realizam substituições apenas por sinônimos; na segunda, os que apresentam, além da sinonímia, retomadas por hiperônimos e caracterizadores situacionais; na terceira, aqueles que, mesmo tendo realizado algum tipo de substituição, não conseguiram resolver o problema, pois incorreram em novas repetições.

#### R1E3 – D.R.S.B (2º ano)<sup>51</sup>

a) O **papa João Paulo II** disse ontem, dia do seu 77º aniversário, que seu desejo é “ser melhor”. O **santo padre** reuniu-se na igreja romana de Ant’Atanasio com um grupo de crianças, uma das quais disse: no dia do meu aniversário minha mãe sempre pergunta o que eu quero. E você, o que quer? O **sumo pontífice** respondeu: “ser melhor”. Outro menino perguntou ao papa que presente ele gostaria de ganhar neste dia especial. “A presença das crianças me basta”, respondeu **João Paulo II**. Em seus aniversários, o **pontífice** costuma compartilhar um grande bolo, preparado por irmã Germana, sua cozinheira polonesa, com seus maiores amigos, mas não sopra as velinhas, pois este gesto não faz parte das tradições de seu país, a Polônia. Os convidados mais frequentes a compartilhar nesse dia a mesa com o **papa João Paulo II** no Vaticano são o cardeal polonês André Marie Deskur e o engenheiro Jerzy Kluger, um amigo judeu polonês de colégio. Com a chegada da primavera, o **santo padre** parece mais disposto e deve visitar o Brasil na primeira quinzena de outubro.

Como é possível perceber, no fragmento acima, a expressão definida *papa João Paulo II* é substituída por termos que podem ser considerados sinônimos de *papa*, tendo em vista sua equivalência semântica e textual. Tais substituições, além de não terem afetado negativamente

<sup>51</sup> Ver anexo 17, pág. 187.

o sentido do texto, atribuíram-lhe um nível maior de formalidade, visto que há uma diferença considerável entre referir-se ao ex-bispo de Roma apenas como ‘papa João Paulo II’ e como ‘sumo pontífice’ ou ‘santo padre’, pois essas duas expressões apresentam uma carga semântica que indica superioridade do indivíduo assim nomeado e respeito da parte de quem assim o chama. Esse aluno ainda substitui a expressão repetida pelos termos *pontífice* e *João Paulo II*. Por fim, na última linha do texto, para sanar o problema da repetição, ela se utiliza da coesão por elipse e opta por eliminar a expressão repetida.

Embora essa atividade de reescrever um texto realizando substituições de um termo por outros, textual e semanticamente equivalentes, possa parecer bastante simples, ressaltamos que, para sua realização, é necessário que o indivíduo esteja a todo momento verificando se as ideias apresentadas articulam-se como um todo significativo. Pois, como afirma Antunes (2005, p.97), “substituir uma palavra por outra supõe um ato de interpretação, de análise com o objetivo de se avaliar a adequação do termo substituidor quanto ao que pretende conseguir”.

Quanto a funcionalidade desse tipo de substituição, essa autora afirma que:

o uso de um sinônimo como substituto de uma palavra anteriormente presente mantém a continuidade do tema do texto ou do tópico do parágrafo, exatamente porque possibilita a formação de uma cadeia, de um fio em sequência. Além desse efeito coesivo, a substituição de uma palavra por outra tem repercussões no caráter informativo e na força persuasiva do texto, pois pode elevar o grau de interesse do interlocutor pela forma como as coisas são ditas. (ANTUNES, Op. cit., 100)

Nesse sentido, é possível afirmarmos que, ao substituir *papa* por *santo padre*, *sumo pontífice* e *pontífice*, houve o entendimento, por parte do aluno, de que essas expressões apresentam sentidos equivalentes que permitiriam assinalar a continuidade necessária ao tema do texto, evidenciando, mais uma vez, que a coesão preenche perfeitamente a função de inter-relacionar os segmentos constituintes de nossas produções verbais.

Dos 45 alunos que realizaram essa atividade, 18 (o equivalente a 40%) apresentaram respostas semelhantes ao texto analisado, ao reescreverem os textos 1 e 2. Além desses termos, ainda foi possível encontrar, para o texto 1, substituições por *sacerdote* e *prelado* que podem ser consideradas também sinônimos de *papa*. No que se refere ao texto 2, os sinônimos mais recorrentes utilizados para substituir *revendedoras de automóveis* e

*automóvel* foram os termos *concessionárias* e *carro*, respectivamente<sup>52</sup>. Como podemos verificar nos trechos a seguir:

### R2E3 – E.P.S (1º ano)<sup>53</sup>

b. As **revendedoras de automóveis** não estão mais equipando os **carros** para vender os mais caros. O cliente vai à **concessionária** com pouco dinheiro e, se tiver quer pagar mais caro, desiste da compra e as **lojas** tem prejuízo.

Observando esse texto, percebemos que as alterações não se resumem a substituições por sinonímia, pois, além das retomadas por sinônimos, o aluno se utilizou da elipse e da retomada por hiperônimos. A respeito da primeira estratégia, percebemos que os termos *automóvel/automóveis* que, no TB, aparecem quatro vezes, são totalmente eliminados, não aparecendo nenhuma vez no TR. A outra estratégia foi utilizar o termo *loja*, expressão que pode ser considerada hiperônimo de *concessionária*, pois possui um sentido mais abrangente, para retomar *revendedoras de automóveis*.

A respeito da realização de retomadas por hiperônimos (ocorrência que constitui a segunda categoria de análise desse exercício), foi possível perceber que, embora tal relação semântico-lexical ainda não tivesse sido abordada em sala de aula, uma quantidade considerável de alunos (17 alunos, o que corresponde a 38% do total que respondeu ao exercício) utilizou-se desse procedimento para realizar as substituições, ao reescrever os textos 2 e 3. Os fragmentos abaixo representam os textos que se enquadram nessa categoria.

### R3E3 – M.A.S.N (1º ano)<sup>54</sup>

b. As **revendedoras de automóveis** não estão mais equipando os **veículos** para vender os **modelos** caros. O cliente vai à **loja** com pouco dinheiro e, se tiver quer pagar mais caro, desiste da compra e as **concessionárias** têm prejuízo.

### R4E3 – L.S.P (1º ano)<sup>55</sup>

b. As **concessionárias** não estão mais equipando os **automóveis** para vender os **modelos** mais caros. O cliente vai a **revendedora de automóveis** com pouco dinheiro e, se tiver que pagar mais caro pelo **carro**, desiste da compra e as **lojas** têm o prejuízo.

<sup>52</sup> No que se refere às substituições por sinônimos, no texto 3, *orca* foi o único termo apresentado como sinônimo de *baleia*.

<sup>53</sup> Ver anexo 18, pág. 188.

<sup>54</sup> Ver anexo 19, pág. 189.

<sup>55</sup> Ver anexo 20, pág. 190.

Como é possível perceber, mesmo sem que houvesse uma discussão prévia a respeito do que vem a ser a hiperonímia e de como tal relação semântico-lexical pode contribuir para o estabelecimento da coesão textual, os alunos utilizaram-se desse recurso e, no texto b, apresentam termos como *loja* para retomar *revendedoras de automóveis e concessionária* e *veículo* e *modelo* para substituir *automóvel*.

Um fato que merece ser considerado é que, na reescrita do texto b, foi comum os alunos, ao realizarem as substituições, eliminarem completamente o termo que funcionaria como referente, como ocorre no fragmento **R3E3**, em que os termos *veículos* e *modelos* são utilizados no lugar de *automóvel*, termo que não aparece no texto reescrito, a não ser na expressão *revendedora de automóveis*. Isso evidenciou a necessidade de, nos momentos posteriores, além de explicarmos o que vem a ser esse procedimento coesivo, esclarecer que a substituição lexical consiste num meio de estabelecer elos coesivos entre dois ou mais segmentos do texto, ao realizar a retomada de uma referência ou predicação já apresentadas. Logo, é necessário que essa referência/predicação apareça no texto, o que implica afirmar que os alunos não deveriam ter substituído todas as ocorrências dos termos repetidos, como ocorreu nesses fragmentos que acabamos de analisar.

Ainda a respeito das retomadas por meio de hiperônimos, as reescritas do texto c também apresentaram algumas ocorrências desse fenômeno, como podemos comprovar no fragmento a seguir.

#### **R5E3 – R.A.N.O (1º ano)<sup>56</sup>**

c. Todos os anos dezenas de **baleias** encalham nas praias do mundo e até há pouco nenhum oceanógrafo ou biólogo era capaz de explicar por que isso acontece. Segundo uma hipótese corrente, esses **animais** se suicidariam ao pressentir a morte, em razão de uma doença grave ou da própria idade, ou seja, esses **mamíferos** praticariam uma espécie de eutanásia instintiva. Segundo outra, as **baleias** se desorientariam pro influência das tempestades magnéticas ou de correntes marítimas. Agora dois pesquisadores do Departamento de História Natural do Museu Britânico, com sede em Londres, encontraram uma resposta científica para o suicídio das baleias. De acordo com Katharine Parry e Michael Moore, esses **animais marinhos** são desorientados de suas rotas em alto-mar para as águas do litoral por ação de um minúsculo verme de apenas 2,5 centímetros de comprimento. Ele se aloja nos ouvidos das **baleias**, impedindo que **elas** se orientem pelo eco da voz.

Nesse fragmento, o aluno retoma *baleia* por meio dos termos *animais*, *mamíferos* e *animais marinhos*. Tais expressões apresentam sentidos mais abrangentes que abarcam o

<sup>56</sup> Ver anexo 21, pág. 191.

sentido de *baleia*, ou seja, são termos superordenados dos quais o sentido de *baleia* encontra-se subordinado (Cf. Antunes, 2005).

Segundo Antunes (2005, p.102), os hiperônimos são termos “com os quais se nomeia uma classe de seres ou se abarcam os membros de um grupo”, por tal razão “funcionam como uma espécie de ‘curinga’, de ‘carta de baralho’ que cabe em muitos lugares. São palavras que podem substituir grande número de outras, basta que designem entidades do mesmo tipo”.

Além das retomadas por hiperônimos, incluímos nessa categoria os textos que apresentaram retomadas por caracterizadores situacionais que, no total, foram 5 respostas. Esse tipo de retomada foi frequente nas reescritas do texto a e do texto c, como é possível verificar no fragmento a seguir.

### R6E3 – R.A.G.M (1º ano)<sup>57</sup>

#### Exercício

1. a) O **papa João Paulo II** disse ontem, dia do seu 77º aniversário, que seu desejo é “ser melhor”. O **líder da igreja católica** reuniu-se na igreja romana de Ant’ Attanasio com um grupo de crianças, uma das quais disse: no dia do meu aniversário minha mãe sempre pergunta o que eu quero. E você, o que quer? O **papa** respondeu: “ser melhor”. Outro menino perguntou ao **aniversariante** que presente ele gostaria de ganhar neste dia especial. “A presença das crianças me basta”, respondeu o **santo padre**. Em seus aniversários, o **bispo de Roma** costuma compartilhar um grande bolo, preparado por irmã Germana, sua cozinheira polonesa, com seus maiores amigos, mas não sopra as velinhas, pois este gesto não faz parte das tradições de seu país, a Polônia. Os convidados mais frequentes a compartilhar nesse dia a mesa com o **papa João Paulo II** no Vaticano são o cardeal polonês André Marie Deskur e o engenheiro Jerzy Kluger, um amigo judeu polonês de colégio. Com a chegada da primavera, **João Paulo II** parece tão disposto que deve visitar o Brasil na primeira quinzena de outubro.

De acordo com Antunes (2005, p.109, grifos da autora), “o termo *caracterização situacional* tem, exatamente, a pretensão de pôr em evidência seu aspecto de caracterizador do objeto em questão, porém conforme as particularidades de cada situação”. Nesse sentido, no fragmento acima, a expressão de referência *papa João Paulo II* foi retomada pelas expressões *papa* e *santo padre* que, conforme já mencionamos anteriormente, podem ser consideradas sinônimas, mas também por *bispo de Roma* e *líder da igreja católica*, expressões que lhes são textualmente equivalentes, pois funcionam como uma caracterização atribuída ao posto ocupado por um papa.

Convém ressaltar que se trata de um fenômeno contextual, assim como a sinonímia, e, por essa razão, em alguns contextos, determinadas substituições são permitidas e em outras não, como ocorre no texto acima em que a expressão *papa João Paulo II* é retomada pelo

<sup>57</sup> Ver anexo 22, pág. 192.



termo *aniversariante*. Nessa situação, tais expressões apontam para o mesmo referente e são equivalentes textual e semanticamente. No entanto, vale ressaltar que o fato de duas expressões apontarem para o mesmo referente não é uma condição para que haja a relação de sinonímia, pois, tal relação semântico-lexical requer além da identidade de extensão, “a identidade de sentido ou, como dizem também os semanticistas, de intensão (grafado com s)” (ILARI; GERALDI, 2006, p.43-44).

Já, no texto c, a expressão utilizada para realizar esse tipo de substituição foi *maiores mamíferos do oceano*. Isso comprova que, como já afirmara Antunes (2005, p.111), ao lançar mão desse recurso o indivíduo ativa o seu conhecimento de mundo, pois tais substituições são “autorizadas pelas informações que se tem na memória acerca das entidades envolvidas”.

Por fim, dentre os resultados desse exercício ainda foi possível encontrar respostas nas quais as substituições realizadas não foram suficientes para estabelecer a coesão, pois não solucionaram o problema da repetição desnecessária. Esses textos encontram-se na terceira categoria de análise e correspondem a 22 % das respostas, ou seja, totalizam 10 respostas.

### R7E3 – B.S.S (1º ano)<sup>58</sup>

#### Exercício

1. a) O **papa João Paulo II** disse ontem, dia do seu 77º aniversário, que seu desejo é “ser melhor”. O **santo padre** reuniu-se na igreja romana de Ant’Atanasio com um grupo de crianças, uma das quais disse: no dia do meu aniversário minha mãe sempre pergunta o que eu quero. E você, o que quer? O **santo padre** respondeu: “ser melhor”. Outro menino perguntou ao **santo padre** que presente ele gostaria de ganhar neste dia especial. “A presença das crianças me basta”, respondeu o **santo padre**. Em seus aniversários, o **santo padre** costuma compartilhar um grande bolo, preparado por irmã Germana, sua cozinheira polonesa, com seus maiores amigos, mas não sopra as velinhas, pois este gesto não faz parte das tradições de seu país, a Polônia. Os convidados mais frequentes a compartilhar nesse dia a mesa com o santo padre no Vaticano são o cardeal polonês André Marie Deskur e o engenheiro Jerzy Kluger, um amigo judeu polonês de colégio. Com a chegada da primavera, o **santo padre** parece mais disposto. O **santo padre** deve visitar o Brasil na primeira quinzena de outubro.

Como é possível perceber, a resposta acima não apresenta muita diferença quanto ao problema apresentado no TB, pois a ação do aluno consistiu em substituir *papa João Paulo II* por *santo padre*, o que ocasionou novas repetições desnecessárias.

A esse respeito, percebemos que, para alguns alunos, o conceito de coesão textual, enquanto recurso por meio do qual estabelecemos os elos entre as partes/segmentos do texto

<sup>58</sup> Ver anexo 23, pág. 193.

que possibilitam a continuidade necessária à produção, não ficou tão bem esclarecido, necessitando ser retomado e explorado em atividades posteriores.

De um modo geral, é possível afirmarmos que o desempenho dos alunos, ao responderem o bloco de exercícios referentes ao trabalho com a sinonímia, demonstra que relações de sentido como essa podem ser abordadas de maneiras distintas utilizando o texto como elemento base para promoção da reflexão.

Conforme dito anteriormente, o objetivo dessa atividade foi levar os alunos a identificarem os problemas causados pela repetição excessiva de um mesmo termo ou expressão e solucioná-los utilizando-se, principalmente, dos conhecimentos já adquiridos a respeito da coesão lexical. Mediante os resultados analisados, podemos afirmar que tal objetivo foi alcançado, visto que, embora as respostas possam apresentar algumas falhas quanto à utilização dos sinônimos ou a realização das substituições, ficou evidente que a maioria dos alunos reconheceu a repetição como um problema coesivo a ser solucionado.

Em continuidade às atividades do segundo módulo, após aplicarmos, discutirmos e corrigirmos as atividades de estudo da sinonímia, utilizamos algumas das respostas desse exercício de reescrita para introduzirmos o estudo das relações de sentido entre *hipônimos* e *hiperônimos* e do uso dos *caracterizadores situacionais* enquanto recurso coesivo.

#### **4.2.2 As relações de hiponímia/hiperonímia e o procedimento da substituição lexical**

Tendo em vista os resultados de atividades, nas quais alguns alunos realizaram retomadas por hiperônimos e por caracterizadores situacionais, conforme apresentamos no tópico anterior, e considerando sua relevância para o estabelecimento dos nexos textuais, passemos a análise das atividades que exploravam tais relações de sentido.

Para introduzirmos o estudo desses fenômenos, analisamos alguns dos textos reescritos pelos participantes da pesquisa e solicitamos que explicassem quais relações de sentido podem ser estabelecidas entre expressões como *baleia* e *animal*, *automóvel* e *veículo*, *concessionária* e *loja* e ainda entre *baleia* e *maior mamífero do oceano*, *papa* e *líder da igreja católica*.

Tal atividade foi interessante, porque os alunos revelaram reconhecer que existem relações entre os sentidos dessas palavras e que são relações de naturezas distintas, visto que, para o primeiro conjunto, a resposta mais comum desse exercício foi “*baleia é um animal*” ou “*concessionária é uma loja*”; já para o segundo, eles afirmaram que *maior mamífero do oceano* é uma característica atribuída à *baleia*. Mediante essas respostas, explicamos que tais exemplos representam relações de sentido diferentes e apresentamos as definições de hiponímia/hiperonímia e caracterizadores situacionais.

Em seguida, aplicamos alguns exercícios que nos permitiram reforçar a ideia do que são tais relações semântico-lexicais e evidenciar suas funcionalidades no processo de textualização. Considerando a necessidade de delimitação do *corpus*, apresentaremos apenas um dos exercícios utilizados para o estudo das relações de hiponímia/hiperonímia. Vejamos:

**QUADRO 7: Questões do exercício sobre hiponímia/hiperonímia (Exercício 04)<sup>59</sup>**

1. Leia os trechos abaixo e identifique as retomadas realizadas por hipônimos/hiperônimos:

Trecho 01:

A pick-up compacta Volkswagen Saveiro ganhou novo visual em sua linha 2014. O veículo recebeu diversas modificações que o alinha aos demais integrantes da família Gol e à linguagem global de design da marca Volkswagen. Ao mesmo tempo, a Nova Saveiro recebeu mais itens de série e inovações tecnológicas exclusivas em seu segmento de mercado.

Trecho 02:

O Brasil é líder mundial no setor dos carros blindados, com 70 811 automóveis protegidos, segundo a Associação Brasileira de Blindagem (Abrablin). Só nos primeiros seis meses de 2012 foram modificados 4.275 veículos. A novidade é que o mercado, que se consolidou no Rio de Janeiro e em São Paulo durante a década de 1990, está se expandindo agora para outros estados que têm índices crescentes de criminalidade, como Pernambuco e Pará. Ao mesmo tempo, o serviço passa por um momento de popularização. Em busca das classes B e C, as empresas começaram a oferecer níveis de blindagem mais baratos.

2. Leia o texto abaixo e responda:

**Apple anuncia novo iPhone com tela maior e conexão à rede 4G**  
iPhone 5 é sucessor do iPhone 4S, lançado em outubro de 2011.  
Companhia também anunciou nova linha de iPods.

A Apple anunciou, nesta quarta-feira (12), seu novo smartphone, o iPhone 5. O aparelho é a sexta geração do iPhone, cujo primeiro modelo foi lançado em 2007, e vem com uma tela maior do que a versão anterior e compatibilidade com a rede 4G.[...] A câmera principal do celular (a traseira) segue com 8 MP, como na versão anterior do iPhone, mas agora traz um recurso que permite fazer fotos panorâmicas sem a necessidade de um aplicativo extra --as panorâmicas chegam a ter a resolução de 28 MP, diz a companhia.

- a. Identifique no texto as retomadas realizadas pela utilização de hipônimos/hiperônimos.

<sup>59</sup> Ver apêndice H, pág. 168.

- b. Na sua opinião, se o título desse texto fosse “Apple anuncia novo celular com tela maior e conexão à rede 4G” haveria alguma alteração de sentido? O efeito provocado no leitor seria o mesmo? Por quê?
  - c. Cientes de que a forma como as palavras são dispostas nos enunciados contribui para a construção de sentido do texto, reescreva o trecho acima alterando/modificando a posição dos hipônimos/hiperônimos utilizados e acrescentando outras expressões que poderiam ser utilizadas para retomar o item em questão. Em seguida comente se houve alguma alteração de sentido do texto ou não.
3. Pesquise em jornais, revistas ou na internet textos em que hipônimos/hiperônimos tenham sido utilizados para promover a coesão textual.

Fonte: Elaborado pela autora da dissertação

Cientes da necessidade de levar os alunos a perceberem a utilização das relações semântico-lexicais na arquitetura textual, ao aplicarmos esse exercício, buscamos levá-los a verificar como as retomadas por meio de hipônimos/hiperônimos possibilitam a articulação entre as partes/segmentos de um texto.

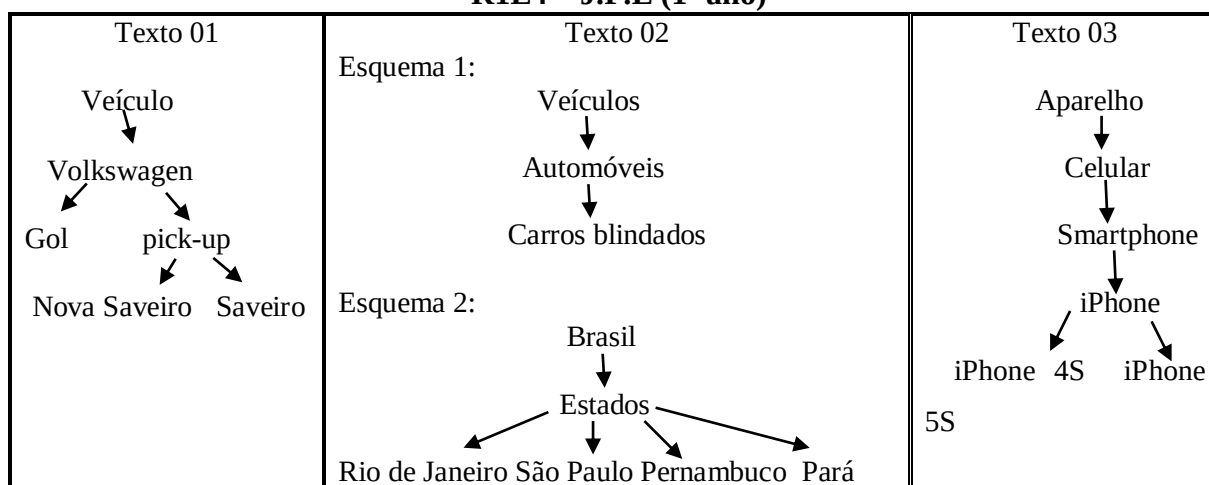
Para tanto, apresentamos, na primeira questão, dois textos e solicitamos que identificassem os casos em que termos de sentido genérico tenham sido utilizados para retomar termos de sentidos específicos ou vice-versa. Na questão seguinte, composta pelos itens **a**, **b** e **c**, eles deveriam, respectivamente: identificar os elos coesivos estabelecidos a partir das retomadas por meio de hipônimos/hiperônimos; explicar se a substituição de um hipônimo por um hiperônimo pode provocar alteração no sentido de um enunciado; e reescrever um texto alterando a disposição dos termos hiponímicos e hiperonímicos a fim de verificar se há, ou não, alteração no sentido do texto após a reescrita. Por fim, na terceira questão, solicitamos uma pesquisa na qual eles deveriam encontrar textos que apresentassem a utilização de hipônimos/hiperônimos para o estabelecimento da coesão.

Esse exercício teve como principais objetivos verificar e reforçar o conhecimento dos alunos a respeito das relações entre hiperônimos e hipônimos e evidenciar a utilização dessas palavras para o estabelecimento dos nexos de reiteração.

Embora a primeira questão e o item **a** da segunda explorem apenas a capacidade de reconhecimento/identificação de termos hiperonímicos sendo, portanto, consideradas metalinguísticas, pretendíamos, por meio delas, verificar se os alunos haviam compreendido em que consiste tal relação semântico-lexical. Para tanto, solicitamos que, além de identificar as retomadas realizadas pelo uso desses termos, eles organizassem hierarquicamente essas palavras partindo dos termos de sentido mais genérico para os de sentido específico. Tal questão possibilitou tanto a fixação dos conceitos em questão, quanto a percepção de como esse tipo de substituição funciona na organização do texto.

Tendo em vista a natureza da atividade, criamos categorias de análise distintas, de acordo com a questão analisada. Assim, ao verificarmos as respostas da primeira questão e do item **a** da segunda, organizamos os dados de acordo com as seguintes categorias: na primeira, encontram-se as respostas de alunos que conseguiram identificar quais os hipônimos e hiperônimos presentes no texto e organizá-los tendo em vista o nível de abrangência de sentido; na segunda, estão aquelas em que os alunos não obtiveram um bom desempenho por não terem respondido ou por terem apresentado respostas incorretas.

**R1E4 – J.F.L (1º ano)<sup>60</sup>**



Dos 46 alunos que participaram dessa atividade, 34 (o equivalente a 74% do total de alunos presentes) apresentaram respostas semelhantes ao modelo acima, revelando, portanto, que houve a compreensão do tipo de relação semântica instaurada entre hipônimos e hiperônimos. Como é possível perceber, o aluno esquematizou a resposta partindo dos termos de sentido mais genérico para os de sentido mais específico, de modo que os hiperônimos ocupam sempre uma posição superior aos seus hipônimos.

