



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - *CAMPUS* DE CASCAVEL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO  
PROFISSIONAL

NATASHA HANNA BARICHELLO DIONISIO

**A CONSTITUIÇÃO DA COERÊNCIA NA PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS DE  
5º ANO**

CASCAVEL

2021

NATASHA HANNA BARICHELLO DIONISIO

**A CONSTITUIÇÃO DA COERÊNCIA NA PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS DE  
5º ANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração em Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Profa. Dra. Rita Maria Decarli Bottega

CASCADEL

2021

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Barichello Dionisio, Natasha Hanna

A constituição da coerência na produção textual de alunos de 5º ano / Natasha Hanna Barichello Dionisio; orientadora Rita Maria Decarli Bottega. -- Cascavel, 2021.

106 p.

Dissertação (Mestrado Profissional Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021.

1. Produção de textos. 2. Coerência textual. 3. Proposta de intervenção pedagógica. I. Decarli Bottega, Rita Maria, orient. II. Título.

NATASHA HANNA BARICHELLO DIONISIO

**A CONSTITUIÇÃO DA COERÊNCIA NA PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS DE  
5º ANO**

Esta dissertação foi julgada e avaliada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, *Campus* de Cascavel.

Cascavel, 23 de setembro de 2021.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof(a). Dr(a). Rita Maria Decarli Bottega (Unioeste – Profletras/Cascavel)  
(Orientador(a))

---

Prof(a). Dr(a). Edilaine Buin Barbosa (UFGD/MS)  
(Membro Titular)

---

Prof(a). Dr(a). Terezinha da Costa Hübés (Unioeste – Profletras/Cascavel)  
(Membro Titular)

---

Prof(a). Dr(a). Carmem Terezinha Baumgartner (Unioeste – Profletras/Cascavel)  
(Membro Suplente)

À minha mãe, Sylvia. À minha avó,  
Katy (*In memoriam*) que me ensinaram a  
lutar pela educação pública e de qualidade.

## AGRADECIMENTOS

Gratidão, primeiramente a Deus, por oportunizar a vivência desta experiência no Profletras e por permitir a conquista de um objetivo que nem eu mesma acreditava ser possível tão logo.

À minha mãe, professora, que me inspirou a seguir sua profissão. Entregou-me em mãos o edital para a inscrição na seleção da turma Profletras 2019 e, com sua *sabedoria de mãe*, disse “Filha, faça esse teste, pois sinto que dará certo”. Portanto, agradeço a ela pela vida, pelo incentivo que tenho até hoje e por ser um espelho, tanto para a minha carreira profissional quanto para a vida.

Ao meu marido, que nunca mediu esforços para me apoiar e ainda me acompanhar nesta jornada.

No campo acadêmico, gostaria de agradecer a alguns professores em especial. Primeiramente, à Professora Dra. Rita Maria Decarli Bottega, por aceitar me orientar, sabendo que alunos do Profletras têm uma vida acadêmica complexa. Acredito que Deus a colocou em meu caminho para me instruir e orientar com tanta compreensão e parceira.

Agradeço à Professora Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes, por aceitar participar da banca, pelas suas aulas, que foram de grande valia para a minha formação acadêmica e profissional. Também à Professora Dra. Edilaine Buin, por aceitar participar da banca, enriquecendo esta pesquisa. À Professora Dra. Clarice Cristina Corbari, por sempre, prontamente, ajudar sobre qualquer dúvida com relação às questões técnicas.

Ainda, agradeço à equipe da Escola Luiz Vianey Pereira, que demonstrou companheirismo durante esses anos de estudo e trabalho.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1997, p. 32).

DIONISIO, Natasha Hanna Barichello. *A constituição da coerência na produção textual de alunos de 5º ano*. 2021. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel.

## RESUMO

A produção de textos na sala de aula está vinculada, muitas vezes, à artificialidade no desenvolvimento das atividades de escrita. No caso da produção textual, cujo objetivo é a materialização do dizer e a promoção da interação verbal entre os interlocutores, tal superficialidade pode ter como consequência a dificuldade em formar escritores proficientes, que construam sentidos em seus discursos, especificamente o escrito. Centrada na temática da produção de textos nos Anos Iniciais e tendo em vista a dificuldade dos alunos em produzirem textos coerentes, traçamos, como objetivo geral da pesquisa, o desenvolvimento de uma unidade didática que contribua com a constituição da coerência nos textos de alunos de 5º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, procuramos responder à questão que norteia este estudo: De que forma a elaboração de uma unidade didática direcionada à produção textual pode contribuir com o trabalho docente na construção da coerência nos textos de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental? Teoricamente, este estudo se sustenta na concepção interacionista e dialógica da linguagem, recorrendo a Bakhtin (2003 [1979]) Bakhtin/Volochinov (2006 [1929]), compreendendo a linguagem como forma de interação discursiva. Amparamo-nos, ainda, em Geraldi (1997; 2006), para refletir sobre o ensino da Língua Portuguesa, mais especificamente, no trabalho como a produção textual, articuladas com discussões sobre textualidade e coerência, tratadas por Koch e Travaglia (2004), Costa Val (2006). Metodologicamente, esta pesquisa se insere no âmbito da Linguística Aplicada, de abordagem qualitativa, de caráter interpretativista e cunho etnográfico. Para o cumprimento dos objetivos e exigências do Profletras, e como resultado obtido neste estudo, elaboramos uma proposta pedagógica destinada ao professor, com foco na coerência textual para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Devido à Pandemia da Covid-19, não foi possível a aplicação dessa proposta em sala de aula; dessa forma, esta pesquisa foi redirecionada como propositiva. Contudo, pretendemos, em oportunidades futuras, implementar o material pedagógico desenvolvido com o objetivo de analisar os resultados pretendidos nesta pesquisa.

**Palavras-chave:** Produção de textos, Coerência textual, Proposta de intervenção pedagógica.

DIONISIO, Natasha Hanna Barichello. *The constitution of coherence in the textual production of 5th year students. 2021.* 106 f. Dissertation (Professional Master in Letters – Profletras) – State University of West Paraná - UNIOESTE, Cascavel.

## ABSTRACT

The production of texts in the classroom is regularly linked to the artificiality in the development of writing activities. In the case of textual production - whose objective is the materialization of 'the saying' and the promotion of verbal interaction between the interlocutors - this superficiality might result in the difficulty in generating proficient writers who build meaningful outputs in their content, in this specific case: The writing. Focused on the thematic production of texts in the Early Years of education and regarding the students' difficulty in attributing coherence in the production of texts, it was established as the general objective of this research investigating how teaching strategies contribute to the constitution of coherence in the essays of 5th-grade students of Elementary School. Therefore, we intended to answer the question that drives this study: How does the elaboration of teaching strategies aimed at textual production contribute to the teaching work in the process of constructing the coherence in the texts of students from the 5th year of Elementary School? Theoretically, this study is based on the interactionist and dialogic conception of language - referring to Bakhtin (2003 [1979]); Bakhtin/Volochinov, (2006 [1929]) - comprehending language as a form of discursive interaction. We also based on Geraldi (1997; 2006) to reflect on the teaching of the Portuguese language, more specifically, on work as textual production, articulated with discussions on textuality and coherence ran by Costa Val (2006), Koch and Travaglia (2004). Methodologically, this research falls within the scope of Applied Linguistics, with a qualitative approach, with an interpretive character, and ethnographic stamp. Aiming to fulfill the objectives and requirements of Profletras, and as a result of this study, we developed a pedagogical proposal for the Teacher - focusing on textual coherence for students in the 5th year of Elementary School. Due to the Covid-19 Pandemic, it was not possible to apply this proposal in the classroom. Therefore, this research was redirected as propositional. However, in future opportunities, we seek to implement this developed pedagogical material in order to analyze the target achievements of this research.

**Keywords:** Text production, Textual coherence, Pedagogical intervention.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Texto produzido por aluno.....	488
Figura 2: O desenvolvimento da coerência textual a partir da informatividade .....	622

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Teses e dissertações que exploram a coerência na produção de textos .....	188
Quadro 2: Esquema das condições de produção.....	422
Quadro 3: Detalhamento da comanda em relação aos critérios para a produção de textos.....	433
Quadro 4: Metarregras da coerência.....	577
Quadro 5: Escala de avaliação da imprevisibilidade .....	633
Quadro 6: Critérios para avaliação diagnóstica da coerência textual.....	655
Quadro 7: Módulos da proposta pedagógica.....	711
Quadro 8: Atividades referentes à campanha comunitária.....	84
Quadro 9: Atividades referentes à charge <i>Carrinho</i> , de Ivan Cabral.....	877
Quadro 10: Atividades referentes ao conto <i>Carvoeirinhos</i> , de Roger Mello.....	99
Quadro 11: Fichas para a atividade de continuidade .....	101

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>24</b>
2.1	LINGUÍSTICA APLICADA.....	24
2.2	TIPO DE PESQUISA E MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO.....	26
2.3	CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA.....	28
<b>3</b>	<b>ASPECTOS TEÓRICOS RELACIONADOS À PRÁTICA DA ESCRITA .....</b>	<b>30</b>
3.1	REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA SOB O VIÉS DA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM.....	30
3.1.1	<b>Relações entre a concepção interacionista-dialógica de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa na escola .....</b>	<b>36</b>
3.2	PRODUÇÃO DE TEXTOS .....	39
3.3	TEXTO E COERÊNCIA.....	45
3.3.1	<b>Coerência textual na produção de textos.....</b>	<b>46</b>
3.3.2	<b>Avaliação da coerência textual.....</b>	<b>54</b>
<b>4</b>	<b>PROPOSTA PEDAGÓGICA .....</b>	<b>69</b>
4.1	ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR.....	69
4.2	PROPOSIÇÃO DIDÁTICA .....	71
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>73</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>75</b>
	<b>APÊNDICE A - UNIDADE DIDÁTICA.....</b>	<b>78</b>
	<b>ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA O USO DA CHARGE <i>CARRINHO</i> DE IVAN CABRAL .....</b>	<b>106</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Diversas pesquisas realizadas na área de Linguística Aplicada têm revelado que o sistema educacional brasileiro apresenta dificuldades em formar alunos proficientes na produção de textos escritos. Desde a década de 1980, pesquisadores da área da linguagem, como Britto (1984), Geraldi (1984; 1997; 1999), Soares (1986), Martins (1991), Riolfi (2008), dentre outros, apontam para a necessidade de rever as práticas pedagógicas voltadas para o ensino da Língua Portuguesa, mais especificamente.

Nesse sentido, a preocupação está voltada para o desenvolvimento da habilidade do aluno em escrever e se constituir como locutor que concretize seu enunciado de forma coerente no plano textual escrito. Dessa forma, faz-se necessário rever a maneira como a produção de textos é ensinada na escola.

Tanto autores de pesquisas acadêmicas, como Geraldi (1984), Riolfi (2008), Costa da Cruz e Costa-Hübes (2018), quanto documentos que norteiam o ensino, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), o Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018) e o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR (CASCAVEL, 2008)<sup>1</sup>, corroboram que as práticas de produção de textos sejam desenvolvidas por meio de uma reflexão sobre a linguagem em uso, considerando o texto como ponto de partida e de chegada.

Ao considerarmos essa realidade, o tema escolhido para esta pesquisa foi a produção de textos nos Anos Iniciais com enfoque para a coerência textual, que, de acordo com Costa Val (2006), é um dos requisitos para a constituição da textualidade no texto escrito. O conhecimento desse mecanismo linguístico poderá contribuir para a competência discursiva do aluno para a formação de escritores proficientes, que produzam sentido aos seus textos.

A escolha deste objeto de estudo ocorreu por abordar um dos eixos de ensino da Língua Portuguesa propostos no Currículo da Rede Pública Municipal de Cascavel (CASCAVEL, 2008), a escrita/produção textual, prática que exige um esforço maior dos alunos, se comparada ao desenvolvimento da oralidade, visto que é adquirida de forma sistematizada.

---

<sup>1</sup> No ano de 2020, foi publicada uma nova versão do Currículo para a Rede Pública de Ensino de Cascavel-PR, com adequações à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Contudo, como esta pesquisa iniciou em 2019, ancoramo-nos na versão publicada em 2008.

Dessa maneira, uma reflexão acerca do funcionamento da escrita poderá auxiliar o professor e o aluno no processo de ensinar e aprender; afinal, para que o aluno desenvolva habilidades em produções escritas, é preciso que compreenda o que é texto e quais elementos são fundamentais para a sua efetivação. Mas, para que o aluno faça essa apreensão, é necessário que o professor reflita sobre quais práticas pedagógicas serão aliadas no processo da constituição da coerência textual.

A problematização e a justificativa para este estudo decorre da minha experiência como pesquisadora e também professora do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. No ano de 2010, iniciei na docência com alunos dos Anos Iniciais. Durante dois anos, atuei como professora do Laboratório de Língua Portuguesa da Educação em Tempo Integral na Secretaria Municipal de Educação de Cascavel-PR, com turmas de pré-escola ao 5º ano, e, nos anos seguintes, como professora regente de turmas do 3º ao 5º ano, além de atuar como docente no reforço escolar no Ensino Fundamental – Anos Iniciais em escolas da rede particular, também do 3º ano 5º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede particular de Cascavel-PR, como também da Rede Pública Municipal de Ensino. Durante esses anos, foi possível vivenciar experiências enriquecedoras e que me instigavam, como professora-pesquisadora<sup>2</sup>, a desenvolver um estudo mais aprofundado sobre questões que emergiam da prática pedagógica e no ambiente escolar. Diante dessa experiência, foi possível constatar que alunos, especialmente dos anos que encerram o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, já apresentavam um melhor domínio do código escrito, mas ainda, em suas produções de textos, os elementos que produzem coerência não eram bem desenvolvidos. Em diversos momentos, o trabalho com a produção escrita escondia-se entre a caça aos desvios ortográficos e a estruturação do texto. Considerando a importância da produção textual e de o texto ser compreendido como uma estrutura muito além do que as comuns correções demonstravam, houve a opção pelo tema da pesquisa, atendendo, portanto, a um anseio da professora em sua atuação profissional e da pesquisadora.

Durante a experiência profissional, a pesquisadora deparou-se com questionamentos sobre o que seria um bom texto. E, a fim de classificar um texto como um “bom texto”, Costa Val (2006) discorre sobre os elementos da textualidade

---

<sup>2</sup> O termo professora-pesquisadora é utilizado no trabalho, pois, ao mesmo tempo em que a pesquisadora desenvolve este estudo, também atua como professora dos Anos Iniciais e relata nesta pesquisa suas experiências, tanto como pesquisadora quanto como professora.

e, dentre eles, aponta a coerência. Dessa forma, para que um texto seja coerente, identificamos qualidades. Na tentativa de classificar essas qualidades, Costa Val (2006) afirma que um texto coerente satisfaz aos requisitos de continuidade, progressão, não-contradição e articulação.

Segundo os documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), o Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018) e o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-PR (CASCAVEL, 2008), alicerçados teoricamente em Geraldi (1996), o texto é o ponto de partida e o ponto de chegada do Ensino de Língua Portuguesa, ou seja, o texto é o centro do processo de ensino da escrita. Por sua vez, o gênero discursivo pode ser um instrumento para o ensino, cujo objetivo principal está no desenvolvimento de habilidades interlocutivas e discursivas do aluno.

O trabalho com a produção textual nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental aponta, entre problemas de diversos fatores, a falta de ter o que dizer e de informatividade, que acarretam dificuldades na continuidade e progressão temática, questões que foram observadas nas produções escritas dos alunos durante a atuação como professora dos Anos Iniciais. Essa situação se agrava devido ao pouco tempo disponibilizado em sala de aula para atividades de leitura dirigida e que vislumbrem fundamentar e apresentar elementos da textualidade ao aluno, além de trazer novos conhecimentos para que o aluno incorpore em seu discurso.

Destacamos ainda que, para que se tenha o que dizer, é necessário que o professor promova intervenções pedagógicas, como momentos da leitura em que ocorra a mediação entre a leitura realizada e o aluno, promovendo uma ampliação do que pode ser dito no texto. Assim, é necessário que o professor de Língua Portuguesa reflita sobre sua atuação como mediador, e que compreenda que a mediação atualmente não corresponde ao conceito de detentor do conhecimento e que o professor não pode ver o seu trabalho reduzido ao simples exercício de capatazia, conforme explica Geraldi (1997). Acreditamos que o professor deve se colocar como instigador do aprendizado<sup>3</sup>, devendo proporcionar ao aluno situações que promovam a apreensão do conhecimento.

---

<sup>3</sup> O termo instigador do aprendizado está relacionado ao trabalho da pesquisadora, que atua com os Anos Iniciais e vivencia, em seu trabalho, a função de instigar seus alunos a aprender, despertando a curiosidade deles.

Sabemos que o ambiente escolar é permeado por atividades de leitura. No entanto, essas práticas, por algumas vezes, buscam a decodificação da cadeia de palavras que compõe o texto ou apenas enfocam o estudo da estrutura que o organiza, como a paragrafação e pontuação, ignorando o fato de que outros aspectos da dimensão verbal precisam ser analisados, como os elementos da textualidade e os fatores da coerência. E, além da dimensão verbal, é imprescindível uma análise que explore a dimensão social do texto, a fim de produzir coerência à leitura.

Em decorrência da minha experiência como professora dos Anos Iniciais, saliento ainda a maneira como os alunos têm contato com os textos, na qual, muitas vezes, estes são utilizados como pretexto para a busca de informações. Observamos que, no ambiente escolar, o aluno espera receber do texto informações para executar uma tarefa ou responder a uma pergunta, ou ainda que o texto seja pretexto para o desenvolvimento de alguma atividade; porém, poucas vezes eles se deparam com uma leitura responsiva e mediada, a fim de percorrer as etapas que permeiam o seu processo, desde a decodificação até a retenção<sup>4</sup>, ou melhor, que o aluno consiga entender de fato o que está lendo, a ponto de conseguir manifestar uma opinião sobre o que leu.

Esses fatores desencadeiam, em grande parte das vezes, produções textuais com pouca textualidade, carentes em elementos de coerência e coesão, de continuidade, progressão de ideias e articulação, resultando em produções que consistem em frases soltas, sem acréscimo e articulação de ideias. Essas dificuldades foram observadas em produções escritas de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental e motivaram a realização desta pesquisa. Constatamos que as produções escritas dos alunos são carentes no que tange à textualidade, mais especificamente à coerência, e uma possível razão para essa situação é o fato de que a alfabetização se dá enfaticamente em dois ciclos, compostos pelos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, devendo concluir-se até o terceiro ano.

No entanto, essa medida que determina a alfabetização nos dois primeiros anos passou a entrar em vigor em meados de 2017 e ainda acarreta dificuldades em alunos e professores para cumprir tal meta, de forma que, ao não se cumprir

---

<sup>4</sup> A leitura deve possibilitar ao aluno a ida ao texto de forma que ele dialogue a ponto de refletir sobre o que leu. Por isso, como meio e auxiliar nesse processo, Menegassi (2010) descreveu, em seu trabalho "O leitor e o processo de leitura", níveis de leitura denominados: decodificação, compreensão, interpretação e retenção.

efetivamente a alfabetização no segundo ano, estende-se para o terceiro, resultando em um emaranhado de dificuldades que refletem nas produções escritas do aluno ao ingressar nos últimos anos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, os sujeitos da pesquisa, alunos de 5º ano de uma escola da Rede Municipal de Cascavel-PR apresentam um vago entendimento do que é texto e o que o compõe, demonstrando essa dúvida pertinente em suas produções escritas, que se revelam, na maioria das vezes, incoerentes e com pouca intenção comunicativa, necessitando de uma intervenção adequada para que se compreenda o que realmente compõe o texto e que, além das letras, sílabas, palavras e frases, existem elementos de continuidade, articulação, progressão e coesão que constituem a coerência e estabelecem sentido ao texto.

Sob esses anseios, surgiu-nos a pergunta da pesquisa: De que forma a elaboração de uma unidade didática direcionada à produção textual pode contribuir com o trabalho docente na construção da coerência nos textos de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental? Ao pesquisarmos no Banco de Teses e Dissertações da Capes (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior)<sup>5</sup>, foram encontrados 855 resultados para “coerência textual séries iniciais”; com refinamento para a área de Letras, constatamos que, no meio acadêmico, o número de pesquisas destinadas a essa temática envolvendo turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é menor, se comparado às existentes para os Anos Finais deste nível de ensino.

Assim, compreendemos que o desenvolvimento de pesquisas que abordem a construção da coerência não apenas nas produções escritas dos Anos Finais do Ensino Fundamental ou Médio, mas também nas turmas dos Anos Iniciais enriquecerá o processo de ensino, além de apresentar novas ferramentas e estratégias de intervenções pedagógicas sobre a coerência textual para professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ao verificarmos alguns desses estudos, constatamos que muitos deles abordam a textualidade de modo geral, não mantendo o enfoque apenas na coerência. Há também aqueles que se baseiam no desenvolvimento da coesão, ou, então, no estudo de um dos aspectos da coerência textual. Percebemos também um

---

<sup>5</sup> Disponível em <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>. Acesso em: 14 nov. 2019.

número reduzido de trabalhos voltados à coerência textual no final do Nível Fundamental I – no caso, 5º ano.

Na pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), a partir da data de publicação do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – Módulo I (2008), foram encontrados os seguintes resultados (Quadro 1):

Quadro 1: Teses e dissertações que exploram a coerência na produção de textos

REFERÊNCIA DA PESQUISA	RESUMO
BUIN, Edilaine. <b>A Construção da Coerência Textual em situações de Ensino:</b> UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, CAMPINAS.	O estudo objetivou investigar a construção da (in)coerência textual, baseado em diferentes situações de ensino, e partindo do pressuposto de que a coerência textual é construída a partir de processos sociocognitivos do sujeito que se encontra em interação. Propõe uma investigação da construção da coerência textual nas diversas séries escolares.
DARGEL, Laisa Gabriela Larcher. <b>Referenciação e sentido em produções escritas de alunos do ensino fundamental I:</b> PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO.	Esta pesquisa teve como objetivo analisar o processo de referenciação em recontos de fábulas produzidos por alunos do Ensino Fundamental I, tendo como fundamentação teórica estudos do texto situados no campo da Linguística Textual.
RODRIGUES, Paula Veronica Ferreira. <b>Análise dos fatores de coerência nos textos de alunos do 6º ano veiculados via Facebook:</b> UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE.	Este estudo objetivou investigar a prática de leitura e de produção textual realizada através do ciberespaço em um grupo fechado no Facebook, analisar os fatores de coerência presentes nas produções textuais dos alunos, bem como se houve avanço do letramento alfabético e digital.
FARIAS, Diana Andrade Bezerra. <b>Ensino da escrita e coerência: proposta de intervenção pedagógica com foco no princípio da não contradição:</b> UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ.	Este estudo trouxe um enfoque sobre o ensino da escrita e a construção da coerência. Apresenta uma proposta didática para o desenvolvimento da competência escrita, por alunos do oitavo ano do ensino fundamental, em textos argumentativos.
RODRIGUES, Cristian Lustrino Borges. <b>Estratégia didática no trabalho com a coerência temática do texto opinativo:</b> UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, Natal.	Esta dissertação teve como objeto de pesquisa o ensino da textualidade. A partir da aplicação de um plano de intervenção, com a estratégia de um jogo de quebra-cabeça, objetivou ensinar os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental a produzir com coerência temática textos opinativos.

Fonte: Elaborado pela autora

As teses e dissertações mencionadas tiveram como objetivo fornecer subsídios teóricos sobre a construção da textualidade e da coerência na produção de textos em relação ao estado da arte sobre o tema e sua posição no ensino. Os estudos enfocam

a melhoria das produções de textos dos alunos, dos diferentes níveis de ensino, e recorrem às teorias, relacionadas à coerência, desenvolvidas por diversos autores (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1983; CHARROLES, 1988; KOCH; TRAVAGLIA, 2004; COSTA VAL, 2006).

