

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu
Mestrado Profissional em Educação

Giane Dutra

**Reflexões sobre coesão e coerência: aspectos fundamentais para a
construção das produções textuais de alunos de uma turma de 5º ano do
Ensino Fundamental de Jaguarão/RS**

Jaguarão
2025

Giane Dutra

Reflexões sobre coesão e coerência: aspectos fundamentais para a construção das produções textuais de alunos de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de Jaguarão/RS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Patrícia dos Santos Moura

**Jaguarão
2025**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

D978r Dutra, Giane

Reflexões sobre coesão e coerência: aspectos fundamentais para a construção das produções textuais de alunos de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de Jaguarão/RS / Giane Dutra. 230 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2025.

"Orientação: Patrícia dos Santos Moura".

1. Produção textual. 2. Gêneros Textuais. 3. Coesão. 4. Coerência. 5. Letramento.
I. Título.

Giane Dutra

Reflexões sobre coesão e coerência: aspectos fundamentais para a construção das produções textuais de alunos de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de Jaguarão/RS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Patrícia dos Santos Moura

Dissertação de mestrado defendida e aprovada em: 30, de setembro de 2025.

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Patrícia dos Santos Moura
Orientador
(UNIPAMPA)

Prof.^a Dra. Luciana Contreira Domingo
(UNIPAMPA)

Prof.^a Dra. Zoraia Aguiar Bittencourt
(UFFS)



Assinado eletronicamente por **LUCIANA CONTREIRA DOMINGO, Professor Permanente do Programa Mestrado Profissional em Educação**, em 09/10/2025, às 16:24, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **PATRICIA DOS SANTOS MOURA, Coordenador(a) de Curso**, em 10/10/2025, às 12:00, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Zoraia Aguiar Bittencourt, Usuário Externo**, em 12/10/2025, às 12:09, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1862849** e o código CRC **3605ADDA**.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, rendo toda minha gratidão. Ele é o alicerce da minha vida, a força que me sustenta e a luz que ilumina meus caminhos. Nos momentos de incertezas e cansaço, foi em sua presença que encontrei paz e coragem para seguir. Cada passo desta jornada acadêmica – que culmina nesta dissertação de Mestrado Profissional em Educação – é prova da sua bondade e do seu cuidado, pois sem Ele nada disso seria possível.

Aos meus pais, Maria Olinda Rigon dos Santos Dutra e Jader Dutra, meus primeiros mestres e maiores exemplos de dignidade, trabalho e fé, deixo meu agradecimento mais profundo. Desde a infância, vocês me ensinaram que estudar é abrir portas e que o caráter vale mais do que qualquer título.

Obrigada por cada palavra de incentivo, por cada gesto de amor silencioso e por acreditarem em mim mesmo quando o caminho parecia longo demais. Esta conquista também é de vocês, porque foi nos valores que me transmitiram que encontrei forças para persistir.

Ao meu esposo, Dilio Farias, meu companheiro de vida, agradeço por nunca largar a minha mão. Nesta caminhada de pesquisa, escrita, idas e vindas entre escola, casa, família e universidade, você esteve ao meu lado com amor e paciência, bom humor nos dias pesados e coragem quando eu vacilava.

Obrigada por compreender minhas ausências, acolher meu cansaço, dividir responsabilidades e celebrar cada pequena vitória. Este título tem seu no escrito nele, porque sem teu apoio eu não teria chegado até aqui.

Aos meus filhos, Bruno Dutra Farias e Julia Helena Dutra Farias, dedico este trabalho com todo o meu coração. Vocês são a razão maior pela qual luto diariamente. Quantas vezes adiei brincadeiras para terminar um capítulo; quantas noites estudei enquanto vocês dormiam... e bastava um abraço de vocês, um desenho, um “mãe, tá quase?” para renovar minhas forças. Espero que este momento lhes sirva de exemplo: com fé, estudo e perseverança, os sonhos cabem na nossa realidade.

À minha orientadora Professora Dra. Patrícia dos Santos Moura, registro minha eterna gratidão. Obrigada por acreditar no meu potencial desde início, por acolher minhas inquietações, por ler e reler versões, por orientar com rigor acadêmico sem perder a sensibilidade humana. Sua escuta atenta, seus questionamentos precisos e

sua confiança foram fundamentais para que este estudo ganhasse densidade teórica e relevância para a prática educativa. Aprendi muito mais do que pesquisa; aprendi modos de olhar a escola e os alunos com profundidade e compromisso.

À banca examinadora, composta pelas professoras doutoras Luciana Contreira Domingo e Zoraia Aguiar Bittencourt, meu sincero agradecimento pela generosidade em aceitar o convite, pelo tempo dedicado à leitura cuidadosa da dissertação e pelas contribuições críticas que engrandecem este trabalho.

É uma honra contar com o olhar qualificado de pesquisadoras cuja produção acadêmica inspira a formação de professores e o fortalecimento da educação pública.

Estendo meu agradecimento à comunidade escolar que acolheu esta pesquisa: direção, coordenação pedagógica, professores e, em especial, os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Jaguarão/RS. O compromisso de vocês com a escola pública e a confiança em abrir as portas da sala de aula para a investigação pedagógica tornar viável a dimensão aplicada deste mestrado profissional, que busca produzir conhecimento a partir dos desafios reais do cotidiano escolar. Sem a participação ativa de vocês, este estudo não teria raízes na prática.