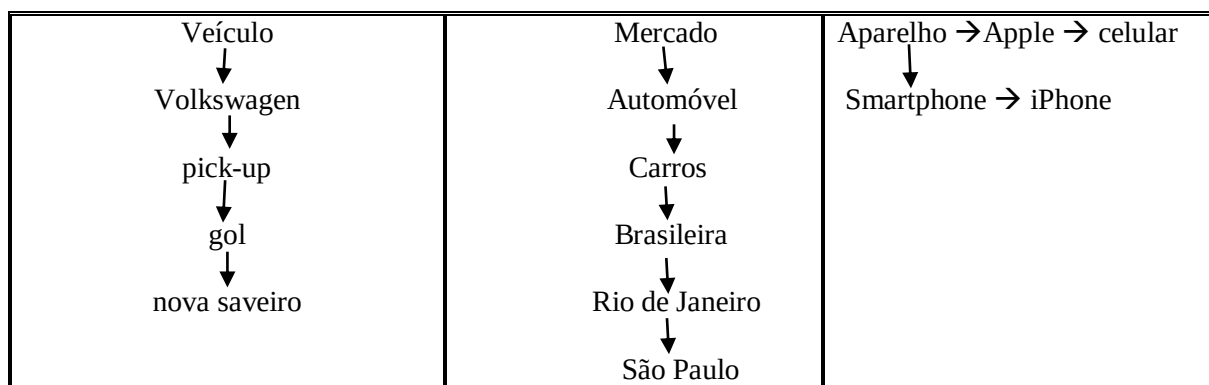
Diferente desse resultado, alguns indivíduos, ao responderem essas questões, demonstraram não terem compreendido qual o tipo de relação estabelecida entre esses termos, como podemos perceber a partir da análise da resposta a seguir:

**R2E4 – J.N.D.L (1º ano)<sup>61</sup>**

| Texto 01 | Texto 02 | Texto 03 |
|----------|----------|----------|
|----------|----------|----------|

<sup>60</sup> Ver anexo 24, pág. 194.

<sup>61</sup> Ver anexo 25, pág.195.



Dentre os alunos participantes da pesquisa, 25 % apresentaram respostas como essa, que revela que não houve compreensão do tipo de relação instaurada entre um hiperônimos e seus hipônimos. Devido à falta de entendimento, o aluno apresenta os termos independentemente da relação de sentido que possa ser estabelecida entre eles, como ocorre no texto 02, em que a palavra *brasileira* é apontada como hipônima de *carro*.

Além disso, alguns alunos, embora tenham identificado corretamente alguns termos de sentido genérico e outros de sentido mais específicos, não conseguiram organizá-los de acordo com a abrangência de seus sentidos, como ocorre na resposta anterior nos itens referentes aos textos 01 e 03.

Por conseguinte, na segunda questão, os alunos foram levados a refletir acerca da disposição dos termos no texto. O objetivo principal desse item foi levá-los a perceber a intencionalidade das escolhas realizadas pelo autor e evidenciar que a disposição dos termos contribui para/afeta o sentido do texto. Assim, solicitamos, além da identificação dos hipônimos/hiperônimos, que eles refletissem a respeito da relação entre a colocação das palavras e os efeitos de sentido provocados no texto.

Por essa razão, no quesito **b** da segunda questão, esperava-se que os alunos compreendessem que a substituição de *iPhone* por *celular* alteraria a significação do enunciado, pois o termo *celular* apresenta um sentido genérico em relação a especificidade do sentido de *iPhone*.

Mediante os resultados obtidos foi possível elencarmos três categorias para a análise da questão. Na primeira, encontram-se as resposta, nas quais os alunos revelam ter compreendido que a alteração dos termos afeta o sentido do enunciado e que isso interfere no efeito provocado no leitor. Na segunda, estão as respostas de alunos que afirmam que a substituição de um hipônimo por seu hiperônimo não provoca nenhuma alteração de sentido

no enunciado. E, na terceira, estão as respostas que apresentam certa contradição, pois seus autores afirmam que a substituição dos termos não afeta o sentido do enunciado, mas altera o efeito provocado no leitor. Vejamos:

**R3E4 – M.A.S.N (1º ano)<sup>62</sup>**

Embora o iPhone seja um tipo de celular, quando substituímos esse termo pela palavra celular fica muito vago, pois há várias classificações de celulares. Embora a informação dada seja a mesma, ao utilizar a palavra iPhone chamamos mais a atenção do leitor, pois sabemos que o iPhone tem um conjunto de tecnologias bem mais avançadas e quando usamos celular podemos estar nos referindo ao primeiro celular que apenas a função de fazer chamadas.

**R4E4 – J.E.S.O (1º ano)<sup>63</sup>**

Haveria sim mudança no significado, pois nem todo celular é um iPhone, mas todo iPhone é um celular. O efeito não seria o mesmo porque o uso do termo iPhone possibilita o leitor saber que estamos falando de um smartphone, ou seja, do novo celular da Apple. O uso do termo iPhone é bem mais funcional e abrange uma dimensão bem maior, a compreensão do leitor. Com ajuda dos hipônimos e hiperônimos.

Observando essas respostas é evidente que esses alunos compreenderam que há uma diferença entre a especificidade de sentido do hipônimo *iPhone* e do seu hiperônimo *celular*, de modo que a substituição de um termo por outro poderia tornar a informação vaga, o que não despertaria a atenção do leitor. Para justificar seu posicionamento, o autor da resposta **R3E4** menciona o fato de o termo *iPhone* evocar um conjunto de características referentes à tecnologia que já são conhecidas pelo leitor, fato que não acontece com o termo *celular*, que pode se referir a qualquer aparelho assim denominado, independentemente do nível de inovação tecnológica.

Já o autor da resposta **R4E4** baseia-se na lógica da inclusão e afirma que o sentido de *iPhone* está incluso no sentido de *celular*, pois “todo *iPhone* é um *celular*, mas nem todo *celular* é um *iPhone*”. Ele ainda completa afirmando que, por tal razão, a substituição afetaria tanto o sentido do enunciado, quanto a capacidade de chamar a atenção do leitor, pois tornaria o anúncio pouco atrativo.

Podemos dizer que os comentários desses alunos encontram respaldo nos dizeres de Ilari (2011, p.187) ao assegurar que os hiperônimos ou termos mais genéricos são aqueles “que se aplicam a um conjunto mais amplo de objetos (os linguistas dizem que por isso eles

<sup>62</sup> Ver anexo 26, pág.196.

<sup>63</sup> Ver anexo 27, pág. 198.

têm extensão maior), mas nos dão pouca informação sobre como são os próprios objetos (compreensão menor)”, em contrapartida, os hipônimos são aqueles mais específicos (de menor extensão) que nos transmitem uma quantidade maior de informação. Além disso, é interessante perceber que as retomadas realizadas por meio dessas expressões não acontecem apenas para evitar a repetição, mas também para ativar no leitor/ouvinte a aproximação dos semas existentes nos pares de palavras que ativam seu conhecimento extralinguístico.

Por outro lado, alguns alunos ainda revelaram não atingir esse nível de compreensão ao apresentarem respostas como esta:

**R5E4 – J.V.S.S (1º ano)<sup>64</sup>**

Não. Só haveria uma substituição por celular que não dificultaria em nada de toda forma iPhone e celular estabelecem relação de sentido. Sim, seria, porque não houve uma total modificação a palavra posta trataria do mesmo assunto, traria o mesmo efeito.

Mediante tal resposta, é possível percebermos que o aluno não reconhece que há uma diferença entre os sentidos de *iPhone* e *celular*, tampouco compreende que isso pode afetar o sentido do texto e, por isso, afirma que tal substituição não provocaria nenhum tipo de alteração, já que o assunto seria o mesmo, nem interferiria no efeito provocado no leitor.

A respeito dessa atividade, é importante ressaltarmos que não houve intervenção da nossa parte quanto à interpretação do texto realizada pelos alunos, pois, como um de nossos objetivos era verificar se houve, ou não, a compreensão acerca do que vem a ser tal relação semântico-lexical e de sua importância para o processo, estruturação e significação do texto, não poderíamos intervir nesse momento, para não interferir nas respostas.

Por fim, na terceira categoria encontram-se algumas respostas que revelaram certa contradição por parte dos autores, pois, embora não reconheçam que tal substituição afeta o sentido do texto, admitem que essa alteração possa interferir na reação do leitor.

**R6E4 – G.L.G (2º ano)<sup>65</sup>**

Não, pois só foi mudado um termo. O efeito provocado no leitor não seria o mesmo pois o iPhone é um desejo pra qualquer um e no caso se ele for substituído por celular, que pode ser qualquer aparelho, o leitor não vai mais querer ler o texto porque não vai saber que é um iPhone.

<sup>64</sup> Ver anexo 28, pág.199.

<sup>65</sup> Ver anexo 29, pág. 200.



Nessa resposta, o aluno afirma que o sentido do enunciado não poderá ser alterado devido a substituição de um único termo, como se sua significação só pudesse ser afetada através da substituição simultânea de vários termos. No entanto, na segunda parte da resposta, ele afirma que o efeito de sentido provocado no leitor não será o mesmo, pois o termo *iPhone* designa um aparelho específico muito desejado pelos consumidores, o que provavelmente desperta mais atenção, fato que pode não ocorrer com a utilização do termo *celular*, já que esse apresenta uma maior extensão podendo referir-se a diversos aparelhos diferentes do iPhone.

Mediante essa resposta, é possível perceber que há uma confusão na compreensão do texto, pois o aluno reconhece a existência de uma diferença entre os sentidos dos termos em questão, mas assegura que esse fato é incapaz de afetar a significação do enunciado.

Em linhas gerais, os dados dessa questão apontam que, das 45 respostas, 20 enquadram-se na primeira categoria, ou seja, 44,5 % do total de estudantes que responderam a atividade conseguiram perceber que a utilização de um termo hiperonímico em lugar de um hiponímico provoca alterações semânticas nos textos, revelando, portanto, que as escolhas lexicais são capazes de interferir na unidade semântica do texto e nos efeitos provocados nos leitores. Já 28,9% (13 alunos) revelaram não chegar a esse nível de compreensão, pois defenderam que essa substituição não acarreta alterações nem no sentido do texto, nem na informação transmitida ao leitor. Por fim, 12 alunos, o equivalente a 26,7% dos sujeitos que responderam a atividade, apresentaram respostas confusas, pois negaram que a substituição pudesse alterar o sentido do texto, mas aceitaram que tal modificação influencia na capacidade de despertar a atenção do leitor pelo anúncio.

Prosseguindo a análise, no item c da segunda questão, aos alunos deveriam reescrever a notícia reorganizando/alterando a disposição dos termos hiponímicos e hiperonímicos presentes. Os discentes poderiam ainda, acrescentar termos/expressões que, por ventura, pudessem ser utilizadas para estabelecer a coesão textual e que não estivessem presentes no TB. Ao final dessa atividade, eles deveriam comparar os dois textos – o TB e o TR - a fim de verificar se as modificações realizadas teriam ou não alterado o sentido do texto.

Mediante os objetivos da atividade, nossas pretensões ao analisarmos as respostas foram verificar se os alunos realizaram as alterações deixando o texto coeso e observar se, ao comparar as duas versões do texto, eles conseguiriam realizar uma reflexão crítica a respeito de suas respostas, sendo capazes de reconhecerem seus acertos e suas falhas.

Nesse sentido, chegamos a dois resultados diferentes para cada uma dessas questões. No que se refere a manutenção da coesão, um considerável número de indivíduos - 36 alunos, 80% dos participantes da atividade - conseguiu realizar as substituições e manter os nexos que possibilitam a coesão do texto. Os 20% restantes, ou seja, 9 alunos, acabaram se perdendo na realização da atividade e realizaram substituições inadequadas que afetaram a coesão.

Quanto ao outro quesito observado, 27 alunos, ou seja, 60% das turmas omitiram qualquer comentário comparativo entre as questões; 22%, o equivalente a 10 alunos, conseguiram se posicionar como leitores críticos de seus textos, apontando, inclusive, os aspectos negativos de seus textos. E 8, ou seja, 18% dos alunos, revelaram ainda não conseguirem admitir/enxergar suas falhas, visto que apontaram que as substituições realizadas foram relevantes, mesmo quando não foram, ou seja, realizaram comentários que não condizem com a realidade de seus textos.

Tais constatações podem ser comprovadas através da análise dos fragmentos a seguir.

#### **R7E4 – L.A.N.S (2º ano)<sup>66</sup>**

A apple anunciou, nesta quarta-feira (12), seu novo aparelho, o iPhone 5. O celular é a sexta geração do iPhone, cujo modelo foi lançado em 2007. Vem com uma tela maior que a versão anterior e compatibilidade com a rede 4G. A câmera principal do iPhone (a traseira) segue com 8mp, como a versão anterior do Smartphone, mas agora com um recurso que permite fazer fotos panorâmicas sem a necessidade de um aplicativo extra, as panorâmicas chegas a ter a resolução de 28 MP, diz a companhia.

Comentário: acredito que a forma como as palavras estão organizadas não alteram o sentido do texto, apesar de deixa-lo menos chamativo.

Como é possível perceber, o aluno consegue realizar as ‘trocas’ entre hipônimos e hiperônimos, mantendo a conexão entre as partes constituintes da notícia e a progressão/continuidade na apresentação das informações fundamentais ao gênero, atendendo, portanto, aos objetivos da questão. Tendo em vista a disposição dos termos nos textos reescritos, é evidente que o TR apresenta as informações numa ordem mais direta, mais objetiva, o que o torna menos chamativo, como o próprio aluno ressalta em seu comentário, revelando, ao mesmo tempo, o entendimento a respeito da coesão textual e seu posicionamento crítico a respeito de suas produções, fato que não ocorre com o autor da resposta a seguir.

<sup>66</sup> Ver anexo 30, pág. 201.

**R8E4 –E.C.N (1º ano)<sup>67</sup>**

Nesta quarta-feira é anunciado, novo aparelho, celular é a sexta geração do smartphone cujo primeiro modelo foi lançado em 2007, vem como tela maior do que a outra versão anterior e compatibilidade com a rede 4G [...] A câmera principal do iPhone (a traseira) segue com 8MP, na versão anterior do iPhone, mas agora fazer um recurso que permite trazer fotos panorâmicas sem a necessidade de um aplicativo extra – as panorâmicas chegam a ter a resolução de 28 mp diz a companhia.

Comentário: Alteração feita em seguida achei que não houve modificação pois o sentido é o mesmo.

Nesse texto, o aluno não só não reorganizou a disposição dos hipônimos e hiperônimos, conforme o solicitado na questão, como também não conseguiu manter a informatividade e coesão necessárias. Observando a resposta percebemos que duas informações essenciais ao gênero foram eliminadas, de modo que não há como saber qual celular foi lançado, nem quem é o fabricante do produto. No que se refere ao posicionamento desse indivíduo, enquanto leitor crítico de seu próprio texto, percebemos que não houve esse processo de reflexão e autocrítica, pois o aluno não reconhece que as alterações realizadas, além de prejudicarem a coesão do texto, afetaram a constituição e unidade significativa do gênero. A falta de percepção é tamanha que ele chega afirmar que as alterações não modificaram o texto, pois o sentido foi mantido.

Por fim, a terceira<sup>68</sup> questão teve como propósito maior exercitar o conhecimento adquirido a respeito da temática e proporcionar aos alunos o contato com gêneros diversos, pois para encontrar os exemplos/casos de substituição por hipônimos/hiperônimos, o alunos precisariam realizar uma busca em vários textos observando quais os procedimentos utilizados para o estabelecimento da coesão. Tal atividade proporcionou tanto a reflexão a respeito do estabelecimento da coesão, como a verificação da presença das relações semântico-lexicais em produções diversas.

Ressaltamos que, além das atividades apresentadas e analisadas a respeito das relações de sinonímia e hponímia/hiperonímia, os sujeitos participantes da pesquisa tiveram a oportunidade de conhecer outras relações semântico-lexicais que contribuem para o estabelecimento dos nexos coesivos, pois, ao finalizarmos o estudo dos procedimentos de repetição e substituição, dedicamos algumas aulas à retomada de discussões a respeito da seleção lexical. Na ocasião, retomamos a leitura e discussão dos textos *Aluno perfeito* e *A vida*

<sup>67</sup> Ver anexo 31, pág.202.

<sup>68</sup> Não apresentaremos análise das respostas dessa questão, por tratar-se de recortes de jornais e revistas que evidenciam apenas que houve a compreensão por parte dos alunos de que essas relações semântico-lexicais estão presentes nos mais variados textos.

*e as estações* para discutirmos um pouco a respeito dos relações de sentido entre antônimos e merônimos.

No que se refere ao desempenho dos alunos, nas atividades desenvolvidas no módulo 2, os dados ora expostos e analisados revelam que, a cada exercício, vivenciamos, juntamente com os participantes da pesquisa, momentos de dificuldades e de superações. E, de um modo geral, é possível afirmarmos que houve um progresso no nível de conhecimento dos alunos a respeito das relações semântico-lexicais trabalhadas e do mecanismo de textualização em estudo.

De um modo geral, podemos dizer que os exercícios ora apresentados e analisados revelam como diferencial o fato de abordarem as relações semântico-lexicais associadas ao trabalho com o texto, pois contemplam o léxico enquanto elemento essencial para a arquitetura/organização de um texto. Além disso, tais atividades estão diretamente relacionadas às necessidades de aprendizado dos alunos. Conforme fora dito, em momento anterior, cada uma das atividades desenvolvidas ao longo de uma SD deve viabilizar o aprendizado de um gênero, mas também valorizar e aperfeiçoar as capacidades e habilidades já dominadas pelos indivíduos e sanar as dificuldades evidenciadas.

A partir dessa experiência, foi possível percebermos que o trabalho com o léxico, enquanto elemento articulador das conexões semânticas do texto, apresenta-se como uma alternativa produtiva ao ensino de língua, pois possibilita não só o aprendizado acerca das relações semântico-lexicais, mas também favorece o desenvolvimento das práticas de leitura, reflexão e escrita, essenciais ao ensino de Língua Portuguesa.

A partir dessa análise percebemos, enfim, que o trabalho com o léxico pode ser realizado de modo simples e produtivo, pois a cada momento em que o aluno é levado a refletir sobre um texto com problemas de coesão ou a repensar como reescrevê-lo, ele está sendo capacitado a refletir sobre os seus textos, a reconhecer seus erros e buscar estratégias para evitá-lo.

## **CAPÍTULO V: AS RELAÇÕES SEMÂNTICO-LEXICIAIS, A COESÃO E O TEXTO: ANÁLISE DOS RESULTADOS FINAIS**

O procedimento didático adotado para a execução da intervenção pedagógica que viabilizou este estudo tem sua conclusão com a etapa da produção final. Conforme mencionado no terceiro capítulo, esse momento destina-se à produção de um texto pertencente ao gênero estudado na SD e contempla as atividades de revisão e reescrita.

Tendo em vista o caráter modular do instrumento didático em questão, é possível afirmarmos que a etapa da produção final é o instante do aluno pôr em prática os conhecimentos adquiridos durante a execução dos módulos. Nesse sentido, com base nas concepções teóricas que fundamentam nosso estudo, reservamos este capítulo à apresentação das análises das atividades de revisão e reescrita que resultaram na produção final dos artigos produzidos pelos alunos participantes da pesquisa. Pretendemos, portanto, através dessa análise, verificar se as atividades de estudo do léxico e da coesão textual, realizadas no segundo módulo da SD e analisadas no quarto capítulo desta dissertação, contribuíram de alguma forma para a melhoria dos textos desses alunos.

Para tanto, afim de viabilizar a visualização dos resultados gerais obtidos por meio da pesquisa, organizamos este capítulo de acordo com os procedimentos realizados para finalização da SD. Destinamos, portanto, o primeiro tópico à apresentação dos procedimentos didático-metodológicos adotados e dos objetivos almejados para cada uma das atividades realizadas, durante a execução da etapa da produção final. No tópico seguinte, apresentamos e analisamos os resultados das atividades de revisão e reescrita coletivas. Por conseguinte, no terceiro tópico, realizamos uma análise comparativa entre os resultados da produção inicial e os da produção final, a fim de verificar as possíveis mudanças que possam ter ocorrido entre as duas versões dos textos e, assim, comprovar, ou não, a segunda hipótese motivadora desta pesquisa.

### **5.1 O percurso de finalização da SD**

Dentre os diversos aspectos que diferenciam o procedimento didático por nós adotado de outros que são utilizados para o ensino da escrita, baseado no estudo de gêneros,

destacamos o fato de um dos objetivos da SD consistir em evidenciar os processos de observação e de descoberta vivenciados pelos educandos na construção do aprendizado. Tal fato faz com que essa proposta esteja inserida “numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizagem” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p.93).

Nesse sentido, ao planejarmos as atividades de finalização da SD, ao invés de solicitarmos a produção de outro artigo de opinião, optamos por utilizar os textos da produção inicial para realização das atividades de revisão e reescrita. Dentre os fatores que motivaram tal decisão, um dos maiores foi o desejo de verificar como os alunos se utilizariam dos conhecimentos adquiridos, ao longo da intervenção, para melhorar os textos produzidos no início do estudo do gênero.

Assim, antes de iniciarmos propriamente tais atividades, propusemos aos alunos a elaboração coletiva de uma lista com todos os conhecimentos (regras, conceitos e orientações) adquiridos na execução dos três módulos da SD<sup>69</sup> que pudessem auxiliar na produção de um texto. De acordo com os autores supracitados, a capitalização dos conhecimentos adquiridos é fundamental para o trabalho com a escrita, pois favorece uma atitude reflexiva que pode ajudar o aluno tanto na realização da revisão e da reescrita do próprio texto, como nas futuras situações de produção (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004).

Tendo em vista os conhecimentos listados pelos discentes, elaboramos uma tabela<sup>70</sup> com alguns itens a serem observados durante a revisão dos textos. Elaboramos tal instrumento com os seguintes objetivos: verificar a compreensão dos alunos quanto aos itens listados, direcionar a realização da revisão e orientar a reescrita. Para tanto, optamos por apresentar questões objetivas e subjetivas, no intuito de induzir os alunos à realização da reflexão sobre os textos. Assim, na primeira coluna, os estudantes deveriam apenas assinalar uma das alternativas apresentadas para a questão e, nas outras duas, eles precisariam discorrer a respeito da resposta apresentada na primeira coluna. Vejamos:

---

<sup>69</sup> Conforme apresentamos, no capítulo 3, a SD elaborada é composta por um módulo de estudo do gênero, um de estudo da coesão textual, com ênfase na coesão lexical, e um sobre questões de natureza linguística como: estruturação sintática, concordância nominal-verbal, pontuação e acentuação.

<sup>70</sup> Ver apêndice D, pág. 164.

QUADRO 8: Elementos para a revisão textual<sup>71</sup>

| Considerando os conhecimentos adquiridos a respeito do gênero Artigo de opinião, analisem o texto _____, com base nos itens abaixo:                                                                                                                                                  |                    |     |                |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-----|----------------|-----------|
| Elementos a serem observados no artigo:                                                                                                                                                                                                                                              | O texto apresenta? |     | Justificativas | Sugestões |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Sim                | Não |                |           |
| O título é pertinente, em relação ao tema e ao gênero? Instiga a leitura?                                                                                                                                                                                                            |                    |     |                |           |
| O texto aborda uma questão polêmica e de relevância social?                                                                                                                                                                                                                          |                    |     |                |           |
| Há contextualização/ apresentação adequada da questão a ser discutida?                                                                                                                                                                                                               |                    |     |                |           |
| É possível identificar o posicionamento do autor a respeito da temática?                                                                                                                                                                                                             |                    |     |                |           |
| A tese (ideia defendida) está clara e pode ser considerada relevante?                                                                                                                                                                                                                |                    |     |                |           |
| O texto apresenta argumentos convincentes?                                                                                                                                                                                                                                           |                    |     |                |           |
| O texto apresenta contra argumentos/ posicionamentos contrários à ideia defendida?                                                                                                                                                                                                   |                    |     |                |           |
| O autor deixa claro a que conclusão pretende chegar?                                                                                                                                                                                                                                 |                    |     |                |           |
| O texto é coeso? Os elementos de articulação das ideias e das partes do texto são usados adequadamente?                                                                                                                                                                              |                    |     |                |           |
| A repetição aparece como recurso coesivo ou como um problema?                                                                                                                                                                                                                        |                    |     |                |           |
| É possível encontrar alguma substituição/retomada por sinônimos, hipônimos/hiperônimos ou caracterizadores situacionais? Quais?                                                                                                                                                      |                    |     |                |           |
| A linguagem utilizada pelo autor adequa-se ao público alvo e ao veículo de publicação do texto?                                                                                                                                                                                      |                    |     |                |           |
| O texto apresenta muitas inadequações gramaticais? Aponte os problemas mais recorrentes.                                                                                                                                                                                             |                    |     |                |           |
| Observações:<br>No item <b>respostas</b> , assinale apenas uma alternativa.<br>No campo <b>justificativas</b> , justifique a resposta dada ao item anterior.<br>No campo <b>sugestões</b> , apresente alternativas de como os problemas identificados no texto podem ser resolvidos. |                    |     |                |           |

Fonte: Elaborada pela autora da dissertação

Como é possível perceber nessa atividade foram exigidos saberes referentes à configuração do gênero artigo de opinião e ao processo de textualização, com ênfase em alguns aspectos da coesão textual.

No que diz respeito à constituição das colunas do quadro, optamos por apresentar, além dos itens a serem observados, um espaço para justificativas e outro para sugestões.

<sup>71</sup> Ver nota anterior.

Desse modo, com a coluna de **justificativas**, pretendíamos levar os alunos a explicarem as razões de suas respostas, comprovando, dessa forma, se houve, ou não, a compreensão dos saberes referentes ao item analisado. Na coluna de **sugestões**, nossa intenção foi induzi-los a refletir acerca de quais estratégias/procedimentos poderiam ser utilizados para solucionar os problemas identificados no texto.

De certa forma, esse último item funciona como uma espécie de orientação para a reescrita, o que, de acordo com Prestes (2001), é essencial durante o trabalho com o texto, pois é preciso que professor e alunos reconheçam que tais práticas se inter-relacionam e se completam. É necessário que se perceba que a reescrita está presente na revisão e é produto dela, de modo que, a partir do texto reescrito, é possível sabermos qual direcionamento foi oferecido pelo revisor e vice-versa.

Concebendo a produção textual como uma atividade processual composta pelas ações de planejamento, escrita, revisão e reescrita, além de estarmos cientes de que tais ações podem ser executadas tanto individual, como coletivamente, conforme apresentamos no capítulo I, realizamos a etapa final da SD em dois momentos. No primeiro instante, com o intuito de levar os alunos a perceberem que as ações de revisar e reescrever um texto podem ser executadas tanto pelo próprio autor, como por terceiros, conforme indicam os PCN de Língua Portuguesa (1997), solicitamos que os alunos formassem equipes com três ou quatro componentes para realizar essas atividades.

Para tanto, foram selecionados três textos<sup>72</sup> resultantes da produção inicial e os alunos foram orientados a escolherem um deles e, com base na tabela anteriormente apresentada, revisarem-no. Em seguida, levando em consideração os apontamentos feitos durante essa atividade, eles foram instruídos a realizarem a reescrita. Os textos resultantes dessa atividade passaram pela revisão do professor e foram conduzidos a uma nova reescrita que deu origem a produção final da reescrita coletiva.

Encerrado esse momento de trabalho coletivo, os alunos foram orientados a realizarem as mesmas ações individualmente. Iniciamos solicitando que, baseados no quadro de revisão textual, eles revisassem seus textos da produção inicial. Em seguida, entregamos a revisão que havíamos realizado desses textos e solicitamos que, a partir dessas duas revisões, eles

---

<sup>72</sup> A proposta dessa atividade será apresentada no próximo tópico deste capítulo.



realizassem a reescrita. Em seguida, realizamos uma nova revisão dos textos resultantes dessa primeira reescrita e solicitamos uma segunda reescrita, que resultou na produção final<sup>73</sup>.