Com o intuito de constatar de que maneira os sujeitos desta pesquisa, alunos de 5º ano dos Anos Iniciais, constroem a coerência em suas produções de textos e quais são os problemas de coerência textual recorrentes, analisamos inicialmente três textos de alunos, que foram previamente selecionados devido às dificuldades na coerência textual, para o diagnóstico das dificuldades apresentadas na construção da coerência. As análises que se seguem servem nesse momento para uma ilustração da pertinência do tema coerência textual aplicada a textos dos alunos, bem como fornece elementos para as futuras análises, no momento da proposta pedagógica.

Inicialmente, abordaremos a coerência, observando a relação do texto com a proposta de produção. O texto foi produzido por alunos de um 4º ano, no ano de 2019, com base na seguinte comanda de redação<sup>6</sup>: “Produza um texto sobre a última linha do quadro de histórias. Não se esqueça de ampliar informações sobre o personagem, o local e os fatos que constam no quadro. Após a produção, troque com seu colega de dupla para que ele conheça a sua versão da história.”

### **Texto 1<sup>7</sup>**

#### ***O pirata***

*Um pirata sem navio esse pirata o nome dele é Volta-za e o nome da praia naonde que ele ficava e a Praia dos dentes*

*Na praia dos dentes ele estava brincando na agua com os amigos e estava bem legal*

*E ele vendia aumoço para janta imagine ele sem aumoça mas pelo menos ele janta.*

*E ele comprou um navio e fez um banquete mas mas la quem vai come não quer mais para.*

Esse texto exemplifica tipicamente o problema da falta de articulação entre as ideias, além de apresentar baixa informatividade.

<sup>6</sup> Após estudos desenvolvidos em decorrência desta pesquisa, entendemos que as comandas apresentadas não atendem aos requisitos de produção de textos, mas caracterizam-se como comandas de redação, no entanto, os problemas apresentados nos textos são relacionados à escrita dos alunos e, possivelmente, estariam presentes em uma comanda diferente.

<sup>7</sup> Os textos foram reproduzidos conforme versão original escrita pelos alunos e não passaram pelo processo de reestruturação/reescrita em sala de aula, por isso, é possível observar diversos problemas linguísticos, tais como: ortográficos, pontuação, paragrafação, acentuação, dentre outros. Neste trabalho, os textos são apresentados com recuo de 3 cm e letra destacada em itálico, fonte 11.

Ao analisarmos o título, constatamos que este sugere que o texto discorrerá sobre um pirata, e, no decorrer desta produção, verificamos que as ideias expostas se relacionam com o personagem apresentado, mas não apresentam articulação entre si.

Nos dois primeiros parágrafos, é possível verificar que existe articulação e progressão sobre o personagem e o local em que estava; mesmo sendo baixa a informatividade, houve progressão devido ao fato de acrescentar ao texto informações sobre o que o pirata fazia na Praia dos Dentes.

No entanto, os parágrafos seguintes não apresentam relação com o que foi exposto nos anteriores. O primeiro e segundo parágrafos informam sobre quem era o pirata, onde ele estava e o que fazia neste local; já no terceiro parágrafo, o aluno rompe com o que foi dito e acrescenta uma nova informação, sem estabelecer relações com as ideias já abordadas.

No quarto parágrafo, deparamo-nos novamente com problemas de articulação relacionados à falta de informatividade, pois, de que maneira um pirata que vendia almoço para recolher recursos para o jantar poderia comprar um navio e fazer um banquete? Nota-se que é necessária a completude de ideias para que o texto receba a qualidade de coerente.

Dessa forma, constatamos que, dentre os problemas linguísticos aparentes no texto em análise, a incoerência, acarretada pela falta de articulação e de progressão, devido à baixa informatividade, foi o que mais se destacou.

## **Texto 2**

### ***O pirata pobre***

*O pirata Bigu ele era bem pobre e para ele jantar ele tinha que ficar sem aumusar porque ele vendia a marmita para ganhar dinheiro para a janta.*

*E o pirata Dentes comprou um navio e fez de banquete.*

Nesse texto, constatamos que, ao utilizar “e” e “porque”, houve uma tentativa de estabelecer relações entre as ideias, no entanto, ao considerarmos a progressão e continuidade, há pouca correlação com que foi dito anteriormente.

No primeiro parágrafo, um personagem é descrito e este estabelece relação com o título do texto, todavia, no segundo parágrafo, deparamo-nos com um novo personagem, cuja presença na história se dá sem estabelecer correlação com as

informações anteriores. O texto apresenta descontinuidade e lacunas que não são passíveis de reconstituição pelo leitor, por mais cooperativo que ele possa ser.

O fato de o texto ser escrito em poucos e curtos parágrafos já antecipa a situação de não apresentar progressão e completude de ideias, o que ocasionou a incoerência textual, marcada pela falta de continuidade, progressão e articulação.

Embora apresente menos problemas de coerência que o texto 2, a produção a seguir demonstra, dentre os problemas de coerência, a falta de progressão de ideias, de articulação, além de apresentar contradições.

### Texto 3

#### ***Um dia feliz***

*Um dia eu estava indo para firma com meu pai de bicicleta e uma menina estava na rua e eu dei oi para ela.*

*Quando estamos voltando estava muito movimentado porque minha rua é uma av.*

*Perto da minha casa tem o gás, lava-car, restaurante e várias outras coisas.*

*Eu só ando de bicicleta as vezes porque é movimentado as 18h.*

O texto 3 foi produzido a partir da seguinte comanda: “Produza um texto sobre o desenho que criou para representar sua rua. Conte como é um dia nela ou até algum fato interessante.” É válido ressaltar que essa comanda de produção, assim como a anterior, foi elaborada pela pesquisadora antes de iniciar seus estudos sobre a produção de textos e por isso não se qualifica como comanda de produção, mas de redação, conforme exposto por Geraldi (1997). É interessante considerar que, além da comanda, houve uma problematização, em que a professora propôs à turma uma discussão sobre a produção escrita. No entanto, a forma de elaboração da comanda permite que se observe determinado estágio de formação da pesquisadora.

Ao observarmos a construção do texto 3, verificamos que o título *Um dia feliz* não se articula com o texto, pois as informações descritas são ações cotidianas e não qualificam o dia como feliz. Ainda constatamos que o uso da locução adverbial “as vezes”, para se referir à ação de andar de bicicleta, demonstra um descontentamento do locutor.

Além da desarticulação entre título e texto, verificamos que, entre os parágrafos, existem lacunas ocasionadas pela insuficiência de dados. Ao final do primeiro parágrafo, quando o leitor se depara com o cumprimento que o locutor fez à

menina, esse espera por uma resposta, mas essa expectativa não é correspondida no plano textual.

Analisamos que, no primeiro parágrafo, o aluno descreve que estava a caminho da firma do pai; já no parágrafo seguinte, menciona que estava voltando para casa. Deparamo-nos com um lapso de tempo, ou seja, não houve progressão e nem articulação corretamente explicitadas, visto que as situações que ocorreram nesse dia na empresa do pai do aluno não foram descritas no texto.

Logo, constatamos que as produções textuais em análise não apresentam completude de ideias, não progridem e não articulam as informações apresentadas de forma a contribuírem para a construção de um texto coerente, ou o que poderíamos categorizar como um bom texto.

Por intermédio da análise dos textos dos alunos, constatamos que a produção de textos dos sujeitos deste estudo apresenta diversos problemas linguísticos, no entanto, as falhas mais relevantes se referem à informatividade e à coerência textual. Os problemas observados têm a ver com os aspectos relacionados com a macroestrutura do texto.

Sob essas motivações, estabelecemos a questão norteadora desta pesquisa: De que forma a elaboração de uma unidade didática direcionada à produção textual pode contribuir com o trabalho docente na construção da coerência nos textos de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental?

Tendo em vista a dificuldade dos alunos para construir a coerência nas produções de textos, traçamos, como objetivo geral da pesquisa, desenvolver uma unidade didática que contribua com o trabalho docente na constituição da coerência nos textos de alunos de 5º ano do Ensino Fundamental. E como objetivos específicos: a) Fazer o levantamento dos problemas de coerência textual presentes em alguns textos de alunos como ilustração à temática; b) Relacionar os estudos teóricos sobre a coerência textual com possibilidades pedagógicas de análise e de trabalho; c) Elaborar uma unidade didática direcionada ao professor, que contribua com a construção de coerência textual.

Metodologicamente, a pesquisa se insere no âmbito da Linguística Aplicada, uma vez que essa área se dedica à investigação de “problemas de uso da linguagem tanto no contexto da escola quanto fora dele” (MOITA LOPES, 1996, p. 19-20).

Aliada à pesquisa qualitativa, a Linguística Aplicada proporciona a reflexão sobre o problema apresentado e viabiliza o embasamento na busca por amenizar, por

meio de uma intervenção didática, o que foi apresentado como dúvida ou problema no ensino.

Diante do exposto, esta dissertação encontra-se organizada em três seções.

Na primeira, realizamos uma análise sobre os elementos metodológicos da pesquisa, indicando o tipo da pesquisa, os aspectos metodológicos que abordam os pressupostos da Linguística Aplicada e a descrição do *locus*, dos sujeitos envolvidos e do *corpus*.

Na segunda seção, apresentamos o referencial teórico da pesquisa, que abordou a concepção interacionista e dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2003 [1979]; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006 [1929]), as perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa, especificamente a produção de textos (GERALDI, 1997; 2006 [1984]) e os fatores da coerência (KOCH; TRAVAGLIA, 2004; COSTA VAL, 2006). Na terceira seção, descrevemos a proposta de intervenção pedagógica, organizada em três módulos.

## 2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para a investigação da construção da coerência nas produções de textos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apresentamos, nesta seção, a metodologia que elencamos como coerente com o propósito desta pesquisa. Abordaremos os pressupostos teóricos da Linguística Aplicada, que fundamentam este estudo. Posteriormente, descreveremos a natureza da pesquisa: abordagem de dados qualitativa, de caráter interpretativista e cunho etnográfico.

### 2.1 LINGUÍSTICA APLICADA

Para a análise de como se configura a constituição da coerência nas produções de textos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, serão utilizados como alicerce os pressupostos teóricos baseados na Linguística Aplicada (doravante LA), com base, principalmente, em Moita Lopes (1996).

Esta pesquisa fundamenta-se nessa perspectiva teórico-metodológica por centrar-se na linguagem como prática social, buscando investigar como ocorre o desenvolvimento de uma orientação crítico-reflexiva que visa investigar a maneira como a linguagem opera no contexto social.

Recorremos à LA por se tratar de uma pesquisa com enfoque na investigação de problemas socialmente relevantes relacionados ao uso da linguagem (oral ou escrita), com o propósito de produzir um conhecimento útil para os sujeitos sociais envolvidos.

Moita Lopes (1996) define o escopo da LA da seguinte maneira:

Trata-se de pesquisa: a) de natureza aplicada em Ciências Sociais; b) que focaliza a linguagem do ponto de vista processual; c) de natureza interdisciplinar mediadora; d) que envolve formulação teórica; e) que utiliza métodos de investigação de base positivista e interpretativista (MOITA LOPES, 1996, p. 19).

De acordo com o autor, a LA objetiva refletir sobre situação de uso da linguagem em qualquer contexto social, seja dentro ou fora da escola, e, pelo fato de envolver o contexto social dos sujeitos da pesquisa, apresenta-se como Ciências Sociais. Aborda a linguagem com enfoque no ponto de vista processual, porque observa e atua no

processo de interação, na relação entre o uso da linguagem e o usuário, seja no plano escrito ou oral.

Calcada em uma natureza interdisciplinar, mediadora por transpor os conhecimentos teóricos às relações interdisciplinares da linguagem, no decorrer de sua investigação, há a mediação entre o conhecimento teórico de diversas áreas e a problemática com o uso da linguagem. Esta abordagem vincula estudos teóricos oriundos de várias áreas do conhecimento ao problema de uso da linguagem que se pretende investigar.

Ao tratar da pesquisa contemporânea, Moita Lopes (2006) afirma que a LA necessita se alinhar a teorias que têm promovido reconsiderações na maneira de produzir conhecimento nas Ciências Sociais. Essa mudança é em decorrência de uma adequação necessária para a ciência, a fim de compreender o tempo presente, com o intuito de buscar alternativas que renovem a compreensão sobre a vida social e os problemas que envolvem a linguagem.

De acordo com essa afirmação, o autor aponta algumas orientações para a promoção de outras possibilidades de produção do conhecimento:

É preciso que aqueles que vivem as práticas sociais sejam chamados a opinar sobre os resultados das nossas pesquisas, como também a identificar nossas questões de pesquisa como sendo válidas de seus pontos de vista: uma dimensão essencial em áreas aplicadas (MOITA LOPES, 2006, p. 23).

Dessa forma, tornando os sujeitos sociais participantes da pesquisa, a LA expande o campo da sua atuação para a parte concreta e de real aplicação, ou seja, a dimensão social em análise, no caso desta pesquisa, a escola.

Ao considerarmos um estudo que se insere no ensino e objetiva uma intervenção como nesta pesquisa, compreendemos que, além de apresentar um problema e possibilidades de amenizá-los, ao produzir conhecimento, apresentamos alternativas para problemas concretos que emergem a partir das experiências daqueles que “vivenciam o sofrimento humano” (MOITA LOPES, 2006, p. 86).

Assim, por se tratar de uma pesquisa que investiga como estratégias de ensino podem contribuir para a construção da coerência nos textos de alunos dos Anos Iniciais, visto que um dos objetivos desta pesquisa é desenvolver uma unidade didática voltada para o desenvolvimento da coerência em textos de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, há consonância com os pressupostos da LA, por apresentar

a linguagem como foco, vinculando à prática, de modo a exceder os conceitos linguísticos, relacionando a linguagem com o contexto social.

Optar pela LA, direcionada ao ensino, significa refletir sobre as questões relacionadas com a aprendizagem dos alunos, atrelando-as ao uso real da linguagem no cotidiano, possibilitando que estes utilizem a escrita como instrumento de interação de forma cada vez mais eficaz.

## 2.2 TIPO DE PESQUISA E MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

Tendo a pesquisa ancorada na LA, assume-se uma abordagem qualitativa, de caráter interpretativista e cunho etnográfico.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa tem por finalidade fornecer respostas aos questionamentos realizados em pesquisas de áreas das Ciências Sociais, nas quais não se pretende meramente quantificar, mas busca-se constituir um método satisfatório que apresenta como sua fonte direta de dados o ambiente natural, no caso deste estudo, a escola, e compreende o pesquisador como seu principal instrumento.

Neste tipo de pesquisa, é possível que os profissionais da área da educação adentrem o ambiente escolar não apenas com o intuito de exercer sua função, mas de se posicionar como um pesquisador, propondo estudos que transformem a realidade daquela comunidade escolar, provocando melhorias na qualidade do ensino.

Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Por isso, depara-se com o caráter interpretativista, com uso de alguns métodos desenvolvidos na pesquisa etnográfica. Ao contrapor o positivismo, o caráter interpretativista enfatiza que o estudo e a compreensão das Ciências Sociais não podem negligenciar o contexto sócio-histórico.

Dessa forma, entende-se que,

Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas agente ativo (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Nessa perspectiva, o papel do pesquisador vai além de mero expectador; este torna-se agente ativo, que viabiliza, por intermédio da observação e de outros métodos, uma possível solução para o problema apresentado no contexto em análise.

No caso deste estudo, foram analisados e interpretados os níveis e a adequação da unidade didática ao tema e ao ano escolar a que se destina esta pesquisa.

A vertente etnográfica aliada à pesquisa qualitativa e interpretativista enriquece o estudo, pois fornece métodos que promovem a interação entre professor e aluno.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), encontramos no enfoque etnográfico um conjunto de estratégias a serem aplicadas que buscam descobrir realidades implícitas, as quais, muitas vezes, estão atreladas ao cotidiano e invisíveis ao olhar do participante ativo das ações, promovendo, então, a observação e geração de dados.

Esta pesquisa consiste em uma investigação sobre a construção da coerência, a construção e o desenvolvimento de uma unidade didática. Devido à Pandemia da Covid-19<sup>8</sup>, este estudo deixou de caracterizar-se como pesquisa-ação, visto que as aulas presenciais foram suspensas entre os anos de 2020 e 2021. Estas ocorreram, em sua maior parte, de forma remota. O ensino remoto adotado pelo município de Cascavel-PR estava dispondo de atividades impressas quinzenais com poucas possibilidades de interação entre o professor e o aluno, não tornando possível a implementação da proposta desenvolvida em sala de aula<sup>9</sup>. Além disso, acreditamos que desenvolver esta pesquisa da forma remota, conforme proposta pelo município, possivelmente não apresentaria o resultado desejado pela professora-pesquisadora.

Então, este estudo passa a ter caráter propositivo, com o intuito de apresentar estratégias de ensino que contribuam para a construção da coerência nos textos de alunos de 5º ano do Ensino Fundamental.

Anteriormente à Pandemia da Covid-19, no início do ano de 2020, foram coletadas e analisadas pela professora-pesquisadora produções textuais realizadas pelos sujeitos potenciais desta pesquisa, alunos de 5º ano do Ensino Fundamental,

---

<sup>8</sup> Em março de 2021, devido ao agravamento da Pandemia da Covid-19, as aulas presenciais foram suspensas e passaram a ocorrer de forma remota.

<sup>9</sup> Anteriormente ao redirecionamento desta pesquisa, o diário de campo e a observação seriam instrumentos utilizados para a geração de dados das atividades que seriam aplicadas na intervenção pedagógica.

antes da intervenção pedagógica. A fim de averiguar como a coerência é produzida nos textos dos alunos, esta análise foi norteada pelos fatores da coerência apresentados por Costa Val (2006), que serviram de base para a organização de uma tabela que auxiliou na investigação de como a coerência se estabeleceu nas produções textuais anteriores à intervenção pedagógica.

Para realizar uma análise sobre o desenvolvimento da coerência nos textos dos alunos, planejava-se, após intervenção pedagógica, propor novas produções de textos, que seriam analisadas com o objetivo de fazer uma comparação do desenvolvimento da coerência nas produções inicial e final, a fim de identificar os impactos da intervenção pedagógica nos textos dos alunos.

No entanto, com a Pandemia da Covid-19, não foi possível desenvolver essa análise no momento, porém, consideramos uma etapa importante para que o professor realize em sala. Assim, será possível avaliar e analisar os resultados desta proposta de intervenção pedagógica.

Na seção a seguir, apresentaremos os aspectos teóricos que fundamentam este estudo, a concepção de linguagem, além de considerações sobre o ensino da produção de textos na escola e sobre a construção da coerência textual.

### 2.3 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

A unidade didática elaborada nesta pesquisa foi realizada a partir do contato da professora-pesquisadora que desenvolveu este estudo com alunos de um 5º ano de uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino na cidade de Cascavel-PR. A escolha por determinada escola foi feita por ser o local onde a pesquisadora atua como professora desde o ano de 2018. Trata-se de uma escola localizada em uma região periférica, afastada do centro da cidade, de grande porte, com aproximadamente 560 alunos matriculados. A escola atende a seis turmas da Educação Infantil e 17 turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo quatro turmas de 5º ano.

A escolha pelos alunos do 5º ano B do período matutino ocorreu, pois a professora-pesquisadora era também regente da turma em 2019, quando ainda estavam no quarto ano, e seguiu os acompanhando em 2020, no 5º ano. A turma era composta por 28 alunos com idade entre 10 e 12 anos.

Durante o convívio com os alunos, a professora-pesquisadora constatou que as produções de textos se revelaram com pouca progressão temática, articulação e continuidade, elementos que produzem coerência no texto.

Dessa forma, escolhemos textos que foram produzidos pelos alunos para uma análise dos problemas no desenvolvimento da coerência, a fim de identificar as dificuldades, e ainda contribuir com o processo de elaboração da unidade didática proposta nesta pesquisa. Os textos foram propostos pela própria professora que desenvolveu este trabalho, também regente da turma, foram escolhidos e analisados de acordo com as dificuldades dos alunos em produzirem textos coerentes.

### 3 ASPECTOS TEÓRICOS RELACIONADOS À PRÁTICA DA ESCRITA

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil sofreu alterações nas últimas décadas, devido às crises relacionadas à maneira como a linguagem era abordada e ensinada em sala de aula e à dificuldade de grande parte dos alunos com relação à leitura e à escrita. Ao se iniciarem os questionamentos sobre o ensino de Língua Portuguesa e suas concepções de linguagem, emergiu a necessidade de reorganização do contexto escolar. Tais debates tiveram como propósito repensar e apresentar concepções de linguagem e alternativas que contribuíssem para o ensino da Língua Portuguesa. O desenvolvimento de pesquisas e estudos relacionados à filosofia da linguagem contribuiu para reorganizar este ensino.

Dessa forma, recorreremos à abordagem da concepção dialógica de linguagem discutida no Círculo de Bakhtin<sup>10</sup>, além das suas contribuições para o ensino de Língua Portuguesa, especificamente para o ensino de produção de textos propostos por Geraldi (1997; 2006 [1984]), vinculados a discussões sobre textualidade e coerência tratados por Koch e Travaglia (2004), Costa Val (2006) e Koch (2018).

#### 3.1 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA SOB O VIÉS DA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Considerando a abordagem teórica da linguagem como fruto da interação, embasamo-nos nas pesquisas do Círculo de Bakhtin que considera a linguagem como essência dialógica e resultado da interação entre os interlocutores.

Desse modo, o desenvolvimento da linguagem não decorre apenas por questões biológicas, mas também é produto de fatores sócio-históricos, uma vez que somos seres de natureza social. Compreendemos que o seu surgimento foi em decorrência das relações de trabalho, devido à necessidade de comunicação e interação com o outro. Aprofundando o entendimento sobre as relações da linguagem e seus usos, Bakhtin (2006) afirma que esta se configura como meio de interação social, estabelecendo entre os indivíduos uma situação concreta de comunicação. É

---

<sup>10</sup> O título “Círculo de Bakhtin” é utilizado porque, além do filósofo Mikhail Bakhtin, as obras são produtos oriundos de reflexões de um grupo que tinha a colaboração de outros intelectuais, entre eles V. N. Volochinov e P. N. Medviedev.

concebida como fato social e inacabada que se remodela de acordo com o contexto histórico e ideológico.

Portanto, compreender a concepção de linguagem proposta pelo autor significa entendê-la como seu próprio espaço de construção e de seus interlocutores. Bakhtin (2006) salienta que

a palavra penetra literalmente em todas relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios (BAKHTIN, 2006, p. 40).

Nessa perspectiva, Bakhtin (2006) compreende o homem como um ser que se constitui por meio das relações sociais e dialógicas. Os princípios do dialogismo bakhtiniano consideram o discurso como o produto da interação entre os interlocutores e que este é constituído pelas palavras do outro, ou seja, todo indivíduo que fala leva em consideração a fala de outros sujeitos. Assim, o dialogismo entende o discurso como atividade interacional, o discurso do eu pautado no outro, sendo então resultado das relações sociais.

Sob esse viés, no ambiente escolar, a linguagem pode ser abordada não apenas como códigos a serem decodificados, sem produzir significados. Recomenda-se que o ensino da Língua Portuguesa seja pautado na valorização do meio social em que os sujeitos estão inseridos, de forma a contextualizá-la. Trabalhar com o ensino da produção de textos é valorizar o contexto de produção e a função social do gênero. Dal Magro (2018), ao fundamentar-se na concepção de linguagem bakhtiniana, afirma que

trata-se de uma percepção que considera o espaço social e a historicidade de quem e para quem o texto foi produzido e que exige um comprometimento maior dos interlocutores, por ultrapassar os limites do que foi escrito e estabelecer novas relações de sentido e comprometimento (DAL MAGRO, 2018, p. 52).