De um modo geral, buscamos, na realização dessas atividades, levar os alunos a perceberem que tais práticas significam mais do que corrigir e passar os textos a limpo, pois implicam um posicionamento crítico, visto que são atividades que requerem análises, reflexões, planejamentos de estratégias de aprimoramento e reconstruções de um texto.

Mediante a finalização dessas atividades e considerando a importância da socialização desses textos, realizamos uma roda de leitura, na qual cada aluno pode ler sua produção, conhecer as produções dos colegas<sup>74</sup> e refletir um pouco mais a respeito da temática abordada no projeto.

Passemos, portanto, ao tópico 5.2, no qual analisaremos os resultados das atividades feitas em equipe.

## **5.2 Os resultados da revisão e reescrita coletiva**

Ao iniciarmos o trabalho com a revisão e reescrita coletivas, buscamos levar os alunos a perceberem que tais práticas constituem momentos de reflexão sobre o texto, com o propósito de aprimorá-lo em seus aspectos textuais-discursivos e linguísticos, ou seja, são procedimentos que vão além de apontar o certo ou o errado, pois representam a oportunidade de apresentar construções mais adequadas, tendo em vista a unidade significativa do texto e seu propósito comunicativo.

Cientes de que é de fundamental importância que, no processo educativo, o professor proporcione situações que possibilitem o desenvolvimento da autonomia dos educandos frente às atividades a serem realizadas, ao desenvolvermos o exercício em questão, buscamos apresentar alternativas diferentes para que os alunos pudessem escolher aquela que mais lhes agradasse. Dessa forma, selecionamos os três textos a seguir e, após explicarmos em que consistem a revisão e a reescrita textual, solicitamos às equipes que escolhessem um deles para realização dessas atividades.

---

<sup>73</sup> Esses textos serão apresentados e analisados mais adiante, no item 5.3.

<sup>74</sup> A princípio, nossa pretensão era publicar os textos produzidos no jornal mural da escola, no entanto, devido a uma reforma no prédio tal publicação não foi possível.

Quadro 9: Textos utilizados para a Revisão e Reescrita Coletiva<sup>75</sup>

**Texto 01**

**Tráfico na Escola**

Drogas na Escola tem jeito “sim ou não” não porque não e mais tão surpreendente com a venda ou o consumo de drogas, não e mais tão surpreendente porque tem muito consumo na escola ou venda dentro da escola.

Não existe escola livre de drogas porque a onde você vai você vai ver o consumo ou o trafico em qualquer lugar onde você for. Uma escola sem Drogas seria muito surpreendente porque não tem mais jeito, porque pode sai mais volta tudo dinovo porisso não tem como não tem drogas nas escola.

Essa e a realidade dos nossos pais porque e a realidade isso e do dia-a-dia e desse jeito não adianta fica teclado na mesma tecla que não via adianta. Porque so existe dois caminhos pro mundo das drogas a cadeia ou o semiterio.

Não: Porque essa e a realidade porque não tem mais como você do jeito porque não tem mais como fugi essa e a realidade do mundo porisso drogas nas escola nao tem jeito.

Aluno do ensino médio

**Texto 02**

**Drogas no dia-a-dia escolar**

As drogas hoje em dia na escola são muito prejudicial para os alunos, professores e funcionários da escola. Hoje em dia so não, desde quando os meliantes comessaram o trafico na escola, eu estou cansado de chegar na escola e ver os vendedores de “drogas” embalando a maconha, o crack e a cocaína, e fazendo as crianças de avinhamzinho para levar drogas.

Toda vez que os alunos vem para a educação física é preciso os vigias da escola força os traficantes e usuários a sair do ginaziao, mais eles resistem e fica dentro do ginasio ai o professor e obrigado a ter que dar aula com medo eles la dentro, e muitas veses os alunos ficam com medo de ter tiroteios e acerto de contas entre os traficantes e os usuarios.

Era para os professores, alunos, e funcionarios, fazer uma associação com as policias, para elas ficarem de plantão 24 horas por dia, para os alunos conviverem melhor na escola, se divertir sem ter medos dos traficantes invadirem o ginasio esportivo, a policia e a trazer mais segurança, mais paz para a escola.

A escola devia lançar mais projetos para tirar a atenção das crianças que servem de avinhamzinho, para entra em projetos educativos como o PROERO e outros, mais que fossem para educar, e tirar do mundo das drogas.

Aluno do ensino médio

**Texto 03**

**Internação Compulsória**

A internação compulsória é uma atitude desesperada que os familiares, amigos e a justiça encontram para tentar tratar os usuários de drogas.

Só que muitas vezes esse tipo de atitude faz com que os usuarios fique revoltado, agrecisso.

Tem muitos casos que o usuarios ficam seis meses ou até mais na clinica e quando eles saem voltam a inalar drogas por fraqueza ou até disispero.

A internação compulsória pode até parecer uma alternativa boa sor que eles sabem é que fazendo isso a situação das usuarios cada vez vai piorando.

Os usuarios precisam de ajudar e muitas vezes são discriminados.

Muitos usuarios de drogas precisam de ajudar e muitas vezes são discriminados.

Muitos usuarios estão ali porque são fracos e não consegue sair dessa situação.

Entre 10 usuarios 2 no máximo cosegue largar as drogas.

Tratar do consumo de drogas como uma epidemia é um equívoco porque demonstra rebeldia e

<sup>75</sup> Ver apêndice C, pág. 162.

podia provocar uma reação social que instaura medo e autoriza violência.

Aluno do ensino médio

Fonte: Material coletado no *corpus* desta pesquisa

Como as produções iniciais versaram sobre três propostas distintas, selecionamos um texto de cada proposta. Tais produções apresentam problemas de ordens diversas, no entanto, as questões apresentadas na tabela enfatizam apenas os saberes referentes à constituição do gênero e ao estabelecimento da coesão.

Na realização dessa atividade, foram formadas catorze equipes, sete em cada turma, com três ou quatro componentes cada. No que se refere aos textos selecionados pelos alunos para a revisão, nenhuma equipe escolheu o primeiro, dez escolheram o segundo e quatro, o terceiro. Desse modo, selecionamos para esta análise as respostas de uma das equipes que revisou e reescreveu o texto “Drogas no dia-a-dia escolar” por considerarmos representativa dos resultados obtidos pelos alunos nessa atividade.

Vejamos, portanto, as respostas<sup>76</sup> apresentadas pela equipe 01<sup>77</sup>, ao revisar o texto “Drogas no dia-a-dia escolar”:

#### RvC<sup>78</sup> - Equipe 01 (2ºano)<sup>79</sup>

|   | O texto apresenta? |     | Justificativas                                                                                                 | Sugestões                                                                                                                                                                                                      |
|---|--------------------|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   | Sim                | Não |                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                |
| 1 | X                  |     | Sim, porque algumas pessoas são a favor das drogas e outras contra.                                            |                                                                                                                                                                                                                |
| 2 | X                  |     | Sim, porque no início do texto já conseguimos identificar sobre qual assunto o texto aborda.                   | O autor poderia falar mais sobre as consequências negativas das drogas nas escolas, como a violência e a influência que isso trás para os alunos.                                                              |
| 3 | X                  |     | Sim, é possível identificar no texto que o autor é contra o uso das drogas, principalmente por suas sugestões. | Ele poderia ser mais direto e ao decorrer do texto ir apresentando argumentos negativos sobre o uso de drogas no ambiente escolar, fazendo com que o leitor sinta-se influenciado a também ser contra o mesmo. |
| 4 |                    |     | Sim, porque o uso das drogas                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                |

<sup>76</sup> Tais respostas referem-se aos questionamentos feitos na tabela de revisão apresentada anteriormente e disponível no apêndice D, pág. 164.

<sup>77</sup> Por questões de ética da pesquisa, não serão apresentados os nomes dos alunos. Utilizaremos, portanto, a expressão equipe 01, ao longo da análise dos resultados apresentados neste tópico.

<sup>78</sup> Seguindo o padrão adotado ao longo desta dissertação para identificação dos textos escritos pelos alunos, os resultados da Revisão Coletiva serão identificados pela sigla RvC, os da Revisão Individual, pela sigla RvI. Já as siglas RC e RI serão utilizadas para indicar a Reescrita Coletiva e a Reescrita Individual, respectivamente. Por fim, a sigla PF significa Produção Final. As siglas RvC e RC aparecerão acompanhadas da expressão “Equipe 01” que indica o grupo de alunos que realizou a atividade. Já as siglas RvI e RI apresentam-se seguidas das iniciais do aluno. Apresentamos ainda, ao final de todas as essas siglas, entre parênteses, a série cursada pelos autores da resposta.

<sup>79</sup> Ver anexo 32, pág. 203.

|    |   |   |                                                                                                       |                                                                                                                                                                               |
|----|---|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    | X |   | independentemente do local em que for usada é um assunto para ser discutido.                          |                                                                                                                                                                               |
| 5  | X |   | Sim, que o uso das drogas no ambiente escolar prejudica o desempenho de algumas atividades escolares. | O autor poderia colocar argumentos como a influência que o uso das drogas trás para o ambiente escolar, não só para os alunos, mas também como a escola é vista pelos outros. |
| 6  |   | X | Não, em todo momento o autor se mostra contrário ao uso de drogas no ambiente escolar.                |                                                                                                                                                                               |
| 7  |   | X | Não, ele não deixa claro, não convence o leitor.                                                      | Ele poderia citar coisas para incentivar os alunos a não entrarem no caminho das drogas, mostrando os pontos negativos disto.                                                 |
| 8  |   | X | Não, poderia ser um tema que chamasse mais a atenção do leitor.                                       | Poderia ser um tema que questionasse o leitor, para que ele possa se sentir atraído para ler aquele texto.                                                                    |
| 9  |   | X | Não, porque no texto existe repetições de alguns termos.                                              | Ele poderia usar a substituição dos termos por caracterizadores situacionais, sinônimos e hiperônimos.                                                                        |
| 10 |   |   | Aparece como um problema, porque os termos poderiam ser claramente substituídos.                      | Os termos poderiam ser substituídos por caracterizadores situacionais, sinônimos e hiperônimos.                                                                               |
| 11 | X |   | Sim, por hiperônimos e hipônimos.<br>Drogas → maconha, crack e cocaína                                |                                                                                                                                                                               |
| 12 |   | X | Não por conter muitos erros gramaticais e falta de coerência.                                         | Ele poderia usar uma linguagem formal e utilizar um dicionário.                                                                                                               |
| 13 | X |   | Sim, o problema mais recorrente são os erros gramaticais, Ex: Ginazio, veses.                         | Use o dicionário.                                                                                                                                                             |

Conforme apresentamos no tópico anterior, o quadro de revisão tinha como objetivo, não só verificar se os alunos haviam compreendido ou não algumas das questões trabalhadas ao longo da SD, como também direcioná-los à realização da reescrita. Nesse sentido, passemos à análise das respostas apresentadas pela equipe nessa atividade.

Salientamos que, tendo em vista os objetivos desta pesquisa, deter-nos-emos à análise das questões referentes à coesão textual e a utilização do léxico para o estabelecimento desse mecanismo de textualização. Reconhecemos, contudo, que a partir das respostas apresentadas, é possível percebermos que houve uma melhor compreensão acerca das questões referentes à configuração do artigo de opinião (os oito primeiros itens), fato que poderá ser comprovado quando analisarmos o texto reescrito mais adiante.

Na tabela condutora da revisão, a abordagem das questões pertinentes à coesão textual se deu do nono ao décimo primeiro questionamento. Nesses itens, é possível percebermos que a equipe reconhece que a repetição foi um dos elementos que dificultou o estabelecimento dos nexos coesivos e aponta como possibilidade para solução desse problema a substituição por caracterizadores situacionais, sinônimos e hiperônimos. A respeito da compreensão dessas

relações semântico-lexicais, a equipe consegue identificar que o autor do texto analisado utiliza o hiperônimo *drogas* para retomar os hipônimos *maconha*, *crack* e *cocaína*.

Conforme fora dito anteriormente, após essa revisão, os alunos foram encaminhados a realização da primeira reescrita, cujo resultado foi o seguinte:

### RC – Equipe 01 (2º ano)<sup>80</sup>

#### O uso de drogas entre os jovens no ambiente escolar

Hoje em dia as escolas tanto públicas como particulares passam por vários problemas. Um deles é o convívio com as drogas. É praticamente impossível de encontrar um ambiente escolar livre desse problema.

Por causa de um grupo de meliantes, vários alunos acabam entrando no mundo das drogas, muitas vezes inocentemente. O convívio com os usuários de drogas nas escolas muitas vezes acabam despertando nos alunos a vontade de experimentar pela primeira vez, de sentir o gosto e sentir a sensação de estar sobre o efeito dos entorpecentes, e com isso, muitas vezes acabam se viciando e entrando no mundo das drogas.

Boa parte do adolescentes que se envolvem com as drogas, geralmente com as ilícitas, terminam abandonando os estudos e também entrando no mundo do crime, devido a dependência causada. o seu rendimento escolar fica baixo e eles começam a se sentir desanimados, desestimulados, começam a faltar e saem da escola. Alguns saem pra ficar se drogando nas ruas, outros saem para se dedicar inteiramente ao tráfico. Com o decorrer do tempo. o usuário sente a necessidade de fazer de tudo para sustentar seu vício, se tornando capaz de cometer vários delitos como roubar e até mesmo matar para conseguir dinheiro e poder comprar a tão desejada substância.

Quando isso acontece no ambiente escolar, os alunos que não usa drogas passam a ser vítimas dos malfeitores, pois são presas aparentemente fáceis para as drogadas. que roubam objetos como celulares, tênis, bonés e trocam pelos entorpecentes.

Várias medidas podem ser tomadas para combater o uso de drogas no ambiente escolar. Não só por nós mas também por parte do governo. Dificilmente uma pessoa dependente de drogas consegue se livrar do vício por conta própria e, na maioria das vezes muitos se sentem oprimidos, intimidados para buscar algum tipo de ajuda. nesses casos cabe a família identificar e buscar ajuda-lo. conversando com ele sobre o assunto, para que ele realmente aceite ajuda, para que ele se sinta confiante e capaz de se livrar de vez do mundo das drogas, pois, o auto estima é muito importante nesses casos. Quando o dependente é contra qualquer tipo de ajuda para se livrar do vício, a família pode recorrer a internação compulsória que é a internação feita contra a vontade do paciente, mas que nem sempre é a maneira mais viável de resolver o problema.

Uma das medidas que poderiam ser tomadas pelo governo e que seriam eficaz é a diminuição da maioridade penal, pois boa parte dos adolescentes que são pegos consumindo ou vendendo os entorpecentes são menores de idade. Quando pegos em flagrante tais indivíduos ficam sujeitos a medidas sócio-educativas, que consistem em penas com advertências, prestar serviços a comunidade, liberdade assistida e a considerada mais severa que é a internação do adolescente em alguns estabelecimento educacional, pelo prazo máximo de três anos, mas que na maioria das vezes nem chegam a isso, porque pela pouca segurança dos locais, os menores infratores, como são chamados, terminam se evadindo do local e voltando pra rua e continua tranquilamente consumindo e vendendo os entorpecentes.

Lista de  
constata-  
ções:

1. Retomadas por sinônimos e expressões genéricas
2. Repetição de termos como: drogas, problemas e entorpecentes.

<sup>80</sup> Ver anexo 33, pág. 205.

Como é possível perceber, ao realizar a reescrita coletiva, a equipe descartou o TB e produziu um novo texto sobre o tráfico de drogas nas escolas, fato que revela que, embora tenhamos realizado vários exercícios de reescrita de texto ao longo da SD, ainda há certa incompreensão a respeito do significado dessa atividade. Tal fato comprova o quão complexa é a realização dessa atividade na sala de aula, visto que ela ainda pode ser facilmente confundida com as atividades de ‘passar o texto a limpo’ ou produzir um novo texto, como ocorre nesse caso.

No entanto, no que se refere ao texto produzido, é preciso reconhecermos que, diferente da maioria das produções resultantes da versão inicial, ele apresenta boa parte dos elementos constituintes de um artigo de opinião, o que comprova a adequação ao gênero proposto. Há também a coerência do conteúdo temático que possibilita a informatividade da produção. Além disso, embora consigamos identificar alguns problemas de ordem linguística, como utilização inadequada dos sinais de pontuação, má realização da concordância verbal e nominal, erros de ortografia e repetição de alguns termos/expressões, a equipe realiza algumas retomadas por sinônimos e hiperônimos que possibilitam a construção dos nexos coesivos e contribuem para a continuidade semântica do texto.

A esse respeito, é possível identificarmos alguns termos/expressões que, por serem utilizados em alusão a um mesmo referente e por apresentarem equivalência textual e semântica, estabelecem relações de sinonímia como: *drogas*, *entorpecentes* e *substâncias*; *escolas* e *ambiente escolar*; *crimes* e *delitos*; *malfeitores*, *drogados*, *pessoa dependente de drogas* e *dependente*; *meliantes*, *adolescentes que se envolvem com as drogas*, *usuários*, *indivíduo*. Igualmente, é possível identificarmos algumas retomadas realizadas por termos genéricos (hiperônimos), são elas: *convívio com as drogas* → *problema*; *vício* → *problema*; *vício* → *assunto*; *estabelecimentos educacionais* → *locais*. Além disso, em alguns casos, os hipônimos foram utilizados para introduzir uma explicação a respeito ou para especificar um hiperônimo, por exemplo: *drogas* → *(drogas) ilícitas*; *delitos* → *roubar, matar*; *objetos* → *celulares, tênis e bonés*; *medidas sócio-educativas* → *prestar serviços, advertência, liberdade assistida e internação*. Dessa forma, a equipe demonstra ter compreendido as funcionalidades dessas relações de sentido no estabelecimento da coesão textual.

Além disso, percebemos que os alunos utilizaram-se dos conhecimentos adquiridos a respeito da seleção lexical, visto que é possível encontrarmos alguns Campos Associativos ao longo dessa produção, dentre os quais podemos perceber um referente à *drogas* e outro à

escola. Além disso, os alunos fazem uso de alguns antônimos, como *pública X particulares*, não como um meio de opor realidades, mas aproximam esses termos de significados opostos para provar que o problema em questão tem uma abrangência significativa, se fazendo presente em locais tidos como ‘divergentes’.

Ao revisarmos tal texto e encaminharmos para uma nova reescrita, solicitamos à equipe que observasse com mais atenção às repetições de alguns termos, a ausência de termos e expressões que promovam a conexão entre parágrafos, a utilização dos sinais de pontuação e a grafia de algumas palavras. Para tanto, realizamos a correção textual-iterativa, conforme a tipologia apresentada por Ruiz (2010), que consiste em produzir, no texto do aluno, um comentário/bilhete apontando quais aspectos necessitam ser melhorados, explicando a avaliação e orientado para a reescrita<sup>81</sup>. Vejamos, portanto, os resultados desse texto após a segunda reescrita.

#### **RC PF- Equipe 01 (2º ano)<sup>82</sup>**

Drogas: não curta essa ideia

Hoje em dia, escolas tanto públicas como particulares passam por vários problemas, um deles é o convívio com entorpecentes. É praticamente impossível de encontrar um ambiente escolar livre disto.

Por causa de um grupo de meliantes, vários acabam entrando no mundo das drogas, muitas vezes inocentemente. O convívio com usuários nas escolas muitas vezes acabam despertando nos alunos a vontade de experimentar pela primeira vez, de sentir o gosto e a sensação de estar sobre o efeito dos alucinógenos, com isso, muitas vezes muitos se viciam.

Boa parte dos adolescentes que se envolvem com essas substâncias, geralmente com as ilícitas, terminam abandonando os estudos e também entrando no mundo do crime. Devido a dependência causada pelo uso dos entorpecentes, o seu rendimento escolar fica baixo e eles começam a se sentir desanimados, desestimulados, começam a faltar e saem da escola. Alguns largam os estudos para ficar se drogando nas ruas, outros saem para se dedicar inteiramente ao tráfico.

Além disso, algumas drogas tem o poder viciante e com o decorrer do tempo o usuário sente a necessidade de fazer de tudo para sustentar o vício, se tornando capaz de cometer vários delitos, como roubar e até mesmo matar para conseguir dinheiro e poder comprar a tão desejada substância.

Um outro dano causado pela presença dos alucinógenos no ambiente escolar é que os alunos que não usam passam a ser vítimas dos malfeitores, pois são presas fáceis para os drogados que roubam objetos como celulares, tênis, bonés e trocam pelos entorpecentes.

Várias medidas podem ser tomadas para combater o uso dos narcóticos no ambiente escolar e para ajudar os usuários a largarem o vício, não só por nós, mas também por parte do governo. Dificilmente uma pessoa dependente consegue se livrar do vício por conta própria e, na maioria das vezes, muitos se sentem oprimidos, intimidados para buscar algum tipo de ajuda. Nesses casos cabe a família identificar e buscar ajuda-lo, conversando com ela sobre o assunto, para que ela realmente aceite a ajuda e se sinta confiante e capaz de se livrar de vez desse vício.

<sup>81</sup> Dado os objetivos desta pesquisa, deter-nos-emos à análise do material produzido pelos alunos e apontaremos, brevemente, no corpo do texto, quais foram os aspectos que priorizamos no momento da revisão, de modo que não apresentaremos nem analisaremos a correção realizada pela professora-pesquisadora.

<sup>82</sup> Ver anexo 34, pág. 207.

Quando o dependente é contra qualquer tipo de ajuda para se livrar do vício, a família pode recorrer para a internação compulsória, que é a internação feita contra a vontade do paciente, mas que nem sempre é a maneira mais viável de resolver o problema.

Uma das medidas que poderiam ser tomadas pelo governo e que seria bastante eficaz era a diminuição da maioridade penal, pois boa parte dos adolescentes que são pegos consumindo e vendendo os entorpecentes são menores de idade. Quando pegos em flagrante, tais indivíduos ficam sujeitos a medidas socioeducativas, que consiste em penas como advertências, prestar serviços à comunidade, liberdade assistida e a considerada mais severa que é a internação em alguma instituição de atendimento socioeducativo, pelo prazo máximo de 3 anos.

O problema decorrente dessa internação é que, na maioria das vezes, esses indivíduos não chegam a cumprir a pena que lhe foi aplicada, pois pela pouca segurança dos locais, os menores infratores, como são chamados, terminam se evadindo do local, voltando pra rua e continuam tranquilamente consumindo e vendendo as drogas.

Para solucionar todo esse problema, o ideal seria o governo investir em segurança para unidades socioeducativas, aumentando o número de agentes para cuidar dos internos, assim evitando as fugas. Também seria viável a implantação de cursos profissionalizantes para os menores, para que, enquanto cumprem suas penas, eles tenham a oportunidade de se capacitar em alguma profissão e assim, quando retornarem à sociedade, terem condições de seguirem uma carreira profissional e não voltarem ao tráfico.

|                       |                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lista de constatações | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utilização de sinônimos e hiperônimos para realização de retomadas ao longo do texto e para eliminação de algumas repetições</li> <li>2. Reformulação de alguns períodos, a fim de evitar a repetição de termos</li> </ol> |
|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Como é possível perceber, ao realizarem a segunda reescrita, esses alunos exploram os conhecimentos adquiridos a respeito dos procedimentos coesivos e realizam algumas alterações que contribuem para o estabelecimento de alguns elos entre as partes/segmentos do texto.

Inicialmente, convém ressaltar que aquilo que foi visto como aspecto positivo, na versão anterior, foi mantido (realização de retomadas por sinônimos e hiperônimos, formação de Campos Associativos). Além disso, para evitar a repetição de termos como *problema* e *drogas*, aspecto que foi identificado como uma das falhas do texto anterior, eles optam por: reorganizar o primeiro parágrafo substituindo uma das ocorrências de *problema* pelo pronome *disto* que, embora não constitua uma utilização adequada, conforme as normas gramaticais e as orientações de referência, indicam que a equipe reconhece que alguns termos podem ser utilizados para retomar um conjunto de informações.

É possível percebermos, também, que os alunos introduzem os termos *alucinógenos* e *narcóticos* para retomar *drogas*, aumentando, portanto, a quantidade de sinônimos na produção e revelando que as discursões a respeito da temática possibilitaram a ampliação do vocabulário, visto que, nas versões reescritas ou TR, foi possível encontrarmos termos que não aparecem na produção inicial, como esses dois citados anteriormente.



A equipe, em questão, ainda elimina algumas ocorrências da expressão *mundo das drogas* e realiza alterações como: modificação do título, introdução de um novo parágrafo na conclusão do texto, correção da maioria dos erros de ortografia e pontuação.

Essas atitudes comprovam que tais práticas implicam um processo de reflexão sobre o texto, com o intuito de aprimorá-lo tanto nas questões textuais-discursivas, quanto nos aspectos linguísticos, a fim de deixá-lo mais adequado aos propósitos comunicativos, ou seja, indicam a realização de alterações de diversas ordens motivadas pelo desejo de imprimir qualidade ao texto e de torná-lo mais claro e adequado aos seus leitores. (PRESTES, 2001).

Mediante o exposto, passemos a análise do desempenho dos alunos na realização das etapas de revisão e reescrita individual.

### 5.3 Os resultados da revisão e reescrita individual

A respeito das práticas de revisão e reescrita do próprio texto, buscamos a todo instante levar os alunos a perceberem a relevância dessas atividades para o processo de ensino-aprendizagem da escrita, pois, conforme se postula nos PCN de Língua Portuguesa (1997, p.47), um dos objetivos do ensino de língua materna “é que os alunos tenham uma atitude crítica em relação à sua produção de texto”. Nesse sentido, corroboramos com Schneuwly e Dolz (2004, p. 112) ao afirmarem que “podemos até dizer que considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é o objetivo essencial do ensino da escrita”.

Nesse sentido, finalizadas as atividades de revisão e reescrita coletivas, iniciamos o trabalho de reflexão sobre o próprio texto. Para tanto, seguimos os mesmos passos realizados na atividade anterior: solicitação de revisão do aluno, realização da reescrita 01, apresentação da revisão do professor e realização da reescrita 02. Participaram dessa atividade 46 alunos e os dados a serem analisados representam os resultados obtidos pela maioria dos sujeitos participantes da pesquisa.

Devido à necessidade de delimitação de *corpus*, apresentaremos e analisaremos dois textos resultantes dessas atividades. No processo de análise, realizaremos as seguintes ações: apresentação e análise da revisão do aluno, comentário sobre a revisão do professor, apresentação e análise da reescrita 02<sup>83</sup> (produção final) e comentário comparativo entre os

---

<sup>83</sup> Tendo em vista que as alterações entre a reescrita 01 e a 02 são poucas, como ocorre no texto da reescrita coletiva, deter-nos-emos a análise da reescrita 02.

resultados da versão inicial e da produção final. Por questões metodológicas, realizamos um recorte dos dados do quadro de revisão e apresentaremos apenas as respostas referentes aos questionamentos 09, 10 e 11, ou seja, as questões referentes ao mecanismo da coesão textual.

### 5.3.1 Da produção inicial à Produção final: Texto 01

Considerando que o Texto 01 não foi utilizado durante a análise das produções iniciais, iniciemos a apresentação dos dados com uma breve análise a respeito das questões evidenciadas na versão inicial do texto “A se pudesse se tornar realidade uma escola sem droga”.

#### PI - L.K.O.R (1º ano)<sup>84</sup>

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                         |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| A se pudesse se tornar realidade uma escola sem droga                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                         |
| <p>Como seria bom chegar na escola e ter um ambiente agradável sem ter medo de nada. Sabe que na escola onde estudamos está livres das drogas e que elas já não são mais problemas.</p> <p>A se fosse verdade que não houvesse mais traficantes que esse problema já foi solucionado, e que seus colegas voltaram ao normal, por que antes eles ficavam agressivo irritado com tudo e até mesmo roubava para sustentar seu vício e com as drogas fora do caminho deles eles voltarão a ser pessoas normais.</p> <p>As drogas nas escolas tão cada vez mais aumentando em cada três escola uma é afetada, na maioria das escolas as drogas já fazem parte do seu cotidiano. Em média um terço das escolas tem o trafico nas proximidades.</p> <p>Mais enfelismente esse sonho está longe de acontecer pois cada vez mais tem jovem usando droga e isso só faz que o aumento de usuário aumente cada vez mais.</p> <p>Tem lei mais infelizmente quase ninguém obedece e com isso as drogas tomas conta de tudo nem mesmo na escola as pessoas escapam.</p> |                                         |
| Lista de constatações                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | 1. Repetição excessiva de alguns termos |

Conforme apontamos no capítulo III, os textos da produção inicial revelam problemas de diversas ordens e, no que tange ao estabelecimento da coesão, um dos mais recorrentes foi a repetição excessiva de termos que, como já dissemos, torna as produções cansativas, redundantes e inexpressivas. Como podemos perceber, o texto acima foi um dos cinquenta que apresentou esse problema, visto que é possível identificarmos a presença exagerada dos termos *drogas* e *escola* e repetições que tornam o texto redundante como ocorre em: “isso só faz com que o aumento de usuários aumente cada vez mais”.

Nesse sentido, vejamos a revisão que o aluno-autor realiza de seu texto.

<sup>84</sup> Ver anexo 35, pág. 209.

RvI - L.K.O.R (1º ano)<sup>85</sup>

|    | O texto apresenta? |          | Justificativas                                                            | Sugestões                                                                                                                                                   |
|----|--------------------|----------|---------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    | Sim                | Não      |                                                                           |                                                                                                                                                             |
| 9  | X                  |          | Na maioria das partes sim.                                                | Deveria ter organizado mais os parágrafos.                                                                                                                  |
| 10 |                    | Problema | Na maioria das vezes como um problema.                                    | Tentar substituir essas palavras por caracterizadores situacionais, sinônimos e hiperônimos.                                                                |
| 11 |                    | X        | Não apresenta, pois quando eu fiz esse texto eu não sabia o que era isso. | Agora que eu aprendi sei que o certo é de vez de fazer repetição desnecessária sempre usar caracterizadores situacionais, sinônimos, hipônimos/hiperônimos. |

Recorte das respostas da Revisão Individual

Como é possível perceber, embora afirme, na questão 09, que seu texto é coeso, o autor reconhece a necessidade de ‘organizar melhor os parágrafos’. Acreditamos que essa organização à qual ele se refere está relacionada à significação, clareza e articulação das ideias, pois, durante a realização dessa atividade, esse aluno chegou a afirmar que as ideias/informações apresentadas estavam ‘bagunçadas’.

Além disso, seus comentários revelam haver o reconhecimento de que a repetição configura-se como um problema em sua produção e que uma das soluções para tal situação seria a utilização dos procedimentos de substituição lexical. Ainda a esse respeito, ele justifica a ocorrência das repetições desnecessárias e a ausência de retomadas por sinônimos, hipônimos/hiperônimos e caracterizadores situacionais como consequência da falta de conhecimento acerca dessas relações semântico-lexicais e de sua função na arquitetura textual.

De um modo geral, podemos dizer que as respostas apresentadas por esse aluno comprovam que a revisão textual configura-se como uma atividade na qual o sujeito produtor, ao ocupar a posição de leitor de seu texto, busca aprimorar sua produção, a fim de torná-la mais inteligível, mais clara, enfim, mais adequada aos propósitos comunicativos. Essa atividade de reflexão acerca do que é melhor e mais apropriado às especificidades do texto contribuem para que os alunos internalizem tanto os saberes de ordem textual-discursiva, como os de ordem linguística.

Ao revisarmos essa PI, enfatizamos algumas questões referentes à configuração do gênero artigo de opinião, destacamos a necessidade de o aluno analisar com acuidade as recorrências dos termos *drogas* e *escola* e ressaltamos a importância de haver um elo entre os

---

<sup>85</sup> Ver anexo 36, pág. 210.

períodos/parágrafos do texto. Realizamos ainda algumas marcações que apontavam falta de concordância entre termos, ausência de sinais de pontuação e erros de ortografia.

Vejamos, portanto, quais modificações foram realizadas nesse texto após a reescrita.

**RI PF- L.K.O.R (1º ano)<sup>86</sup>**

Drogas nas escolas não curta essa ideia!

Atualmente entre os diversos problemas que vem afetando a sociedade, um deles é as drogas nas escolas.

Esse terrível mal tem levado muitos jovens a destruição. A maioria deles entra inocente sem saber o que essas substância causam a vida de uma pessoa e sua família.

O uso de boa parte desses entorpecentes como, crak, maconha, cocaína e Krocodil, tem desviado nossos jovens do seu principal objetivo que é estudar e se tornar uma pessoa de bem.

Além da evasão escolar, as drogas são responsáveis por problemas como: o aumento da violência tanto urbano como doméstica, destruição de patrimônio públicos. E mesmo assim, muitas vezes, a sociedade faz de conta que não veem a dimensão do problema, os governantes fazem vista grossa diante de tudo que está acontecendo. E a sociedade de um modo geral fica no modo comodismo e não apresenta nenhuma solução.

Diante disso, é necessário a gente cobrar mais dos nossos representantes, já que pagamos nossos emposto direito e queremos uma solução como: abrir mais centro profissionalizantes, mais oportunidades de emprego, que as instituição de ensino abri-se oficinas, como aulas de canto, de dança e de desenho, tentando assim focar os jovens nas escolas.

Lista de constatações:

1. Retomadas por sinônimos
2. Estabelecimento de nexos de continuidade por meio das relações de sentido entre hipônimos/hiperônimos
3. Retomada por caracterizadores situacionais

Conforme fora dito anteriormente, os textos selecionados para análise são representativos dos resultados evidenciados no *corpus* constituinte da pesquisa. Nesse sentido, o texto acima representa as trinta produções nas quais os alunos, no instante da reescrita, abandonam o texto revisado e elaboram uma nova produção.

A postura adotada por esses indivíduos, no momento de reescreverem o texto, releva que eles não estão acostumados a realizarem essa atividade, por isso, ainda não compreendem em que consiste, de fato, tal ação. Como é possível perceber, para esses indivíduos, a reescrita configura-se como a ação de escrever um novo texto, o que reafirma a necessidade de tal etapa da produção textual ser abordada com mais frequência e eficácia, nas aulas de Língua Materna.

No que se refere à configuração do texto resultante da Reescrita Individual (RI), podemos perceber que há muitas diferenças entre a PI e a PF. Enquanto o primeiro se distancia em vários aspectos do gênero proposto, o segundo apresenta alguns dos elementos

<sup>86</sup> Ver anexo 37, pág. 213.

básicos do artigo de opinião aproximando-se daquilo que foi solicitado na proposta de produção.

Por conseguinte, no que tange ao mecanismo da coesão, é possível identificarmos, na PF, o estabelecimento de alguns nexos de equivalência e de contiguidade. Conforme apresentamos no Capítulo II, os nexos de equivalência são estabelecidos quando há qualquer tipo de equivalência semântica entre dois pontos do texto. Nesse caso, quando o autor utiliza-se dos termos *substâncias* e *entorpecentes* para retomar *drogas*, o que propicia o estabelecimento de um nexo de equivalência, visto que tais palavras apontam para um mesmo referente. O mesmo ocorre com a utilização da expressão *instituições de ensino* para retomar *escola*.

Igualmente, quando esse indivíduo se utiliza das relações semânticas entre hiperônimos e hipônimos para apresentar e articular as informações do texto, são estabelecidos nexos de contiguidade, pois tais termos possuem uma equivalência semântica parcial que possibilita a continuidade do texto. Assim, é possível percebermos que as expressões *crack*, *maconha*, *cocaína* e *krocodil*, embora remetam a referentes distintos no mundo, têm em comum a propriedade semântica de denominarem tipos específicos de *drogas*. Tal nexo é estabelecido também mediante as relações de sentido entre as expressões *drogas nas escolas*, *evasão escolar*, *violência* e *destruição do patrimônio público* que são retomadas pelo hiperônimo *problemas*. E ainda entre *violência urbana* e *violência doméstica* e o hiperônimo *violência*. Por fim, a autor ainda se utiliza dos conhecimentos adquiridos sobre a realização de retomadas por caracterizadores situacionais e emprega a expressão *terrível mal* para referir-se às *drogas*.

No que se refere à relação entre a revisão e o texto reescrito, é possível percebermos, a partir da RI, a veracidade do comentário apresentado por esse aluno, durante a revisão, no que se refere à repetição de termos. O aluno reconhece que, na PI, a repetição configura-se como um problema e afirma que isso ocorre devido à falta de conhecimentos de procedimentos que lhes permitissem estabelecer os nexos coesivos no texto. Observando a RI percebemos que esse problema foi solucionado, o que revela, portanto, que o conhecimento adquirido ao longo das atividades de estudo do léxico possibilitou que esse indivíduo produzisse um texto mais coeso, em relação à primeira produção.

Conforme apontamos no Capítulo III, foi possível identificarmos, nas versões iniciais, que alguns alunos já realizavam pequenas articulações entre as partes do texto por meio de

unidades lexicais, passemos, portanto, à análise de alguns desses textos, a fim de verificarmos quais as contribuições das atividades de estudo do léxico e da coesão textual para essas produções.

### 5.3.2 Da produção inicial à produção final: Texto 02

Selecionamos para esse momento a PI2<sup>87</sup>, de N.F.S, apresentada e analisada na página 83 do Capítulo III. Ao analisarmos esse texto, foi possível percebermos que esse indivíduo já fazia uso das relações entre sinônimos, hiperônimos e hipônimos para o estabelecimento de nexos coesivos, no entanto, a repetição excessiva de alguns termos configurava-se como um dos aspectos negativos dessa produção. Vejamos, portanto, de que modo as atividades de estudo dos procedimentos coesivos contribuíram para a sua melhoria.

Na atividade de revisão, nos itens referentes à coesão textual, esse aluno realiza as seguintes observações:

#### RvI – N.F.S (2º ano)<sup>88</sup>

|    | O texto apresenta? |     | Justificativas                                      | Sugestões                                                                                                        |
|----|--------------------|-----|-----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    | Sim                | Não |                                                     |                                                                                                                  |
| 9  |                    | X   | As repetições interferiram na articulação do texto. | Ser mais objetiva.                                                                                               |
| 10 | Problema           |     | O texto ficou repetitivo e entediante.              | Substituir ou omitir as repetições.                                                                              |
| 11 |                    | X   | Há muita repetição de alguns termos.                | Trocas palavras repetidas por sinônimos, hipônimos ou hiperônimos para o texto não ficar repetitivo e cansativo. |

Recorte do quadro da Revisão Individual

Como é possível perceber, ele revela reconhecer que a repetição configura-se como um dos problemas a serem resolvidos. De acordo com o comentário apresentado na coluna de justificativas, o aluno julga que seu texto tornou-se repetitivo, entediante e cansativo por conta da ocorrência excessiva de alguns termos. Como sugestão para tal questão, ele aponta a realização da coesão por elipse (omissão de termos) e a substituição lexical por meio das relações semântico-lexicais de sinonímia e hiponímia/hiperonímia.

O item 11, contudo, revela que o aluno não foi capaz de perceber alguns aspectos positivos de sua produção, pois tal item questiona a respeito da utilização de sinônimos,

<sup>87</sup> Ver anexo 3, pág. 171.

<sup>88</sup> Ver anexo 38, pág. 214.

hipônimos/hiperônimos e caracterizadores situacionais para o estabelecimento de nexos coesivos na produção inicial e ele afirma que esses elementos não podem ser encontrados em seu texto, informação que não procede, conforme já mencionamos.

Tal fato revela que há uma tendência muito forte de os alunos conceberem a revisão como o momento destinado ao apontamento/identificação dos erros do texto, ou seja, como correção. Nesse sentido, percebemos a necessidade de mostrarmos para esses alunos que existe uma diferença entre *revisar* e *corrigir*. Como afirma Possenti (2008, p. 5-6), a ação da revisão inclui a correção, com a seguinte diferença “corrigir supõe compreender o que houve, quais as razões de um “erro” – que é a melhor forma de passar de uma etapa a outra do saber do aluno; e revisar é ir além de corrigir, porque pode significar também alterar o texto em aspectos que não estão “errados”.”

Nesse sentido, ao revisarmos esse texto, fizemos como sugere Ruiz (2010): destacamos tanto os itens que precisavam ser melhorados, como os aspectos positivos do texto, a fim de levá-lo a perceber que a revisão não se destina ao apontamento de erros e, assim, destacar o equívoco cometido na análise da questão 11 da tabela de revisão. Assim, exaltamos a qualidade de sua escrita no que se refere à organização do texto e exposição das ideias e apontamos a necessidade de reflexão a respeito de algumas questões pertinentes à configuração do gênero, bem como a utilização inadequada da repetição lexical.

Vejamos, portanto, como ficou esse texto após a produção final.

#### RI PF- N.F.S (2º ano)<sup>89</sup>

##### Descriminalização da maconha: Quebrando o Tabu

A maconha, droga ilegal desde meados da década de 60, vem sendo foco de discussão nos dias atuais. Trata-se da descriminalização da cannabis, ou seja, a liberação/legalização do porte, plantação e comercialização dessa erva que contém substâncias alucinógenas.

A luta contra essa planta surgiu no início do século XX, motivada por falta de informação, fatores radicais e intolerância religiosa (que não admitia que o ser humano sentisse prazer sem merecimento).

No Brasil, as pessoas estão acostumadas a associar o uso dessa droga, à jovens de periferia, “marginais”, mas aí que surge o engano; o uso vai de policiais até artistas famosos. Um problema frequente, é que, após algum tempo de uso, acabam experimentando outras coisas, como por exemplo cocaína, heroína. Mas, estudos afirmam que a tese de que o uso da cannabis levaria as drogas mais pesadas, é uma furada.

É obvio que por ser uma substância psicotrópica, traz malefícios para o usuário. Contudo, não devemos tratá-la como as demais drogas ilícitas, visto que seus males são,

<sup>89</sup> Ver anexo 39, pág. 215.

muitas vezes, inferiores aos das lícitas. As drogas atualmente legalizadas, causam dano maior, um exemplo disso é o álcool, que causa doenças, provoca acidentes de trânsito, gera violência, mortes, e destrói famílias, mas por ser uma droga lícita, não causa tanta polêmica.

Quanto à dependência dessa erva, é um problema da pessoa, e não da substância. Pessoas estão sujeitas a ficar dependentes tanto da maconha quanto de jogos, internet e comida.

Fazendo uma breve comparação entre o cigarro comum e a cannabis, nota-se que há uma grande diferença. O tabaco é consumido em maior quantidade e frequência, e está associado a uma série de doenças como leucemia, câncer de pulmão e catarata, ao contrário da cannabis, que não acelera as consequências e é usada no tratamento de câncer e AIDS, atuando como ansiolítico, na inibição de enjoos, o aumento de apetite e colaborando significativamente na melhora do quadro de portadores de glaucoma e leucêmicos. No Brasil, o consumo alternativo medicinal não é permitido e a droga continua na ilegalidade.

Sendo uma droga ilegal ou não, ela será usada. Por isso, nada mais justo do que descriminalizar e poupar um grande trabalho quase que inútil do governo, que acompanharia a produção e a venda, evitando o narcotráfico e lucrando impostos para investir em coisas mais importantes como saúde, educação e programas de tratamento para dependentes.

O que falta é o fim de um pensamento pseudomoralista, que não tem bases científicas concretas para criticar.

|                        |                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lista de constatações: | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realização de retomadas por sinônimos</li> <li>2. Retomadas por hiperônimos</li> <li>3. Estabelecimento dos nexos de contiguidade por meio das relações entre hipônimos e hiperônimos</li> </ol> |
|------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Esse texto representa as produções nas quais os alunos conseguiram, de fato, realizar a reescrita, enquanto prática que consiste no aprimoramento de estágios da produção de um mesmo texto. Como é possível percebermos, o aluno não descarta a versão inicial, mas utiliza-se dela como base para a reescrita, orientando-se pelos apontamentos realizados na revisão.

No que se refere à configuração do gênero, é possível percebermos que o texto em questão contempla todos os requisitos básicos que nos permitem considerá-lo um artigo de opinião. No que se refere à textualidade, é possível percebermos que ele atende aos propósitos comunicativos previstos na proposta de produção e que constitui um todo significativo, visto que é possível identificarmos sua unidade semântica.

Além disso, no que tange ao estabelecimento da coesão, percebemos que os conhecimentos adquiridos a respeito das relações semântico lexicais contribuíram para que esse aluno conseguisse estabelecer em seu texto tanto nexos de equivalência, como de continuidade, que lhe possibilitaram a progressão e coerência temática em sua produção.



Os conhecimentos adquiridos a respeito da substituição lexical lhe permitiram solucionar o problema da repetição excessiva e não funcional, e contribuíram para a realização da articulação entre os segmentos e ideias de seu texto.

Como é possível evidenciarmos, após a realização das atividades de estudo do mecanismo em questão, esse aluno utiliza-se, conscientemente, das relações semântico-lexicais para o estabelecimento dos nexos coesivos, sendo possível, portanto, identificarmos conexões realizadas tanto pelo uso de sinônimos, quanto de hipônimos e hiperônimos.

Além das expressões já utilizadas na PI, o aluno utiliza-se de outros termos para eliminar as repetições excessivas e estabelecer a articulação entre as partes do texto. É possível, portanto, encontrarmos os seguintes termos retomando o referente *maconha*: *Cannabis* (nome científico da droga), *erva*, *planta*, *droga*, *droga ilícita* e *substância*, *substância psicotrópica*, *substância alucinógena* (hiperônimos). Tais palavras estabelecem entre si, uma relação de equivalência semântica e textual e permitem que o leitor compreenda que todas referem-se, nesse texto, a um mesmo referente.

Observando o texto, percebemos ainda outras relações de aproximação semântica entre alguns pares/grupos de hiperônimos, hipônimos e co-hipônimos, como por exemplo: há uma relação entre os sentidos de *Droga* (hiperônimo), *droga lícita* / *droga ilícita* (hipônimos); e ainda entre *droga lícita* (hiperônimo), *álcool*, *tabaco* e *cigarro comum* (hipônimos) e *droga ilícita* (hiperônimo), *maconha*, *cocaína* e *heroína* (hipônimos). Igualmente, é possível percebermos que *leucemia*, *câncer de pulmão*, *catarata*, *AIDS* relacionam-se ao sentido de *doença* (hiperônimo).

De um modo geral, é possível percebermos que as escolhas lexicais realizadas pelo autor tanto possibilitam a progressão, coerência e unidade temática dessa produção, como revelam suas opiniões e intenções frente a questão discutida. Corroborando com as ideias de Antunes (2005, p.126), ao elaborarmos um texto “escolhemos as palavras conforme elas nos pareçam adequadas para expressarem o que queremos dizer e fazer com elas”. Além disso, tais escolhas evidenciam que houve a preocupação em não distanciar-se da temática abordada, ratificando a ideia de que o ‘assunto do texto’ funciona como “elemento unificador, fio condutor que governa a seleção de palavras”.

A partir dessas evidências é possível percebermos que houve um progresso considerável na qualidade do textos produzidos pelos participantes da pesquisa, quando tomamos como referência os resultados da PI e da PF, principalmente no que se refere à

repetição lexical que se configurava como um dos problemas mais recorrentes da PI, o que não ocorre na PF. Embora não tenhamos percebido, nas PF, a utilização da repetição como um recurso coesivo, foi possível evidenciarmos que os alunos utilizaram-se dos conhecimentos adquiridos sobre a substituição lexical para evitar que a recorrência de termos tornasse suas produções cansativas, redundantes ou pouco expressivas.

Sabemos que o procedimento da substituição não se resume a uma alternativa para evitar a repetição e os textos dos alunos evidenciam que houve essa compreensão, pois as substituições por unidades lexicais revelam, em maioria dos casos, as escolhas realizadas tendo em vista os objetivos pretendidos para tais situações.

Considerando a versão final das produções dos alunos participantes da intervenção realizada e reiterando que um dos objetivos pretendidos para esta pesquisa foi analisar a contribuição do estudo das relações semântico-lexicais para o ensino da escrita, é possível afirmarmos que trabalhar tais relações associadas ao ensino de produção textual, evidenciando sua atuação na arquitetura dos textos, possibilitou não só a aquisição do conhecimento sobre o que vêm a ser a sinonímia ou a hiperonímia, por exemplo, mas evidenciou aos alunos o porquê tal conhecimento se torna essencial para a constituição de nossas produções verbais.

Em outros termos, o trabalho com o léxico sob a perspectiva da textualidade possibilitou, dentre outras coisas, que os alunos compreendessem que a produção de um texto requer não só um assunto sobre o qual se deve ‘falar’, mas também exige o planejamento de ‘como falar’ e, para isso, é necessário refletirmos a respeito da significação das palavras, pois é por meio dessas unidades significativas que construímos e organizamos nossas ações de linguagem.

Ressaltamos que não estamos querendo, de modo algum, sugerir que todos os alunos, ao final da intervenção, produziram textos excelentes, que não apresentaram problemas no estabelecimento da coesão ou que as atividades realizadas foram capazes de suprir todas as necessidades desses indivíduos no que se refere à escrita. Longe disso. Estamos querendo, na verdade, destacar que o trabalho desenvolvido possibilitou a redução de alguns problemas evidenciados no início do estudo, uma vez que os ‘erros’ presentes na PI, no que se refere à coesão textual, apareceram em menor quantidade na PF, o que revela um progresso no aprendizado desses indivíduos.

Por fim, ratificamos que a análise empreendida, neste capítulo, nos permite comprovar que o desenvolvimento de atividades de estudo do léxico, enquanto elemento essencial à

organização interna do texto, associadas ao ensino de produção textual, possibilita, aos alunos, evidenciar melhores resultados em suas produções escritas, principalmente no que se refere à elaboração de enunciados mais coesos, comprovando, portanto, a segunda hipótese apresentada aos questionamentos norteadores desta pesquisa.

Dessa forma, considerando todos os dados aqui apresentados, reafirmamos a importância deste trabalho para o desenvolvimento do ensino de escrita, de um modo específico, e para o ensino de língua portuguesa, de um modo geral, visto abordar questões referentes ao léxico, à semântica e ao texto e passamos às considerações finais, momento no qual buscaremos expor de modo mais objetivo as conclusões obtidas através desse estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrados os procedimentos de reflexões teóricas e análise de dados, destinamos este espaço da dissertação à apresentação de uma síntese dos resultados obtidos por meio das ações realizadas ao longo desta pesquisa. Pretendemos, a partir desses resultados, apresentar as respostas encontradas às questões norteadoras deste estudo e comprovar ou retificar as hipóteses inicialmente apresentadas como possíveis soluções para esses questionamentos e, assim, reiterar as contribuições desta pesquisa para o ensino da escrita.

No início deste trabalho, explicitamos que uma das motivações para sua realização foi o reconhecimento da necessidade de se repensar o processo de ensino/aprendizagem de língua materna, principalmente, no que tange ao trabalho didático com o léxico, tendo em vista que alguns estudiosos apontam que esse item raramente é abordado, em sala de aula, enquanto elemento composicional do texto.

Desse modo, empenhamo-nos na realização desta pesquisa com o propósito de refletir acerca da importância/relevância do conhecimento das relações semântico-lexicais para a elaboração textual, evidenciando a necessidade do professor de Língua Portuguesa contemplar, em suas aulas, atividades de estudo do léxico na perspectiva da textualidade.

Como nossa pesquisa consistiu na realização de uma intervenção pedagógica, buscamos, no primeiro capítulo, situar nosso leitor quanto às concepções de língua, linguagem e texto que subsidiaram nossa prática docente. Nesse momento, deixamos claro que nossas ações estiveram pautadas na perspectiva sociointeracionista, segundo a qual a linguagem é vista como meio de fundação e organização dos processos psicológicos humanos, a língua, enquanto instrumento de ação e o texto como unidade de produção de linguagem, como instrumento por meio do qual (inter)agimos socialmente.

Dedicamo-nos, portanto, a algumas considerações pertinentes ao ensino de língua materna, principalmente no que tange ao trabalho com a escrita enquanto atividade processual. Na ocasião, explicitamos que as ações didáticas desenvolvidas na pesquisa seguiram o proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), no que diz respeito ao procedimento da SD, e, considerando a proposta de Bronckart (2009), delimitamos em qual das camadas do folhado textual situam-se as questões referentes ao léxico.

Por conseguinte, no segundo capítulo, apresentamos algumas considerações a respeito do trabalho com o léxico, enquanto unidade composicional do texto, destacando o papel desempenhado pelas relações semântico-lexicais no estabelecimento dos nexos coesivos. Inicialmente, apresentamos algumas considerações a respeito do que é a coesão textual. Em seguida, situamos o leitor a respeito da concepção de léxico adotada no nosso estudo e apresentamos alguns procedimentos coesivos realizáveis a partir de unidades lexicais. Na ocasião, retomamos os conceitos de algumas relações de sentido entre palavras e apresentamos alguns exemplos de nexos coesivos estabelecidos por meio dessas relações.

Pelas constatações realizadas nesse capítulo, reafirmamos a necessidade do estudo do léxico ocorrer de modo contextualizado, enfatizando sua função no processo de textualização. Podemos, assim, afirmar que as discussões realizadas nos capítulos I e II nos permitiram atingir o primeiro objetivo específico desta pesquisa que consistiu em verificar a importância do conhecimento lexical para a coesão textual.