Ao considerarmos a concepção dialógica de linguagem adotada pelos documentos pedagógicos que orientam a prática do professor em sala de aula, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e o Currículo para a Rede Pública de Ensino de Cascavel-PR (CASCAVEL, 2008), compreendemos que, ao produzir um discurso, seja oral ou escrito, o aluno expressa suas intenções e valores ideológicos.

Por isso, é válido ressaltar que a aula de Língua Portuguesa precisa voltar-se à prática discursiva, pois, de acordo com Bakhtin (2006), é pela via da linguagem que a comunicação acontece. Essa comunicação ocorre por meio de enunciados (orais ou escritos) que se moldam em um gênero discursivo e pressupõe a existência dos interlocutores.

Portanto, ao trabalhar com a produção de textos na sala de aula, é necessário considerar as relações de interação, a partir do enunciado em análise. Assim, para estudarmos a língua como instrumento de interação, é preciso considerarmos enunciados relacionados ao contexto histórico-social em que se realizam.

Sob essa perspectiva, o professor, ao trabalhar com a língua materna, pode considerar categorias, como interlocutores, a intenção comunicativa do enunciado, o tema, a estrutura composicional e o seu estilo.

Constatamos que, de modo geral, tanto no trabalho com leitura quanto com a produção de textos, prioriza-se o estudo de algumas categorias, como a estrutura composicional, que engloba, neste caso, a paragrafação, a pontuação e a ortografia.

No entanto, geralmente, são deixados em segundo plano outros aspectos necessários para o ensino voltado a uma real situação do uso da língua.

Ao relacionarmos o ensino da produção de textos na escola com a concepção de linguagem de Bakhtin (2006), compreendemos que a linguagem está relacionada ao contexto em que o aluno está inserido. Por meio dela, os interlocutores dialogam e produzem enunciados permeados de intenções e ideologias. Para Bakhtin (2006),

na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis. *A palavra está sempre de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial* (BAKHTIN, 2006, p. 96).

Assim, entendemos que, ao produzir um texto escrito na escola, o aluno emprega em suas palavras as vivências e experiências do seu cotidiano. Dessa forma, recomendamos que a proposta de produção propicie ao aluno que escreva sobre seu contexto e que a sua escrita tenha sentido para si e para seus interlocutores, com o objetivo de que a produção de texto vá além de palavras postas em uma folha de papel à espera de uma possível avaliação. Por enunciar as intenções de seus interlocutores, que são influenciados pelo meio, a linguagem é considerada viva e inacabada por Bakhtin (2006), pois está em constante transformação e evolução. Em

sua obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, o autor apresenta ressalvas com relação à concepção abordada por Saussure (2006), questionando a dicotomia apresentada pelo autor: língua x fala.

Conforme Bakhtin (2006), a língua é um produto criado pela sociedade, oriunda da comunicação (oral ou escrita) entre os interlocutores e, dessa forma, não é possível desassociar a língua da fala; ambas se entrelaçam. Sem a fala e o diálogo entre locutor e interlocutor, não haveria código escrito. Bakhtin (2006), ao questionar a dicotomia entre língua e fala, destaca:

esta, na verdade, não ousa ir além dos elementos constitutivos da enunciação monológica. Seu alcance máximo é a frase completa (o período). A estrutura da enunciação completa é algo cujo estudo a linguística deixa para outras disciplinas [...] ela própria é incapaz de abordar as formas de composição do todo [...] Isso é totalmente inevitável, pois as formas que constituem uma enunciação completa só podem ser percebidas e compreendidas se relacionadas a outras enunciações completas pertencentes a um único e mesmo domínio ideológico (BAKHTIN, 2006, p. 106).

O autor ainda se mostra contrário ao fato de a fala (discurso) ser tomada como individual, pois entende que não se trata da expressão da consciência individual do falante, de seus desejos, intenções ou, então, de seus impulsos. Para Bakhtin (2006), todo enunciado se constitui a partir de outro, é uma réplica de algo já dito, logo, em um enunciado, encontram-se, ao menos, duas vozes, por isso, consideramos que o discurso é polifônico.

Dessa forma, corroboramos:

na realidade, o ato da fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. *A enunciação é de natureza social* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 111).

No decorrer da experiência profissional da professora-pesquisadora, foi possível observar, muitas vezes, o ensino de produção de textos voltado para a metalinguagem, em que o objetivo principal era a caça aos erros do aluno e a escrita como pretexto para o treino da grafia correta das palavras.

A fala materializada na escrita e a intenção comunicativa do aluno era, por muitas vezes, ignorada, e, em algumas situações e escrita, não importava sobre o que escrevia, mas como escrevia. Por isso, embasamo-nos na perspectiva da interação

verbal postulada por Bakhtin (2006), para destacarmos que o ensino de Língua Portuguesa preferencialmente preconize a formação do aluno como um sujeito social, que compreenda o real uso da linguagem, como meio de interação verbal.

É necessário compreender que nós, de Língua Portuguesa, não ensinamos ou transmitimos a língua materna aos alunos, pois trazem consigo experiências adquiridas com o uso da linguagem, por meio da interação com a família, com a comunidade e até mesmo com os meios de comunicação. Assim, a função do professor no ensino da Língua Portuguesa é o de intervenção, promovendo reflexões sobre os aspectos da língua, neste caso, da escrita, que ainda não estão definidos ou esclarecidos para o aluno.

Ao considerarmos os pressupostos bakhtinianos adotados nesta pesquisa, temos a língua como produto das interações humanas. Nesse contexto, a língua não deve ser ensinada como algo pronto e acabado, deixando para o aluno a função apenas de reproduzi-la em seu cotidiano. De acordo com Bakhtin/Volochinov (2006),

[...] a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo e contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 109).

Em conformidade com as palavras do autor, compreendemos que o ensino da língua, especificamente o da escrita, requer mediação partindo do conhecimento já sistematizado pelo aluno. Isso significa proporcionar momentos reais de interação, pois, para que o aluno aprenda a exercer a escrita, é preciso que, antes, compreenda sua função social de interação.

Sob essa perspectiva, para que o aluno seja o locutor de seu próprio enunciado, para que produza e não apenas reproduza, é preciso valorizar o diálogo, não somente no sentido estrito do termo, mas também em seu aspecto global, considerando toda a comunicação verbal e também os enunciados que o antecederam. O texto é o ato da fala em seu plano escrito e constitui um elemento da interação verbal.

Com relação ao texto conforme afirma Bakhtin/Volochinov (2006),

ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação

verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.) (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 126).

Ao tomarmos o texto, compreendemos que a interação não é motivada pelo interior, esta ocorre devido às influências do social que envolve o sujeito; “[...] a enunciação humana mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual é, do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 124). Nesse sentido, compreendemos que a aprendizagem da linguagem escrita somente se concretiza por meio das atividades interlocutivas.

A produção de textos é uma prática social que fornece aos alunos subsídios para a sua interação com o meio. Logo, quando abordamos o ensino da escrita, posicionamo-nos no lugar da interação humana, adotando como pressuposto a concepção dialógica que entende a linguagem como histórica, social e ideológica, que se transforma e não está pronta e acabada.

Para tanto, não devemos ensinar apenas as convenções gráficas da escrita; precisamos promover o ensino da produção de textos de modo que o aluno supere o abstrato e concretize seu enunciado no plano escrito e que este compreenda que o propósito é a interação entre ele e seus interlocutores.

Propomos, nesta pesquisa, um ensino de produção de textos que se norteie pelo contexto, que tenha como ponto de partida o discurso. Conciliando os pressupostos teóricos à prática pedagógica, temos como propósito apresentar uma unidade didática que possibilite uma melhoria nas produções dos alunos, isto é, coerente (com continuidade, progressão e articulação entre as ideias) e com informatividade. No entanto, buscamos valorizar as experiências sociais do aluno, trazendo-as para o contexto escolar e especificamente para dentro do texto.

De acordo com esse pressuposto, direcionamos esta pesquisa para uma estratégia de ensino de produção de textos que considere o que o aluno tem a dizer, e que, a partir disso, possa produzir textos coerentes, estabelecendo uma boa interação com seus interlocutores.

### 3.1.1 Relações entre a concepção interacionista-dialógica de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa na escola

Ao se apropriar do conhecimento sobre a concepção da linguagem e de seu real funcionamento, o professor poderá nortear de maneira mais eficiente seu trabalho pedagógico, fazendo com que o ensino faça sentido para o aluno, que este possa relacionar o que aprende na escola à sua realidade, para que não veja os conteúdos de forma isolada e sem significação.

Coadunamos que uma estratégia eficiente na questão do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa necessita partir do texto. Conforme Bakhtin (2003, p. 307), “O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências) a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento”.

Geraldi (2003) considera o texto como o ponto de partida e de chegada do ensino da Língua Portuguesa. Sob esse viés, pautaremos esta pesquisa na definição de texto proposta pelo autor e associaremos a concepção de linguagem às propostas para o ensino da Língua Portuguesa de Geraldi (1997). Respalda-nos nos pressupostos de Geraldi e Bakhtin, utilizaremos a leitura de textos como ponto de partida para o trabalho com a construção da coerência nas produções escritas dos alunos.

Ao associar a concepção da linguagem ao ensino da língua materna, Geraldi, após a década de 80, apresentou propostas que revolucionaram o ensino da Língua Portuguesa, contestando a forma como este se aplicava no Brasil. Em sua obra *Portos de Passagem*, Geraldi (1997) discorre sobre a falsa democratização do ensino, que surgiu devido ao crescimento populacional nas escolas públicas, que, antes, tinham como clientela os filhos da elite cultural. No entanto, uma larga camada da sociedade brasileira, que antes estava em situação de marginalização, passou a acessá-la, o que sobrecarregou o ensino, exigindo então mudanças que proporcionassem a integração desse público no ambiente escolar.

Diante dessas transformações, o autor destaca o termo “falsa” democratização do ensino, pois, com esse aumento de alunos ingressando na escola pública, emergiu a necessidade de contratação de novos professores. Esses tinham formações rápidas para ingressar com urgência no ambiente escolar e, por isso, não eram suficientemente capacitados para atender aos seus alunos. Ainda nesse contexto,

surgia a necessidade do aumento da rede de escolas, que se resumiu em prédios escolares improvisados, desprovidos de equipamentos e segurança, o que não era comumente encontrado nas escolas destinadas aos “filhos da elite”.

Segundo Geraldi (1997), as ações emergenciais empregadas pelo governo desencadearam problemas na educação brasileira que ainda perduram: professores formados com pouco embasamento teórico, infraestrutura que não atendia às necessidades dos que estavam inseridos no processo educacional e, ainda, uma situação que se agravou até a década de 80 e reflete no ensino da Língua Portuguesa na escola no século XXI, a consolidação de objetivos que supostamente foram adotados pela escola, que conforme o autor se resumia na “sistematização do conhecimento resultante da reflexão assistemática, circunstancial e fortemente marcada pela intuição” (GERALDI, 1997, p. 117).

Ao analisarmos as contribuições de Geraldi (1997) acerca do ensino da Língua Portuguesa, compreendemos que essa “sistematização assistemática” do conhecimento resultou em um ensino que parte das generalizações, das regras abstratas e intuitivas. O autor afirma que o processo de ensinar dessa escola que surgia na democratização do ensino estava em descrever, definir e classificar, preconizando, assim, o estudo da metalinguagem, privilegiando o “aspecto formal, universal, uno e regular da língua” (GERALDI, 1997, p. 118).

Durante o processo da “democratização” do ensino, o estudo da língua era confundido com o estudo apenas da gramática. Geraldi (1997) demonstra uma situação em que todo menino (aluno), ao se sentar no banco da escola, trazia consigo um conhecimento prático sobre os gêneros, números e conjugações e ainda distinguia, sem sentir, as classes gramaticais. Para o autor, essa é a gramática natural, interiorizada, e podemos até dizer que decorada pelos falantes.

Ao estudarmos sobre o ensino da língua nas escolas, deparamo-nos com duas perspectivas de compreensão da língua, apresentadas por Geraldi (1997): a) língua como instrumento de comunicação; b) língua como objeto de estudo.

Essas perspectivas resultam em objetivos distintos: a) desenvolver no aluno as habilidades de expressão; b) valorizar as relações dialógicas entre os interlocutores.

O autor classifica essas perspectivas em “o uso da língua” e “o saber a respeito da língua”. Recorremos a Bakhtin (2003) para elencar as diferenças entre as duas perspectivas de ensino em destaque. A primeira, em algumas traduções das obras de

Bakhtin, recebe o termo translinguística e a segunda aparece como metalinguística; ambos os prefixos são equivalentes, pois significam “além de”.

No entanto, são completamente distintos da visão do funcionamento discursivo, pois “metalinguística está relacionada aos discursos que falam acerca da língua, que a descrevem, que a analisam” (FIORIN, 2008, p. 21), essa resume-se na ação da linguagem, classificando-a e descrevendo-a. Já o conceito translinguístico, postulado por Bakhtin/Volochinov (2006), traduz-se em ir além da linguística, explorando o seu funcionamento e o uso real da linguagem. E tem como propósito o estudo das relações dialógicas entre os enunciados e suas relações com o mundo real, ou seja, baseia-se nas ações que exercemos com a língua e com o uso que fazemos dela.

Com base nessas perspectivas de ensino, Geraldi (1997) afirma que, ao exercer a linguagem, o aluno se torna capaz de compreender as relações que o circundam, tornando-se preparado para deduzir, ele mesmo, conceitos, teorias e regras. Então, após ter a posse da língua, apropriando-se de seu uso, ele será levado a aprender sobre a língua, tornando-se consciente dos mecanismos estruturais do sistema linguístico. Dessa forma, “o ensino da língua deixaria de ser reconhecimento e reprodução passando a um ensino de conhecimento e produção, em que o exercício sistemático só lhe conferiria maiores condições de formar sua identidade” (GERALDI, 1997, p. 123).

Assim, o ensino da linguagem na escola não se limitará à metalinguística, mas se vinculará ao contexto social e ao real funcionamento da língua.

Nessa perspectiva, Bakhtin/Volochinov (2006) defendem que não há como estudar a língua separadamente do meio social em que está incorporada, mas em contextos e situações reais concretas.

Ao abordarmos a perspectiva de ensino da língua materna exposta por Geraldi (1997), percebemos a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que permitam ao aluno o entendimento da natureza dos recursos ideológicos que permeiam o discurso, que esses discursos se dividem em gêneros discursivos, de acordo com a intenção comunicativa e sua forma, e que pertencem a diversas esferas sociais.

As alternativas propostas por Geraldi (1997) não surgem com o propósito de facilitar o ensino, mas sim como uma alternativa “de inserção das atividades

linguísticas de sujeitos historicamente situados e datados como lugar da ação e como objeto da ação do ensino da língua” (GERALDI, 1997, p. 135).

Em suas propostas, o autor reformulou conceitos de alguns objetos de ensino, proporcionando um novo objetivo ao ensiná-los. Entre essas reformulações, a produção de textos veio em substituição à redação, e, como nossa pesquisa emerge da problemática do desenvolvimento da coerência em textos escritos, abordaremos a conceituação de texto e os princípios que compõem uma boa produção textual apontados por Geraldi (1997), Koch e Travaglia (2004) e Costa Val (2006).

Na seção seguinte, abordaremos o conceito de produção de textos e sua relação com as práticas do ensino da escrita.

### 3.2 PRODUÇÃO DE TEXTOS

A produção de textos é um assunto recorrente no ambiente escolar, especialmente por se mostrar como uma das maiores dificuldades no ensino da Língua Portuguesa, de modo que, por ser um eixo essencial do ensino, é crucial compreender sua importância para a interação verbal do aluno com o outro.

Embasados em Geraldi (1997), reafirmamos que é no texto que a linguagem se revela em sua completude. O autor justifica a escolha da produção de textos como centralidade, pois esta nos emerge das produções discursivas dos sujeitos e na produção dos discursos, e nela ocorre a articulação entre pontos de vista sobre o mundo.

Geraldi (1997), ancorado nos pressupostos bakhtinianos, reafirma que nenhum discurso é inédito, mas um discurso se articula a outro, apresentando diferentes formulações de velhas formas e conteúdos.

Corroboramos que, ao produzir textos, o aluno traz o discurso do outro, ou seja, do meio social que o circunda. Seus discursos não são inéditos, mas o aluno, como interlocutor, posiciona-se e transforma o já dito, acrescentando a ele valores e ideologias que construiu socialmente. É firmado, nessa perspectiva, que o autor estabelece a distinção entre produção de textos e redação: “nesta, produzem textos para a escola; naquela produzem textos na escola” (GERALDI, 1997, p. 136).

Ao escrever uma redação, o aluno está restrito ao ato de reproduzir, de seguir modelos de escrita que objetivam garantir que as normas estejam bem empregadas no texto. No entanto, a proposta de produção de textos direciona a uma escrita em

que o aluno se posicione e produza o seu discurso, mesmo que calcado em outros, pois o discurso é um construto social e, nele, apresentamos as vozes e ideais que permeiam os seus interlocutores.

Essa comparação entre redação e produção de textos leva-nos a refletir sobre conceitos e práticas desenvolvidas no ambiente escolar, pois desconstrói a atividade mecânica da redação, que caracterizamos como um simples exercício da escrita, sem intenção ou finalidade que extrapole o ambiente escolar e valoriza a produção de textos como uma perspectiva de produção vinculada à linguagem como prática social.

Geraldi (1997) apresenta cinco condições para a produção de textos e enfatiza que, por mais ingênuo que o texto aparente ser, para que seja produzido, é necessário que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer;
- c) se tenha para quem dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...] seja jogador do jogo;
- e) se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 137).

O autor destaca a importância das condições de produção para produzir textos. Assim, compreendemos que o professor, em suas comandas para a produção de textos, deve assegurar que essas condições se efetivem.

Ao propor uma produção de um cartaz sobre medidas de prevenção contra dengue, por exemplo, é necessário que o professor, por meio de leituras sobre a temática, forneça ao aluno a condição de ter o que dizer em seu texto.

Em consonância com a concepção interacionista e dialógica da linguagem, o aluno só terá o que dizer se estiver em uma situação interativa. Para tanto, é crucial estabelecer “para quem dizer”. Dessa forma, haverá uma relação interlocutiva e uma razão para sua produção textual.

Bakhtin/Volochinov (2006) evidenciam a importância do outro para que o discurso promova a interação, pois o discurso se constitui objetivando a reação-resposta. Assim, é fundamental para o aluno saber quem é o seu interlocutor. Ademais, os autores afirmam que um enunciado tem um propósito comunicativo por ser destinado a alguém.

Ao analisarmos a prática pedagógica no ensino da Língua Portuguesa, constatamos que, por muitas vezes, a produção de textos na escola torna-se um

“ensaio” de uma interação verbal, que não se efetiva em sua completude, pois, em alguns momentos, os alunos exercitam a escrita como uma prática escolar e avaliativa.

É possível verificarmos essa tentativa de um encaminhamento para produção de textos na comanda a seguir:

#### Exemplo 1

Produza um texto bem divertido contando para seus colegas a história representada na cena.

Normalmente, essa cena é retirada da internet ou do livro didático, a qual, muitas vezes, não está relacionada ao cotidiano do aluno. Notamos que essa comanda de produção é comum no ambiente escolar, no entanto, ao depender de como o professor conduz oralmente essa comanda, enfocando apenas na cena retratada, a proposta de produção é reduzida ao exercício da escrita e não se efetiva como produção de textos. Ao tratarmos a produção de textos sob os “pressupostos bakhtinianos, consideramos a linguagem produto das interações humanas, estando por tanto a serviço dessas interações” (COSTA-HÜBES, 2012, p. 4). No entanto, ao nos depararmos com proposta de escrita com base em cenas, sem intenção de promover a interação, constatamos que esta se reduz ao exercício de uma prática sistemática de escrita e do ensino da gramática.

Antes de mais nada, como condição que desencadeia a produção, é solicitado ao aluno que produza um texto a partir de uma imagem. O que o aluno tem a dizer é uma história imaginada por meio da observação da gravura, ou seja, não se trata de materializar no texto suas experiências, algo vivenciado por ele, em que atribua um juízo de valor e que mereça ser repassado para um interlocutor. Trata-se apenas de uma reprodução do que já está produzido por meio das imagens.

Dessa maneira, uma possível razão para que o aluno escreva essa proposta de produção de texto é mostrar ao professor que sabe escrever. Dessa forma, o estudante reproduz textos já lidos, utilizando sinais de pontuação, demonstrando a percepção do uso destes, monitorando, até onde tem conhecimento, a ortografia das palavras e contando linhas e parágrafos para cumprir com o que foi determinado pelo professor.

Ao estar diante dessa comanda de produção, dificilmente o aluno se depara com uma situação interlocutiva, mas geralmente há uma avaliação que o professor

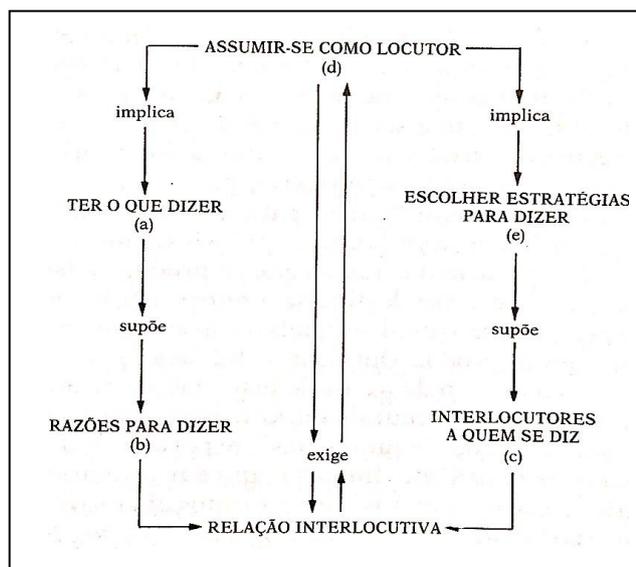
fará de sua escrita. Assim, o objetivo do estudante ao escrever está na forma e não no conteúdo e no sentido que compõe o texto.

Geraldi (1997) destaca:

a devolução da palavra ao aluno faz deste o condutor do seu processo de aprendizagem, assumindo-se como tal. [...] a não escuta é na verdade uma não devolução da palavra; é negação ao direito de proferir. A não escuta do professor ou seu mutismo empurrariam a ambos, aluno e professor, à monologia (GERALDI, 1991, p. 160-161).

Ao compreendermos o aluno como locutor efetivo do seu discurso, coadunamos com o autor que não nos assumimos como locutores se não estivermos em uma relação interlocutiva. Partindo desse pressuposto, Geraldi (1997) apresentou o seguinte esquema:

Quadro 2: Esquema das condições de produção



Fonte: Geraldi (1997, p. 161)

Na leitura do esquema, deparamo-nos com flechas em dois sentidos, as quais indicam que, para que haja um interlocutor, é necessária uma situação em que ocorra a interação.

Para o autor,

Centrar o ensino na *produção de textos* é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se

fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala (GERALDI, 1997, p. 165). grifos

Sob essas premissas, ao propor as condições de produção, Geraldi (1997) reformula o conceito de como trabalhar a escrita na escola. O autor diferencia a redação da produção de textos e preconiza um ensino que seja voltado para a interação verbal, em que o aluno materialize no texto o seu dizer, a partir de suas experiências e interações sociais.

Na perspectiva de atender ao propósito deste estudo, sistematizamos o quadro a seguir a partir das condições de produção propostas por Geraldi (1997), com o objetivo de orientar a elaboração das comandas de produção de textos utilizadas para o desenvolvimento da proposta pedagógica desta pesquisa e de auxiliar os professores na construção de suas comandas para a produção de textos, de modo que esteja em consonância com a concepção de linguagem e de texto adotada pelos documentos norteadores do ensino.

Quadro 3: Detalhamento da comanda em relação aos critérios para a produção de textos

CONDIÇÕES PARA PRODUÇÃO DE TEXTOS	FRAGMENTOS DA COMANDA
Expõe aquilo que o aluno irá dizer em seu texto? (Tema)	
Apresenta o gênero discursivo adequado à intenção comunicativa?	
Expressa uma razão para o dizer?	
Apresenta um interlocutor?	
Promove a interação entre os interlocutores?	
Expressa estratégias de planejamento para a produção do texto?	