No capítulo III, expomos algumas considerações a respeito do tipo de pesquisa realizada e dos procedimentos metodológicos adotados para a produção e coleta de dados. Nessa ocasião, apresentamos a SD executada durante a intervenção pedagógica realizando uma breve descrição das atividades realizadas em cada etapa e delimitando quais dessas ações seriam utilizadas para a constituição do *corpus* da pesquisa.

Cientes de que os módulos da SD são elaborados com base nos problemas evidenciados na PI, realizamos ainda nesse capítulo a análise dos textos produzidos no início da intervenção. Tal análise nos permitiu constatar que, dentre a diversidade de problemas presentes nos textos dos alunos, boa parte deles relacionava-se à utilização inadequada do léxico. No que se refere ao mecanismo da coesão, a maioria das produções revelou que os participantes da nossa pesquisa possuíam dificuldades em estabelecer as conexões necessárias à organização do texto e que a repetição de termos e de ideias configurava-se como um dos problemas mais recorrentes, juntamente com a retomada de informações que não estão presentes no texto.

A análise empreendida, no terceiro capítulo, permitiu-nos, dentre outras coisas, comprovar a hipótese de que, boa parte dos problemas de coesão textual, verificados em textos de alunos do ensino médio, justifica-se pela ausência de atividades, em sala de aula, que contemplem/explorem as diversas relações de sentido estabelecidas entre as unidades lexicais e a sua função na arquitetura textual.

Os resultados da análise das PI nos direcionaram à elaboração do módulo de estudo das relações semântico-lexicais e da coesão textual. Assim, no capítulo IV, com base nas reflexões apresentadas nos capítulos iniciais, analisamos algumas das atividades de estudo do léxico desenvolvidas no segundo módulo da SD. Nesse momento, apresentamos e comentamos as propostas de atividades e o desempenho dos alunos.

De um modo geral, o material analisado nos permitiu perceber que a performance dos alunos variou quanto ao tipo de habilidade explorada em cada exercício. Comparando o primeiro e o último exercício desse módulo foi possível percebermos que houve um progresso considerável desses alunos, tanto no que se refere à compreensão das relações semântico-lexicais em estudo, quanto à sua utilização na perspectiva da textualidade.

Por fim, no quinto capítulo, expomos a análise dos dados da parte final do nosso *corpus*, que se constitui dos textos resultantes da PF. Tendo em vista a concepção adotada para o ensino da produção de texto, analisamos os resultados das atividades de revisão e de reescrita dos textos da PI. Tais atividades foram realizadas em duas etapas, uma individual e outra coletiva. Nas duas situações, as versões finais apresentaram-se mais coesas e mais informativas, evidenciando que os conhecimentos adquiridos através dos módulos da SD, de um modo geral, e das atividades de estudo do léxico, de modo mais específico, contribuíram para a melhoria dos textos dos sujeitos participantes desta pesquisa.

A respeito das atividades avaliadas no quinto capítulo, destacamos que levar os alunos a refletirem sobre seus próprios textos e trabalhar a partir das necessidades de aprendizado evidenciadas nas PI, possibilitou um maior envolvimento desses indivíduos nas atividades realizadas, ao longo do processo, o que permitiu melhores resultados no que se refere à escrita. A cada exercício finalizado, foi possível averiguar que os alunos conseguiram, a seu modo, utilizar-se dos conhecimentos adquiridos, o que aponta para um progresso não só na compreensão do conteúdo, mas também na capacidade de reflexão sobre o próprio texto.

Nesse sentido, os capítulos de análise dos dados nos permitiram constatar que é possível realizarmos o estudo das relações semântico-lexicais articulado ao ensino de produção textual e comprovaram que tal abordagem didática apresenta contribuições significativas para a melhoria da qualidade dos textos, ratificando a segunda hipótese apresentada no início desta pesquisa.

Nessa perspectiva, ressaltamos que o aprendizado decorrente dessas atividades revelou-se importante não apenas para a situação de produção em questão, mas apontou para

uma melhoria da capacidade comunicativa desses indivíduos, os quais passaram a se preocupar mais com a coesão de seus textos.

Em linhas gerais, o estudo empreendido e ora apresentado corrobora a relevância do ensino das questões pertinentes ao léxico ocorrer associado ao texto, tendo em vista o funcionamento das unidades lexicais para a constituição de sentido de nossas ações de linguagem. Além disso, nos permite reiterar a ineficácia do trabalho com palavras/frases, soltas, isoladas, descontextualizadas, em sala de aula, e reforçar a relevância do professor de língua materna buscar desenvolver nos alunos tanto a competência de reconhecer como a coesão se faz presente nas diversas ações de linguagem que produzimos constantemente, como de compreender por meio de quais recursos criamos esses elos coesivos.

Acreditamos, por fim, que as reflexões aqui apresentadas contribuem tanto para estudos futuros a respeito do ensino do léxico, como para aqueles referentes ao trabalho com a escrita em sala de aula, visto que, constatamos a importância de o texto ser tomado como objeto de estudo nas aulas de língua portuguesa e revelamos que o desenvolvimento das habilidades de escrita requer também o trabalho com as unidades composicionais do texto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

ANTUNES, I. *O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. (Estratégias de ensino; 28)

\_\_\_\_\_. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. (Estratégias de ensino; 21)

\_\_\_\_\_. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. (Na ponta da língua; v.13)

\_\_\_\_\_. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Série Aula; 1)

\_\_\_\_\_. *Aspectos da coesão do texto – análise em editoriais jornalísticos*. Recife: Editora da UFPE, 1996.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. - 13.ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BAZARIM, M. Metodologias de pesquisa aplicadas ao contexto de ensino/ aprendizagem de línguas. *Cadernos do CNLF*. Rio de Janeiro: CIEFIL, Vol. 12, n. 05, 2008. p. 51-62. Disponível em:

<[http://www.filologia.org.br/xiicnlf/textos\\_completos/Metodologias%20de%20pesquisa%20a%20plicadas%20ao%20contexto%20de%20ensino-aprendizagem%20de%20%C3%ADnguas%20-%20MILENE.pdf](http://www.filologia.org.br/xiicnlf/textos_completos/Metodologias%20de%20pesquisa%20a%20plicadas%20ao%20contexto%20de%20ensino-aprendizagem%20de%20%C3%ADnguas%20-%20MILENE.pdf)> Acesso em: 06 de julho de 2013

\_\_\_\_\_. Os gêneros na construção da interação entre professora e aluno(s) e os impactos no processo de ensino-aprendizagem da escrita. In: \_\_\_\_\_. GONÇALVES, Adair Vieira (org.). *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. São Carlos: Editora Claraluz, 2009. p. 223 – 250.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. *Orientações curriculares para o ensino médio*; volume 1. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 15/03/2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) - Ciências da Natureza e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Parte II)*. Brasília: MEC, 2000.



\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, texto e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2ed., 1 reimp. São Paulo: EDUC, 2009.

\_\_\_\_\_. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Trad. Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio [et. Al]. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006. (Série Ideias sobre Linguagem)

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção textual no ensino médio. In: \_\_\_\_\_; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e a formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. (Estratégias de ensino; 2)

CITELLI, B. H. M.; BONATELLI, I. R. M. A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades. In: CHIAPPINI, L. (Coord. Geral). *Aprender e ensinar com textos*. 6ed. – São Paulo: Cortez, 2004. p.119-173.

CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros textuais e educação inicial do professor de língua inglesa. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 705-734, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/1003/100312.pdf>> acesso em: 23 de julho de 2012.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. [et.al]. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 81- 108. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada)

FARACO, C. A; TEZZA, C. *Oficina de Texto*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2003.

GERALDI, J.W. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: \_\_\_\_\_ (org). *O texto na sala de aula*. 3ed. 7 reimp. São Paulo: Editora Ática. 2003. p. 127-131. (Coleção na sala de aula)

\_\_\_\_\_. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (Coord. Geral). *Aprender e ensinar com textos*. 6ed. – São Paulo: Cortez, 2004. p. 17-24.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUEDES, P. C. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 344 p. (Estratégias de ensino;12)

HENRIQUES, C.C. *Léxico e semântica: estudos produtivos sobre palavra e significação*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. (Português na prática)

ILARI, R. Aspectos do ensino do vocabulário. In: \_\_\_\_\_. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p.45-67. (Texto e Linguagem)

\_\_\_\_\_. Introdução ao estudo do léxico – brincando com as palavras. 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_; GERALDI, J.W. *Semântica*. 11ed. São Paulo: Ática, 2006. (Princípios; 8)

KOCH, I. G. V. *Inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. Sobre a seleção do núcleo das formas nominais anafóricas na progressão referencial. In: NEGRI, L; FOLTRAN, M. J. [et.al] (Org.) *Sentido e significação*: em torno da obra de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004. p. 244-262.

\_\_\_\_\_. *O Texto e a construção de sentidos*. 9. Ed., 1ª reimpressão. \_ São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. *A coesão textual*. 22.ed. 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2012.

LEAL, L. de F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: M. da G. C. VAL & G. ROCHA (org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003. (Coleção Linguagem e educação, 10) p. 53-67.

LYONS, J. Semântica. Princípios gerais. In: \_\_\_\_\_. *Introdução à Linguística Teórica*. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1979. p.425-469.

MALAGUIAS, A.S.; PEREIRA, R.C.M. O estatuto da reescrita no LD e suas implicações na prática docente. IN: PEREIRA, R.C.M (Org.). *Nas trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da escrita*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. p. 73-109. (Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 17)

MARCUSCHI, L. A. O léxico: lista, rede ou cognição social? In: NEGRI, L; FOLTRAN, M.J [et.al] (Org.) *Sentido e significação*: em torno da obra de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004. p. 263-284.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Educação Linguística; 2)

MORAES, R; GALIAZZI, M. C.; RAMOS, M. G. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES, R.; LIMA, V. M. R. (Org.). *Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos*. – 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 9-23.

MOURA, H. M. M. *Significação: uma introdução a questões de semântica e pragmática e contexto*. 3. ed. Florianópolis: Insular, 2006. (Série Didática: Semântica)

OLIVEIRA, L. A. *Manual de Semântica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, R. R. F. de. *Revisão de textos: da teoria à prática*. Natal, RN: Edurfn, 2010.

PALADINO, V. C. [et al]. *Coesão e coerência textuais: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2006.

PEREIRA, R. C. M. Práticas de escrita e reescrita na sala de aula: desafios para alunos e professores. In: \_\_\_\_ (org). *Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. p.172-195.

PORFÍRIO, L.; PONDÉ, S. Uma proposta de descrição e análise das relações semântico-lexicais para processos de interpretação textual. In: *VII Congresso Internacional da ABRALIN, 2011, Curitiba*. Anais do VII Congresso Internacional da ABRALIN, Curitiba, 2011. p. 2665-2677. Disponível em:

<[http://www.academia.edu/1792190/Uma\\_proposta\\_de\\_descricao\\_e\\_analise\\_das\\_relacoes\\_semantico-lexicais\\_para\\_processos\\_de\\_interpretacao\\_textual](http://www.academia.edu/1792190/Uma_proposta_de_descricao_e_analise_das_relacoes_semantico-lexicais_para_processos_de_interpretacao_textual)> Acesso em: 28/10/2013 às 10:34hrs.

POSSENTI, S. *Reescrita de textos: sugestões de trabalho*. São Paulo: Editora: Rever, 2008. Disponível em:

<[http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca\\_professor/arquivos/62Reescrita\\_de\\_texto.pdf](http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca_professor/arquivos/62Reescrita_de_texto.pdf)> Acesso em: 08/03/2013 às 09:45hs

PRESTES, M. L. de M. *Leitura e (Re)escritura de textos: subsídios teóricos e práticos para o seu ensino*. 4 ed. rev.corr. Catanduva, SP: Editora Rêspel, 2001.

RECTOR, M. *Manual de semântica*. \_\_\_\_; Eliana Yunes. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico. 1980. (Coleção Linguística e filologia)

REINALDO, M. A. G. de M. Orientações para a produção de texto. IN: DIONISIO, Â. P.; BEZERRA, M. A. (org.) *O livro didático de português*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. P. 87-100

RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*. São Paulo: Contexto, 2010.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. [et.al]. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 61-78. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada)

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez. 2005. Disponível em: <

<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>> . Acesso em: 05 julho de 2013.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a),

A pesquisa intitulada **“RELAÇÕES SEMÂNTICO-LEXICAIS E A COESÃO TEXTUAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA ESCRITA”**, desenvolvida pela pesquisadora ALESSANDRA MAGDA DE MIRANDA, aluna do Curso de Mestrado em Linguística, pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba, e professora de Língua Portuguesa da instituição de ensino CAIC JOSÉ JOFFILY, sob a orientação da Professora Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz, tem como objetivo maior refletir acerca da importância do conhecimento das relações semântico-lexicais para a elaboração textual.

Pretendemos, por meio desse estudo, analisar textos produzidos pelos alunos de Ensino Médio participantes da pesquisa e verificar os elementos de coesão nominal presentes nestes textos, apontando para as dificuldades dos alunos na exploração/utilização de tais recursos. Dando continuidade, iremos propor/executar práticas de sala de aula que levem o aluno ao conhecimento e à reflexão das relações semântico-lexicais como parte das unidades de composição do texto. Para, em seguida, analisar os textos reescritos pelos por eles a fim de verificar a contribuição dessas atividades pedagógicas para a elaboração dos textos. Deste modo, nossa finalidade é contribuir para o ensino de língua portuguesa ao apontar a necessidade/importância de o professor de língua materna contemplar, em suas aulas, atividades de estudo do léxico, principalmente, ao trabalhar com a produção textual.

Solicitamos a sua colaboração para a participação em atividades didáticas desenvolvidas no âmbito da sala de aula, bem como sua autorização para xerocopiar e utilizar os textos e exercícios produzidos ao longo desse estudo e, ainda, apresentar/publicar os resultados da análise em eventos/periódicos/revistas da área de Linguística e Educação. Salientamos que, por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis à sua aprendizagem, nem tampouco, à sua saúde. Esclarecemos, ainda, que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo ou resolva, a qualquer momento, desistir da participação, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo da instituição (se for o caso).

A pesquisadora responsável pelo estudo disponibiliza-se a prestar os esclarecimentos que o(a) senhor(a) considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Caso necessite de maiores informações, favor entrar em contato diretamente com a pesquisadora ALESSANDRA MAGDA DE MIRANDA por meio dos telefones: (83) 9907-6937 ou (83) 9345-7588, ou pelos e-mails: [alemirandaport@gmail.com](mailto:alemirandaport@gmail.com) ou [alessandra\\_ufpb@hotmail.com](mailto:alessandra_ufpb@hotmail.com). Ou ainda, com o Comitê de Ética em Pesquisa do CCS/UFPB – cidade Universitária / Campus I Bloco Arnaldo Tavares, sala 812 - Telefone: (83) 3216-7791.

Mediante o exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a), por isso, concordo em participar da pesquisa e dou o consentimento para a publicação dos resultados decorrentes desse estudo. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Campina Grande, \_\_\_\_ de julho de 2013

---

Assinatura do participante da pesquisa ou Responsável legal

---

Alessandra Magda de Miranda – Pesquisadora responsável

## APÊNDICE B: Proposta de atividade para Produção Inicial



E.E.E.F.M. CAIC JOSÉ JOFFILY

PROFESSORA: ALESSANDRA MIRANDA

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

Aluno (a): \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

### PRODUÇÃO TEXTUAL

Tendo em vista as discussões já realizadas a respeito da temática “Drogas e adolescência”, escolha uma das propostas abaixo para a produção de um artigo de opinião. Os textos produzidos serão publicados no Jornal Mural da Escola ‘CAIC EM FOCO’, participarão de uma seleção para publicação nos jornais impressos da nossa cidade e estarão disponíveis no grupo do facebook “O português sem mistérios – CAIC JOSÉ JOFFILY”.

#### **PROPOSTA 1**

Texto: **Uma em cada três escolas brasileiras convive com o tráfico de drogas**

Um alerta que vem da polícia de Belo Horizonte: o convívio com o tráfico de drogas é um problema sério enfrentado por uma em cada três escolas públicas no país.

“A gente precisa ter cuidado com isso que destrói a vida da gente”, diz Maria Carolina Rosa, estudante.

Na escola, a diretora que prefere não se identificar diz que o tráfico já faz parte do dia a dia. “Para ter dinheiro para a droga elas vêm e roubam, fazem vandalismo. Até vaso sanitário roubaram por causa de droga”, conta.

[...]

Em média, mais de um terço das escolas públicas brasileiras convive com o tráfico de drogas nas proximidades. Foi o que mostraram os últimos números da Prova Brasil, do MEC. Mais de 50 mil diretores de escolas públicas responderam o questionário e 35%, em média, disseram que há tráfico de drogas no entorno da escola. Em Minas Gerais, esse número chegou a 36%. Em São Paulo, 47%. No Distrito Federal, 53%.

O especialista em segurança pública Robson Sávio afirma que o caminho para enfrentar o problema são as parcerias, como o projeto com a PM. “O policial é um bom parceiro quando informa e esclarece os malefícios das drogas que causam danos à vida dos adolescentes, inclusive mostrando para as crianças que, na eventualidade de eles entrarem no processo das drogas, existem saídas possíveis”, ressalta.

Bom Dia Brasil

Por Ozenildo Júnior, quinta-feira, 21 de fevereiro de 2013

Disponível em: <http://www.ozenildojunior.com.br/2013/02/uma-em-cada-tres-escolas-brasileiras-convive-com-o-trafico-de-drogas/>

Baseado nos dados apontados no texto acima e nas suas reflexões/conhecimentos a respeito do tráfico de drogas na escola produza um **artigo de opinião** argumentando sobre o tema “Uma escola livre de drogas: esse sonho pode se tornar realidade?”. Lembre-se de mostrar ao leitor a relevância do posicionamento defendido em seu texto.

## **PROPOSTA 2**

Texto: Projeto de Código Penal prevê descriminalização da maconha

No Brasil, um projeto de Código Penal que descriminaliza o consumo pessoal da maconha está em trâmite no Congresso Nacional. Esta medida causa enorme polêmica e algumas dúvidas.

O **SRZD** conversou com o advogado Henrique Baptista, que é especialista em direito penal, para que ele explique temas relacionados ao assunto. O advogado mostrou a diferença entre legalização e descriminalização. "O termo legalização compreende a regulação legal do consumo, produção e venda de drogas atualmente proibidas, que viriam a ser permitidas, não apenas no âmbito penal, mas numa esfera mais ampla. A descriminalização estaria incluída dentro da legalização, ou seja, a conduta de usar, produzir ou vender droga deixaria de ser crime. Ressalto, contudo, que o legislador poderá descriminalizar apenas o uso de droga, permanecendo como crime as condutas de produzir e vender drogas consideradas ilícitas".

Henrique Baptista disse que a o projeto em trâmite no Congresso não visa apenas à descriminalização da maconha. "Na realidade, o projeto de Código Penal em trâmite no Congresso Nacional não descriminaliza apenas a maconha. O que deixa de ser crime é o consumo pessoal de qualquer tipo de droga. Mas terá que ficar demonstrado que se destina ao uso pessoal. Contudo, destaco que, na prática, hoje, desde o advento da Lei 11.343, ninguém fica preso por uso de droga. O usuário no máximo é condenado a pena de multa ou prestação de serviços à comunidade. Essa lei promoveu uma descarcerização, isto é, a conduta é considerada criminosa, mas não sujeita o agente à pena de prisão", disse.

[...]

Por Daniel Guimarães, terça-feira, 20 de novembro de 2012

Disponível

em:

<http://www.sidneyrezende.com/noticia/192672+projeto+de+codigo+penal+preve+descriminalizacao+da+maconha>

Com base nas reflexões realizadas a respeito desta temática, produza um artigo de opinião argumentando sobre a questão “Maconha: descriminalizar ou não?”. Lembre-se de mostrar ao leitor a relevância do posicionamento defendido em seu texto.

## **PROPOSTA 3**

Texto: **Projeto que regulamenta internação compulsória de viciados está pronto para Plenário**

A polêmica internação compulsória de dependentes químicos, que hoje avança no Rio de Janeiro e em São Paulo, pode se transformar em diretriz nacional. A medida consta de projeto de lei (PL 7663) já aprovado em comissão especial da Câmara e que está pronto para votação em Plenário, a partir de fevereiro.

O texto altera a Lei do Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas, o Sisnad (Lei 11.343/06). Entre as novidades, aparece a internação involuntária de dependente químico por prazo máximo de seis meses e devidamente registrada no Sistema Nacional de Informações, para acompanhamento do Ministério Público e dos Conselhos de Políticas sobre Drogas. Autor da propsta, o deputado Osmar Terra, do PMDB do Rio Grande do Sul e ex-secretário de saúde do estado, afirma que, mais do que solução para as cracolândias das grandes cidades, a intenção é o resgate pleno do paciente.

"O objetivo é desintoxicar. A pessoa está na rua, dormindo na rua, comendo resto de lixo, vendendo tudo o que tem em casa, não consegue trabalhar, não consegue estudar, não consegue cuidar da família: essa pessoa não tem capacidade de discernir o que é bom para ela e precisa da ajuda da

família. Hoje, ela só é internada se quiser, já que a lei atual é restritiva. E nós colocamos que ela é internada mesmo contra a vontade, se a família pedir e o médico determinar".  
[...]

Para evitar essas ações isoladas, o projeto que prevê a internação compulsória também aumenta a pena contra os traficantes; divide a competência das ações antidrogas entre União, estados e municípios; obriga a oferta de vagas para ex-usuários em todos os contratos fechados com recursos públicos; e traz um conjunto de regras gerais para a avaliação e acompanhamento da gestão das políticas públicas sobre drogas.

Por José Carlos Oliveira, quinta-feira, 17 de janeiro de 2013

Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/ULTIMAS-NOTICIAS/434193-PROJETO-QUE-REGULAMENTA-INTERNACAO-COMPULSORIA-DE-VICIADOS-ESTA-PRONTO-PARA-PLENARIO.html>

Tendo em vista as reflexões realizadas a respeito da temática abordada nos textos acima, produza um artigo de opinião argumentando sobre a questão “A internação compulsória seria uma medida eficaz no tratamento para usuários de drogas?”. Busque convencer o leitor da relevância do posicionamento defendido em seu texto.



## APÊNDICE C: Textos para a revisão e reescrita coletiva

|                                                                                   |                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p>E.E.E.F.M. CAIC JOSÉ JOFFILY<br/>         PROFESSORA: ALESSANDRA MIRANDA<br/>         DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA<br/>         Aluno (a): _____<br/>         Série: _____ Turma _____ Turno: _____</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### TEXTOS PARA REVISÃO E REESCRITA

Juntamente com sua equipe, escolha um dos textos abaixo para a realização das atividades de revisão e reescrita dos artigos de opinião.

#### Tráfico na Escola

Drogas na Escola tem jeito “sim ou não” não porque não e mais tão surpreendente com a venda ou o consumo de drogas, não e mais tão surpreendente porque tem muito consumo na escola ou venda dentro da escola.

Não existe escola livre de drogas porque a onde você vai você vai ver o consumo ou o trafico em qualquer lugar onde você for. Uma escola sem Drogas seria muito surpreendente porque não tem mais jeito, porque pode sai mais volta tudo dinovo porisso não tem como não tem drogas nas escola.

Essa e a realidade dos nossos pais porque e a realidade isso e do dia-a-dia e desse jeito não adianta fica teclado na mesma tecla que não via adianta. Porque so existe dois caminhos pro mundo das drogas a cadeia ou o semiterio.

Não: Porque essa e a realidade porque não tem mais como você do jeito porque não tem mais como fugi essa e a realidade do mundo porisso drogas nas escola nao tem jeito.

Aluno do ensino médio

#### Drogas no dia-a-dia escolar

As drogas hoje em dia na escola são muito prejudicial para os alunos, professores e funcionários da escola. Hoje em dia so não, desde quando os meliantes comessaram o trafico na escola, eu estou cansado de chegar na escola e ver os vendedores de “drogas” embalando a maconha, o crack e a cocaína, e fazendo as crianças de avinhamzinho para levar drogas.

Toda vez que os alunos vem para a educação física é preciso os vigias da escola força os traficantes e usuários a sair do ginazio, mais eles resistem e fica dentro do ginasio ai o professor e obrigado a ter que dar aula com medo eles la dentro, e muitas veses os alunos ficam com medo de ter tiroteios e acerto de contas entre os traficantes e os usuarios.

Era para os professores, alunos, e funcionarios, fazer uma associação com as policias, para elas ficarem de plantão 24 horas por dia, para os alunos conviverem melhor na escola, se divertir sem ter medos dos traficantes invadirem o ginasio esportivo, a policia e a trazer mais segurança, mais paz para a escola.

A escola devia lançar mais projetos para tirar a atenção das crianças que servem de avinhamzinho, para entra em projetos educativos como o PROERO e outros, mais que fossem para educar, e tirar do mundo das drogas.

Aluno do ensino médio



### **Internação Compulsória**

A internação compulsória é uma atitude desesperada que os familiares, amigos e a justiça encontram para tentar tratar os usuários de drogas.

Só que muitas vezes esse tipo de atitude faz com que os usuários fiquem revoltados, agredidos.

Tem muitos casos que os usuários ficam seis meses ou até mais na clínica e quando eles saem voltam a inalar drogas por fraqueza ou até desespero.

A internação compulsória pode até parecer uma alternativa boa se eles sabem que fazendo isso a situação dos usuários cada vez vai piorando.

Os usuários precisam de ajuda e muitas vezes são discriminados.

Muitos usuários de drogas precisam de ajuda e muitas vezes são discriminados.

Muitos usuários estão ali porque são fracos e não conseguem sair dessa situação.

Entre 10 usuários 2 no máximo conseguem largar as drogas.

Tratar o consumo de drogas como uma epidemia é um equívoco porque demonstra rebeldia e pode provocar uma reação social que instaura medo e autoriza violência.