Fonte: Adaptado de Costa-Hübes (2012)

Para que um aluno produza textos ao invés de escrever uma redação, é fundamental que a comanda para a sua produção o direcione para tal. Ao elaborarmos

este quadro, consideramos a linguagem em uso e em função da intenção comunicativa do interlocutor, a partir dos critérios para a produção de textos expostos anteriormente.

Um discurso, seja oral ou escrito, só tem significado quando é direcionado para alguém. Esse direcionamento está vinculado ao ter o que dizer e ao gênero discursivo que se adapta à intenção comunicativa.

Se a intenção do aluno é comunicar que uma torneira está com vazamento, este buscará o interlocutor a quem esse discurso se direciona, seja o professor ou diretor da escola, e o gênero que se adapta a essa situação comunicativa. Para Bakhtin (2003, p. 282), “a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero discursivo*”.

Ao trabalharmos com a produção de textos em sala de aula, consideramos situações que ocorrem no cotidiano do aluno. Quando este relata que uma torneira apresenta vazamento, podemos usufruir de um fato cotidiano para produzir um texto.

Diante disso, questionaríamos: “a quem devemos transmitir esse recado?” (interlocutor); “de que forma poderíamos nos direcionar a essa pessoa?” (gênero discursivo); “como escreveríamos esse texto?” (estratégias para a produção desse gênero).

Ao propormos essas questões, construímos com o aluno uma situação comunicativa que se materialize no texto. Assim, ele terá o que dizer, para quem dizer, uma razão para dizer e como dizer.

Embasando-nos no que foi apresentado, caracterizamos a produção de textos proposta por Geraldi (2003) como uma produção social e intencional que envolve a interação entre os sujeitos do discurso.

Ainda é comum, no ambiente escolar, a escrita como treino para aquisição de conhecimentos necessários para os anos seguintes. Porém, essa escrita despretensiosa e desvinculada do contexto sócio-histórico desencadeia textos considerados estruturalmente bons e com uma ortografia consideravelmente boa, contudo, vazios de sentidos e significados, sem um interlocutor real que auxilie no incentivo da produção da textualidade necessária para o texto.

Contra-pondo-nos a essa visão de ensino da escrita que ainda permeia a rotina escolar, abordaremos estratégias que se sustentam nas propostas de Geraldi (1997) para o ensino da produção de textos, buscando significar os discursos dos alunos, em

articulação com as contribuições de Costa Val (2006), com o objetivo de produzir nos textos sentido por meio da coerência.

Considerando que o aluno, por intermédio do professor, deve buscar estratégias para produzir um bom texto e que a coerência, como um fator da textualidade, contribui para uma boa produção escrita, discorreremos na próxima seção sobre: a) fatores que fornecem subsídios para que o aluno atribua coerência em sua produção de textos; e b) uma possível avaliação diagnóstica sobre a construção da coerência textual fundamentada teoricamente por Costal Val (2006).

### 3.3 TEXTO E COERÊNCIA

Esta pesquisa está embasada teoricamente nos pressupostos de Bakhtin (2003) e Geraldi (1997). Como o problema a ser abordado nesta pesquisa é a constituição da coerência nas produções de textos, a fim de ampliar as abordagens teóricas sobre a concepção de texto, apontamos a definição, expressa por Costa Val (2006, p. 3), como “ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa semântica e formal”.

Mediante essa perspectiva teórica, o texto se caracteriza como a manifestação do locutor, que usa o texto como uma forma de exteriorizar a sua compreensão do mundo. O texto se define dotado de unidade sociocomunicativa, pois revela o diálogo entre os interlocutores, provendo a interação entre os envolvidos no discurso. Afinal, o que os sujeitos do discurso têm a dizer em seus textos, orais ou escritos, não são apenas palavras ou frases isoladas, mas são textos permeados de sentidos e valores.

A produção textual, sob viés das teorias interacionistas da linguagem, é considerada como “atividade interacional de sujeitos sociais, tendo em vista a realização de determinados fins” (KOCH, 2018, p. 7). De acordo com essa concepção, a produção de textos é fruto do diálogo entre sujeitos sociais, que visam expressar, por intermédio do texto, a sua intenção comunicativa.

Enfatizamos que, para que um texto se efetive como instrumento para a situação interlocutiva, é necessário que atenda às condições que o tornem compreensível para os interlocutores, isto é, que seja coerente. Dessa forma, a interação verbal entre os agentes do discurso se concretiza de maneira eficiente.

Pautando-nos nessas abordagens, discorreremos, a seguir, sobre quais elementos contribuem para que os textos dos alunos sejam coerentes (KOCH;

TRAVAGLIA, 2004). Ademais, e principalmente, apresentaremos fatores que permitem uma avaliação diagnóstica da construção da coerência nos textos dos alunos com base nos pressupostos teóricos abordados por Costa Val (2006).

### 3.3.1 Coerência textual na produção de textos

Inúmeras vezes, no cotidiano escolar, ouvimos de colegas professores que “O texto do aluno não é coerente” ou que “Esses textos estão sem sentido”. Ao relacionarmos esses comentários à coerência, notamos que essa qualidade está relacionada à relação lógica do texto, entre as suas passagens e até ao que as conectam.

Deparando-nos com os fragmentos a seguir, extraídos de textos de alunos, verificamos o que não qualifica o texto como coerente.

Exemplo (1):

Sabia que até na internet usamos água, para tomar banho, para tomar água.

Exemplo (2):

O galo rugia ao nascer do sol.

Em cada asserção, houve um rompimento com a coerência. Em (1), temos exemplificado o problema da falta de informatividade no âmbito textual. A rigor, há uma ideia que não aparece explicitada no texto. Embora estabeleça relação com os fatos seguintes, causa estranheza devido à falta de informatividade sobre a afirmação de, até na internet, usarmos a água. Essa situação poderá tornar o texto incoerente no caso de um interlocutor que ainda não compartilha do conhecimento de que, para usarmos a internet e os equipamentos de suporte para a conexão, precisamos de energia elétrica e que, em nosso país, geralmente, essa energia provém da água.

Conforme afirmam Koch e Travaglia (2004, p. 15), “o receptor do texto ativa conhecimentos de mundo para estabelecer o sentido do texto”. Por sua vez, Barbosa (2006, p. 28) explica que “os sentidos não vêm prontos, pré-formulados por quem fala/escreve, mas são construídos também pelo ouvinte/leitor a partir de suas experiências socioculturais”. Dessa forma, ao conhecer o seu interlocutor, é necessário que o autor do texto apresente conhecimentos que possam não ser compartilhados entre eles, a fim de estabelecer sentido ao texto.

No exemplo (2), a incoerência se estabelece no rompimento com o conhecimento de mundo do locutor, dando-se ao fato de um galo rugir. Essas marcas

podem caracterizar ou não um texto como coerente, afinal, a coerência nada mais é do que uma qualidade reconhecida na produção escrita.

Para Koch e Travaglia (2004), a coerência atribui sentido ao texto e faz com que ele seja compreendido pelo interlocutor, “devendo, portanto, ser entendida como um princípio da interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto” (KOCH; TRAVAGLIA, 2004, p. 21). Os autores reafirmam que a coerência é a qualidade que o texto tem ao permitir que os interlocutores o reconheçam como “bem formado”, de modo que recuperem o sentido do texto pelo qual ocorre a interação (KOCH; TRAVAGLIA, 2004).

Ambos os autores consideram a coerência como um princípio da interpretabilidade, pois é dependente da capacidade dos interlocutores de atribuírem sentido ao texto pelo qual interagem. A interpretabilidade está relacionada a diversos fatores, “como grau de conhecimento sobre o assunto, grau de conhecimento de um usuário pelo outro, conhecimento dos recursos linguísticos utilizados, grau de integração dos usuários entre si e/ou com o assunto” (KOCH; TRAVAGLIA, 2004, p. 36).

Logo, para que um texto seja coerente e torne a relação interlocutiva eficiente, é necessária uma boa formação, não apenas no sentido gramatical ou sintático, mas no aspecto discursivo e interlocutivo.

Embasando-nos teoricamente em Koch e Travaglia (2004), compreendemos que a coerência é global, então, o sentido do texto deve se efetivar no todo.

Como a prática pedagógica é destinada a alunos de 5º ano, destacamos, dentre os fatores apresentados por Koch e Travaglia (2004), aqueles que consideramos cruciais para o estabelecimento da coerência textual nesse nível de ensino: *conhecimento de mundo, conhecimento compartilhado, informatividade, situacionalidade e focalização*.

Constatamos, no exemplo a seguir, extraído do *corpus* desta pesquisa, a falta de continuidade entre as ideias do texto, pois estas apresentam sentido isoladamente. Assim, a coerência não está na totalidade do texto, mas em trechos isolados.

Exemplo (3):

Figura 1: Texto produzido por aluno

\* Sabia que até na internet usamos água para tomar banho para tomar água e etc...  
 Sei que as vezes quando tem moradores em frente de rios, lagoas, baías e mares é muito perigoso por que para os moradores há risco de enchente.

Fonte: Acervo da autora

A descontinuidade é notável neste texto e aparece associada à desarticulação. E não são esses os únicos problemas constatados. Vejamos a análise:

É válido salientar que a proposta de produção orientava que o aluno produzisse um texto sobre a importância da preservação da água. Em cada parágrafo do texto nos deparamos, de fato, com uma focalização sobre a “água”. No primeiro, as ideias previsíveis, pouco informativas e de consenso, discorrem quanto ao uso da água, porém, no parágrafo seguinte, o locutor aborda problemas ambientais relacionados a este recurso natural.

Constatamos que, além de não apresentarem sentido entre si, as ideias expostas também não satisfazem a proposta de produção. Ainda, torna-se difícil compreender a ligação que o primeiro parágrafo estabelece com o seguinte e qual relação as ideias expostas no texto estabelecem com o que foi proposto.

Reconhecemos que, no plano da coerência, falhas relativas aos fatores de continuidade e de articulação presentes neste texto prejudicam a construção de um sentido unitário, e, em decorrência disso, temos, ao invés de um texto, um conjunto de frases aleatórias e com sentidos individuais sobre determinada temática. Koch e Travaglia (2004, p. 23) afirmam que “para haver coerência é preciso que haja possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou relação entre seus elementos”.

Ao considerarmos esses pressupostos teóricos, se há no texto uma unidade de sentido no todo, este recebe a qualidade de coerente. Segundo as autoras, “a base da coerência é a *continuidade de sentidos* entre os conhecimentos ativados pelas expressões do texto” (KOCH; TRAVAGLIA, 2004, p. 26).

Compreendemos que, além do estabelecimento de uma unidade no sentido do texto, o que qualifica a escrita como coerente é o seu princípio de interpretabilidade,

que relaciona-se ao fato de o texto ter sentido para seus interlocutores, mas, além do sentido, Koch e Travaglia (2004) agregam à coerência a inteligibilidade do texto na relação interlocutiva, isto é, a capacidade que o interlocutor tem de estabelecer os efeitos de sentido, de acordo com os conhecimentos de mundo compartilhados com o locutor. Assim, para que a coerência se constitua, é necessário estabelecer no texto uma unidade entre os conhecimentos partilhados entre os interlocutores.

Ao analisarmos a Figura 1 indagamo-nos sobre o que é necessário para que se estabeleça coerência na produção de textos e quais competências precisam ser desenvolvidas nos sujeitos desta pesquisa para que construam de maneira satisfatória a coerência textual. Dessa forma, os problemas apresentados, tanto em relação ao atendimento da proposta como na apresentação e relação das ideias no texto, não servem para gerar um processo de culpabilização de alguém, aluno ou professor, mas estão presentes para mostrar o que ainda pode ser trabalhado para que a escrita do aluno possa ser melhorada.

Ao associarmos a construção da coerência textual ao ensino da produção de textos propostos por Geraldi (1997), enfatizamos que este ensino deve pautar-se na linguagem como prática social, que proporcione uma situação comunicativa entre os interlocutores, visto que os sentidos não vêm prontos no texto e nem são formulados apenas pelo locutor, mas são construídos também pelo interlocutor, que, a partir de seu contexto sociocultural e do que experienciou, atribui sentido ao que lê. Entendemos que a intervenção do professor no que se refere à construção da coerência textual deve abranger dois momentos especiais: o da produção e o da recepção.

Considerando o processo de construção da coerência textual, compreendemos que este se desenvolve em uma situação interlocutiva, pois é em decorrência da interação entre os interlocutores que a construção da coerência se estabelece.

Ao pensarmos em uma situação de ensino da escrita, é preciso levar em consideração esse viés relacionado à interação. Uma vez que a linguagem é um produto social e constrói-se na relação com o outro, assim também ocorre com a coerência, que não se efetiva somente a partir do locutor ou do interlocutor, mas por meio da relação comunicativa entre esses sujeitos.

Para tanto, ancoramo-nos teoricamente nos estudos de Koch e Travaglia (2004), articulados aos estudos de Geraldi (1997) sobre a produção de textos, para discutir sobre quais fatores contribuem para que o aluno produza textos coerentes.

Os autores evidenciam que a construção da coerência “decorre de uma multiplicidade de fatores [...] linguísticos, discursivos, cognitivos, culturais e interacionais” (KOCH; TRAVAGLIA, 2004, p. 71). Esses fatores viabilizam a resolução ou a amenização dos problemas de coerência textual, promovendo uma situação comunicativa com clareza na exposição das ideias.

Um dos fatores apresentados por Koch e Travaglia (2004) que consideramos decisivo no estabelecimento da coerência, especificamente na metarregra da progressão temática, é o conhecimento de mundo.

Koch e Travaglia (2004), ao discorrerem sobre o conhecimento de mundo, afirmam que “adquirimos esse conhecimento à medida em que vivemos, tomando contato com o mundo que nos cerca, experienciando uma série de fatos” (KOCH; TRAVAGLIA, 2004, p. 72).

Sob essa perspectiva, salientamos que, para que o aluno tenha o que dizer em seu texto, é necessário que conheça a temática. Portanto, cabe ao professor fornecer subsídios e conhecimento sobre o assunto, seja por meio da leitura, da exposição oral, ou por intermédio de outros recursos. É fundamental uma abordagem sobre a unidade temática que será proposta antes da produção textual. Dessa maneira, o aluno terá o que dizer, pois terá conhecimento sobre o que irá expor ao seu interlocutor.

Consideramos que a informatividade é outro fator que contribui para a atribuição da coerência textual, pois está diretamente relacionada ao conhecimento de mundo, e se refere ao grau de informação que compõe o texto. Caso o texto apresente apenas a informação dada e não discorra sobre o novo, este se torna previsível e com grau baixo de informatividade.

Nos exemplos a seguir, apresentaremos diferentes graus de informatividade na construção do texto:

Exemplo (4) “Usamos a água dos rios, mares e lagos.”

Exemplo (5) “Ao carregarmos um celular ou ligarmos a TV utilizamos a energia elétrica, que em nosso país, geralmente, é produzida em hidrelétricas, por meio da força da água.”

O grau de informatividade do exemplo (4) é baixo, pois tal informação é previsível e redundante. Por outro lado, no exemplo (5), são apresentadas informações novas, que atribuíram maior informatividade ao texto.

Ao ter conhecimento de mundo sobre o que dirá, o aluno agrega mais informatividade ao seu texto, conferindo a ele progressão temática, um dos elementos considerados na avaliação diagnóstica da coerência textual.

Como o objetivo desta pesquisa é desenvolver uma unidade didática que contribua com o trabalho docente na constituição da coerência nos textos de alunos de 5º ano do Ensino Fundamental, consideramos importante fornecer aporte para que, por meio desta proposta pedagógica, os alunos produzam textos coerentes.

Assim, na proposta pedagógica elaborada em decorrência deste estudo, buscamos desenvolver uma unidade didática que contribua para a construção da coerência textual, tanto no que se refere ao ter o que dizer como na forma de organização das ideias. Para tanto, é preciso considerar que a escrita é uma habilidade que exterioriza ideias, conceitos e opiniões, mas, para que haja a exteriorização, é necessário que o aluno receba informações e adquira conhecimentos, e, neste caso, algumas estratégias, como a leitura, a exposição oral do tema, dentre outras, caracterizam-se como a entrada da informação.

Para que o aluno produza um texto coerente, com informatividade e progressão temática, antes, é preciso que receba estímulos, isto é, que seja posto em situações que estabeleça contato com a temática do texto, para que, assim, adquira conhecimentos sobre determinado assunto e desenvolva a competência discursiva de produzir textos com coerência.

Dessa maneira, apresentar o tema abordado por meio de leituras de diversos gêneros discursivos e proporcionar antes da produção de textos a troca de informações sobre o tema que será tratado, oportunizando o diálogo e a exposição das ideias, trabalhar com conhecimentos sobre a estrutura textual contribuirão para uma futura escrita coerente.

Com esse conhecimento mais aprofundado, o aluno explanará as ideias e seu ponto de vista sobre a temática, construindo um texto coerente, atribuindo continuidade, progressão e articulação, além de, possivelmente, não contradizer as ocorrências expostas no texto, visto que este conhecimento estará mais bem estabelecido devido às atividades que antecederam a produção textual.

Logo, entendemos que atividades de pré-produção de textos são imprescindíveis para garantir a qualidade do texto, tornando-o coerente e informativo.

Outro fator apresentado por Koch e Travaglia (2004) para a construção da coerência na produção de textos é a situacionalidade, que se relaciona à interação

que o texto promove entre interlocutores. Assim, ancorados em Koch e Travaglia (2004), consideramos a atuação da situacionalidade da *situação para o texto*, ou seja, “trata-se de determinar como a situação comunicativa interfere na produção/ recepção do texto, e, portanto, no estabelecimento da coerência” (KOCH; TRAVAGLIA, 2004, p. 84).

Neste caso, a situação é compreendida como o contexto da interação “sentido estrito ou como o contexto sociopolítico-cultural sentido amplo em que a interação ocorre” (KOCH; TRAVAGLIA, 2004, p. 85).

Enfatizamos que a situação comunicativa interfere diretamente no processo da produção de textos e é responsável pela forma como o locutor se direcionará ao seu interlocutor.

De acordo com os autores,

é preciso, ao construir um texto, verificar o que é adequado àquela situação específica: grau de formalidade, variedade dialetal, tratamento a ser dado ao tema [...] O lugar e o momento da comunicação [...] os papéis que desempenham, seus pontos de vista, o objetivo da comunicação, enfim, todos os dados situacionais vão influir tanto na produção do texto, como na sua compreensão (KOCH; TRAVAGLIA, 2004, p. 84).

Dada a importância da situacionalidade para a construção da coerência textual, compreendemos que, ao conhecer o seu interlocutor, é necessário que, ao produzir textos, seja considerado o conhecimento compartilhado; neste caso, “é preciso, no entanto, que produtor e receptor de um texto possuam, ao menos, uma boa parcela de conhecimentos comuns” (KOCH; TRAVAGLIA, 2004, p. 77). Portanto, quanto menor for a parcela de conhecimento compartilhado, maior será a necessidade de explicitude do texto.

Segundo Koch e Travaglia (2004), os elementos textuais que se referem ao conhecimento compartilhado constituem a informação dada e aquilo que é acrescentado constituirá a informação nova.

A coerência textual se estabelece quando há uma harmonia entre o dado e o novo; sem a informação dada e sem o conhecimento compartilhado, o que é novo no texto pode tornar-se de difícil compreensão, ou seja, incoerente.

Por isso, é necessário que, no momento da produção, haja uma manutenção da temática, para que o texto não se fixe apenas no dado ou no novo, mas estabeleça uma relação de equilíbrio entre as informações.

Ademais, elencamos a focalização como um fator relevante para a construção da coerência nas produções de textos dos sujeitos desta pesquisa, pois se relaciona com a concentração dos usuários em apenas uma parte do seu conhecimento sobre a temática.

Diferenças de focalização podem ocasionar em problemas no estabelecimento da coerência, como no caso do exemplo (3) apresentado nesta seção, em que a proposta para a produção de textos direcionava a temática sobre a preservação da água, mas, no texto analisado anteriormente, não houve focalização, visto que a temática apresentou abordagens completamente diferentes e não articuladas, rompendo com a coerência textual.

Um dos recursos que evidenciam a focalização é o uso de grupos nominais introduzidos por artigos definidos, denominados como *expressões definidas*. Essas “expressões selecionam, dentre propriedades e características do referente, aquelas sobre as quais se deseja chamar atenção” (KOCH; TRAVAGLIA, 2004, p. 91). Apontamos, como exemplos, os apresentados pelas autoras: “a menina bonita, a namorada de José, a primeira aluna da classe, a filha do vizinho, a excelente nadadora” (KOCH; TRAVAGLIA, 2004, p. 91). Todas as expressões se referem à mesma pessoa, porém, com focalizações diferentes.

Além desse recurso, segundo os autores, o título do texto é, geralmente, responsável pela focalização, pois ele ativa o conhecimento de mundo do interlocutor e faz com que crie expectativas sobre o conteúdo do texto. Portanto, é fundamental a relação tema/título/texto para o estabelecimento da coerência textual e para que a situação interlocutiva ocorra de forma clara e compreensível.

Calcando-nos no aporte teórico abordado, ressaltamos que o ensino da coerência deve partir de uma proposta que objetive a interação verbal e que preconize o ensino da linguagem de acordo com seu real uso.

Constatamos, por meio deste estudo, que a construção da coerência decorre de múltiplos fatores e que estes estão relacionados à situação interlocutiva. Elencamos aqui alguns destes fatores, que necessitam ser desenvolvidos no ensino da produção de textos, especificamente com os alunos participantes deste estudo.

Barbosa (2006) afirma que,

pensando em situações de ensino de escrita, é importante somar a esse viés processos relacionados à interação social, pois, tanto para construir pistas quanto para decifrá-las, é preciso estar “em interação”. Uma vez que a

linguagem é construída nas relações com os *outros*, assim também ocorre a construção da coerência textual, não só a partir das atividades do sujeito – leitor – através de suas experiências sócio-cognitivas, mas a partir desse mesmo sujeito em relação ao texto e aos *outros* que com ele interagem naquela situação (BARBOSA, 2006, p. 28, grifos do autor).

Sob esse viés, propomos um trabalho pedagógico com enfoque na coerência textual, que valorize as ações que fazemos *com* a linguagem (análise linguística), *sobre* a linguagem (epilinguística) e *da* linguagem (metalinguística). É com base nessa perspectiva que desenvolvemos nossa proposta pedagógica.

No item a seguir, apresentamos os fatores da coerência tratados por Costa Val (2006) e o que a falha no desenvolvimento destes acarreta com relação à produção de textos.

Ademais, apresentamos uma tabela de avaliação diagnóstica da coerência textual, com o objetivo de investigar como os alunos do 5º ano a desenvolvem em seus textos.

### 3.3.2 Avaliação da coerência textual

Reconhecemos que, no processo de produção escrita, o locutor (planejador/organizador) constrói um texto, sob a influência de fatores complexos, tais como “especificidade da situação, o jogo de imagens recíprocas, as crenças, convicções, atitudes dos interactantes, os conhecimentos (supostamente) partilhados, as expectativas mútuas, as normas e convenções socioculturais” (KOCH, 2018, p. 7).

Dessa forma, compreendemos que a construção de textos implica em uma série de realizações de atividades cognitivo-discursivas, que vão dotá-los de elementos responsáveis pela produção de sentido.

Corroboramos a definição de texto apresentada por Koch (2018):

- a) a produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades [...]
- b) trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e escolha de meios adequados à realização dos objetivos [...]
- c) é uma atividade interacional, visto que os interactantes de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual (KOCH, 2018, p. 26).

Compreendemos que a linguagem não está restrita ao verbal; entendemos que o texto pode ser, além de verbal, multissemiótico. Por isso, consideramos a produção textual como uma atividade verbal e também não verbal.

Nessa perspectiva, mais uma vez temos o texto como produto de uma atividade de interação entre sujeitos sociais. Ainda, coadunamos que a produção de textos é, além de criativa, consciente, visto que exige uma série de estratégias de escrita, que viabilizam a atribuição de sentidos à intenção comunicativa.

Como fator fundamental para o estabelecimento da textualidade no discurso, a coerência desempenha a função de produzir sentido no texto. Para que ocorra a produção de sentido, deve-se entender que um discurso não apresenta significado sozinho, mas estabelece relações dialógicas entre locutor e interlocutor, este último necessita dispor de conhecimentos prévios, a fim de interpretar o discurso gerado.

O texto é dotado de informações explícitas e implícitas, tornando-se dependente da capacidade de inferência e compreensão do interlocutor. Assim, Costa Val (2006) afirma que

A coerência do texto deriva de sua lógica interna, resultante dos significados que sua rede de conceitos e relações põe em jogo, mas também da compatibilidade entre essa rede conceitual – o mundo textual – e o conhecimento de mundo de quem processa o discurso (COSTA VAL, 2006, p. 5).

Com base nessas premissas, entendemos que a textualidade é caracterizada como um conjunto de aspectos que fazem com que o texto seja realmente um texto, não apenas frases sem valor ou sentido. Compreendemos, também, que, como já apontado, a coerência se estabelece dentro de uma situação comunicativa e que, para que essa rede de conceitos expostas no âmbito textual estabeleça sentido, é necessário que seus interlocutores compartilhem o mesmo conhecimento, ou que essa comunicação esteja explícita de forma a favorecer a compreensão de quem processa o discurso, isto é, o interlocutor.

Beaugrande e Dressler (1983) apresentam sete elementos responsáveis pela textualidade de um discurso:

a coerência e a coesão, que se relacionam com o material conceitual e linguístico do texto, e a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade, que têm a ver com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1983 *apud* COSTA VAL, 2006, p. 5).

A coerência e a coesão proporcionam textualidade ao texto, pois promovem, segundo Costa Val (2006, p. 7), “a inter-relação semântica do discurso, respondendo pelo que se pode chamar de conectividade textual”. Portanto, podemos determinar a coerência como onexo, o sentido do texto, e a coesão como a manifestação desse sentido no plano linguístico, advindo de como os conceitos são apresentados na superfície textual.

A presença dos elementos de coesão auxilia para a eficiência do discurso, principalmente no que se refere à articulação, pois, além de tornar o texto conciso, leve e claro, permitem ainda a continuidade e a progressão textual, propiciando que aquilo que se encontra implícito no discurso possa tornar-se explícito e com maior facilidade de entendimento.

Em resumo, temos como fundamental para a textualidade a relação coerente entre as ideias expressas no texto, que ocorre por meio da utilização dos elementos coesivos. Estes não são obrigatórios para estabelecer sentido ao texto, porém, tornam-se úteis quando utilizados de acordo com as normas estabelecidas na Língua Portuguesa.

Compreendemos a coesão como a ponta de um iceberg, isto é, encontra-se na superficialidade do texto, no plano linguístico, sendo mais visível aos interlocutores; já a coerência está submersa no texto, pois se concretiza de forma implícita e não está nítida aos olhos daqueles que desconhecem seus fatores, porém, se for mal construída, acarreta dificuldades de compreensão e de interação.

Com base nos pressupostos apresentados, compreendemos que o que determina um texto como um “bom texto” é, além de outros princípios, a coerência, fundamental para que um discurso seja marcado pela textualidade.

Como neste estudo abordaremos uma temática em diferentes gêneros, é necessário destacar que estes apresentam diferentes esquemas estruturais que, na Linguística Textual<sup>11</sup>, são nomeados de superestruturas.

O conto, um dos gêneros que será adotado para a unidade didática, elaborada em decorrência desta pesquisa, tem, por exemplo, uma estrutura diferente de textos poéticos, ou até mesmo de outros textos em prosa, como romances, contos ou epopeias, pois cada gênero apresenta características próprias.

---

<sup>11</sup> Surgiu na década de 1960 e adotou como objeto de investigação o texto, analisando os processos de produção, recepção e interpretação dos textos.

Conforme afirmam Koch e Travaglia (2004, p. 62), “textos narrativos, por exemplo, usarão sempre recursos linguísticos de ordenação temporal [...]”. Assim, entendemos que a coerência estabelece distintas maneiras de ser empregada nas produções escritas e alguns de seus elementos são demarcados de acordo com o gênero discursivo que será escrito. Logo, a falta de conhecimento ou a não utilização das características de superestrutura dos gêneros pode dificultar o estabelecimento da coerência. Para tanto, faz-se necessária uma análise da coerência textual que considere as características do gênero discursivo utilizado para a materialização da intenção comunicativa.

A fim de classificar um texto como coerente, estabelecemos qualidades a eles. Na tentativa de organizá-las, Costa Val (2006) afirma que um texto coerente e coeso satisfaz a quatro requisitos: continuidade, progressão, não-contradição e articulação, conforme expostos com maior detalhamento no quadro a seguir.

Quadro 4: Metarregras da coerência

<b>REQUISITOS</b>	<b>ESPECIFICAÇÕES</b>
<b>Continuidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marcado pela repetição, reiteração de elementos do discurso, no aspecto da coerência ocorre em retomadas de ideias e conceitos abordados no texto; no sentido da coesão transcorre no emprego de recursos linguísticos como repetição de palavras, utilização de artigos e pronomes que fazem referência a termos já ditos no texto.</li> <li>• Constitui a unidade do texto, devendo respeitar a linearidade, uma vez que a continuidade que foge do tema abordado não cumprirá o seu papel de atribuir textualidade ao texto.</li> </ul>
<b>Progressão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Complemento à continuidade, vem a atribuir novas ideias àquelas já desenvolvidas no texto.</li> <li>• Manifesta-se no plano da coerência com a adição de ideias novas, enquanto no aspecto da coesão a informação nova pode ser apresentada em forma de comentário e ser exposta no final das frases, podendo somar comentários a um tópico, ou então criar um novo com as ideias geradas.</li> </ul>
<b>Não-contradição</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deve ser observado tanto no âmbito interno ao texto quanto no âmbito externo, isto é, da relação do texto com o mundo a que se refere.</li> <li>• Suas ocorrências não podem se contradizer, têm que ser compatíveis entre si, não só no plano textual, como também não pode contradizer o mundo a que se refere.</li> </ul>
<b>Articulação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aborda a maneira como se desenrolam as ideias do texto, como se estabelecem e se organizam no discurso.</li> <li>• Estabelece uma preocupação ao relacionar as ideias, a fim de que não se tornem apenas ideias jogadas em um papel sem que possuam qualquer correlação.</li> <li>• Verifica se as ideias expostas têm a ver umas com as outras e que tipo específico de relação se estabelece entre elas.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Costa Val (2006)

A autora aponta que o requisito da continuidade é marcado pela repetição, reiteração de elementos do discurso; no aspecto da coerência, este ocorre em retomadas de ideias e conceitos abordados no texto; no sentido da coesão, transcorre no emprego de recursos linguísticos, como repetição de palavras, utilização de artigos e pronomes que fazem referência aos termos já ditos no texto. A continuidade deve ser marcada pela constituição da unidade do texto, devendo respeitar a linearidade, uma vez que a continuidade que foge do tema abordado não cumprirá o seu papel de produzir coerência no texto.

Outro elemento fundamental para a coerência, exposto pela autora, é a progressão, que emerge como um complemento à continuidade, pois atribui novas ideias àquelas já desenvolvidas no texto. Costa Val (2006) esclarece que

o texto deve retomar seus elementos conceituais e formais, mas não pode se limitar a essa repetição. É preciso que apresente novas informações a propósito dos elementos retomados. São esses aspectos semânticos que fazem o texto progredir e que, afinal, o justificam (COSTA VAL, 2006, p. 23).

A ideia de progressão no texto manifesta-se no plano da coerência com a adição de ideias novas, enquanto, no aspecto da coesão, a informação nova pode ser apresentada em forma de comentário e ser exposta no final das frases, podendo somar comentários a um tópico, ou, então, pode ser apresentada em um novo tópico. É fundamental que essa mudança de tópico esteja clara e estabeleça sentido com os anteriores, para que não haja um entendimento equivocado por parte do interlocutor.

O fator responsável pela clareza na mudança de tópicos é a articulação que aborda a maneira como se desenrolam as ideias do texto, como se estabelecem e se organizam no discurso. Conforme Costa Val (2006, p. 27), “avaliar a articulação das ideias de um texto [...] significa verificar se elas têm a ver umas com as outras e que tipo específico de relação se estabelece entre elas”. Esse requisito estabelece uma preocupação ao relacionar as ideias, a fim de que não se tornem apenas ideias postas em um papel sem que possuam qualquer correlação. A articulação favorece a construção da coerência e proporciona a organização das ideias dentro do plano textual.

Podemos elencar as informações semânticas de um texto em dois blocos: o dado e o novo. A informação dada constitui-se como o aporte para as novas

informações, pois (supostamente) é de conhecimento mútuo entre os interlocutores, e, assim, prepara o interlocutor para se apropriar do novo. Ao retomarmos as informações dadas, recorreremos à coesão textual e, por meio desta, é possível articular as informações contidas no texto, contribuindo para a produção de sentido. Ao utilizarmos essas estratégias para a escrita do texto, consideramos a produção dotada de articulação, fator da coerência elencado por Costa Val (2006).

Ao sustentar-se pela informação dada, a informação nova confere progressão textual, por intermédio do acréscimo das novas ideias, mas, para que essas informações produzam sentido para o interlocutor, é importante estabelecermos articulação entre segmentos textuais: a) No interior do texto, articulando tema-remata “a informação temática é normalmente dada, enquanto a remática constitui em geral, informação nova, o comentário sobre o dado” (KOCH, 2018, p. 29); b) entre as orações de um mesmo período, ou no interior de um parágrafo empregando conectores interfrasais; c) entre parágrafos, mediante conectores textuais ou por justaposição.

No que se refere à não-contradição, Costa Val (2006) discorre que este fato deve ser observado tanto no plano textual escrito como no contexto da produção textual, isto é, das relações que o texto estabelece com o mundo a que se refere. Ao considerarmos o âmbito interno do texto, para que seja internamente coerente, é necessário respeitar as relações lógicas do texto, ou seja, suas ocorrências não podem entrar em contradição. Ademais, ao tratarmos do âmbito externo, salientamos que o texto não deve contradizer o mundo a que se refere. Dessa forma, o texto precisa estar compatível com o mundo que representa. Costa Val (2006) esclarece que

um discurso referente ao mundo real não pode deixar de considerar algumas pressuposições básicas que integram a maneira comum de pensar esse mundo e que subjazem à comunicação textual: as causas têm efeitos; os objetos têm identidade, peso e massa; dois corpos não podem ocupar, ao mesmo tempo, o mesmo lugar no espaço, etc. (COSTA VAL, 2006, p. 25).

Logo, entendemos que, para observar a não-contradição, é necessário considerar a intenção comunicativa e o gênero do discurso utilizado para transmiti-la, pois, caso a intenção seja a produção de um conto de fadas, cujo propósito é estimular a imaginação e a resolução de conflitos internos, a não-contradição deve ser analisada conforme as características deste gênero, que, neste caso, rompe com o mundo real, mas não apresenta contradição contextual, pois esse rompimento é uma

das marcas do gênero contos de fadas, visto que o mundo a que esse gênero se refere não é o real.

Assim, em determinada situação sociocomunicativa, para construir a coerência de determinado texto, devemos considerar não somente os elementos linguísticos que o compõem, mas também o contexto sociocultural, as informações explícitas ou implícitas, o conhecimento de mundo (compartilhado pelos interlocutores), além da ideologia que o locutor expressa no texto, pois não existe objeto escrito que seja ideologicamente inocente; mesmo sem pretensão, o locutor apresenta em seu textos marcas que determinam suas crenças.

Conforme explica Koch (2018, p. 30), “uma vez que construído um – e não o – sentido, adequado ao contexto, às imagens recíprocas dos parceiros da comunicação, ao tipo de atividade em curso, a manifestação verbal será considerada coerente pelos interactantes”.

Portanto, a concepção de coerência textual aqui apresentada compreende o postulado de que “*o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele*” (KOCH, 2018, p. 30).

A fim de conferir coerência às produções escritas, os critérios utilizados podem explorar as habilidades particulares de cada interlocutor. Haverá aquele que apresentará facilidade em produzir sentido ao texto por meio das relações lógico-semântico-cognitivas subentendidas, mas, da mesma forma, existem aqueles que necessitam que o que está implícito seja apresentado linguisticamente, para que a intenção de comunicação se efetive, por isso a necessidade de apresentar ao aluno o seu interlocutor.

Sob essa perspectiva, analisar a coerência de um texto é investigar se este é dotado de continuidade, progressão, articulação e não-contradição, além de verificar o uso de elementos linguísticos que manifestem a coerência na forma da coesão.

Costa Val (2006) apresenta alguns questionamentos para averiguar se, nas produções textuais, está presente a coerência:

Essa produção linguística se mostra aceitável? Tem continuidade? Apresenta progressão? Mostra-se não-contraditória e bem articulada? Faz uso adequado dos recursos coesivos que servem à expressão dessas qualidades? É suficientemente clara e explícita na apresentação das informações? Comporta um mínimo de novidade que possibilite conhecê-la como manifestação personalizada e capaz de atrair a atenção de um receptor médio? (COSTA VAL, 2006, p. 35).

Esses questionamentos são cruciais ao determinar a competência de se produzir textos coerentes, que apresentem textualidade e que sejam passíveis de interpretação. Costa Val (2006) se refere a essas habilidades como “competência textual”, que estabelece a competência, ou seja, a capacidade de constituir coerência na produção e recepção de textos.

Além da coerência, consideramos crucial para esta pesquisa a informatividade, pois é por meio desta que a progressão de ideias se constitui no texto. Esse fator atende à condição de produção proposta por Geraldi (1997), ter o que dizer; quanto mais conhecimentos sobre a temática o locutor apresentar, mais informações são conferidas ao texto, garantindo, assim, a sua progressão, que despertará o interesse do interlocutor pelo texto.

O que determina um texto como um bom texto é, além de outros princípios, a coerência, fundamental para que um discurso seja marcado pela textualidade.

Ao relacionarmos a qualidade do texto com a textualidade, destacamos que

A unidade textual se constrói no aspecto sociocomunicativo, através dos fatores pragmáticos (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade), no aspecto semântico através da coerência e, no aspecto formal, através da coesão (COSTA VAL, 2006, p. 16).

Entendemos que, para que um texto seja coerente, é preciso que tenha, além de outros fatores, a informatividade. Consideramos que está incorporada à coerência. Demonstramos, no esquema a seguir, como a informatividade influencia no desenvolvimento da coerência textual.

Figura 2: O desenvolvimento da coerência textual a partir da informatividade



Fonte: Elaborada pela autora

Demonstramos, nessa figura, que a informatividade é o que desencadeia a coerência textual, pois, para que um texto apresente continuidade, é preciso que haja a presença e a pertinência de uma informação. Da mesma forma, ocorre com a articulação, pois, para que o texto esteja articulado, é necessário que haja correlações entre as informações dadas e as novas.

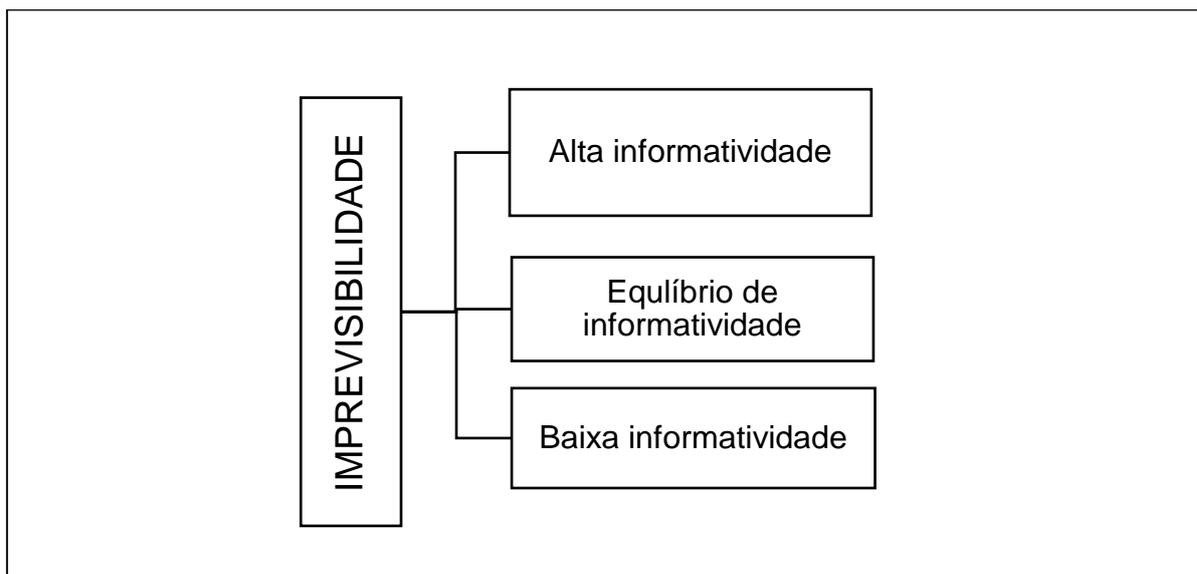
No requisito da progressão textual, o locutor agrega informatividade ao seu texto. Assim, constatamos que é a partir da informatividade que os fatores da coerência se desenvolvem em uma produção escrita.

Tendo em vista a conceituação de textualidade apresentada por Beaugrande e Dressler (1983) e reafirmada por Costa Val (2006), nesta pesquisa, foram analisadas estratégias e práticas pedagógicas que promovam a textualidade nos textos dos alunos de um 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, primordialmente no que tange ao aspecto da coerência como produtora de sentido do texto. Dessa maneira, elencamos, como critério para avaliação diagnóstica, além da coerência, a informatividade, pois, por meio desses dois fatores, decorre a coerência textual.

Para Costa Val (2006, p. 30-31), “a informatividade é a capacidade do texto de acrescentar ao conhecimento do receptor informações novas e inesperadas”. Ela torna o discurso interessante e envolvente, com suficiência de dados, apresentando

as informações necessárias para a compreensão do sentido pretendido pelo autor. Para ter a qualidade de informativo, é necessário que o texto seja construído de forma relativamente previsível. Ao avaliar a imprevisibilidade, consideramos uma escala de três ordens apresentadas por Beaugrande e Dressler (1978). O Quadro 5 apresenta uma síntese da escala de avaliação de imprevisibilidade apresentada pelos autores.

Quadro 5: Escala de avaliação da imprevisibilidade



Fonte: Elaborado pela autora

Textos com baixo grau de informatividade são mais previsíveis; geralmente, em sua construção, há clichês, frases prontas e estereótipos, ou seja, apresentam informações sobre o que já é consenso. As produções que não ultrapassam essa construção tornam-se ineficientes, por não despertarem o interesse do interlocutor e não acrescentarem conhecimentos.

A segunda ordem comporta textos “em que o original e o previsível se equilibram” (COSTA VAL, 2006, p. 31); nestes casos, apresentam informações novas bem fundamentadas nas que foram dadas, sem gerar estranheza e, por isso, garantem boa aceitabilidade.

Na terceira ordem, ficam os textos em que as informações novas não estão claras para o interlocutor, ou, de acordo com Costa Val (2006, p. 32), “não figuram no leque de alternativas possíveis”. Dessa forma, o texto se torna confuso e incoerente para o leitor. Portanto, um texto previsível precisa atribuir maior informatividade e um

texto inusitado necessita ser explicado, a fim de construir um grau de informatividade adequado.

Além da imprevisibilidade, outra questão a ser avaliada na informatividade é a suficiência de dados, que consiste em analisar se o texto fornece elementos fundamentais para que a compreensão do leitor corresponda à intenção do locutor, sem apresentar redundância. Assim, segundo a autora, “avaliar a informatividade significa [...] medir o sucesso do texto em levar conhecimento ao receptor” (COSTA VAL, 2006, p. 32).

Corroboramos que a informatividade é a qualidade textual que expõe conhecimentos aos interlocutores e que esta necessita ser desenvolvida, de modo que satisfaça a relação interlocutiva sem se mostrar redundante.

Diante da importância dos princípios da textualidade, especificamente da coerência, para que a escrita se efetive como um texto, ressaltamos que as práticas para o ensino da produção de textos devem ser voltadas não apenas aos aspectos linguísticos e estruturais; é necessário, também, que os aspectos pragmáticos envolvidos no processo comunicativo sejam considerados, afinal o maior problema das produções textuais não está apenas na superfície textual, mas, especificamente no caso deste estudo, são mais recorrentes nos aspectos cognitivos, que atribuem nexos e pesam para a eficiência do discurso.

Como alguns dos objetivos específicos desta pesquisa são observar de que forma os alunos utilizam a coerência em suas produções de textos, fazer o levantamento dos problemas de coerência textual presentes nesses textos e comparar o desenvolvimento da coerência nessas produções, elaboradas antes e após a intervenção pedagógica, sistematizamos um quadro que, conforme já assinalado, é resultado de um estudo embasado teoricamente nos elementos da coerência abordados por Costa Val (2006), que objetiva auxiliar o professor em uma avaliação diagnóstica da coerência textual.

Na perspectiva de atender aos propósitos do estudo, organizamos uma tabela que se aproxime das competências textuais esperadas para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, sujeitos desta pesquisa.

Quadro 6: Critérios para avaliação diagnóstica da coerência textual

FATORES DA COERÊNCIA TEXTUAL			Aspectos não dominados/ Marcar X						
			Nome dos Alunos						
INFORMATIVIDADE	1. Continuidade	1.1. Retoma conceitos e ideias no texto?							
		1.2. Estabelece sentido global e unitário ao texto?							
	2. Progressão	2.1. Acrescenta novas ideias às que já foram tratadas anteriormente?							
		2.2. Desenvolve consistência argumentativa, apresentando ideias e/ou fatos que fundamentam ou justificam as informações já apresentadas?							
	3. Articulação	3.1. Faz uso adequado dos conectores, de acordo com o gênero discursivo em uso?							
		3.2. As informações dadas e novas estabelecem relações entre si?							
	4. Não-contradição	4.1. Apresenta contradições entre as ideias expostas no texto?							
		4.2. Apresenta contradições contextuais?							
	5. Informatividade	5.1. O grau de informatividade é adequado? (Apresenta clichês ou estereótipos? Demonstra equilíbrio entre o original e o previsível? Emprega informações de difícil compreensão ao interlocutor sem futura explicação no texto?)							
		5.2. Apresenta suficiência de dados?							

Fonte: Organizado pela autora

Para discorrermos sobre o quadro de avaliação diagnóstica da coerência, reiteramos que nos fundamentamos nos fatores da coerência abordados por Costa Val (2006) para a elaboração dos questionamentos que compõem esse quadro.

Com o propósito de atender aos pressupostos teóricos de Costa Val (2006), os critérios estabelecidos para a análise dos textos agrupam-se em cinco componentes,

sendo os quatro primeiros fatores da coerência e o quinto um dos princípios da textualidade, que afeta diretamente na constituição da coerência textual.

1. *Continuidade*: conforme a referida autora, trata-se da retomada de conceitos e ideias no discurso. A sua falta acarreta a falta de um sentido unitário no texto. Sem continuidade, as frases não se relacionam e têm apenas seu sentido individual, ou seja, não estabelecem um sentido global ao texto, são frases aleatórias sobre determinado tema. Em decorrência da falta de continuidade, há uma ruptura sobre o assunto abordado, causando confusão ao leitor. Portanto, analisar o texto sob essas condições significa avaliar se:

1.1. *Retoma conceitos e ideias no texto?* Neste caso, avaliamos se, ao avançar em sua produção de textos, o aluno resgata ideias já mencionadas anteriormente.