Aluno do ensino médio

### APÊNDICE D: Tabela para a Revisão Textual

|                                                                                   |                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p>E.E.E.F.M. CAIC JOSÉ JOFFILY</p> <p>PROFESSORA: ALESSANDRA MIRANDA</p> <p>DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA</p> <p>Aluno (a): _____</p> <p>Série: _____ Turma: _____ Turno: _____</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

#### Atividade de revisão

Considerando os conhecimentos adquiridos a respeito do gênero “artigo de opinião” e da “coesão textual”, analisem o texto “\_\_\_\_\_” com base na tabela abaixo:

| Questionamentos                                                                                                                 | Respostas |     | Justificativas | Sugestões |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----|----------------|-----------|
| O texto aborda uma questão polêmica e de relevância social?                                                                     | SIM       | NÃO |                |           |
|                                                                                                                                 |           |     |                |           |
| Há a contextualização/ apresentação adequada da questão a ser discutida?                                                        |           |     |                |           |
| É possível identificar o posicionamento do autor a respeito da temática?                                                        |           |     |                |           |
| A tese (ideia defendida) está clara e pode ser considerada relevante?                                                           |           |     |                |           |
| O texto apresenta argumentos convincentes?                                                                                      |           |     |                |           |
| O texto apresenta argumentos/posicionamentos contrários à ideia defendida?                                                      |           |     |                |           |
| O autor deixa claro a conclusão a que se pretende chegar?                                                                       |           |     |                |           |
| O título é pertinente, em relação ao tema e ao gênero? Instiga a leitura do texto?                                              |           |     |                |           |
| O texto é coeso? Os elementos de articulação são adequadamente utilizados?                                                      |           |     |                |           |
| A repetição aparece no texto como um recurso coesivo ou como um problema?                                                       |           |     |                |           |
| É possível encontrar alguma substituição/retomada por sinônimos, hiperônimos/hipônimos ou caracterizadores situacionais? Quais? |           |     |                |           |
| A linguagem utilizada pelo autor adequa-se ao público alvo e ao veículo de publicação do texto?                                 |           |     |                |           |
| O texto apresenta muitas inadequações gramaticais? Aponte quais os problemas mais recorrente.                                   |           |     |                |           |

## APÊNDICE E: Exercício sobre repetição lexical



E.E.E.F.M. CAIC JOSÉ JOFFILY  
PROFESSORA: ALESSANDRA MIRANDA  
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

Aluno (a): \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

### Atividade

1. Leia os textos abaixo e, considerando as discussões realizadas a respeito da coesão textual, identifique as falhas cometidas pelos autores dessas produções e reescreva-as eliminando, principalmente, os problemas pertinentes à coesão.

#### Texto 01:

##### O trafico de drogas nas escolas

As escolas brasileiras de uma em três delas tem o convívio com o trafico de drogas. Um grande problema nas escolas publica no país.

Em escolas publicas tem que cuidar para não se misturar com osuários de drogas, por causa que as drogas destroem nossas vidas e não nos leva a ter nada de bom em nossas vidas.

Os especialistas disseram que os caminhos certo para enfrentar esse problema são projetos de contra as drogas nas escolas.

Na minha opinião como aluno. A escola tem que ser livre de drogas para os alunos não terem nenhum problema com a policia por causa de drogado que vem na escola usar drogas. Se as pessoas soubessem como utilizar sem mecher com ninguém as drogas poderiam ater se liberadas no país, mais as pessoas que usam pensam logo em roubar ou matar para conseguirem dinheiro, o uso não leva ninguém a nada, so ter desgraça na vida.

(Aluno do EM)

#### Texto 02:

##### “A comunidade, a escola e os alunos juntas contra as drogas”.

Nas escolas publicas do brasil ou do mundo possuem, tráfico de drogas.

Mesmo que a maioria das escolas do nosso Brasil, confesse a existência de drogas na atividade, a situação é associada com a violência e a precariedade que cercam muitos centros de ensino do país.

Mas sempre nem é possível isolar a escola no contesto, em que faz essa envolvida, a escola faz parte de um mundo maior. Se a violência fora poderá chegar também aos centros de ensino.

Muitos jovens acabam deixando os estudos pelas proximidades com as drogas.

A grande precariedade na escola, e suas estruturas contribua mas para o crescimento de drogas nas escolas.

Se há possibilidade de termo uma escola livre de drogas, na minha opinião sim tem varias.

Eu sou a favor da ilegalção do trafico de drogas nas escolas. Uma escola livre de drogas, pode sim se tornar realidade com ajuda dos políticos, a escola e os alunos, todos poderiam combater o trafico.

A comunidade poderiam obter oportunidades aos jovens usuários de drogas, fazendo assim, com que eles se interessem com aquilo que possa distraio do mundo das drogas. Como por exemplo, praticar esportes, fazer cursos, praticar artesanato, obter aulas de grafitis.

(Aluno do EM)

## APÊNDICE F: Exercício sobre sinonímia

|                                                                                   |                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p>E.E.E.F.M. CAIC JOSÉ JOFFILY<br/>         PROFESSORA: ALESSANDRA MIRANDA<br/>         DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA<br/>         Aluno (a): _____<br/>         Série: _____ Turma _____ Turno: _____</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### Atividade<sup>90</sup>

1. Leia o texto abaixo e responda as questões a seguir:

#### O dinheiro e seus nomes

|                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Acionistas – dividendos<br>Advogados – honorários<br>Agiotas – juros<br>Autores – direitos<br>Beneméritos – homenagem<br>Comerciantes – lucro<br>Estado – impostos<br>Funcionários – ordenado<br>Garçons – gorjeta<br>Herdeiros – herança<br>Intermediários – comissão | Magistrados – emolumentos<br>Mendigos – esmola<br>Militares – soldo<br>Noivas – dote<br>Operários – salário<br>Padres – côngrua<br>Parlamentares – subsídio<br>Pensionistas – pensão<br>Proprietários – renda<br>Queixosos – indenização<br>Seguradores – prêmio |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Há também o dinheiro que é pago às escondidas, para livrar-se das penalidades ou para comprar o silêncio de alguém. Dá o nome de “toco” quando se trata de dinheiro em favor da polícia e de “suborno” ou “bola”, quando o beneficiado é um civil ou funcionário de órgão da fiscalização.

- A. Que relação podemos estabelecer entre o texto e seu título?
- B. Boa parte desse texto é formado por pares de palavras. Que relação podemos estabelecer entre os dois termos de cada par? E, se observarmos apenas a segunda palavra de cada par, elas apresentam algo em comum? O quê?
- C. Quais palavras dessa lista indicam a “retribuição por serviços prestados”?
- D. Você conhece outros nomes atribuído ao “dinheiro que é pago às escondidas”?
- E. Suponha que você queira acrescentar à lista as palavras “anuidade”, “ressarcimento”, “propina”, “suborno”, “mesada” e outras: quem seriam seus beneficiários?

<sup>90</sup> Esse exercício é uma adaptação de algumas questões apresentadas em Ilari (2011, p.172).

## APÊNDICE G: Exercício sobre sinonímia e a substituição lexical



E.E.E.F.M. CAIC JOSÉ JOFFILY

PROFESSORA: ALESSANDRA MIRANDA

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

Aluno (a): \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

### EXERCÍCIO

1. Conforme já discutimos durante as aulas, em alguns casos, a repetição de termos pode ser considerada um problema da produção que afeta o estabelecimento da coesão. Leia os textos abaixo e procure substituir as expressões repetidas em excesso por sinônimos ou outras expressões que você considere adequadas. Lembre-se que, em alguns casos, também podemos omitir os termos para criar os nexos coesivos.
  - A. O papa João Paulo II disse ontem, dia de seu 77º aniversário, que seu desejo é "ser melhor". O papa João Paulo II reuniu-se na igreja romana de Ant'Atanasio com um grupo de crianças, uma das quais disse: "No dia do meu aniversário minha mãe sempre pergunta o que eu quero. E você, o que quer? O papa João Paulo II respondeu: "Ser melhor". Outro menino perguntou ao papa João Paulo II que presente gostaria de ganhar neste dia especial. "A presença das crianças me basta", respondeu o papa João Paulo II. Em seus aniversários, o papa João Paulo II costuma compartilhar um grande bolo, preparado por irmã Germana, sua cozinheira polonesa, com seus maiores amigos, mas não sopra as velinhas, pois este gesto não faz parte das tradições de seu país, a Polônia. Os convidados mais freqüentes a compartilhar nesse dia a mesa com o papa João Paulo II no Vaticano são o cardeal polonês André Marie Deskur e o engenheiro Jerzy Kluger, um amigo judeu polonês de colégio. Com a chegada da primavera, o papa João Paulo II parece mais disposto. O papa João Paulo II deve visitar o Brasil na primeira quinzena de outubro.
  - B. As revendedoras de automóveis não estão mais equipando os automóveis para vender os automóveis mais caro. O cliente vai à revendedora de automóveis com pouco dinheiro e, se tiver que pagar mais caro o automóvel, desiste de comprar o automóvel, e as revendedoras de automóveis têm prejuízo.
  - C. Todos os anos dezenas de baleias encalham nas praias do mundo e até há pouco nenhum oceanógrafo ou biólogo era capaz de explicar por que as baleias encalham. Segundo uma hipótese corrente, as baleias se suicidariam ao pressentir a morte, em razão de uma doença grave ou da própria idade, ou seja, as baleias praticariam uma espécie de eutanásia instintiva. Segundo outra, as baleias se desorientariam por influência das tempestades magnéticas ou de correntes marítimas. Agora dois pesquisadores do Departamento de História Natural do Museu Britânico, com sede em Londres, encontraram uma resposta científica para o suicídio das baleias. De acordo com Katharine Parry e Michael Moore, as baleias são desorientadas de suas rotas em alto-mar para as águas do litoral por ação de um minúsculo verme de apenas 2,5 centímetros de comprimento. Ele se aloja no ouvido das baleias, impedindo que as baleias se orientem pelo eco da voz.

## APÊNDICE H: Exercício sobre hiponímia/hiperonímia



E.E.E.F.M. CAIC JOSÉ JOFFILY  
PROFESSORA: ALESSANDRA MIRANDA  
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

Aluno (a): \_\_\_\_\_  
Série: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

### EXERCÍCIO

1. Leia os trechos abaixo e identifique as retomadas realizadas por hipônimos/hiperônimos:

Trecho 01:

A pick-up compacta Volkswagen Saveiro ganhou novo visual em sua linha 2014. O veículo recebeu diversas modificações que o alinha aos demais integrantes da família Gol e à linguagem global de design da marca Volkswagen. Ao mesmo tempo, a Nova Saveiro recebeu mais itens de série e inovações tecnológicas exclusivas em seu segmento de mercado.<sup>91</sup>

Trecho 02:

O Brasil é líder mundial no setor dos carros blindados, com 70 811 automóveis protegidos, segundo a Associação Brasileira de Blindagem (Abrablin). Só nos primeiros seis meses de 2012 foram modificados 4.275 veículos. A novidade é que o mercado, que se consolidou no Rio de Janeiro e em São Paulo durante a década de 1990, está se expandindo agora para outros estados que têm índices crescentes de criminalidade, como Pernambuco e Pará. Ao mesmo tempo, o serviço passa por um momento de popularização. Em busca das classes B e C, as empresas começaram a oferecer níveis de blindagem mais baratos.<sup>92</sup>

2. Leia o texto abaixo e responda:

**Apple anuncia novo iPhone com tela maior e conexão à rede 4G<sup>93</sup>**  
iPhone 5 é sucessor do iPhone 4S, lançado em outubro de 2011.  
Companhia também anunciou nova linha de iPods.

A Apple anunciou, nesta quarta-feira (12), seu novo smartphone, o iPhone 5. O aparelho é a sexta geração do iPhone, cujo primeiro modelo foi lançado em 2007, e vem com uma tela maior do que a versão anterior e compatibilidade com a rede 4G.[...] A câmera principal do celular (a traseira) segue com 8 MP, como na versão anterior do iPhone, mas agora traz um recurso que permite fazer fotos panorâmicas sem a necessidade de um aplicativo extra --as panorâmicas chegam a ter a resolução de 28 MP, diz a companhia.

- A. Identifique no texto as retomadas realizadas pela utilização de hipônimos/hiperônimos.
- B. Na sua opinião, se o título desse texto fosse “Apple anuncia novo celular com tela maior e conexão à rede 4G” haveria alguma alteração de sentido? O efeito provocado no leitor seria o mesmo? Por quê?
- C. Cientes de que a forma como as palavras são dispostas nos enunciados contribui para a construção de sentido do texto, reescreva o trecho acima alterando/modificando a posição dos hipônimos/hiperônimos utilizados e acrescentando outras expressões que poderiam ser utilizadas para retomar o item em questão. Em seguida comente se houve alguma alteração de sentido do texto ou não.

3. Pesquise em jornais, revistas ou na internet textos em que hipônimos/hiperônimos tenham sido utilizados para promover a coesão textual

<sup>91</sup>Disponível em: <http://www.vwbr.com.br/ImprensaVW/Release.aspx?id=52f6931e-d69e-4767-be5e-78b6fb37935c>

<sup>92</sup>Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/economia/mercado-de-blindados-mira-cidades-fora-do-eixo-rio-sp>

<sup>93</sup>Disponível em: <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2012/09/apple-faz-evento-em-san-francisco-e-deve-anunciar-novo-iphone.html>

**ANEXOS****ANEXO 1: Certidão do Comitê de Ética**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

**CERTIDÃO**

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 12ª Reunião realizada no dia 10/12/2013, o Projeto de pesquisa intitulado: **“RELAÇÕES SEMÂNTICO-LEXICAIS E A COESÃO TEXTUAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA ESCRITA”** da pesquisadora Alessandra Magda de Miranda. Prot. Nº 0619/13. CAAE: 23043613.8.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.

  
Dr<sup>a</sup> Eliane Marques de Sousa  
Coordenadora CEP/CCS/UFPB  
Mat. SIAPE: 0332618



## ANEXO 2: P11- M.F.I.AS

## FOLHA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

A legalização da macenta.

Quando falamos "descriminalização da macenta" geralmente gera comentários sobre é um assunto polêmico.

Antes de dizermos se vamos contra ou a favor devemos ver os pontos bons e ruins.

Para quem não tem familiares drogados é ruim essa ideia, mas quantas mães não são ter seus corações aluciados por saberem que seus filhos não vão ser presos porque estão fumando macenta; Eu acredito que os usuários poderiam pelo menos ter consciência e ir trabalhar pra sustentar seus vícios, parar de roubar, ou bater nos seus pais por dinheiro. Podemos comparar a legalização da macenta com a prostituição, a prostituição gera violência, assim como a macenta, quantas vezes passamos no jornal que uma garota de noite morreu, ou alguém morreu por acerto de conta? e a prostituição não é liberada, de carteira assinada e tudo, então, devemos dar um voto de cunha a essas ideias.



## ANEXO 3: PI2- N.F.S

## FOLHA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Deximinalizar sem conhecer

Deximinalização da maconha, esse é um assunto de bastante polêmica no Brasil.

Atualmente o uso da maconha tem sido mais "visível", e mais debatido. Quando fala-se de maconha, a ideia que vem à cabeça das pessoas é de marginalização, conflito familiar, mortes. Isso pode ocorrer porque é uma droga ilícita. Mas e a álcool? O álcool é uma droga que também pode causar morte, pode destruir famílias, e é bem mais prejudicial que a maconha, mas por ser uma droga lícita, não causa tanta polêmica.

As pessoas estão acostumadas a relacionar a maconha à pessoas de classe baixa, pessoas sem recursos, acham que só pessoas de baixo porte usam a maconha, mas é aí que surge a enganação, o uso dessa droga vai de policiais, até artistas famosos, ou seja, não são só "pessoas erradas" que praticam o uso dessa droga, as pessoas consideradas "de bem", também usam.

O uso se tornou uma coisa generalizada, um usuário não pode contar que usa maconha, sem ser levado à imagem de marginal.

O problema de alguns usuários, é que após utilizarem a maconha, experimentam drogas mais pesadas, como por exemplo; cocaína, heroína, e com esse fato, acham que todos os usuários de maconha estão sujeitos a futuramente usarem outras drogas, mas isso nem sempre acontece.

A maconha causa menos dependência que o cigarro de comum, os usuários que consomem os dois tipos de drogas, continuam consumir com mais frequência, o cigarro comum.

Não há beatos de que uma pessoa tenha morrido por "uso excessivo da maconha". Existem drogas que tem que ser combatidas de frente, sim, mas não é o caso da maconha. O uso é uma polêmica, e nos dias atuais, isso não deveria existir, há tantas coisas que não aceitas pela sociedade, e o uso da maconha, que é algo tão "natural", é banalizado.

As pessoas devem abrir suas mentes, e conhecer do assunto antes de criticar e não serem preconceituosas diante da situação.

Cada um faz o que quer, o Brasil é um país democrático,  
e não deveria haver tanta polêmica com esse assunto.

## ANEXO 4: PI3- J.R.L

## FOLHA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Lembramos com um drama bastante comum em nossas escolas, o tráfico de drogas é uma das maiores dificuldades encontradas por nossos professores, diretores etc. pois todos os dias esse tipo de prática vai ganhando mais força e com isso cada vez mais difícil de ser combatido.

Normalmente criamos uma falsa ilusão de que o tráfico nas escolas só ocorre nas escolas públicas, quando na realidade o tráfico é algo que abrange toda a zona escolar sem distinção de pública e privada, a única diferença é que nas escolas privadas (particular) é algo mais controlado, ou seja a mídia não mostra tanto quanto mostra a estadual com isso passando uma imagem de segurança para os nossos pais.

Nós estudantes vivemos em constantes projetos sociais contra o tráfico, na intenção de amenizar o problema, mas quanto isso não resolve, pois na maioria das vezes as pessoas que participam desses projetos não fazem parte do tráfico, essa história de no futuro termos uma escola livre do tráfico é política, pois para isso acontecer, teríamos que não ter usuários, e traficantes em sala de aula.



## ANEXO 5: PI4- C.I.S.F

## FOLHA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Internação compulsória de dependentes químicos.

Bom trataremos de um assunto polêmico que causa opiniões diferentes entre pessoas que se interessam em saber sobre o que realmente irá acontecer, trataremos da internação compulsória de dependentes químicos. Um assunto que hoje tem em prática no Rio de Janeiro e São Paulo.

Hoje na sociedade vários pessoas não a favor da internação compulsória, isso não irá resolver os problemas, pois se um dependente químico quer de fato se livrar das drogas ele deve tomar iniciativa própria ou do lado contrário ele for internado forçadamente ele não terá a força de vontade de lutar contra seu vício e com essa atitude do dependente químico ele irá fugir da clínica irá volta a usar novamente a droga.

Em relação a uma nova medida a tomar é que os políticos do nosso país devem fazer palestras de ajuda para deixar de usar a droga mesmo que só tenha se aprofundado mais no assunto entre os dependentes químicos e também nem tomar medidas violentas.

## ANEXO 6: PI5- R.M.P

## PRODUÇÃO TEXTUAL

na escola livre de drogas: esse sonho pode se tornar realidade?

O Problema da convivência de tráfico de drogas vem crescendo freqüentemente a cada ano que se passa, e o medo de alunos, professores e funcionários já virou rotina. Todos os dias, a frequência nas escolas em favor a isso não é nada favorável, com isso o que sempre acontece e o vandalismo, a violência e nisso os diretores não podem fazer nada, pois ele não sabe o que está acontecendo, por que em muitos vezes recebe ameaças no seu próprio trabalho. Nas escolas costumam ter rondas da patrulha escolar, mesmo assim isso não é suficiente por que quando a polícia se desloca para outra escola os traficantes voltam a comercializar a droga novamente, ou então eles usam o dinheiro que no caso não crianças ou adolescentes, usam para vender a droga para não chamar a atenção da polícia ou autoridades, às vezes com a ajuda da polícia eles conseguem pagar alunos com drogas, e muitas vezes acontece a expulsão na intenção disso não resolve nada, por que aquele suposto aluno deixou de traficar a droga naquela escola mas ele com certeza vai voltar a traficar em outra escola. Com isso as escolas não vão estar livres de drogas, por que nenhum professor ou funcionário vai medir força com traficante, e a polícia não pode estar presente em todas as escolas em todo momento.

## ANEXO 7: PI6- W.K.N.O

FOLHA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

## DIGA NÃO AO TRAFICO DE DROGAS

- TENDO EM VISTA O PROBLEMA DISCUTIDO NO TEXTO LEVAMOS A REFLETIR QUE PARA ISSO DEIXA DE SER UMA LPIPE-  
MIA, AS ESCOLAS ERAM PARA SER MAIS ATENTOS NO SENTIDO  
DE TER MAIS SEGURANÇA EM TORNO DA ESCOLA, PENSANDO IR  
TAMBÉM FORA DA ESCOLA UM DOS PROBLEMAS SERIO NAS ESCOLAS  
É O ALUNO ENTRAR PORTANDO ARMAS DROGAS IR NÃO SER RESISTEN-  
D.

PORTANTO PARA QUE AS ESCOLAS HOJE FICASSEM SEM O ACESSO  
DE DROGAS, É BOM TER UM PROJETO COM A DIREÇÃO DA ESCOLA  
E AS POLICIAIS FAZENDO RONDAS REVISTAS SOBRE A ESCOLA, NAS  
PROXIMIDADES PARA PROIBIR O ACESSO DE VENDA.

O MUNDO SERIA TER UMA CAMPANHA NA ESCOLA PARA ORIENTA  
AS CRIANÇAS E OS ADOLESCENTES, A NÃO USAR, NÃO TER CON-  
TATO COM QUEM USAR.

HOJE EM DIA PARA SER EVITAR AÇÕES DESSE TIPO, ERA PARA  
SER FEITO PATRULHAS EM CIMA DOS FORNECEDORES QUE FORNE-  
CEM A ADOLESCENTES, CRIANÇAS IR TAMBÉM TRAFICANTES.



## ANEXO 8: PI7- V.F

FOLHA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

## Drogas na escola.

Esse problema das drogas nas escolas eu acho que tem tendência a piorar cada vez mais por causa de inúmeras pessoas que vão para as escolas vender drogas e usar muito alto o índice de alunos que consomem as drogas.

Muitas escolas não tem sequer um policial para que isso não aconteça, de os alunos consumirem drogas. Os vigilantes das escolas não consegue impedir o consumo de drogas nas escolas.

A escola tenta evitar o uso com o palestras, chamando pessoas que farão uso de drogas para que os alunos não tenham o contato com as drogas.

É por isso que eu acho que cada vez mais vai aumentar.

## ANEXO 9: PI8- B.I.P

## FOLHA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

## Internação compulsória, merece ou não?

Foi aprovada em algumas cidades uma lei que permite a internação compulsória, ou seja, a internação forçada dos usuários de droga. Será essa a solução para a crise-lândia?

Ao meu ver, a internação compulsória não é uma medida eficaz no tratamento dos usuários de drogas por vários motivos.

O usuário de drogas está na rua usando drogas, e vem as pessoas que trabalham em uma determinada clínica e levam o drogado, algumas vezes com facilidade, por conta da pessoa está drogada, e outras vezes precisam contar com o uso da força, totalmente contra a vontade do usuário de drogas.

Inno do usuário ser levado a força e totalmente contra a sua vontade já causa uma revolta no usuário, ele vai se sentir preso ali, e isso não deveria acontecer.

Ao longo do tempo em que o usuário estiver preso ali, ele vai ficar conturbado, com vontade de usar drogas, e não é isso que vai fazer ele deixar de usá-las. Essa vontade de usar drogas vai fazer com que ele tente fugir daquele local, e com isso a sua internação compulsória não vai ter nenhum efeito de nada.



## Anexo 10: R1E1- B.S.M

06.08.13

## O tráfico de drogas nas escolas

A cada três escolas brasileiras, uma delas convive com o tráfico de drogas. Um grande problema na educação pública no país.

Temos que tomar cuidado para não nos misturarmos com usuários de drogas, porque os mesmos destroem nossas vidas e não trazem nada de bom para nossa vida.

Uma forma de enfrentar esse problema são projetos de prevenção nas escolas.

Na minha opinião como aluno, a escola tem que ser livre das drogas, para o aluno não ter nenhum problema com elas. A maioria dos usuários roubam e matam para conseguir dinheiro para o consumo. Talvez se não fosse assim, poderia haver a legalização das drogas.

~ x ~

A comunidade, a escola e os alunos juntos contra as drogas.

Nas escolas públicas do Brasil e do mundo rotineiramente com o tráfico de drogas.

Mesmo que a maioria das escolas do Brasil contestem a existência de drogas na atividade escolar, a situação é associada com a violência e a precariedade que cercam muitos centros de ensino do país.

Não nem sempre é possível isolar a escola no contexto, ela faz parte de um mundo maior. Sendo assim a violência de fora poderá chegar também aos centros de ensino.

Muitos jovens acabam deixando os estudos pelos proximidades com as drogas.

## ANEXO 11: R2E1- A.A.B

1) Um dos grandes problemas que as escolas vem tendo nos últimos anos é o comércio com o tráfico de drogas.

Especialistas apontam que a maneira certa de enfrentar esse problema é criando projetos, para que alunos possam se ocupar em alguma coisa depois que saem das escolas.

Pesquisas realizadas em várias escolas apontam que a maioria dos alunos querem mais segurança porque as drogas entra facilmente e acaba viciando crianças, que vem para as ruas roubar e até matar para conseguir dinheiro para sustentar seu vício.

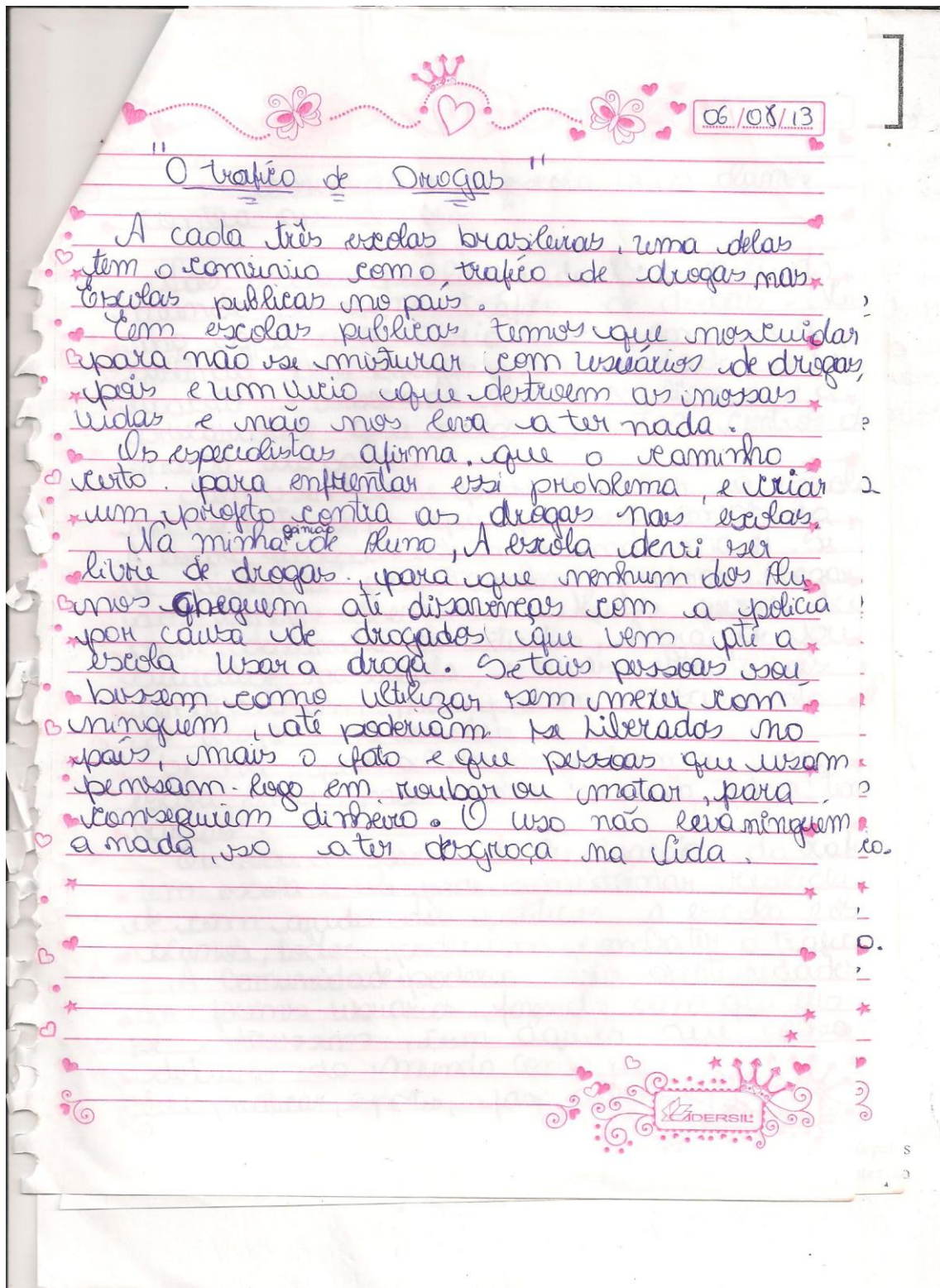
2) Em muitas escolas existe o tráfico de drogas e mesmo que as tais confessem a existência do problema na atividade, a situação é associada com a violência e a precariedade que muitos delas enfrentam.

Muitos alunos acabam deixando os estudos por causa da proximidade com as drogas e nem sempre é possível isolar a escola no contexto.

É por isso a favor da ilegalização de drogas nas escolas porque pode se tornar realidade uma escola livre de drogas com ajuda de políticos e da própria sociedade.



## ANEXO 12: R3E1-K.C.C



## ANEXO 13: R1E2\_A.C.F.B

Baic José Jeffily.

Campina Grande, 10/09/13

Aluno:

Série -

### Exercício 1.

#### Respostas:

1º a) A relação entre o título e o texto é que a cada profissão e pagamento tem o pagamento diferente.

b) A relação é que a primeira palavra de cada par indica uma profissão ou instituição e a segunda diz como é que se chama o dinheiro que esta profissão ou instituição recebe; observando as segundas palavras todas elas se referem a dinheiro.

c) Honorários, acionistas, ordmade, gorjeta, emolumentos, saldo, salário, subsídio, renda, prêmio.

d) Suborno, propina.

e) Cartão de crédito = anuidade

Empresarias = resarcimento

Gorjeta = propina

Policial = suborno

Filho = mesada

+

|   |   |
|---|---|
| + | + |
| 7 | 0 |
| 0 | 0 |
| 0 | 0 |



## ANEXO 14: R2E2 – L.K.O.R

- ② Pesquise em um dicionário o significado dos termos desconhecidos e, em seguida, explique o que há em comum entre a segunda palavra de cada par.
- ③ Quais palavras da lista indicam uma "retribuição por serviço prestado"?
- ④ Você conhece outros nomes que o povo da "dinheira" que se paga às escondidas?
- ⑤ Suponha que você queira acrescentar à lista as palavras: amizade, reconhecimento, prima, suborno e mesada. Quem seriam, então, seus beneficiários?
- ⑥ Você conhece alguma outra expressão que sejam usadas para se referir a dinheiro? Quais?
- ⑦ O texto é muito diferente do que estamos acostumados a ver, mais pela de profissões e a função que é dada a cada um.





Comprador.

Magistrado → Autoridade investida de poderes para, em determinada jurisdição, governar ou distribuir justiça.

Parlamentares → pessoa que faz parte do parlamento.

Queixoso → uma pessoa que se queira

A primeira coluna se refere-se cargo, profissão ou pessoas e a segunda a função de cada uma delas, propriamente dita.

③ Benemeritos, operários, comerciante

④ golpe, suborno, fraude, propina, corrupção.

⑤ Amizade - Subsídio

⑥ própria - fraude

mesada - pensão

suborno - adieimento

Resarcimento - reconhecimento

⑥ Reais, dolares, grãcia, din - din, capital.



## ANEXO 15: R3E2- E.C.F

ExercícioRespostas

① A gente pode dizer que o texto recebe o título "O dinheiro e seus nomes", porque de fato das diversas palavras que são usadas para falar de dinheiro assim, o texto trata como o dinheiro que é pago a alguém pode ser nomeado de acordo com o nome da profissão. É muito interessante e diferente esta forma desse texto, causa estranhamento de quem lê.

② Observando as palavras do texto a gente percebe que cada por é formado por o nome de uma profissão e o nome dado ao dinheiro, salário dessa profissão, como a segunda palavra é uma nome dado a dinheiro eles têm em comum isso; se recebem a dinheiro. Não tenha certeza, mas parece que podem ser sinônimos, não é? Tipo, Ordenado e salário significam a mesma coisa: o pagamento de quem trabalha para alguém.



## ANEXO 16: R4E2- L.E.S.M



23 09 13

- 3) Quais palavras da lista indicam uma "retribuição por serviço prestado"? gorjeta, comissão, prêmio.  
Incompleto!
- 4) Você conhece outros nomes que o povo dá ao "dinheiro que é pago aos funcionários"? fora do bolso, pontos.
- 5) Suponha que você queria acrescentar à lista as palavras: amizade, relacionamento, propina, suborno, e mesada. Quem seriam, então, seus beneficiários?
- 6) Você conhece alguma outras expressões que usam o dinheiro para se referir ao dinheiro? Quais? Dinheiro, conto, real.
- 5) Contas de crédito → amizade ✓  
Rim → relacionamento  
Polícia → propina ✓  
Emprego → suborno ✓  
Filho → mesada ✓
- 1) O texto nos mostra todas as formas de falar dinheiro como, por exemplo, falar dinheiro de quem é o outro mas não de quem se fala.
- 2) É movimento → relacionamento Interpretação dos valores fixos.  
Dote → presente, uma doação  
Todos os pontos se referem a meios de se conseguir o dinheiro e as formas que o dinheiro é chamado com as palavras.



## ANEXO 17: R1E3- D.R.S.B

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
|   |   |   |   |   |   |
| S | T | Q | Q | S | S |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  |  |
|--|--|--|

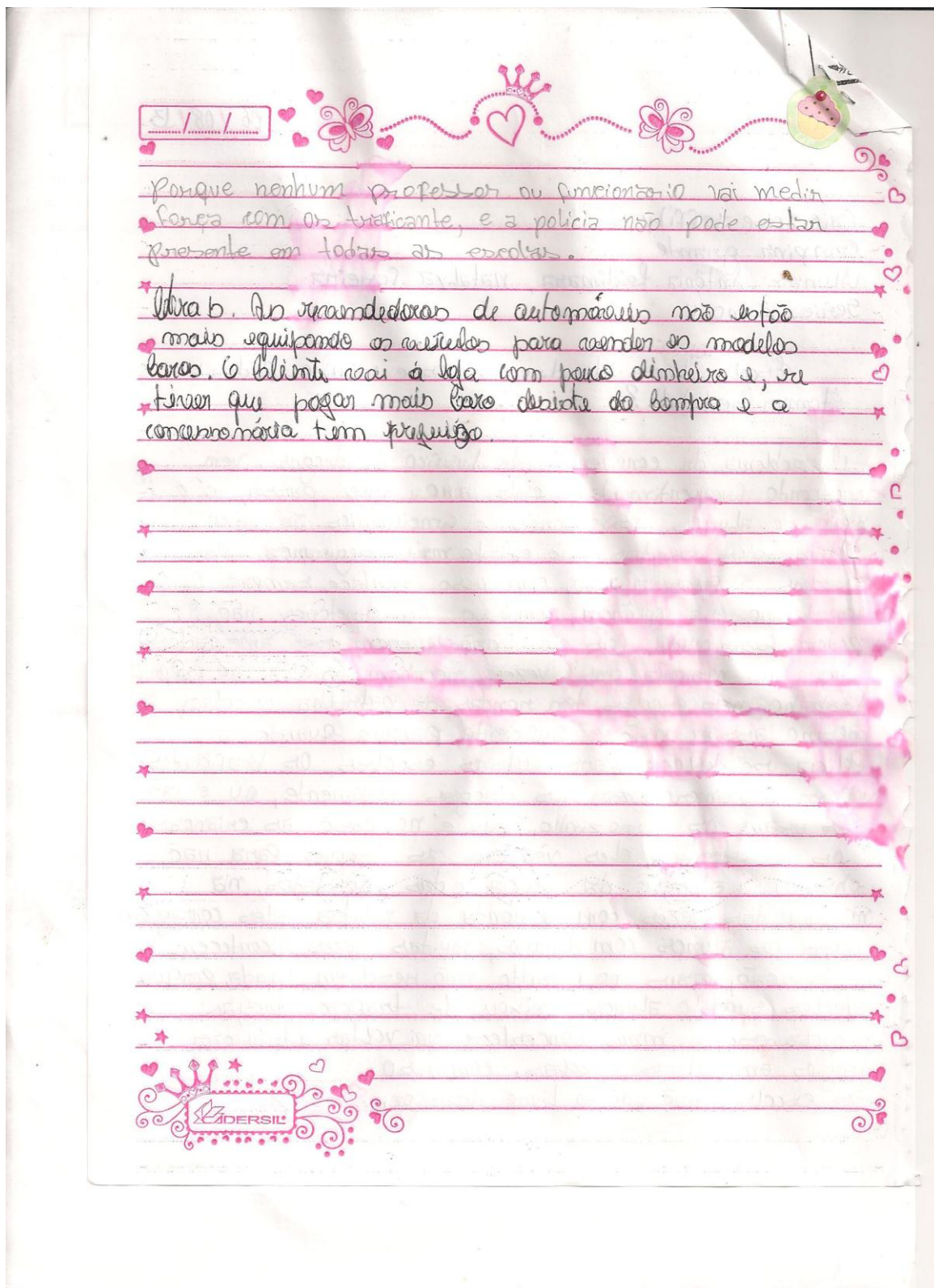
a- O papa João Paulo II disse ontem, dia de seu 77º aniversário, que seu desejo é "ser melhor". O líder da igreja católica reuniu-se na igreja romana de Snt' Atta marcado com o grupo de crianças, uma das quais disse: no dia do meu aniversário minha mãe sempre pergunta o que eu quero, e você o que quer? O papa respondeu: "Ser melhor". Outro menino perguntou ao aniversariante que presente ele gostaria de ganhar neste especial. "A presença das crianças me basta", respondeu o Santo Padre. Em seus aniversários, o bispo de Roma costuma compartilhar um grande bolo, preparado por uma alemã, sua engenharia polonesa, com seus maiores amigos, mas não repina os velhos, pois este gesto não faz parte das tradições de seu País, a Polónia. Os convidados mais frequentes a compartilhar nesse dia a mesa com o papa João Paulo II no Vaticano são o cardeal polonês Andrzej Marian Dzienis e o engenheiro Jerzy Klugon, um amigo judeu polonês de Colégio. Com a chegada da primavera, João Paulo II parece tão disposto que deve visitar o Brasil na primeira quinzena de outubro.



## ANEXO 18: R2E3- E. P.S

B) As revendedoras de automóveis não são tão mais equipando as salas para venda das mais caras. O cliente vai a concessionária com pouco dinheiro e, se tiver que pagar mais caro, desiste de comprar o veículo e as lojas tem prejuízo.

## ANEXO 19: R3E3-M.A.S.N





## ANEXO 20: R4E3- L.S.P

 /  / 
       
 S T Q Q S S

b- As concessionárias não estão mais equi-  
 pande os automóveis para vender os mode-  
 los mais caros. O cliente vai a revendedora  
 de automóveis com pouco dinheiro e se li-  
 ver que pagas mais caro do que de com-  
 pra e as lojas têm o prejuízo.



## ANEXO 21: R5E3-R.A.N.O

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐  
 S T G G S S

## Respostas

1º c- todos os anos dezenas de baleias encalham nas praias do mundo e até há pouco nenhum oceanógrafo ou biólogo era capaz de explicar por que isso acontece. Segundo uma hipótese corrente, esses animais se suicidaram ao perceberem a morte, em razão de uma doença grave ou da idade própria idade, ou seja, esses mamíferos praticaram uma espécie de eutanásia instintiva. Segundo outra, as baleias se desorientariam por influência das tempestades magnéticas ou de correntes marítimas. Agora dois pesquisadores do departamento de história natural museu Britânico, com rede em Londres, encontraram uma resposta científica para o suicídio das baleias. De acordo com Katherine Pannye e Michael Moore, esses animais marinhos são desorientados de suas rotas em alto-mar para as águas do litoral por ação de um minúsculo verme de apenas 2,5 centímetros de comprimento. Ele se aloja nos ouvidos dos baleias, impedindo que elas se orientem pelo eco da voz.



## ANEXO 22: R6E3-R.A.G.M

2- O papa João Paulo II disse ontem, dia de seu 49º aniversário, que seu desejo é "se melhar". O papa reuniu-se na igreja romano de Ant'Altomario com um grupo de crianças, uma das quais disse "no dia do meu aniversário minha mãe sempre pergunta a ele que presente gostaria de ganhar neste dia especial". A presença das crianças me levou, respondeu João Paulo II. Em seus aniversários, João costuma compartilhar um grande bolo, preparado por irmã Gertruda, sua cozinheira polonesa, com seus maiores amigos, mas não deixa a zelinha por este gesto não faz parte das tradições de seu país, a Polónia. Os convidados mais frequentes a compartilhar neste dia a mesa com o papa no vaticano são o cardeal polonês Andrzej Maria Deskurs e o engenheiro Jerzy Kluger, um amigo judeu polonês de longa data. Com a chegada da primavera ele parece mais disposto. Essa simpatia deve visitar o Brasil na primeira quinzena de outubro.

b- A revendedora de automóveis não está mais equipada com os automóveis para vender-las mais caro. O cliente vai à revendedora com pouco dinheiro, se tiver que pagar mais caro o veículo, decide de comprar automóvel e os estabelecimentos têm prejuízo.

c- Todos os anos milhares de baleias encalham nos praias do mundo e até há pouco nenhum oceanógrafo ou biólogo era capaz de explicar por que os mamíferos encalham segundo uma hipótese corrente, as orcas se suicidariam ao apresentar a morte, em razão de uma doença grave ou de

da um  
tuir as  
los:

) papa  
s quais  
uer? O  
II que  
o papa  
e bolo,  
opra as  
s mais  
cardial  
Com a  
e visitar

omóveis  
gar mais  
uízo.

onógrafo  
rente, as  
dade, ou  
baleias se  
ora dois  
Londres,  
Parry e  
por ação  
s baleias,

mesmo erro:  
que vocês  
erônimos,

Abraços,  
Alessandra



## ANEXO 23: R7E3- B.S.S


 Escola Estadual Cícero José Toffily  
 Professora: Alessandra Miranda  
 Disciplina: Língua Portuguesa

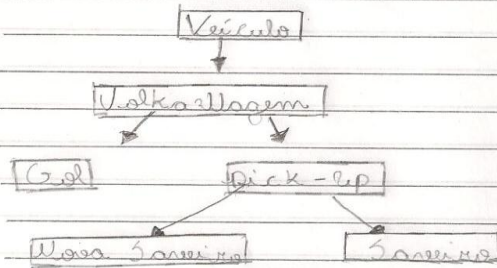
Exercício

1. a) O Papa João Paulo II diz-se ontem, dia de seu 41º aniversário, que seu desejo é "ser melhor". O Santo Padre reuniu-se na igreja romana de Sant'Atanasio com um grupo de crianças, uma das quais disse: "No dia de meu aniversário minha mãe sempre pergunta o que eu quero. E você, o que quer? O Santo Padre respondeu: "Ser melhor". Outro menino perguntou ao Santo Padre que presente gostaria de ganhar neste dia especial. "A presença das crianças me basta". Respondeu o Santo Padre. Em seus aniversários, o Santo Padre costuma compartilhar um grande bolo, preparado por irmã Gertruda, sua cozinheira polonesa, com seus maiores amigos, mas não esquece as crianças, pois este gesto não faz parte das tradições de seu país, a Polónia. Os convidados mais frequentes a compartilhar nesse dia a mesa o Santo Padre no Vaticano são o cardeal polonês Andrzej Duda e o engenheiro Jerzy Kluger, um amigo judeu polonês de infância. Com a chegada da primavera, o Santo Padre parece mais disposto. O Santo Padre deve visitar o Brasil na primeira quinzena de outubro.


 CIDERSIL

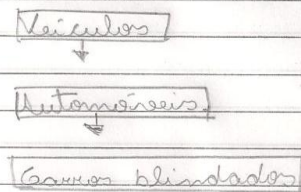
## ANEXO 24: R1E4-J.F.L

1º a) Texto 1

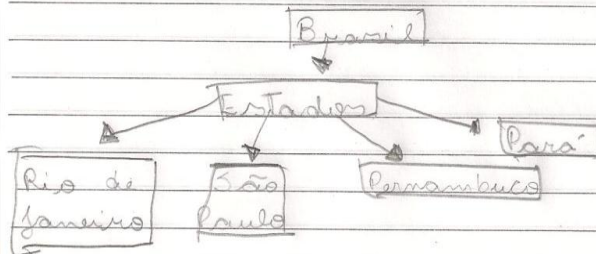


b) Texto 2

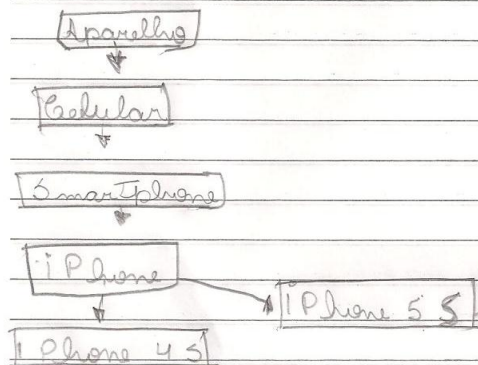
Esquema 1:



Esquema 2:



Texto 3





## ANEXO 25:R2E4- J.N.D.R

Texto 01

Veículo



Volkswagen



Pick-up



gol



novia carioca

Texto 02

Mercado



Automóvel



carros



Brasilera



Rio de Janeiro



São Paulo

Texto 03

Aparelho → Apple → Celular



Smartphone → iPhone

## ANEXO 26: R3E4 – M.A.S.N

Português

Aluno(a): [REDACTED]

Exercício:

1) Truço 01:

```

    graph TD
      Veículo --> Gol
      Veículo --> Pick-up
      Pick-up --> compacta
      compacta --> Volkswagen
      compacta --> Saurio
      Saurio --> Saurio
      Saurio --> Nova_Saurio[Nova Saurio]
  
```

Truço 02:

```

    graph TD
      Veículos --> Automotivos
      Automotivos --> protegidos
      Automotivos --> carros
      protegidos --> blindados
      Brasil --> Rio_de_Janeiro[Rio de Janeiro]
      Brasil --> São_Paulo[São Paulo]
      Brasil --> Pernambuco
      São_Paulo --> Parag
  
```

2) a)

```

    graph TD
      Aparelho --> celular
      celular --> smartphone
      smartphone --> Iphone
      smartphone --> Iphone5
  
```

b- Lembra o Iphone 5 seja um tipo de celular, quando substituímos o termo pela palavra celular fica muito mais pois há várias classificações de celulares.

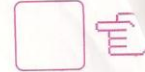
PESQUISAR MAIS SOBRE ESSA MATÉRIA: [REDACTED]

credeal

1 Disp  
2 Disp  
3 Disp

iphone.html

...ora-do-eixo-r10-sp  
...noticia/2012/09/apple-faz-evento-em-san-francisco-e-deve-anunciar-novo-



Embora a informação dada seja a mesma, ao utilizar a palavra iPhone chamamos mais a atenção do leitor, pois sabemos que o iPhone tem um conjunto de tecnologias bem mais avançadas, e quando usamos celular pedimos está nos referindo a o primeiro celular que tinha apenas a função de fazer chamadas.

e. Com tela maior e conexão à rede 4G<sup>3</sup>, a companhia mundial de fabricação de telefones lançou novo smartphone, que é sucessor do iPhone 4S, anunciado em outubro de 2011, Apple também anunciou nova linha de iPods.

Anunciado nesta quinta-feira (12), o novo fenômeno da Apple, o iPhone 5, é a sexta geração do smartphone cuja primeira versão foi lançada em 2007, um com uma tela maior do que o modelo anterior e compatibilidade com a rede 4G. A câmera principal do aparelho (a traseira) segue com 8MP, como no antigo iPhone, mas agora traz um recurso que permite fazer fotos panorâmicas sem a necessidade de um aplicativo extra - as panorâmicas chegam a ter a resolução de 28MP, diz a Apple.

credeal

 PESQUISAR MAIS SOBRE ESSA MATÉRIA:



ANEXO 27: R4E4- J.S.O











**1º Trecho (1º)**

Veículo  
Savero  
nova Savero  
Velozinha  
pick-up compacta  
família Gol  
Inovação  
modificação

**2º Trecho (2º)**

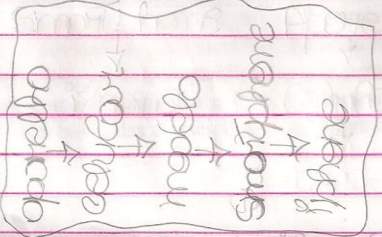
Brazil  
Rode Joneiro  
São Paulo  
Pernambuco  
Pora

**Veículo**

automóveis  
carros dinâmicos

**2º a+**

compinha  
Apple



ndo a  
foram  
n São  
índice  
or um  
eis de

**b+1** claveria sim, m, com a no significab pois nem  
 Todo celular é um iPhone, mais todo iPhone é um  
 celular. Depois não sei o mesmo porque o um  
 no termo iPhone pertencem o leitor o Robert que es-  
 timos falando de um SmartPhone, eu sei do  
 novo celular da Apple. O uso do termo iPhone é bem  
 mais funcional e abrange uma dimensão bem  
 maior da compreensão do leitor. Com queda das  
 hipônimos e dos hiperônimos.

**C470** compinha anunciou, nesta quinta-feira (12),  
 o seu novo telefone, o iPhone. O celular é a sexta  
 geração do SmartPhone, e a primeira versão  
 foi lançada em 2007, e vem com uma tela  
 maior do que o lançamento anterior e com a  
 velocidade com a rede 4G. Já a câmera prin-  
 cipal do aparelho (a traseira) segue com

**FORONI**



iPhone.html

## ANEXO 28: R5E4 - J.V.S.S

20/11/13

1-a) Veículo  
 P. V. X. Swagem - r. P. R. + OP - r. col - r. novo, seguro

2-b) Veículo - carro blindado  
Automóveis Protegidos

2-a) AParelho  
 Apple Smartphone  
 celular iPhone 5

b) não, pois haveria uma substituição por celular, que não dificultaria em nada de toda forma iPhone e celular estabelecem relação de sentido, sim seria porque não haveria uma total modificação a Palavra Posta Tratado do mesmo Assunto, Trata-se Mesmo Objeto.

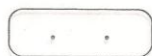
c) A Apple anunciou, neste quarta-feira (12) seu novo celular smartphone, o iPhone 5. O Aparelho: a sexta geração do iPhone, cujo primeiro modelo foi lançado em 2007, vem com tela maior do que a versão anterior.

Kajoma

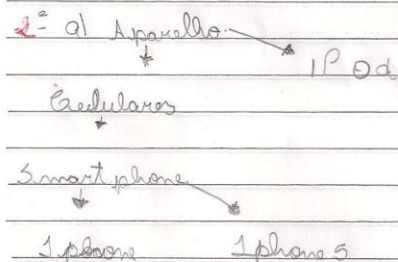
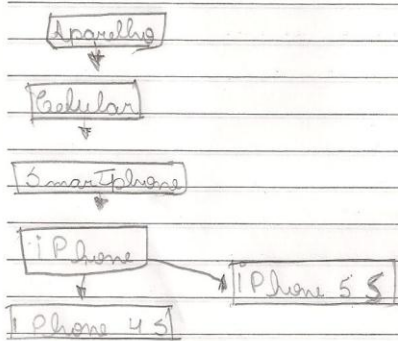
iphone.html



## ANEXO 29: R6E4 – G.I.G



### Texto 3



b) Não, pois se foi mudado um termo, o efeito provocado no leitor não será o mesmo pois o iPhone é um design para qualquer um e no caso se foi substituído por celular, que pode ser qualquer aparelho, o leitor não vai mais querer ler o texto porque não vai saber que é um iPhone.

c) A companhia de celulares anunciou, nesta quarta-feira (12), seu novo aparelho, o iPhone 5. O dispositivo móvel é a sexta geração do iPhone, cuja primeira versão foi lançada em 2007, e vem com a tela maior do que a versão

## ANEXO 30: R7E4 - L.A.N.S

e. A Apple anunciou, neste quinta-feira (12), seu novo aparelho, o iPhone 5. O celular é a sexta geração do iPhone, cujo primeiro modelo foi lançado em 2007 e vem com uma tela maior que a versão anterior e compatibilidade com a rede 4G. A câmera principal do iPhone (a traseira) segue com 8 MP, como a versão anterior do Smartphone, mas agora com um recurso que permite fazer fotos panorâmicas sem a necessidade de um aplicativo extra, as panorâmicas chegam a ter resolução de 28 MP, diz a companhia.

Acreditamos que a forma como as palestras estão organizadas não alteram o sentido do Jogo, apesar de deixá-lo menos chamativo.

3ºs. Brincadeira acessível

Está instalado entre o parque Iguazuera, em SP, um brinquedo acessível a crianças com deficiência.

A nova atração conta com rampas de acesso e corrimãos, para crianças com mobilidade reduzida e piso tátil, para aquelas com deficiências visuais.

Segundo a secretaria municipal o brinquedo pode ser usado por crianças sem deficiência. E para ajudar na inclusão crianças estão sendo oferecidas a todos os pequenos.

## ANEXO 31: R8E4 - E.C.N

→ Atividade da Português →

021º não! houve nenhuma alteração pois iPhone é a mesma significação de celular

Sim Porque a sentença de título continua igual.