1.2. *Estabelece sentido global e unitário ao texto?* Verificamos, neste item, se o aluno estabelece em seu texto apenas um sentido, ou seja, se ele focaliza em uma ideia e percorre seu texto fundamentado nela.

2. *Progressão*: amparados teoricamente em Costa Val (2006), analisamos se o texto mantém certo nível de progressão, revelado por meio da soma de novas ideias a partir da retomada das que já haviam sido tratadas no texto. Caso não seja desenvolvida no texto, acarreta uma produção de textos repetitivos que se desenvolvem em torno de apenas uma afirmação. Sua ausência ainda implica na construção de textos inconsistentes, sem argumentos que sustentem a ideia apresentada. Sob essa perspectiva, analisar se o texto apresenta progressão consiste em constatar se o locutor:

2.1. *Acrescenta novas ideias às que já foram tratadas anteriormente no texto?* Analisamos, aqui, se há a presença de novas ideias que estejam relacionadas a outras já desenvolvidas no texto. Dessa forma, pretendemos averiguar se o texto apresenta novos fatos, conceitos ou ideias, ou se apenas repete e utiliza paráfrases em sua produção.

2.2. *Desenvolve consistência argumentativa, apresentando ideias e/ou fatos que fundamentam ou justificam as informações já apresentadas?* Ao avaliarmos essa questão, consideramos se, ao produzir textos, o aluno utiliza argumentos para justificar ou fundamentar as informações apresentadas.

3. *Articulação*: Investigar se um texto satisfaz o requisito da articulação, que significa analisar se:

3.1. *Faz uso adequado dos conectores, de acordo com o gênero discursivo em uso?* Neste caso, analisaremos como o aluno utiliza elementos de coesão ou de conexão, ou seja, conjunções, advérbios de texto e outras palavras ou expressões que estabelecem ligações entre frases, orações ou parágrafos. Ainda, consideramos se esses elementos de ligação são condizentes com a superestrutura do gênero.

3.2. *As informações dadas e novas estabelecem relações entre si?* Para analisarmos a relação entre as informações dadas e novas, verificamos como as ideias apresentadas no texto se relacionam e que tipo de relações estabelecem (causa, consequência, sintoma, condição).

4. *Não-contradição:* Analisar se um texto não apresenta problemas de contradição contempla dois aspectos: a contradição interna e externa ao texto. Nesse sentido, avaliamos se o texto:

4.1. *Apresenta contradições entre as ideias expostas no texto?* Consideramos, neste questionamento, o âmbito textual interno; dessa forma, as ocorrências expostas no texto não podem se contradizer e precisam ser compatíveis entre si.

4.2. *Apresenta contradições contextuais?* Nesta questão, analisamos o contexto para o qual o texto está sendo produzido e o mundo a que ele se refere. Ao produzir textos, o locutor deve levar em consideração informações e conceitos que são de consenso para que sua produção seja compatível com o mundo que o texto representa.

5. *Informatividade:* Fundamentamo-nos, ao avaliar a informatividade, nos conceitos de previsibilidade de suficiência de dados expostos por Costal Val (2006) para estabelecer os seguintes critérios de avaliação:

5.1 *O grau de informatividade é adequado? (Apresenta clichês ou estereótipos? Demonstra equilíbrio entre o original e o previsível? Emprega informações de difícil compreensão ao interlocutor sem futura explicação no texto?)*

Para considerar o grau de informatividade adequado, recorreremos à escala de três ordens apresentadas por Beaugrande e Dressler (1978) para avaliar a imprevisibilidade.

Caso o texto apresente frases prontas, conhecimentos de consenso, clichês, dentre outros, consideramos com baixo grau de informatividade.

Se demonstra equilíbrio entre as informações previsíveis e o novo/desconhecido, o texto desenvolve um grau considerado satisfatório de informatividade.

Porém, se, ao produzir um texto, o aluno emprega apenas informações novas e desconhecidas ao interlocutor, sem explicá-las no decorrer do texto, deparamo-nos com um alto grau de informatividade, o que não se caracteriza como adequado, mas, geralmente, um grau elevado de informações torna o texto incompreensível e que não satisfaz a situação comunicativa.

*5.2. Apresenta suficiência de dados?* Um texto que apresenta suficiência de dados caracteriza-se como aquele que apresenta informações que tornem o discurso eficiente, isto é, avaliar esse aspecto significa analisar se o texto fornece elementos para que a compreensão do leitor corresponda à intenção do locutor. Neste item, ainda é importante avaliar se o aluno apresenta suficiência de dados sem apresentar redundância.

Os critérios estabelecidos no quadro serão tomados como elementos norteadores da análise da construção da coerência textual, e servem de apoio ao professor na investigação dos possíveis resultados que a prática pedagógica proposta nesta pesquisa possa apresentar, num momento futuro de aplicação em sala de aula. Enfatizamos que esses requisitos não são avaliados de forma isolada, pois, para que atendam à perspectiva de um texto coerente, é preciso que cada um deles esteja bem desenvolvido no texto.

É válido salientar que a análise de um texto produzido pelo aluno requer uma avaliação de outros fatores, além da coerência textual, mas, como o propósito desta pesquisa é fornecer subsídios para que o professor observe de que forma os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental utilizam a coerência em suas produções de textos, é necessário fazer o levantamento dos problemas de coerência textual presentes nos textos dos alunos e comparar o desenvolvimento da coerência nas produções de textos, elaboradas antes e após a intervenção pedagógica apresentada neste estudo, utilizando o Quadro 6 como recurso de análise.

Alicerçando-nos no aporte teórico exposto neste estudo, apresentamos, na seção seguinte, a proposta pedagógica desenvolvida em decorrência desta pesquisa.

## 4 PROPOSTA PEDAGÓGICA

Um dos requisitos do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) é a utilização de um método de pesquisa ativa. A princípio, objetivávamos a elaboração e a implementação de uma prática pedagógica em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental. No entanto, em decorrência da Pandemia da Covid-19, não se tornou possível a implementação dessa proposta pedagógica, considerando que o município de Cascavel-PR optou pela realização de atividades remotas, meio que não seria o mais adequado para este estudo, visto que, para que se efetive, é necessário que ocorra de forma presencial, pois muitas de suas atividades envolvem rodas de conversas e interação direta entre a turma e o professor.

Portanto, o foco deste estudo passou a ser propositivo. Dessa forma, nesta seção, apresentamos uma unidade didática direcionada à produção textual que contribui para a construção da coerência nos textos.

Apresentamos, primeiramente, orientações ao professor com relação à unidade didática, bem como o tema gerador da proposta pedagógica e gêneros discursivos escolhidos para explorar a temática.

Na sequência, delineamos a unidade didática que teve como propósito atender aos objetivos geral e específicos desta pesquisa. Trata-se de uma proposta de implementação em que apontamos ações pedagógicas que contribuam para a constituição da coerência na produção de textos dos alunos do 5º ano.

Por fim, como finalidade deste estudo, expomos as atividades pedagógicas desenvolvidas nesta pesquisa e uma sugestão de avaliação diagnóstica a ser desenvolvida após a aplicação das atividades propostas.

### 4.1 ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR

Caro(a) professor(a),

Apresentamos, neste material, uma proposta de trabalho para turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, centrada na produção de textos, com enfoque na coerência textual desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Objetivamos, com esta pesquisa, investigar como estratégias de ensino contribuem

para a constituição da coerência dos textos dos alunos de 5º ano do Ensino Fundamental.

Compreendemos que a prática de produção de textos seja desenvolvida de forma a refletir sobre a linguagem em uso em que o texto é a centralidade e que, por meio dele, o aluno poderá, de forma coerente, interagir com seus interlocutores.

Para tanto, é necessário repensar a forma como “ensinamos” a produzir textos na escola. A todo momento, o aluno vivencia a experiência de produzir textos, sejam eles verbais ou não verbais, pois está em constante interação com o meio e com aqueles com quem convive. Dessa forma, o papel do professor é o de intervenção, promovendo reflexão sobre os aspectos da língua, neste caso da escrita, que ainda não são dominados pelo aluno, e propondo uma ação pedagógica sistemática que proporcione ao aluno o domínio da escrita.

Teoricamente embasados nos pressupostos bakhtinianos, temos a língua como produto das interações humanas, portanto, como já exposto, a língua não deve ser ensinada como algo pronto e acabado, em que o aluno tem apenas a função de reproduzi-la. Com base nesse pressuposto, o material apresentado partirá dos conhecimentos já sistematizados pelo aluno e proporcionará momentos de interação sobre o tema gerador, para que, no momento da escrita, o aluno tenha: o que dizer, para quem dizer e um porquê para dizer o que se quer dizer (GERALDI, 2003).

Ter o que dizer se refere ao conhecimento científico adquirido na escola e também ao conhecimento de mundo do aluno, por isso, esta proposta pedagógica trabalha em torno de uma temática em que o aluno expõe o que conhece e adquire novos conhecimentos por meio de outros textos e da mediação do professor. Ter para quem dizer e uma motivação para dizer é crucial para que a interação verbal realmente ocorra em sala de aula. Dessa forma, o texto do aluno cumpre o seu propósito de comunicação e não se torna apenas um exercício de escrita. Em sala de aula, é responsabilidade do professor proporcionar esse momento de interação verbal, criar o interesse de querer saber o que o outro tem a dizer. É nessa troca entre quem diz e quem está disposto a ouvir que o conhecimento se consolida.

É por meio da produção de textos que revelamos muito do que sabemos, por isso, de acordo com Geraldi (2003), o texto pode ser o ponto de partida e o de chegada. Por isso, a proposta presente neste estudo se organiza com produções de textos iniciais e uma produção de texto final. A produção inicial tem por objetivo identificar o nível de saberes e nortear as próximas ações docentes. É válido ressaltar

que não nos limitamos a olhar para o texto do aluno apenas como uma estrutura específica de determinado gênero, ou em busca de desvios ortográficos. É imprescindível olhar o texto como um todo, como estrutura coerente.

Dessa forma, compreendemos que temos a importante função de desenvolver, no aluno, competências para que produzam textos coerentes, com progressão, sequência e articulação entre suas ideias, mas que também sejam vinculados com a realidade imediata de quem os produz.

Afinal, para que o aluno produza textos que atendam à situação interlocutiva, é necessário que cumpra com as condições que os tornem compreensíveis para os interlocutores, isto é, que sejam textos coerentes.

Ao tratarmos da coerência textual, elaboramos este material, que se encontra em formulário próprio, com base nos pressupostos teóricos de Costa Val (2006). A autora reafirma que um texto coerente satisfaz quatro metarregras: continuidade, progressão, não-contradição e articulação, já expostas com detalhamento no Quadro 4. Para tanto, esta unidade didática propõe atividades que buscam o desenvolvimento da coerência textual.

## 4.2 PROPOSIÇÃO DIDÁTICA

Este material divide-se em três módulos, cada um deles abordará as metarregras da coerência textual (COSTA VAL, 2006), além de explorar os gêneros elencados para esta pesquisa, oferecendo informações sobre a temática elencada para este estudo, o trabalho infantil.

A seguir, apresentamos, no Quadro 7, a organização da proposta pedagógica em módulos:

Quadro 7: Módulos da proposta pedagógica

Módulos	Descrição dos módulos
Módulo 1 – Apresentação da situação de comunicação: campanha comunitária	Caracteriza-se como ponto de partida da proposta pedagógica. Definida a temática, será apresentada aos alunos, e enfatizada a necessidade de interação, o motivo e a situação de comunicação exposta em cada gênero que será abordado.

Módulo 2 – Gênero: Charge	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconhecimento do gênero: Leitura da charge <i>Trabalho infantil</i>, de Ivan Cabral.</li> <li>2. Atividades que exploram a dimensão social e verbal do gênero em estudo;</li> <li>3. Produção de texto inicial;</li> <li>4. Atividades que envolvam a coerência textual no gênero em questão;</li> <li>5. Produção de texto final;</li> <li>6. Avaliação diagnóstica.</li> </ol>
Módulo 3 – Gênero: Biografia	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconhecimento do gênero;</li> <li>2. Atividades que exploram a dimensão social e verbal do gênero em estudo;</li> <li>3. Produção de texto inicial;</li> <li>4. Atividades que envolvam a coerência textual no gênero em questão;</li> <li>5. Entrevista com membro da comunidade escolar que exerceu o trabalho infantil;</li> <li>6. Produção de texto final;</li> <li>7. Avaliação diagnóstica.</li> </ol>
Módulo 4 – Gênero: Conto contemporâneo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconhecimento do gênero obra <i>Carvoeirinhos</i>, de Roger Mello.</li> <li>2. Atividades que exploram a dimensão social e verbal do gênero em estudo;</li> <li>3. Produção de texto inicial;</li> <li>4. Atividades que envolvam a coerência textual no gênero em questão;</li> <li>5. Produção de texto final;</li> <li>6. Avaliação diagnóstica.</li> </ol>
Circulação do gênero	<p>Objetiva-se a concretização da proposta de produção de textos e demonstrar ao aluno a interação verbal por intermédio da produção de textos escritos. Em cada um dos módulos anteriores, será proposta a circulação do gênero, conforme exposto a seguir:</p> <p>No módulo 2, os textos produzidos pelos alunos poderão ser organizados em livrinhos e dispostos no cantinho da leitura da sala de aula.</p> <p>No módulo 3, as biografias produzidas poderão ser expostas em um painel para o acesso da comunidade escolar.</p> <p>No módulo 4, as produções escritas poderão compor o livro de contos da turma e ser entregues aos alunos para a leitura em família.</p>

Boa leitura e bom trabalho!

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, discutimos a produção de textos nos Anos Iniciais e a construção da coerência textual, tendo em vista a dificuldade dos alunos deste nível de ensino em constituir coerência em seus textos. Ainda, apresentamos uma proposta de intervenção pedagógica com o propósito de contribuir com o domínio progressivo de aspectos da coerência textual, proporcionando que os alunos produzam textos coerentes.

Ao iniciarmos a pesquisa que culminou nesta dissertação, pretendíamos adentrar o espaço escolar e implementar este estudo com o objetivo de analisar o desenvolvimento dos alunos e a progressão na construção da coerência em suas produções de texto. No entanto, a impossibilidade da intervenção, devido à situação de pandemia, forçou-nos a, por ora, apresentar uma proposição que tenha o potencial de ser adotada em outros contextos escolares, além do nosso, e adaptada para diferentes realidades. Adiamos, assim, o desenvolvimento desta unidade didática em sala de aula, mas não tiramos do horizonte, pois faremos a implementação assim que voltarmos às aulas presenciais, sem restrições. Dessa forma, é possível afirmarmos que o trabalho ora proposto contribuiu para a formação da professora-pesquisadora, no que concerne à elaboração de uma unidade didática.

Além disso, é importante destacar que o Profletras foi um divisor de águas na prática profissional da professora-pesquisadora, que, 24 meses após o desenvolvimento deste estudo, pôde aperfeiçoar sua prática pedagógica, promovendo, aos seus alunos de escola pública, um ensino de mais qualidade. Quão bom seria se todos os nossos colegas de trabalho tivessem acesso a esse programa, que tanto contribui com a formação docente, e que, mesmo com a reorganização, necessária devido à Pandemia, proporcionou à professora-pesquisadora aprimorar seus conhecimentos acerca do ensino da Língua Portuguesa, especificamente da coerência textual.

Aproveitamos para apontar como projetos futuros o desenvolvimento desta unidade didática em sala de aula para análise dos resultados que este material oferecerá, e, ainda, um projeto de extensão com professores da Rede Pública Municipal de Educação, para compartilhar o conhecimento adquirido neste estudo sobre a coerência textual.

Esperamos que esta pesquisa contribua para o desenvolvimento da competência escrita, num país em que esta é ainda uma grande preocupação, e que anime a outros colegas a empenharem-se na construção de possibilidades de melhorar esse quadro.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, A. “Eu quero estudar”, diz Iara, empregada doméstica desde os 14 anos. *Pública*. 1 out. 2012. Disponível em: <https://apublica.org/2012/10/educacao-trabalho-infantil-amazonia/>. Acesso em: 15/04/2021
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARBOSA, E. B. *A construção da coerência textual em situações de ensino*. Campinas: [s.n.], 2006.
- BEZERRA, S. C. *História mais que real*. Ministério Público do Estado de Goiás, s.d. Disponível em: [http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/8/docs/historia\\_mais\\_que\\_real.pdf](http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/8/docs/historia_mais_que_real.pdf). Acesso em: 25/04/2021
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BUIN, E. *A Construção da Coerência Textual em situações de Ensino*. 2006. 200 f. Dissertação (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. *Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel: volume I: Ensino Fundamental – Anos Iniciais*. Cascavel: SEMED, 2008.
- COSTA DA CRUZ, S. A.; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. A formação do leitor crítico: uma proposta diagnóstica. In: RODRIGUES, R. H.; ACOSTA PEREIRA, R. (Orgs.). *Práticas de linguagem na esfera escolar*. São Carlos: Pedro & João, 2018. p. 286.
- COSTA-HÜBES, T. C. *O processo de formação continuada dos professores no Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa*. 2008. 382 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.
- COSTA-HÜBES, T. C. Análise de textos dos alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico. *Working Papers em Linguística*, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 1-20, out./dez. 2012.
- COSTA-HÜBES, T. C. *Síntese- Portos de passagem* [Mimeo]. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR. 2019.
- COSTA VAL, M. G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DAL MAGRO, D. R. M. *Textos de alunos do Ensino Fundamental: realidade, desafios e alternativas na constituição da autoria*. 159f. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

DARGEL, L. G. L. *Referenciação e sentido em produções escritas de alunos do ensino fundamental I*. 2015. 108 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

DIAS, G. S. Trabalho infantil negro é maior até hoje por herança da escravidão no Brasil. *Rede Peteca*, s.d. Disponível em: <https://livredetrabalhoinfantil.org.br/especiais/trabalho-infantil-sp/reportagens/trabalho-infantil-negro-e-maior-por-heranca-da-escravidao/>. Acesso em: 30/04/2021

FARIAS, D. A. B. *Ensino da escrita e coerência: proposta de intervenção pedagógica com foco no princípio da não contradição*. 2015. 88 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

FNPETI. *Negros são maioria no trabalho infantil*. 20 nov. 2017. Disponível em: <https://fnpeti.org.br/noticias/2017/11/20/negros-sao-maioria-no-trabalho-infantil/>. Acesso em: 30/04/2021

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. 16. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

MARTINS, M. H. (Org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991.

MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Orgs.). *Leitura: aspectos teóricos e práticos*. Maringá: Eduem, 2010. p. 35-62.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem das línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações*. Curitiba: SEED/PR, 2018.

POERSCH, J. M. A leitura como fonte de saber lingüístico: processos cognitivos. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 401-407, set. 2001.

RIOLFI, C. *et al. Ensino da Língua Portuguesa*. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

RODRIGUES, P. V. F. *Análise dos fatores de coerência nos textos de alunos do 6º ano veiculados via Facebook*. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

RODRIGUES, C. L. B. *Estratégia didática no trabalho com a coerência temática do texto opinativo*. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2017.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

**APÊNDICE A - Unidade didática**

# UNIDADE DIDÁTICA

**TECENDO SABERES:**  
O TRABALHO INFANTIL EM FOCO

Natasha Hanna Barichello Dionisio  
Orientadora: Profa. Dra. Rita Maria Decarli Bottega

NATASHA HANNA BARICHELO DIONISIO

**TECENDO SABERES:**  
O TRABALHO INFANTIL EM FOCO

Material elaborado como parte integrante da Dissertação *A constituição da coerência na produção textual de alunos de 5º ano: uma proposição didática*, defendida no ano de 2021, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), constituindo proposta de produção de material didático para o Ensino Fundamental, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) – rede nacional.

**Linha de ação:** Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes

**Orientadora:** Profa. Dra. Rita Maria Decarli Bottega

CASCADEL

2021

## SUMÁRIO

UNIDADE DIDÁTICA .....	81
MÓDULO I: APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO COMUNICATIVA.....	81
MÓDULO II: ATIVIDADES COM O GÊNERO CHARGE .....	85
MÓDULO III: ATIVIDADES COM O GÊNERO BIOGRAFIA .....	94
MÓDULO IV: ATIVIDADES COM O GÊNERO CONTO CONTEMPORÂNEO .....	98
<b>CONCLUSÕES E SUGESTÕES .....</b>	<b>105</b>
<b>ANEXO A – Autorização para o uso da charge <i>Carrinho</i> de Ivan Cabral .....</b>	<b>106</b>

## UNIDADE DIDÁTICA

### MÓDULO I: APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO COMUNICATIVA

A postura adotada nesta pesquisa coaduna com os pressupostos bakhtinianos que consideram a linguagem como produto das interações humanas, estando, assim, a serviço da interação verbal.

Dessa maneira, entendemos que, para produzir textos, o aluno necessita ter o que dizer e, para isso, elencamos a temática “trabalho infantil” e discorreremos sobre ela em variados gêneros discursivos.

A escolha por esse tema gerador decorreu após a constatação do interesse dos alunos por essa temática no 4º ano, em 2019. Ao abordarmos esse assunto, os alunos motivaram-se a expor suas opiniões e ideias, mostrando-se comovidos com os relatos apresentados e interessados em conhecer os seus direitos e as atividades que competem às crianças e aos adolescentes. Um exemplo que justifica essa afirmação foi quando estes alunos ouviram, no ano de 2019, o relato do Ministro Brito Pereira, presidente do Tribunal Superior do Trabalho e do Conselho Superior da Justiça do Trabalho submetido ao trabalho infantil. Os alunos mostraram indignação e alguns relataram aos colegas a realidade de seus pais ou avós que viveram essa situação, ainda apresentaram questionamentos sobre quem era responsável por “cuidar” desse assunto, para que seja amenizado, ou melhor, na palavra dos estudantes, “acabado”.

Dessa forma, por se tratar de um tema que apresenta relatos e opiniões dos alunos e uma grande divergência em relação ao entendimento do que seja trabalho infantil, adotamo-lo como o tema gerador deste estudo, que será analisado em diferentes gêneros discursivos.

Além disso, essa temática consta no Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel como conteúdo da disciplina de História, por isso, a escolha desse tema promove um ensino interdisciplinar, que, além de ter o enfoque na constituição da coerência da produção de textos, contribui para um ensino que discorra sobre outras áreas do conhecimento.

As atividades propostas têm como objetivo promover o primeiro contato dos alunos com o tema e visa apresentar a situação comunicativa, além de iniciar discussões em sala sobre o trabalho infantil.

Para tanto, caro colega, será necessário apresentar ao aluno o FNPETI (Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação ao Trabalho Infantil). Sugerimos que explorem, junto com os alunos, o site: <https://fnpeti.org.br/>.

Este é composto por algumas abas, dentre elas, há a explicação sobre o que é o Fórum e sobre o cata-vento, símbolo das mobilizações contra o trabalho infantil no mundo. Após navegar por estas abas, deixamos como sugestão a confecção de um cata-vento com os alunos; após essa confecção, proporcione um momento lúdico, para que, em seguida, questionem sobre o porquê de este objeto ser símbolo da luta contra o trabalho infantil. Essa atividade reforçará para os alunos a ludicidade, o lazer, garantido por lei como direito das crianças e adolescentes. É possível acessar o cata-vento animado pelo link: <https://fnpeti.org.br/catavento/>.

O site também apresenta algumas campanhas comunitárias envolvendo a temática. É interessante apresentar aos alunos uma dessas campanhas por meio do seguinte link: <https://fnpeti.org.br/12dejunho/2012/#>. Ao expor a campanha do dia 12 de junho de 2012, promova a “roda de conversa”, como um momento de discussão em sala, incentivando os alunos, um a um, a exporem o que observaram, desde a linguagem verbal apresentada até a linguagem não verbal representada por meio das ilustrações e cores. Conduza a turma a revelar as emoções que sentiram ao terem contato com essa campanha e, ainda, se acham esse tipo de campanha importante atualmente.

Esse momento de apresentação é crucial para que o aluno conheça o tema e compreenda a importância de falar sobre ele. Assim, ao entender por que abordaremos essa temática em sala, o aluno, posteriormente, ao produzir seu texto, “tenha o que dizer” (GERALDI, 2003, p. 137).

Como já mencionado, com este material, forneceremos subsídios para que o aluno tenha o que dizer em seu texto, isto é, tenha conhecimento suficiente sobre o assunto para atribuir informatividade e constituir a coerência textual.

Para tanto, é necessário pensarmos sobre as atividades de leitura, proporcionando momentos de reflexão, pois, “quando o texto se torna do nosso conhecimento podemos falar do reflexo do reflexo. A compreensão de um texto sempre é um correto reflexo do reflexo. Um reflexo através do outro no sentido do objeto refletido” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 319).

Dessa forma, replicar o que foi lido somente ocorre quando o leitor se apropria de outro discurso e o refuta ou reformula à luz dos conhecimentos já adquiridos, gerando, assim, seu próprio discurso calcado nos interdiscursos que o constituem.

As atividades de leitura possibilitam que o aluno dialogue com o texto a ponto de refletir sobre o que leu. Por isso, como maneira de auxiliar nesse processo, atentamo-nos aos níveis de leitura que Menegassi (2010) apresentou em seu trabalho *O leitor e o processo de leitura: decodificação, compreensão, interpretação e retenção*.

Todos nós, leitores, precisamos, inicialmente, decodificar um texto. Sem uma boa decodificação do texto, todas as demais etapas ficam comprometidas.

Para o autor, “compreender um texto é ‘mergulhar’ nele e retirar a sua temática e realizar um levantamento das suas ideias principais” (MENEGASSI, 2010, p. 45), portanto, nesta etapa, o aluno identifica as defesas e pontos de vistas dos autores do texto, retirando dele as ideias principais.

Após decodificarem e compreenderem o texto, constatando a sua superficialidade, o aluno, na etapa da interpretação, confronta o que é dado pelo texto com as suas experiências e seu contexto social, produzindo novos significados para o que lê.

A última etapa apresentada pelo autor, a retenção, compreende que os conhecimentos apresentados pelos textos trabalhados e os novos conhecimentos que foram produzidos nos níveis anteriores, em especial no nível de interpretação, tornem-se parte dos conhecimentos prévios que os alunos armazenarão em suas memórias (MENEGASSI, 2010). Essa etapa é fundamental, pois possibilita novos conhecimentos ao aluno.

Menegassi (2010) ainda discorre sobre a réplica, que é uma característica importante no processo de formação do leitor crítico. Para que se desenvolva o processo de leitura crítica, a escola deve preconizar as seguintes etapas de leitura propostas pelo autor, conforme disposto no Quadro 8. Assim, após a “roda da conversa” e com base no exposto, o quadro a seguir apresenta atividades referentes à campanha comunitária que objetivam o desenvolvimento de um leitor crítico.

Quadro 8: Atividades referentes à campanha comunitária

<b>ETAPAS DE LEITURA</b>	<b>QUESTÕES ELABORADAS</b>
CONTEXTO DE PRODUÇÃO	1. Em que dia essa campanha foi publicada? E por que foi publicada nesta data?
FINALIDADE DO GÊNERO	2. Em sua opinião, qual é a função dessa campanha?
DECODIFICAÇÃO	3. Quais atividades as crianças realizam? 4. Para onde as crianças estão indo? Como você percebeu isso?
COMPREENSÃO	5. Por que a cor vermelha foi usada no fundo desse primeiro plano? 6. Observando a expressão corporal da menina, como você acha que ela se sente? 7. Ao analisar a imagem, concluímos que a campanha aborda qual tema? 8. O fundo da imagem começa a clarear e aparece um tom amarelo, assim como no nascer do sol. O que o uso dessas cores e sua relação com o nascer no sol significa, ao considerarmos a imagem das crianças?
INTERPRETAÇÃO	9. Analise os dois planos do cartaz e descreva as diferenças que possam existir no modo de vida das crianças nestes planos.
RETENÇÃO	10. Como você imagina que essas crianças deixaram o trabalho infantil e passaram a ter seus direitos garantidos?

No módulo 2, que dá continuidade a este material, apresentaremos uma proposta pedagógica com o gênero charge e atividades que exploram a dimensão social e verbal do gênero em estudo, assim como a coerência textual.

## MÓDULO II: ATIVIDADES COM O GÊNERO CHARGE

### CHARGE: um olhar crítico sobre o trabalho infantil

Como já exposto anteriormente, a escolha pela temática deu-se pelo interesse dos alunos de uma turma de 4º ano acerca do tema. Ao estudarem em sala e terem acesso a mais informações sobre o trabalho infantil, demonstraram interesse em dar suas opiniões e discutir sobre o assunto. Pensando nisso, elencamos, para este módulo, o trabalho com o gênero charge.

De acordo com Bakhtin (2003), em quaisquer atividades que venha a desenvolver, o ser humano sempre utilizará a língua. Dessa forma, impulsionado pelos seus interesses e finalidades específicas, este produzirá “*tipos relativamente estáveis de enunciados*”, gêneros do discurso, que atendam a determinada situação comunicativa e às particularidades das diferentes esferas da comunicação.

A palavra charge, de acordo com Mouco e Gregório (2007), origina-se do francês e significa carregar, exagerar. Para os autores, a charge é uma “crítica humorística de um fato ou acontecimento específico. É a reprodução gráfica de uma notícia já conhecida pelo público, segundo a percepção do desenhista. Apresentando-se tanto através de texto quanto combinando imagem e texto” (MOUCO; GREGÓRIO, 2007, p. 5).

Assim, o gênero em questão utiliza o humor e a ironia para conscientizar, denunciar ou alertar o leitor sobre acontecimentos, sejam políticos, econômicos, ambientais ou sociais. Nesse sentido, o gênero charge proporcionará aos alunos uma leitura crítica sobre o problema social abordado nesta unidade didática, fornecendo subsídios para os alunos terem o que dizer em seus textos e produzirem bons argumentos para a sua opinião. Afinal, mesmo se tratando de uma turma de 5º ano, constatamos que os alunos demonstram, a todo momento, o interesse em dar opiniões, por isso, constatamos a necessidade de intervenção e propomos, neste módulo, a produção de um texto de opinião a partir da charge analisada.

As atividades deste módulo se dividem em leitura e produção de texto a partir da charge *Carrinho*<sup>12</sup>, de Ivan Cabral.

---

<sup>12</sup> O uso da charge *Carrinho*, de Ivan Cabral, foi autorizado pelo chargista no dia 20 de abril de 2021, em contato via e-mail. E consta em anexo. Para ter acesso a outras charges e a mais informações sobre Ivan Cabral, acesse o blog: <http://www.ivancabral.com/>.



As atividades de leitura têm como objetivo aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre a temática para que, então, o aluno tenha o que dizer em seu texto, conferindo a ele informações suficientes que, por consequência, atribuam coerência à sua produção.

Antes da apresentação da charge, sugerimos que seja explorada, com os alunos, a biografia do autor, também presente em seu blog.

Em seguida, promova com a turma uma “roda de conversa”, desta vez, em forma de roda, modificando a disposição da sala, de modo que todos os alunos possam enxergar o rosto de seus colegas. Neste momento, proporcione uma discussão sobre a charge e, antes de responderem às questões no caderno, incentive os alunos a falarem sobre elas coletivamente.

O quadro a seguir apresenta atividades de leitura referentes à charge e, assim como as atividades sobre a campanha comunitária, objetivam o desenvolvimento de um leitor crítico.

Quadro 9: Atividades referentes à charge *Carrinho*, de Ivan Cabral

ETAPAS DE LEITURA	QUESTÕES ELABORADAS
CONTEXTO DE PRODUÇÃO	1. Quando essa charge foi publicada? Por que foi publicada neste dia?
FINALIDADE DO GÊNERO	2. Em sua opinião, por que essa charge foi criada?
COMPREENSÃO	3. Analise a fala do personagem: “Não era exatamente este tipo de carrinho que eu queria ganhar!” a) Por que a palavra <b>este</b> está em destaque na frase? b) O que o sinal de exclamação representa na fala do menino? 4. O que indica o balão utilizado pelo chargista? 5. Descreva o personagem retratado na charge.
INFERENCIAÇÃO	6. A palavra <u>carrinho</u> , utilizada na charge, apresentou dois sentidos. Qual tipo de carrinho a criança gostaria de ganhar? 7. Qual tipo de carrinho o menino ganhou? Por que você acha que ele recebeu esse carrinho?
SÍNTESE	8. Que problema social está sendo abordado nessa charge?
INTERPRETAÇÃO	9. Considerando a data de publicação desse texto, por que o personagem desejava ganhar um presente? 10. Em sua opinião, por que não foi usado um balão de fala? Por que o menino não demonstrou sua insatisfação por meio da fala? 11. Após analisar a charge, responda: a) Quem são as maiores vítimas do trabalho infantil? b) Em quais condições a criança retratada vive?
RETENÇÃO	12. Considerando a situação desse personagem, você acredita que ele tem condições adequadas para o estudo, como tempo necessário para se dedicar às atividades da escola, alimentação e tempo de sono e descanso adequados? Por quê?

No momento da “roda de conversa”, os alunos podem expor suas opiniões e impressões sobre o tema exposto na charge. Como proposta de produção de textos, sugerimos um texto de opinião para que possam, por meio da escrita, materializar o que têm a dizer sobre o assunto.

Para tanto, faz-se importante apresentar ao aluno um modelo do gênero e ainda questioná-los sobre a razão de apresentar opiniões sobre acontecimentos ou assuntos.

Apresentamos, neste material, dois textos de opinião para serem lidos pelo aluno com a mediação do professor.

O Texto I encontra-se disponível pelo seguinte link: <http://www.blogdojohnny.com.br/postagens/trabalho-infantil-artigo-de-marcello-richa/>, e apresenta uma linguagem formal e com teor mais técnico, importante para aprofundar os saberes dos alunos sobre a temática.

Já o Texto II, de teor lúdico e fictício, foi elaborado com a finalidade de aproximar este gênero do público infantil, adequando a linguagem e o tornando de fácil compreensão para os alunos.

## TEXTO II

### Contra o trabalho infantil

Olá amiguinhos, vocês certamente me conhecem, sou a Cinderela! Minha história, como sabem, teve um final feliz. Mas antes disso, quanto sofrimento! Desde a minha infância eu trabalhava o dia todo, realizava serviços domésticos para a madrasta, mas não esses serviços que fazemos para ajudar as nossas mães! Realizava serviços pesados, não recomendados para crianças e, acreditem, não podia estudar! Era só limpar...limpar...limpar.



Esse problema é muito sério, pois segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), há cerca de 165 milhões de crianças de 05 a 14 anos trabalhando no mundo, muitas vezes em péssimas condições de segurança e higiene.

O trabalho infantil precisa acabar, pois faz com que a criança não consiga estudar direito, levando muitas vezes ao abandono da escola. Como falou Renato Mendes, que é um dos coordenadores do programa de erradicação do trabalho infantil da OIT, “a etapa da infância está destinada à aprendizagem e não à produção”. O governo tem de dar apoio às famílias mais pobres que colocam os filhos para trabalhar, porque é o jeito de não passar fome, e punir os exploradores.

Fonte: Elaborado pela autora

Após a leitura do Texto II, oralmente, promova uma discussão com os alunos a partir das seguintes questões:

1. Você conhece a narradora deste texto?
2. Assim como nós, Cinderela está falando sobre o trabalho infantil. Ela deu a sua opinião sobre esse assunto? Qual foi? Pinte a opinião de azul.
3. Para reforçar a opinião, a princesa usou argumentos. Qual você achou mais interessante? Pinte os argumentos que você achou mais interessante de amarelo.
4. No último parágrafo, Cinderela apresenta uma alternativa para combater o trabalho infantil. Qual é essa proposta? Pinte a proposta de verde.

No item 3, faz-se necessário explicar aos alunos o que são argumentos e porque utilizamos os argumentos<sup>13</sup> para expressarmos uma opinião. Também é interessante exemplificar como os alunos argumentam em situações cotidianas: quando pedem para ir ao banheiro ou, até mesmo, quando querem ir à casa de um colega.

Com o propósito de apresentar novas informações sobre o trabalho infantil, recomendamos que, junto com o aluno, o professor leia duas reportagens sobre a temática *Negros são a maioria no trabalho infantil* (FNPETI, 2017) e *Trabalho infantil negro é maior até hoje por herança da escravidão no Brasil* (DIAS, s.d.).

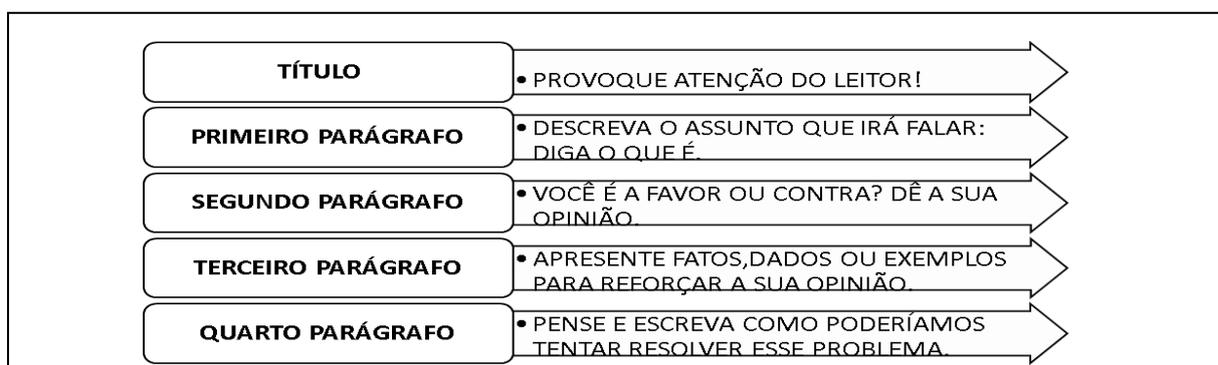
Em seguimento, apresente aos alunos a proposta de produção de texto:

Agora, que você apresentou a sua opinião, ouviu a dos colegas e pôde conhecer um pouco mais sobre o trabalho infantil, vou lhe dar uma missão:

Produza um artigo de opinião sobre o trabalho infantil, conscientizando as pessoas sobre esse grande problema em nossa sociedade.

A sua opinião será divulgada no mural da escola. Assim, além de mostrar a sua opinião, levaremos conhecimento aos nossos colegas e professores sobre o trabalho infantil, alertando sobre o mal que causa às crianças e adolescentes.

Ao apresentar a proposta, explore o esquema a seguir com os alunos:



<sup>13</sup> Os argumentos são informações científicas ou pesquisas utilizadas para dar credibilidade a uma opinião. Eles podem ser: dados levantados em pesquisas sobre o trabalho infantil, depoimentos de pessoas que viveram essa experiência e de profissionais da saúde e da educação informando sobre o mal físico, mental e de aprendizagem que causa nas crianças e adolescentes.

Por meio deste esquema, além de retomarmos algumas especificidades da estrutura composicional deste gênero, ainda proporcionaremos ao aluno uma atividade voltada à coerência textual, especificamente a continuidade e progressão.

Conforme já exposto neste estudo, a continuidade refere-se à retomada de elementos no decorrer do texto. De acordo com Costa Val (2006), a metarregra da continuidade na coerência textual se manifesta pela retomada de conceitos e ideias. Portanto, avaliar a continuidade em um texto, segundo a autora, “é verificar, *no plano conceitual*, se há elementos que percorrem todo o seu desenvolvimento, conferindo-lhe unidade” (COSTA VAL, 2006, p. 22).

Quanto à progressão textual, este esquema orienta o aluno para que, em cada parágrafo, seja acrescentada uma nova informação sobre o tema abordado. Dessa forma, não se limitará à repetição, mas apresentará novas informações. Conforme afirma a autora, “são esses acréscimos semânticos que fazem o sentido do texto progredir e que afinal, o justificam” (COSTA VAL, 2006, p. 23).

Um momento que consideramos importante na produção de textos é a revisão; salientamos que esta seja feita algumas horas após a produção de textos ou até em outro dia, para que o aluno se coloque como leitor do texto e não mais como autor.

A seguir, disponibilizamos um quadro de revisão de textos a ser preenchido pelos alunos, com a mediação da professora:

<b>PARA REFLETIR SOBRE MINHA PRODUÇÃO DE TEXTOS</b>		
O título está de acordo com o assunto que trago no texto?		
Meu título provoca a atenção do leitor?		
Revisei a ortografia? Procurei no dicionário palavras que tenho dúvidas na escrita?		
Revisei a pontuação?		
Usei corretamente a letra maiúscula em início de frases ou em substantivos próprios?		
Apresentei a minha opinião sobre o tema?		
Usei as informações apresentadas na aula, os dados que vimos no site da FNPETI ou alguns exemplos como argumentos para sustentar a minha opinião?		
Meus parágrafos apresentam continuidade? Estão falando sobre o mesmo assunto?		
Escrevi informações novas sobre o assunto de que estou falando? Ou apenas repeti a mesma informação?		

**LEGENDA:**



Sim, meu texto está adequado!



Preciso rever

Durante a experiência profissional da professora-pesquisadora que elabora este material, foi utilizado este quadro, em que os próprios alunos realizam a *leitura de estranhamento*, isto é, uma leitura reflexiva do próprio texto produzido. Portanto, este é apresentado nesta pesquisa como uma sugestão de atividade a ser aplicada após as produções de textos dos alunos.

Até o presente momento, foram apresentadas atividades de leitura e reconhecimento do gênero, além de atividades que exploram a coerência textual.

Assim, após o desenvolvimento destas e como objetivo desta pesquisa, proporemos aos alunos uma nova produção de textos. Desta vez, esperamos que o aluno, já com mais familiaridade com relação à temática e ao texto de opinião, produza um texto atendendo aos requisitos da coerência textual, mais especificamente a continuidade e progressão abordadas neste módulo.

Na sequência da leitura, proponha mais uma vez a “roda de conversa” e questione, oralmente, os alunos:

1. Quem são as maiores vítimas do trabalho infantil no Brasil?
2. Qual é a razão para que esse grupo seja a maioria exercendo o trabalho infantil?
3. Você compreendeu por que Ivan retratou o personagem de sua charge com aquelas características físicas?

Para realizar a proposta de produção final, compreendemos como necessário retomar a temática e a estrutura composicional do gênero, neste caso, o texto de opinião.

Ainda, pergunte aos alunos por que, em cada “roda de conversa”, ele sentiu a necessidade de apresentar sua opinião e a quem ele gostaria de que sua opinião chegasse.

Dessa forma, neste estudo, coadunamos com Geraldí (2003), ao afirmar que, para produzir um texto, são necessárias cinco condições: ter o que dizer, ter uma razão para dizer, ter um interlocutor real e um locutor que se constitua como tal e esteja presente em seu lugar de interação verbal, além de se escolherem estratégias para realizarem as afirmações expostas.

Em continuidade, a atividade descrita a seguir será realizada de forma coletiva e a professora fará a mediação para que os alunos consigam identificar se os requisitos da coerência estão bem desenvolvidos no texto ou não.

O texto utilizado nesta atividade, *Combatendo o trabalho infantil*, é de autoria de um aluno de 5º ano dos Anos Iniciais. Vale ressaltar que esse texto foi produzido sem mediação direta da professora, pois foi encaminhado como atividade remota, devido à Pandemia da Covid-19, durante o ano de 2020.

O texto foi transcrito neste material sem os desvios ortográficos, atentando-se apenas para o trabalho com a coerência textual, mais especificamente a progressão.

Comunicame-mos por meio de textos, seja ele escrito, oral ou imagético. Com o texto, dialogamos com o mundo.

Mas, às vezes, temos dificuldade para escrever textos com sentido, as ideias parecem estar embaralhadas e sem organização, mas existem estratégias que nos ajudam a escrever textos coerentes e com mais clareza.

Leia o texto a seguir, que foi escrito com a intenção de dar uma opinião sobre o trabalho infantil:

### *Combatendo o trabalho infantil*

As crianças devem ir para a escola porque o estudo é fundamental para que tenham um futuro melhor.

É importante levar as crianças para escola ao invés de submetê-las ao trabalho, pois assim garantirão um futuro melhor.  
O trabalho infantil atrapalha a permanência das crianças e adolescentes na escola e isso pode acarretar em sérios problemas no futuro.

Preencha o quadro a seguir, dando a sua opinião sobre esse texto. Em seguida, compartilhe com a turma.

	SIM	NÃO
É repetitivo, apresenta a mesma informação em todos os parágrafos.		
Apresenta muitas informações sobre o trabalho infantil.		
Quase não apresenta informações sobre o trabalho infantil.		
Precisa progredir nas ideias, é preciso apresentar mais informações sobre esse tema.		

Dando prosseguimento, apresentamos mais uma atividade de coerência textual a ser trabalhada com os alunos:

Você fez leituras de charges, reportagens, campanhas comunitárias e até de textos de opinião. Que tal usar todo esse novo conhecimento para enriquecer o texto que acabamos de ler sobre o trabalho infantil? Use tudo o que você aprendeu até aqui e complemente as ideias que o texto apresenta com novas informações sobre esse tema.

Nesta atividade, trabalharemos com a metarregra: progressão temática. Para tanto, recomendamos que, antes de propor ao aluno que complemente os parágrafos deste texto, oriente-os a localizarem as palavras-chave ou as ideias centrais. Deixamos em destaque as palavras-chave, assim como a ideia central do texto produzido pelo aluno.

Caro colega, na oralidade, apresente os seguintes questionamentos aos seus alunos:

- 1) Quais são as palavras-chave neste texto? Quais se repetem?
- 2) Qual é a ideia principal?
- 3) Por que o trabalho infantil atrapalha a frequência do aluno à escola?
- 4) A escola pode oferecer um futuro melhor? Por quê?

Então, após a exposição oral dos alunos com a mediação do professor é que será proposta a produção textual.

Após a produção de textos, deixamos como sugestão que, em uma aula de informática, os alunos reescrevam seus textos em Word, para que uma apostila sobre o trabalho infantil seja montada e disponibilizada na escola. Incentivem os seus alunos e os alunos de outra turma para que façam a leitura dos textos; enfatize o motivo da escrita destes textos e destaque que, por meio delas, serão transmitidas informações e conhecimentos sobre a temática, conscientizando a sociedade brasileira sobre os malefícios que o trabalho infantil causa nas crianças e adolescentes.

No módulo a seguir, serão apresentadas atividades que contemplam a dimensão social e verbal do gênero biografia, além da coerência textual.