02º neste quarto-feira é anunciado, novo aparelho, celular é a sexta geração de Smartphone cujo primeiro modelo foi lançado em 2007, um com tela maior do que a outra versão anterior a compacta (de 3.5 polegadas com a tela 4.3... 1.1) a câmera principal do iPhone (0.3 megapixel) segue com 8mp, na versão anterior do iPhone, mas agora fazer um recurso que permite fazer fotos panorâmicas com a necessidade de um aplicativo extra - os panorâmicos chegam a ter a resolução de 28mp diz o companheiro

1 Alteração feita em seguida achamos que não houve modificação pois a sentença é a mesma.

03º veículo  
↓  
gol  
↓  
Pickup  
+  
novo saia  
↓  
rota swagem. saia

02º aparelho  
+  
celular  
+  
Smartphone  
↓      ↓  
iPhone    iPhone



## ANEXO 32:RvC- Equipe 01 (2º ano)

|                                                                                                           |                                     | ESCOLA ESTADUAL CAIC JOSÉ JOFFILY<br>PROFESSORA: ALESSANDRA MIRANDA DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA<br>ALUNOS: _____<br>SÉRIE: 2 _____<br>TURNO: <u>Manhã</u> |                |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|-----------|
| Atividade de revisão                                                                                                                                                                       |                                     |                                                                                                                                                             |                |           |
| Considerando os conhecimentos adquiridos a respeito do gênero "artigo de opinião" e da "coesão textual", analise o texto " <u>Drógon no dia-a-dia escolar</u> " com base na tabela abaixo: |                                     |                                                                                                                                                             |                |           |
| Questionamentos                                                                                                                                                                            | Respostas                           |                                                                                                                                                             | Justificativas | Sugestões |
|                                                                                                                                                                                            | SIM                                 | NÃO                                                                                                                                                         |                |           |
| O texto aborda uma questão polêmica e de relevância social? 1                                                                                                                              | <input checked="" type="checkbox"/> |                                                                                                                                                             |                |           |
| Há a contextualização/ apresentação adequada da questão a ser discutida? 2                                                                                                                 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/>                                                                                                                         |                |           |
| É possível identificar o posicionamento do autor a respeito da temática? 3                                                                                                                 | <input checked="" type="checkbox"/> |                                                                                                                                                             |                |           |
| A tese (ideia defendida) está clara e pode ser considerada relevante? 4                                                                                                                    | <input checked="" type="checkbox"/> |                                                                                                                                                             |                |           |
| O texto apresenta argumentos convincentes? 5                                                                                                                                               | <input checked="" type="checkbox"/> |                                                                                                                                                             |                |           |
| O texto apresenta argumentos/posicionamentos contrários à ideia defendida? 6                                                                                                               |                                     | <input checked="" type="checkbox"/>                                                                                                                         |                |           |
| O autor deixa claro a conclusão a que se pretende chegar? 7                                                                                                                                | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/>                                                                                                                         |                |           |
| O título é pertinente, em relação ao tema e ao gênero? Instiga a leitura do texto? 8                                                                                                       |                                     | <input checked="" type="checkbox"/>                                                                                                                         |                |           |
| O texto é coeso? Os elementos de articulação são adequadamente utilizados? 9                                                                                                               |                                     | <input checked="" type="checkbox"/>                                                                                                                         |                |           |
| A repetição aparece no texto como um recurso coesivo ou como um problema? 10                                                                                                               |                                     |                                                                                                                                                             |                |           |
| É possível encontrar alguma substituição/retomada por sinônimos, hiperônimos/hipônimos ou caracterizadores situacionais? Quais? 11                                                         | <input checked="" type="checkbox"/> |                                                                                                                                                             |                |           |
| A linguagem utilizada pelo autor adequa-se ao público alvo e ao veículo de publicação do texto? 12                                                                                         |                                     | <input checked="" type="checkbox"/>                                                                                                                         |                |           |
| O texto apresenta muitas inadequações gramaticais? Aponte quais os problemas mais recorrentes. 13                                                                                          | <input checked="" type="checkbox"/> |                                                                                                                                                             |                |           |

## Justificativas

Sim, porque algumas pessoas vão a favor das drogas e outras contra. ✓

2) Sim, porque no início do texto já conseguimos identificar sobre qual assunto o texto aborda. ✓

3) Sim, é possível identificar no texto que o autor é contra o uso das drogas, principalmente por suas sugestões. ✓

4) Sim, porque o uso das drogas independientemente do local em que for usada é um assunto para ser discutido. ✓

5) Sim, que o uso das drogas no ambiente escolar prejudica o desempenho de algumas atividades escolares. ✓

6) Não, em todo momento o autor se mostra contrário ao uso de drogas no ambiente escolar. ✓

7) Não, ele não deixa claro, não convence o leitor. ✓

8) Não, poderia ser um tema que chama mais a atenção do leitor. ✓

↓  
título

9) Não, porque no texto existe repetição de alguns termos. ✓

10) Aparece como um problema, porque os termos poderiam ser claramente substituídos. ✓

11) Sim, por hipônimos e hiperônimos. ✓

Drogas → Maconha, crack e cocaína.

↑  
Hiperônimos.

↑  
Hipônimos. ✓

## Sugestões

1) O autor poderia falar mais sobre as consequências negativas das drogas na escola, como a violência e a influência que isso traz para os alunos. ✓

2) Ele poderia ser mais direto e se declarar do texto, apresentando argumentos negativos sobre o uso de drogas no ambiente escolar, fazendo com que o leitor se sinta influenciado a também ser contra o mesmo. ✓

3)

4) O autor poderia colocar argumentos como a influência que o uso das drogas traz no ambiente escolar, não só para os alunos, mas também como a escola é vista pelas outras. ✓

5)

6) Ele poderia citar coisas para incentivar os alunos a não entrarem no caminho das drogas, mostrando os pontos negativos disso. ✓

7) Poderia ser um tema que questionasse o leitor, para que ele possa se sentir atraído para ler aquele texto. ✓

8) Ele poderia usar a substituição dos termos por caracterizadores situacionais. ✓

Só pelos caracterizadores? ✓

9) Os termos poderiam ser substituídos por caracterizadores situacionais, sinônimos e hiperônimos. ✓



## ANEXO 33: Rc – Equipe 01 (2º ano)

|                                                                                   |                                                              |
|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
|  | ESCOLA ESTADUAL CAIC JOSÉ JOFFILY                            |
|                                                                                   | PROFESSORA: ALESSANDRA MIRANDA DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA |
|                                                                                   | ALUNOS: _____                                                |
|                                                                                   | SÉRIE: _____                                                 |

## REEESCRITA COLETIVA

Com base nos itens apontados durante a revisão, reescreva o texto buscando realizar todas as alterações que a sua equipe julgar necessárias.

U uso de drogas entre os jovens no ambiente escolar. Hoje em dia as escolas tanto públicas como particulares passam por vários problemas, um deles é o convívio com as drogas. É praticamente impossível de encontrar um ambiente escolar livre desse problema.

Por causa de um grupo de meliantes, vários alunos acabam entrando no mundo das drogas, muitas vezes inocentemente. O convívio com os usuários de drogas nas escolas muitas vezes acaba despertando nos alunos a vontade de experimentar pela primeira vez, de sentir o gosto e sentir a necessidade de estar sobre efeito das entorpecentes, e com isso, muitas vezes acabam se viciando e entrando no mundo das drogas.

Boa parte dos adolescentes que se envolvem com as drogas, geralmente as ilícitas, terminam abandonando os estudos e também entrando no mundo do crime, pois, devido a dependência causada, o seu rendimento escolar fica baixo e eles começam a se sentir desanimados, desestimulados, começam a faltam e saem da escola. Alguns saem pra ficar se drogando nas ruas, outros saem para se dedicar inteiramente ao tráfico. Com o decorrer do tempo, o usuário sente a necessidade de fazer de tudo para nutrir seu vício, se tornando capaz de cometer vários delitos como roubar e até mesmo matar para conseguir dinheiro e poder comprar a tão desejada substância.

Quando isso acontece no ambiente escolar, os alunos que não usam drogas passam a ser vítimas dos malfeitores, pois não parecem aparentemente fáceis para os drogados, que roubam objetos como celulares, tênis, bonês e trocam pelos entorpecentes.

Várias medidas podem ser tomadas para combater o uso de drogas no ambiente escolar, não só por nós mas também por parte do governo. Dificilmente uma pessoa dependente de drogas consegue se livrar do vício por conta própria e, na maioria das vezes, muitos se sentem oprimidos, intimidados para buscar algum tipo de ajuda, mesmo assim cabe a família identificá-lo e buscar ajuda-lo, conversando com ele sobre o assunto, para que ele realmente aceite a ajuda, para que ele se sinta confiante e capaz de se livrar de vez do mundo das drogas, pois, a auto estima é muito importante mesmo assim. Quando o dependente é contra qualquer tipo de ajuda para se livrar do vício, a família pode recorrer a internação compulsória, que é a internação feita

|                                                                                   |                                                              |
|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
|  | ESCOLA ESTADUAL CAIC JOSÉ JOFFILY                            |
|                                                                                   | PROFESSORA: ALESSANDRA MIRANDA DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA |
|                                                                                   | ALUNOS: _____                                                |
| SÉRIE: _____                                                                      | _____                                                        |

### REESCRITA COLETIVA

Com base nos itens apontados durante a revisão, reescreva o texto buscando realizar todas as alterações que a sua equipe julgar necessárias.

Contra a vontade do paciente, mas que nem sempre é a maioria, mais viável de resolver o problema.

Uma das medidas que poderiam ser tomadas pelo governo e que seria eficaz é a diminuição da maioridade penal, pois boa parte dos adolescentes que não pegam consumindo ou vendendo os entorpecentes não possuem de idade. Quando pegos em flagrante tais indivíduos ficam sujeitos a medidas socio-educativas, que consistem em penas como advertência, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida e a denominada maior severa que é a internação do adolescente em algum estabelecimento educacional, pelo prazo máximo de 3 anos, mas que na maioria das vezes nem chegam a isso, porque pela pouca segurança dos locais, os menores imitadores, como não chamados, terminam se esquivando do local e voltando pra rua e continuam tranquilamente consumindo e vendendo os entorpecentes.



## ANEXO 34: RC PF – Equipe 01 (2ºano)

|                                                                                   |                                                              |               |
|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|---------------|
|  | ESCOLA ESTADUAL CAIC JOSÉ JOFFILY                            |               |
|                                                                                   | PROFESSORA: ALESSANDRA MIRANDA DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA |               |
| ALUNOS:                                                                           | <u>[nome]</u>                                                | <u>[nome]</u> |
| SÉRIE: <u>2</u>                                                                   | TURNO: <u>Manhã</u>                                          |               |

TA COLETIVA

Com base nos itens apontados durante a revisão, reescreva o texto buscando realizar todas as alterações que a sua equipe julgar necessárias.

Drôgas: não curta essa ideia!

Hoje em dia, escolas tanto públicas como particulares passam por vários problemas, um deles é o convívio com entorpecentes. É praticamente impossível de encontrar um ambiente livre disso.

Por causa de um grupo de meliantes, vários acabam entrando no mundo das drogas, muitas vezes inocentemente. O convívio com os usuários nas escolas muitas vezes acaba despertando nos alunos a vontade de experimentar pela primeira vez, de sentir o gosto e a sensação de estar sobre efeito das alucinogênicas, com isso, muitas vezes muitos se viciam.

Boa parte dos adolescentes que se envolvem com essas substâncias, geralmente com as ilícitas, terminam abandonando os estudos e também entrando no mundo do crime. Devido a dependência causada pelo uso dos entorpecentes, o seu rendimento escolar fica baixo e eles começam a se sentir desanimados, desestimulados, começam a faltar e na em da escola. Alguns largam os estudos pra ficar se drogando mais vezes, outros não para se dedicar inteiramente ao tráfico.

Além disso, algumas drogas tem o poder viciante e com o decorrer do tempo o usuário sente a necessidade de fazer de tudo para sustentar seu vício, se tornando capaz de cometer vários delitos, como roubar e até mesmo matar para conseguir dinheiro e poder comprar a tão desejada substância. Um outro dano causado pela presença dos alucinogênicos no ambiente escolar é que os alunos que não usam passam a ser vítimas dos malfeitores, pois não possuem aparentemente meios para os drogados, que roubam objetos como celulares, tênis, bonês e tiram pelas entorpecentes.

Várias medidas podem ser tomadas para combater o uso das marcáticas no ambiente escolar e para ajudar os usuários a largarem o vício, não só por nós mas também por parte do governo. Dificilmente uma pessoa dependente consegue sair do vício por conta própria e, na maioria das vezes, muitos se sentem oprimidos, intimidados para buscar algum tipo de ajuda. Nessas casos cabe a família identificá-la e buscar ajuda-la, conversando com ela sobre o assunto, para que ela realmente aceite a ajuda.



|                                                                                   |                                                              |              |
|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|--------------|
|  | ESCOLA ESTADUAL CAIC JOSÉ JOFFILY                            |              |
|                                                                                   | PROFESSORA: ALESSANDRA MIRANDA DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA |              |
|                                                                                   | ALUNOS:                                                      | _____        |
|                                                                                   | SÉRIE: 2ª                                                    | TURNO: Manhã |

### TA COLETIVA

Com base nos itens apontados durante a revisão, reescreva o texto buscando realizar todas as alterações que a sua equipe julgar necessárias.

e se porta conitante e capaz de se livrar de vez desse vício. Quando o dependente é contra qualquer tipo de ajuda para se livrar do vício, a família pode recorrer para a internação compulsória, que é a internação feita contra a vontade do paciente, mas que nem sempre é a maneira mais viável de resolver o problema.

Uma das medidas que poderiam ser tomadas pelo governo e que seria bastante eficaz era a diminuição da maioridade penal, pois boa parte dos adolescentes que não pegam consumindo e vendendo os entorpecentes são menores de idade. Quando pegos em flagrante, tais indivíduos ficam sujeitos a medidas socioeducativas, que consiste em penas como advertências, prestar serviços à comunidade, liberdade assistida e a considerada mais severa, que é internação em alguma instituição de atendimento socioeducativo, pelo prazo máximo de 3 anos.

O problema decorrente dessa internação é que, na maioria das vezes, esses indivíduos não chegam a cumprir a pena que lhe foi aplicada, pois pela pouca segurança dos locais, os menores infratores, como são chamados, terminam se evadindo do local, voltando pra rua e continuam tranquilamente consumindo e vendendo as drogas.

Para solucionar todo esse problema, o ideal seria o governo investir em segurança para as unidades socioeducativas, aumentando o número de agentes para cuidar dos internos, assim evitando as fugas. Também seria viável a implantação de cursos profissionalizantes para os menores, para que, enquanto cumprem suas penas, eles tenham a oportunidade de se capacitar em alguma profissão e assim, quando retornarem à sociedade, terem condições de seguir uma carreira profissional e não voltarem ao tráfico.



## ANEXO 35: PI - L.K.O.R (1º ano)

## DE PRODUÇÃO TEXTUAL

A se pudesse se tornar realidade uma escola sem droga.

Como seria bom chegar na escola e ter um ambiente agradável sem ter medo de nada. Sabe que na escola onde estudamos está livres das drogas e que elas já não são mais problemas.

A se fosse realidade que não houvesse mais traficantes que se problema fosse resolvido, e que seus colegas voltariam ao normal, por que antes eles ficam acossados, vitimados com tudo e até mesmo roubados para sustentar seu vício e com as drogas fora do caminho deles eles voltam a ser pessoas normais.

As drogas nas escolas tão cada vez mais aumentando em cada três escola uma é afetada, na maioria das escolas as drogas fazem parte do seu cotidiano. Em média um terço das escolas tem os traficantes nas proximidades.

Mais infelizmente se sonho está longe de acontecer pois cada vez mais tem jovens usando droga e isso só faz que o aumento de usuários aumente cada vez mais.

Tem lei mais infelizmente quase ninguém obedece e com isso as drogas tomam conta de tudo nem mesmo na escola as pessoas escapam.

## ANEXO 36:RvI – L.K.O.R (1ºano)

| Questionamentos |                                                                                                                                 | Respostas |     | Justificativas | Sugestões |
|-----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----|----------------|-----------|
|                 |                                                                                                                                 | SIM       | NÃO |                |           |
| 1               | O texto aborda uma questão polêmica e de relevância social?                                                                     | X         |     |                |           |
| 2               | Há a contextualização/ apresentação adequada da questão a ser discutida?                                                        |           | X   |                |           |
| 3               | É possível identificar o posicionamento do autor a respeito da temática?                                                        | X         |     |                |           |
| 4               | A tese (ideia defendida) está clara e pode ser considerada relevante?                                                           |           | X   |                |           |
| 5               | O texto apresenta argumentos convincentes?                                                                                      |           | X   |                |           |
| 6               | O texto apresenta argumentos/posicionamentos contrários à ideia defendida?                                                      |           | X   |                |           |
| 7               | O autor deixa claro a conclusão a que se pretende chegar?                                                                       |           | X   |                |           |
| 8               | O título é pertinente, em relação ao tema e ao gênero? Instiga a leitura do texto?                                              | X         |     |                |           |
| 9               | O texto é coeso? Os elementos de articulação são adequadamente utilizados?                                                      | X         |     |                |           |
| 10              | A repetição aparece no texto como um recurso coesivo ou como um problema?                                                       |           |     |                |           |
| 11              | É possível encontrar alguma substituição/retomada por sinônimos, hiperônimos/hipônimos ou caracterizadores situacionais? Quais? |           | X   |                |           |
| 12              | A linguagem utilizada pelo autor adequa-se ao público alvo e ao veículo de publicação do texto?                                 |           | X   |                |           |
| 13              | O texto apresenta muitas inadequações gramaticais? Aponte quais os problemas mais recorrente.                                   | X         |     |                |           |



Justificativa → Sim, pois as drogas nas escolas vem sendo uma temática muito discutida.

Justificativa → O meu texto não apresenta contextualização que faltou eu apresentar, de fato, o que eu quero falar e deixar bem claro a tese que eu vou defender.

Sugestões → Deveria ter dito que os traficantes de drogas nas escolas, vem ocorrendo com frequência e ter deixado bem claro a relevância dessa questão sendo discutida em uma escola e na sociedade como um todo.

3) Justificativa → Embora eu tenha contextualizado a minha temática faltou eu deixar bem claro o meu posicionamento.

Sugestão → Era pra mim ter deixado bem claro que eu sou contra as drogas nas escolas e dizer que a culpa das escolas terem assim e dos poderes públicos pois eles não investe na segurança e nem na educação da sociedade.

4) Justificativa → Eu só apresento o problema e não deixo claro que sou contra as drogas nas escolas.

Sugestões → Deixa claro que sou contra e que os traficantes deveriam ser punidos severamente, sendo preso e sem fiança e podendo pegar prisão perpétua e as escolas deveriam ter um programa educativo onde pudesse ter diversos cursos e lazeres também dentro assim observar os jovens das drogas.

5) Justificativa → Não apresenta nenhum argumento.

Sugestões → Deveria ter dito o mau que ela causa como: dependência, leva a morte, ou pode ir preso, o mau que causa a sociedade pois todo sofre, pois não tem mais segurança e vivem com medo.

⑥ Justificativa → Não pois só apresentei algum  
de quem é contra os tráfico de drogas mor-  
las.

⑦ Justificativa → Não apresenta pois o meu texto  
não tem conclusão.

Sugestão → Deveria ter apresentado uma conclusão na  
qual aparecesse a solução do problema como: mais  
casas de apoio, o governo deveria investir em  
cursos profissionalizantes, e fazendo com que os

⑧ Justificativa → Embora o título tenha a ver com a  
temática eu não acho que ele não incentive a leitura.

Sugestão → Deveria procurar um título mais chamativo  
o onde pessoas de toda idade se sentissem atraídas por  
ele como por exemplo: Drogas não é só essa ideia!

⑨ Justificativa → Na maioria das partes sim

Sugestão → só deveria ter organizado mais os parágrafos.

⑩ Justificativa → Na maioria das vezes aparece como  
um problema.

Sugestão → Tentar substituir essas palavras por caracte-  
radores situacionais.

⑪ Justificativa → Não apresenta pois quando eu fiz esse  
texto eu não sabia o que era isso.

Sugestão → Agora que eu aprendi sei que o certo é  
de vez de fazer repetição desnecessária sempre usar cara-  
cterizadores situacionais, sinônimos, hiperônimos/hipôni-  
mos.

⑫ Justificativa → Para uma pessoa ler tá bom mais  
para ser publicado não.

Sugestão → Usar palavras culta e ser mais direta e  
clara como: dizer realmente qual é o problema que o  
meu texto vai retratar deixando ele mais claro possível

que qualquer pessoa que ler entenda o que  
eu falar.

repetição desnecessária, falta de pontuação e  
erros ortográficos.



## ANEXO 37: RI PF - L.K.O.R (1º ano)

## Drogas mas Escola não luta Essa ideia!

Atualmente entre os diversos problemas que vem afetando a sociedade, um deles é as drogas nas escolas.

Esse terrível mal chamado drogas tem levado muitos jovens a destruição. A maioria deles entra inocente sem saber que essas substâncias causam a ruína de uma pessoa e sua família.

O uso de boa parte desses entorpecentes como, crack, maconha, cocaína e heroína, tem deixado muitos jovens do seu principal objetivo que é estudar e se tornar uma pessoa de bem.

Além da evasão escolar, as drogas são responsáveis por problemas como: o aumento da violência tanto urbana como doméstica, destruição de patrimônios públicos. E mesmo assim, muitas vezes, a sociedade faz de conta que não vêem a dimensão do problema, os governantes fazem vista grossa diante de tudo que está acontecendo. E a sociedade de um modo geral fica no modo comodismo e não apresenta nenhuma solução.

Diante disso, é necessário a gente cobrar mais dos nossos representantes, já que pagamos nossos impostos diretos e queremos uma solução como: Abrir mais centros profissionalizantes, mais oportunidade de emprego, que as instituições de ensino obriguem a se aplicar, com aulas de canto, de dança e desenho, tentando assim fechar os jovens nas escolas.

## ANEXO 38: RvI – N.F.S (2º ano)

ESCOLA ESTADUAL CAIC JOSÉ JOFFILY  
 PROFESSORA: ALESSANDRA MIRANDA DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA  
 ALUNOS: Thiara Farias Silva  
 SÉRIE: 3º ano TURMA: Única TURNO: manhã

## Atividade de revisão

Considerando os conhecimentos adquiridos a respeito do gênero "artigo de opinião" e da "coesão textual", analise o texto "Determinar, sem conhecer" com base na tabela abaixo:

| Questionamentos                                                                                                                 | Respostas |     | Justificativas                                             | Sugestões                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                 | SIM       | NÃO |                                                            |                                                                                                                   |
| O texto aborda uma questão polêmica e de relevância social?                                                                     | ✓         |     | Sim, pois é bastante discutida e deixa opiniões divididas. |                                                                                                                   |
| Há a contextualização/ apresentação adequada da questão a ser discutida?                                                        | ✓         |     | Fica claro ao assimilar a qual-me refere.                  |                                                                                                                   |
| É possível identificar o posicionamento do autor a respeito da temática?                                                        | ✓         |     | Sim, ao decorrer do texto, nota-se que ele está a favor... |                                                                                                                   |
| A tese (ideia defendida) está clara e pode ser considerada relevante?                                                           | ✓         | ✓   |                                                            |                                                                                                                   |
| O texto apresenta argumentos convincentes?                                                                                      | ✓         |     |                                                            |                                                                                                                   |
| O texto apresenta argumentos/posicionamentos contrários à ideia defendida?                                                      |           | ✓   | tem apenas um posicionamento.                              | Apresentar dois pontos. (Pos. e Neg.)                                                                             |
| O autor deixa claro a conclusão a que se pretende chegar?                                                                       | ✓         |     | Por não ficar "em cima da mesa".                           |                                                                                                                   |
| O título é pertinente, em relação ao tema e ao gênero? Instiga a leitura do texto?                                              |           | ✓   | Não foi tão específica.                                    | Colocar um título que chame mais atenção.                                                                         |
| O texto é coeso? Os elementos de articulação são adequadamente utilizados?                                                      |           | ✓   | As repetições integram a articulação do texto.             | Seja mais objetivo.                                                                                               |
| A repetição aparece no texto como um recurso coesivo ou como um problema?                                                       |           |     | O texto ficou repetitivo e entediante.                     | Substituir ou omitir as repetições.                                                                               |
| É possível encontrar alguma substituição/retomada por sinônimos, hiperônimos/hipônimos ou caracterizadores situacionais? Quais? |           | ✓   | Há muita repetição de alguns termos.                       | Trocar palavras repetidas por sinônimos, hiperônimos ou hipônimos, para o texto não ficar repetitivo e cansativo. |
| A linguagem utilizada pelo autor adequa-se ao público alvo e ao veículo de publicação do texto?                                 | ✓         |     | Porque é uma linguagem simples e direta.                   |                                                                                                                   |
| O texto apresenta muitas inadequações gramaticais? Aponte quais os problemas mais recorrentes.                                  | ✓         |     | A repetição dos termos maconha, droga, polí... e uso.      |                                                                                                                   |



## ANEXO 39: RI PF – N.F.S (2º ano)

## Desiminalização da maconha: Quebrando o Tabu.

A maconha, droga ilegal desde meados da década de 60, vem sendo alvo de discussão nos dias atuais. Trata-se da desiminalização da Cannabis, ou seja, a liberação / legalização do porte, plantação e comercialização dessa erva que contém substâncias alucinógenas.

A luta contra essa planta surgiu no início do século XX, motivada por falta de informação, fatores raciais e intolerância religiosa (que não admitia que o ser humano sentisse prazer sem merecimento).

No Brasil, as pessoas estão acostumadas a associar o uso dessa droga, à forma de periferia, "marginais", mas aí que surge o engano: o uso vai de policiais até artistas famosos. Um problema frequente, é que, após algum tempo de uso, acabam experimentando outras coisas, como por exemplo, cocaína e heroína. Mas, estudos afirmam que a tese de que o uso da cannabis levava a drogas mais pesadas, é uma furada.

É óbvio que, por ser uma substância psicoativa, traz malefícios para o usuário. Contudo, não devemos tratá-la como as demais drogas ilícitas, visto que seus males são, muitas vezes, inferiores aos das lícitas. As drogas atualmente legalizadas, causam danos maiores, um exemplo disso é o álcool, que causa doenças, provoca acidentes de trânsito, gera violência, mortes, e destrói famílias, mas por ser uma droga lícita, não causa tanta polêmica.

Quanto à dependência dessa erva, é um problema da pessoa, e não da substância. Pessoas estão sujeitas a ficar dependentes tanto da maconha quanto de jogos, internet e comida.

Fazendo uma breve comparação entre o cigarro comum e a cannabis, nota-se que há uma grande diferença. O tabaco é consumido em maior quantidade e frequência, e está associado a uma série de doenças como leucemia, câncer de pulmão e catarata, ao contrário da cannabis, que não acarreta tais consequências e é usada no tratamento de câncer e AIDS, atuando como ansiolítico, na inibição de enjôos, aumento de apetite, e colaborando significativamente na melhora da qualidade de vida de portadores de glaucoma e leucêmicos. No Brasil, o consumo alternativo medicinal não é permitido e a droga continua na ilegalidade.

Seja uma droga ilegal ou não, ela será usada. Por isso, nada mais justo do que desiminalizar e poupar um grande trabalho quase que inútil do governo, que acompanharia a produção e a venda, evitando o tráfico e lucrando impostos para investir em coisas mais importantes como, saúde, educação e programas de tratamento para dependentes.

O que falta é o fim de um pensamento pseudo-moralista, que não tem bases científicas consistentes.