### MÓDULO III: ATIVIDADES COM O GÊNERO BIOGRAFIA

#### OUVINDO E CONTANDO HISTÓRIAS: Biografia.

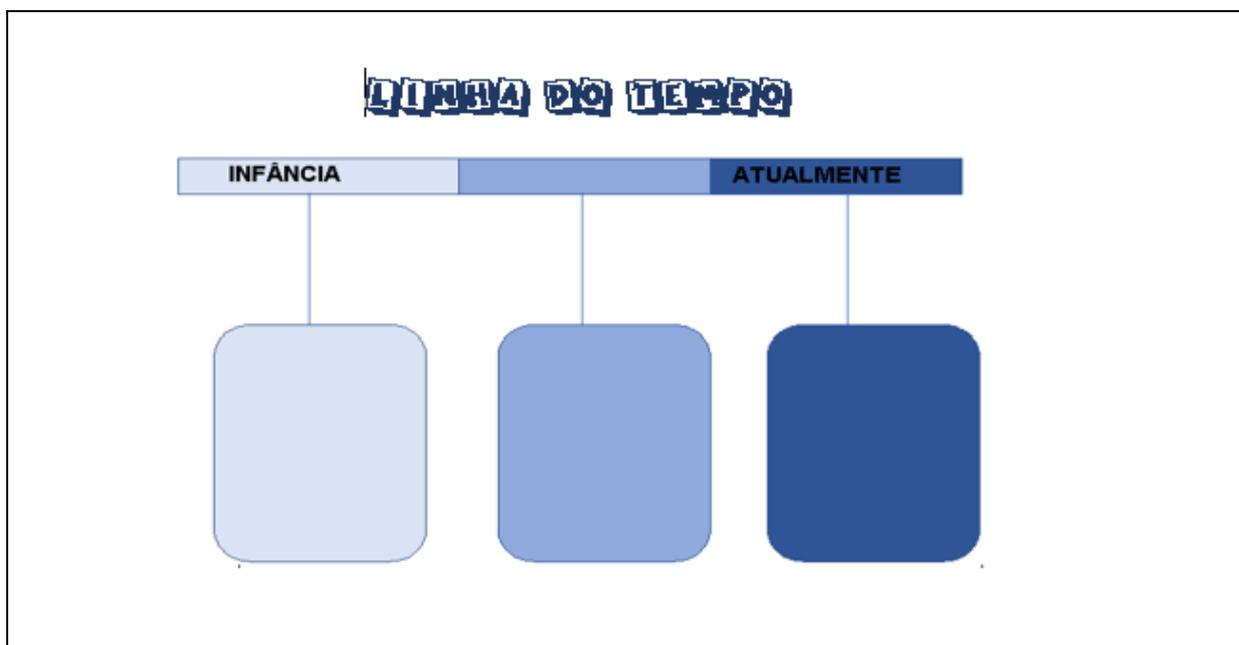
Além de ser um gênero proposto pelo Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, a biografia foi elencada devido à situação comunicativa que será proposta.

Com o intuito de aproximar os alunos da temática, propomos que um membro da comunidade escolar que foi submetido ao trabalho infantil relate como foi essa experiência na infância e seja entrevistado pela turma. Ainda, deixamos como sugestão um vídeo com o relato do Ministro João Oreste Dalazen, ao abrir o Seminário Trabalho Infantil, Aprendizagem e Justiça do trabalho, disponível no seguinte link: <https://youtu.be/9bBV6w-J1xM>.

Recomendamos a orientação do professor na elaboração das perguntas que serão realizadas na entrevista. Para tanto, apresentamos um roteiro com sugestões e ainda com um espaço em aberto para que o aluno escreva sua curiosidade sobre o entrevistado:

<b>PROGRAMANDO A ENTREVISTA</b>	
Tema:	A experiência com o trabalho infantil
Nome do entrevistado:	_____
Onde nasceu:	_____
Quando nasceu:	_____
Qual seu papel em nossa comunidade escolar? (professor, funcionário, familiar ou outro):	_____
Qual sua profissão atualmente?	_____
Pergunta 1:	_____
	_____
Pergunta 2:	_____
	_____
Pergunta 3:	_____
	_____

Em continuidade, sugerimos que as informações coletadas na entrevista sejam organizadas em uma *linha do tempo*, conforme demonstrado a seguir:



Há uma lacuna no espaço de tempo entre a infância e os dias de hoje, na linha do tempo, para que o aluno preencha com um fato que considerou marcante na trajetória do entrevistado.

A entrevista realizada fornecerá informações e aproximará os alunos da temática, que, para muitos, é uma realidade distante, vista em telejornais, apenas. Dessa maneira, dialogando com uma pessoa da comunidade, poderá constatar que este problema está mais próximo do que se espera. Além disso, a entrevista será subsídio para a produção de textos que será proposta neste módulo.

Antes de propormos a escrita, é necessário apresentar aos alunos alguns modelos do gênero que circulam na sociedade. Apresentamos algumas sugestões de biografias para leitura dos alunos: Bezerra (s.d.) e Aranha (2012).

Ao realizar a leitura, destaque com os alunos quais informações foram apresentadas e enfatize como as biografias foram narradas em ordem cronológica.

Na sequência, sugerimos que seja proposta a atividade a seguir, em que o aluno, com colagem de partes da biografia, possa completar o quadro e constatar a continuidade entre as informações narradas. Para diferenciar as informações do parágrafo e representar a progressão de ideias contida em cada um, recomendamos que, para cada item, seja utilizado um papel colorido.

<p><b>Apresentação da personagem e do assunto</b></p> <p>_____ parágrafo</p>	
<p><b>Mudanças na vida da personagem.</b></p> <p>_____ parágrafo</p>	
<p><b>Problema que levou a personagem a fugir.</b></p> <p>_____ parágrafo</p>	
<p><b>Final da biografia com informações novas sobre como a personagem saiu da condição do trabalho infantil.</b></p> <p>_____ parágrafo</p>	

É importante ressaltar com os alunos a relevância do título em uma produção de textos e como este deve estar relacionado de forma coerente com o que está sendo abordado.

Para tanto, sugerimos que seja realizada uma análise do título da biografia estudada.

### Atividades de análise do título

## História mais que real

1) Você concorda com o uso das palavras sublinhadas no título da biografia? Por quê?

2) O título está relacionado com a história narrada no texto? Explique sua resposta.

3) E se, ao invés da palavra **mais**, o autor utilizasse **memes**, mesmo assim o título estaria coerente com a produção de texto? Justifique.

4) Que outro título você daria para essa biografia?

Neste módulo, coletamos informações sobre experiências vivenciadas por quem foi submetido ao trabalho infantil e estudamos com os alunos sobre o gênero biografia, além de realizarmos atividades de continuidade, progressão de ideias e não-contradição.

Para finalizarmos este módulo, apresentaremos a proposta de produção a ser realizada pelos alunos e sugerimos que promovam “a roda de conversa”, a fim de demonstrar a importância e função do gênero em estudo, além de apresentar a situação comunicativa.

Por que biografias são produzidas?

Para que serve uma biografia?

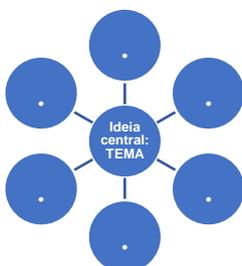
Produzir uma biografia contando a história da pessoa entrevistada causará algum impacto ou trará alguma informação sobre o trabalho infantil?

Produza uma biografia contando a história relatada pelo nosso convidado, divulgando a sua vida e como foi viver trabalhando na infância.

Essa biografia será exposta no painel de entrada da escola para que todos conheçam como é a vida de uma criança submetida ao trabalho infantil.

Assim, mais uma vez, levaremos conhecimento à nossa comunidade escolar e mostraremos como é a vida de uma criança que exerce o trabalho infantil, além de conscientizarmos sobre como é importante combater esse problema social!

Orientamos que, neste momento, seja proposto um planejamento do texto, em que os alunos possam organizá-lo por ideias, enumerando-as, conforme exposto:



No último módulo desta proposta pedagógica, serão abordadas atividades envolvendo o gênero conto contemporâneo, assim como a coerência textual.

## MÓDULO IV: ATIVIDADES COM O GÊNERO CONTO CONTEMPORÂNEO

Nesta proposta pedagógica, apresentamos possibilidades de estudar a língua, explorando a leitura, oralidade, escrita e outros mecanismos textuais, como a coerência, por meio dos gêneros discursivos.

A escolha pelo gênero conto deu-se pelo reconhecimento da importância do trabalho com a Literatura na sala de aula, que, muitas vezes, em turmas de 5º ano, é deixado de lado, visto que, geralmente, são priorizadas atividades envolvendo a gramática normativa.

Compreendemos que, ao apresentar e estudar as narrativas, podemos proporcionar aos alunos que vivenciem acontecimentos que, mesmo fictícios, ajudem a criar mecanismos para enfrentar as adversidades da vida. Conforme Coelho (2000, p. 57), “intuitivamente a criança compreenderá que tais histórias, embora irreais ou inventadas, não são falsas, pois ocorrem de maneira semelhante no plano de suas próprias experiências pessoais”.

Além disso, as narrativas permitem a construção da sociabilidade, pois, ao contarmos e ouvirmos histórias, trocamos experiências e, dessa forma, aprendemos sobre o mundo que nos cerca.

Para tanto, propomos a você, caro professor, que inicie este módulo com a leitura do conto *Carvoeirinhos*, de Roger Mello. A narrativa aborda, de forma comovente, a temática e traz como narrador um marimbondo que apresenta a realidade de um menino carvoeiro, enfatizando a importância de não nos silenciarmos frente a esse problema social.

Segundo o autor, a obra surgiu diante da leitura do poema *Meninos carvoeiros*, de Manuel Bandeira, em que o autor se recorda de um episódio de sua infância ao encontrar, em meio a uma viagem, crianças trabalhando em carvoaria.

Antes de iniciar a leitura, promova um ambiente acolhedor, preparado especialmente este momento, em que os alunos se sintam confortáveis e motivados a ouvirem a história e a observarem as imagens ilustradas no livro, que são de grande importância para a compreensão do texto e do tema.

Após a leitura, a fim de contextualizar o espaço abordado na obra, organize uma apresentação de slides com imagens de carvoarias e de crianças trabalhando neste local. É interessante, ainda, apresentar outros tipos de trabalho a que crianças e adolescentes, geralmente, são submetidos, como trabalhos em regiões agrícolas e

trabalhos domésticos. Também é válido diferenciar o trabalho doméstico infantil da atividade doméstica como colaboração.

Ao apresentar os slides, promova a “roda de conversa”, para que os alunos possam expor seus sentimentos ao observar as imagens.

Inicie este momento com os questionamentos: *Qual sua impressão ao ver as imagens apresentadas pela professora? O que você sentiu ao ver as condições de trabalho das crianças e adolescentes nesses locais?*

Em continuidade, sugerimos a declamação do poema *Meninos Carvoeiros*, de Manuel Bandeira, demonstrando aos alunos a intertextualidade entre os dois textos. Este poema foi escrito em Petrópolis-RJ, em 1921. Problematize com os alunos há quanto tempo o problema social discutido nesta temática perdura na sociedade. Apresente os questionamentos a seguir sobre o poema: *Calcule e responda: Há quantos anos esse poema foi escrito? Que problema social foi retratado nele? De acordo com o que já aprendemos até aqui, esse problema social ainda existe?*

No quadro exposto a seguir, apresentamos atividades de leitura referentes ao conto trabalhado neste módulo.

Quadro 10: Atividades referentes ao conto *Carvoeirinhos*, de Roger Mello

ETAPAS DE LEITURA	QUESTÕES ELABORADAS
CONTEXTO DE PRODUÇÃO	1. Observe as datas de publicação do poema <i>Meninos Carvoeiros</i> e <i>Carvoeirinhos</i> . Quantos anos se passaram entre as duas obras? 2. Em sua opinião, o problema retratado nas duas obras é atual ou antigo? Por quê?
DECODIFICAÇÃO	3. Leia uma parte da conversa entre o menino e o Albinho: “ <i>E se tiver menino... eles fecham?</i> ” a) Por que ele se mostrou preocupado? 4. O narrador conta que os dois meninos se escondiam: “ <i>Um perigo assim pedia um abrigo diferente</i> ”. Por que eles se escondiam? Que perigo era esse?
COMPREENSÃO	5. No seu livro, Roger Mello faz referência ao poema de Manoel Bandeira. Em que trecho isso ocorre? 6. No capítulo “Asa”, é feita a descrição de que inseto? 7. Quem é o narrador da história? Como você chegou a essa resposta? 8. Por que na capa do livro predominam as cores cinza e preto? 9. O que representam as cores laranja e rosa no canto esquerdo da capa?

<p>INFERENCIAÇÃO</p>	<p>10. Escreva como você imagina que seja trabalhar nesse local.  11. Por que o marimbondo comparou o carrinho de mão com uma Ferrari?  12. Releia a frase: <i>Só depois que vou entender que não somos tão diferentes o menino e eu. Bebemos água com pressa para acabar uma casa de barro.</i>  a) Que tipo de casa o marimbondo construía?  b) E o menino construía realmente uma casa?  c) Para que vai servir a casa do marimbondo?  d) E a “casa” do menino?  13. O narrador explica que, “misturando o barro com o suor”, o menino acabava de construir o forno.  a) Será que ele realmente misturava o suor com o barro? Qual é a intenção do narrador ao dizer que ele construiu com suor?</p>
<p>SÍNTESE</p>	<p>14. Como o marimbondo ajudou o menino a sair daquela situação?</p>
<p>INTERPRETAÇÃO } Juízo de valor  } Réplica</p>	<p>15. Você sabe o que é uma carvoaria?  16. Observe a imagem do lugar onde Albinho trabalhava. Esse é um local de alta periculosidade para uma criança? Explique.  17. Por que o encarregado da carvoaria respondeu com raiva à pergunta do fiscal? “FILHO DA COZINHEIRA!”  18. O que você entendeu com a fala do marimbondo: “depois da febre o menino voou pela primeira vez.”?</p>
<p>RETENÇÃO</p>	<p>19. Na história, deparamo-nos com dois fatos que prejudicam o desenvolvimento de uma criança ou de um adolescente. Quais são eles? E de que forma prejudicam?  20. O marimbondo, mesmo sem intenção, ajudou o menino a sair do trabalho infantil. Mas, na verdade, quais pessoas foram responsáveis por tirar o menino dessa situação?  21. Nesse texto, quem denunciou o trabalho infantil na carvoaria? De que forma?  22. Você acha importante denunciar o trabalho infantil? Por quê?</p>

A realização das atividades propostas para a obra *Carvoeirinhos*, além de proporcionarem melhor compreensão do texto, farão com que o aluno, com mediação docente, analise os pequenos detalhes, como cores, ilustrações e expressões, atribuindo significado e relacionando com a temática em estudo, ampliando o conhecimento do aluno.

Como já exposto neste estudo, a pesquisadora, como docente, constatou em sua experiência profissional as dificuldades dos alunos de 4º e 5º ano em produzirem

textos coerentes, especialmente com continuidade e progressão de ideias. Muitas vezes se deparava com produções cheias de frases soltas, sem ligação entre as ideias, conforme demonstrado em outra seção desta pesquisa. Por isso, compreendemos a importância do trabalho em torno de uma temática, e que, antes de uma produção de textos, sejam realizadas atividades de reconhecimento do gênero, que explorem a dimensão social e verbal, além de oferecer aporte para que o aluno saiba o que dizer em seu texto.

Ao realizarmos as atividades sobre a obra, propomos que sejam desenvolvidas atividades de coerência textual. Apresentamos uma sugestão para abordarmos a metarregra continuidade.

1. Entregue aos alunos as fichas a seguir, faça a leitura de cada ficha com os alunos e questione se elas estão em ordem, de acordo com a história ouvida.

2. Proponha que essas fichas sejam colocadas em ordem, conforme a obra.

3. Releia novamente, agora em ordem.

4. Enfatize o motivo das lacunas em branco. Nestes espaços, os alunos deverão pensar e escrever palavras que “liguem” uma ideia à outra, de forma que se constitua a coerência do texto.

5. Peça aos alunos que leiam, agora com as palavras que escreveram, e anotem as sugestões de cada um no quadro, analisando com eles a relação que as palavras estabelecem com as ideias.

6. Questione qual foi a diferença percebida entre as fichas entregues inicialmente e as fichas agora organizadas. Professor, neste momento, conduza seus alunos a perceberem as estratégias que utilizaram para a constituição da coerência textual.

Quadro 11: Fichas para a atividade de continuidade

_____ que eu e o menino nos encontramos foi no tanque de beber água. Ele estava ocupado de tanta sede. Ele e eu.	_____ a ferroada o menino correu, gritou, acordou a redondeza e os fiscais também.
_____, percebi que não somos tão diferentes, o menino e eu, bebemos água com tanta pressa para acabar as nossas casas de barro.	_____ não vai ter jeito, sou marimbondo, vou ter que dar uma ferroada.
_____ a ferroada o menino teve inchaço, febre, coceira e também a sua liberdade.	_____ vi que a casa do menino na verdade é um forno, com suas mãos ele reboca a parede quente.

_____ muitas dificuldades, entre tosses e esconderijos. Em um voo rasante, o menino abana o vento e me atrapalha.	Em outro voo, buscando comida para meu ovo vejo o menino e o Albinho conversando: -- <i>Se tiver menino, eles fecham?</i> Vi o medo da fiscalização, mal sabia o menino que era sua salvação.
---	---

Fonte: Elaborado pela autora

Além da continuidade, outro fator da coerência que é desenvolvido com dificuldade pelos alunos é a progressão de ideias. Relacionamos essa dificuldade ao fato de, muitas vezes, o aluno pouco conhecer sobre o assunto de sua produção textual e, assim, ter pouco o que dizer sobre ele.

Após, abordarmos em quatro módulos a temática do trabalho infantil, esperamos que o aluno tenha aprofundado seus conhecimentos, tendo informações para produzir seus textos.

Dessa forma, propomos uma atividade de progressão de ideias, em que o aluno ampliará as ideias em algumas frases que abordem o trabalho infantil.

Use o conhecimento que adquiriu sobre o trabalho infantil para progredir as ideias em cada frase. Veja qual palavra está em destaque e complete a frase, trazendo mais informações sobre a palavra e sua relação com o trabalho infantil

- I- A menina, mesmo sem idade apropriada, **trabalhava** muito...
- II- Aprendemos que o **trabalho infantil** pode...
- III- O trabalho infantil doméstico é exercido na maioria das vezes por um determinado **grupo de pessoas** que...
- IV- As **carvoarias e regiões agrícolas** são locais mais comuns em que crianças são submetidas ao trabalho...

Durante a realização das atividades, sugerimos que cada asserção seja lida e discutida em sala. Caro colega, promova, mais uma vez, a “roda de conversa” e permita que cada um de seus alunos possa apresentar informações sobre as palavras em destaque. Ainda é válido ressaltar a importância da mediação do professor no estabelecimento da relação entre a palavra destacada e a temática abordada.

Como um dos objetivos deste estudo é investigar de que forma a elaboração de uma unidade didática direcionada à produção textual pode contribuir com o

trabalho docente na construção da coerência nos textos de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, a seguir, recomendamos uma proposta de produção.

Em quatro módulos, abordamos a temática em diferentes gêneros discursivos, com atividades envolvendo as dimensões sociais e verbais, além da coerência textual. Assim, após o estudo realizado com os alunos, esperamos que, por meio desta produção, seja possível constatar o desenvolvimento da coerência na produção de textos dos alunos.

Com a leitura, adquirimos conhecimento sobre diversos assuntos. Com este estudo sobre o trabalho infantil, lemos textos, ouvimos depoimentos e opiniões. Aprendemos muito mais e agora podemos falar com mais clareza sobre isso. Que tal você escrever um conto, assim como Roger Mello? E ainda combater o trabalho infantil, usando a Literatura?

Para isso, produza um conto sobre o trabalho infantil, assim como Roger Mello, fazendo uma denúncia ou alertando a sociedade sobre o quanto esse problema social traz prejuízos para todos nós e não apenas para a criança submetida a esse tipo de trabalho.

Antes da produção, vamos relembrar algumas informações importantes.

Quais são as principais atividades exercidas no trabalho infantil?

Quem são as vítimas do trabalho infantil?

Que tipos de prejuízo o trabalho infantil traz para as crianças e adolescentes? E para a sociedade em geral?

Como podemos combater esse problema?

Quais órgãos são responsáveis pela fiscalização?

Nessas histórias serão organizadas em um livro da turma e entregues para cada família realizar a leitura.

Professor, a confecção do livro poderá ser feita de forma artesanal, com a participação dos alunos na escrita, ilustração e elaboração da capa. Caso haja possibilidade, sugerimos que os textos sejam digitados na aula de informática, para que sejam anexados nas páginas do livro.

Para orientar os alunos na produção do texto, expomos o quadro a seguir, que poderá ser preenchido pelo aluno, de forma a organizar suas ideias antes da escrita.

Onde a história ocorre?	Quem são as personagens?	Quem é o protagonista?	Há um vilão? Quem é?	Qual o problema vivido pela personagem principal?	Qual é o principal desejo da personagem principal?	Como a personagem conquistou seu desejo?

Como a produção de texto trata do trabalho infantil, é válido destacar que os alunos elenquem, como personagem principal, uma criança, adolescente ou algum personagem que possua uma estreita relação com ambos, e seu objeto de desejo esteja relacionado à erradicação do trabalho infantil.

Afinal, esse objetivo (desejo) está exposto na proposta de produção, portanto, o texto do aluno deve estar coerente com o que foi proposto.

A finalidade deste estudo é investigar de que forma a elaboração de uma unidade didática direcionada à produção textual pode contribuir com o trabalho docente na construção da coerência nos textos de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Portanto, objetivamos, ainda, avaliar se, por meio desta proposta, o aluno ampliou seus conhecimentos sobre o tema, tornando possível que este tenha o que dizer, uma razão para dizer, um interlocutor real e que se constitua como locutor que esteja presente em seu lugar de interação verbal, além de se escolherem estratégias para realizarem as afirmações expostas, constituindo a coerência textual.

Para tanto, orientamos que seja utilizado o Quadro 6, elaborado em decorrência deste estudo, com o objetivo de realizar uma avaliação diagnóstica da coerência. A realização dessa avaliação diagnóstica consiste em analisar, por meio das questões apresentadas nesse quadro, os aspectos dominados pelos alunos na produção inicial e, em comparativo, analisar os aspectos dominados pelos alunos na produção final de cada módulo, de forma que seja possível constatar o proveito desta proposição.

## CONCLUSÃO E SUGESTÕES

Nesta pesquisa, discutimos a produção de textos nos Anos Iniciais e a construção da coerência textual, a partir da dificuldade dos alunos deste nível de ensino em produzir textos coerentes. Ainda, apresentamos uma proposta de intervenção pedagógica com o propósito de contribuir com o domínio progressivo de aspectos da coerência textual, proporcionando aos alunos que produzam textos coerentes.

Ao iniciarmos a pesquisa que culminou nesta dissertação, pretendíamos adentrar o espaço escolar e implementar este estudo, com o objetivo de analisar o desenvolvimento dos alunos e a progressão na construção da coerência em suas produções de texto. No entanto, a impossibilidade da intervenção, devido à situação de pandemia, forçou-nos a, por ora, apresentar uma proposição que tenha o potencial de ser adotada em outros contextos escolares, além do nosso, e adaptada para diferentes realidades. Adiamos, assim, a aplicação desta unidade didática, mas não a tiramos do horizonte, pois faremos a implementação assim que voltarmos às aulas presenciais, sem restrições.

Esperamos que esta pesquisa contribua para o desenvolvimento da competência escrita, num país em que esta é ainda uma grande preocupação, e que anime a outros colegas a empenharem-se na construção de possibilidades de melhorar esse quadro.

## ANEXO A – Autorização para o uso da charge *Carrinho* de Ivan Cabral

---

 **NATASHA HANNA BARICHELO DIONISIO** <natasha.dionisio@educacao.cas.cavel.pr.gov.br> seg., 19 de abr. 20:38 ☆ ↶ ⋮  
para ivankabral ▾

Olá, Ivan Kabral.

Sou professora dos Anos Iniciais da Rede Pública e admiradora do seu trabalho. Desenvolvo uma pesquisa de mestrado do PROFLETRAS, voltada para a produção de textos e gostaria de utilizar a sua charge *Carrinho* em minha pesquisa.  
Em outro e-mail coloquei outro título, mas peço que considere este.

Em contato pelo Instagram fui autorizada a usá-la, mas gostaria de formalizar por aqui.

Antecipo meus agradecimentos,

Professora Natasha.

---

 **ivan cabral** <ivankabral@gmail.com> ter., 20 de abr. 07:00 ☆ ↶ ⋮  
para mim ▾

Olá , professora Natasha.  
Uso autorizado nas condições informadas no seu pedido.

Atenciosamente,  
...  
--

  
**WWW.IVANCABRAL.COM**  
(84) 99912-6677