Agradeço também à professora regente da turma com quem caminhei durante a intervenção pedagógica, pelas conversas, pela abertura às observações, pela parceria nas atividades de produção textual e pelas reflexões compartilhadas sobre ensino, linguagem e aprendizagem. Dividir a docência, observar a prática e construir matérias juntos foi uma experiência formativa que ultrapassa as páginas desta dissertação.

Ao PPGedu Programa de Pós-Graduação Mestrado profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa Campus Jaguarão UNIPAMPA, à coordenação do curso, aos (as) docentes e aos (às) colegas de turma, minha gratidão pela formação coletiva. As disciplinas, os grupos de estudo, e debates que expandiram minha compreensão do campo e fortaleceram o diálogo entre teoria e prática. Cada encontro contribuiu, diretamente ou indiretamente, para amadurecer as questões que aqui desenvolvo.

Às minhas amigas parceria da universidade para a vida, Fernanda da Silva Araújo e Marinela Rodríguez, meu carinho e admiração. Vocês estiveram presentes em risadas, mensagens de apoio, trocas de referências e ombro amigo nas horas de tensão. A amizade de vocês fez essa trajetória mais leve verdadeira e inesquecível.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu chegasse a este momento. Esta dissertação nasce do encontro entre fé, família, escola e universidade; entre teoria e prática; entre luta diária e esperança. Que os resultados aqui apresentados retomem às salas de aula como gesto de compromisso com uma educação pública de qualidade, humana e transformadora.

“A arma social de luta mais poderosa é o domínio da linguagem...” Soares (2015).

RESUMO

Esta dissertação investigou como o ensino de produção textual pode contribuir para o desenvolvimento da coesão e da coerência nas escritas de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Jaguarão/RS. A escolha do tema justifica-se pela constatação de que muitos estudantes apresentam dificuldades significativas na organização de suas ideias ao escrever, o que revela a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a escrita com instrumentos de expressão, comunicação e letramento. A pesquisa nasceu das experiências vividas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID – Subprojeto Alfabetização/Pedagogia), que suscitaram reflexões sobre a importância de propor atividades com foco no texto, na reescrita e na mediação docente. Os objetivos específicos são: elaborar uma proposta pedagógica baseada em gêneros textuais e em atividades de reescrita; avaliar os avanços alcançados nas produções após a intervenção. A pesquisa fundamenta-se em autores como Soares (2020), que defende o texto como eixo da alfabetização e do letramento, Bakhtin (2003), Marcuschi (2008), Dolz e Scheneuwly (2004), Koch e Travaglia (2010). A metodologia adotou uma intervenção pedagógica colaborativa, com sequências didáticas voltadas ao trabalho com gêneros textuais, reescritas mediadas, leitura de bons modelos e reflexões coletivas. A análise dos dados foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva (Moraes & Galiazzi, 2011). Os resultados evidenciam avanços na organização textual, no uso de recursos de coesão, na clareza e na manutenção do sentido, demonstrando que práticas intencionais de ensino de produção textual contribuem para o desenvolvimento do letramento e para a formação de escritores mais autônomos e conscientes.

Palavras-Chave: Produção textual. Gêneros Textuais. Coesão. Coerência. Letramento.

RESUMEN

Esta disertación investigó cómo la enseñanza de la producción textual puede contribuir al desarrollo de la cohesión y la coherencia en los escritos de estudiantes de 5º grado de la Educación Primaria de una escuela pública de Jaguarão/RS. La elección del tema se justifica por la constatación de que muchos estudiantes presentan dificultades significativas en la organización de sus ideas al escribir, lo que revela la necesidad de prácticas pedagógicas que valoren la escritura como instrumento de expresión, comunicación y literacidad. La investigación surgió de las experiencias vividas en el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID – Subprojeto Alfabetização/Pedagogia), que generaron reflexiones sobre la importancia de proponer actividades centradas en el texto, la reescritura y la mediación docente. Los objetivos específicos son: elaborar una propuesta pedagógica basada en géneros textuales y actividades de reescritura; evaluar los avances alcanzados en las producciones después de la intervención. La investigación se fundamenta en autores como Soares (2020), que define el texto como eje de la alfabetización y la literacidad, Bakhtin (2003), Marcuschi (2008), Dolz e Scheneuwly (2004), Koch y Travaglia (2010). La metodología adoptó una intervención pedagógica colaborativa, con secuencias didácticas orientadas al trabajo con géneros textuales, reescrituras mediadas, lectura de buenos modelos y reflexiones colectivas. El análisis de los datos se realizó por medio del Análisis Textual Discursivo (Moraes&Galiazzi, 2011). Los resultados evidencian avances en la organización textual, en el uso de recursos de cohesión, en la claridad y en el mantenimiento del sentido, demostrando que las prácticas intencionadas de enseñanza de producción textual contribuyen a la formación de escritores más autónomos y conscientes.

Palabras clave: Producción textual. Géneros textuales. Cohesión. Coherencia. Literacidad.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação processo histórico da invenção da escrita.....	21
Figura 2 – Escrita dos Sumérios.....	22
Figura 3 – Escrita dos Egípcios.....	22
Figura 4 – Escrita dos japoneses e chineses.....	23
Figura 5 – As três camadas que envolvem a alfabetização e o letramento.....	27
Figura 6 – Exemplo de discurso e texto.....	31
Figura 7 – Diagrama representacional da nova concepção, em oposição à de 1990.	31
Figura 8–Tirinha gênero textual horóscopo.....	39
Figura 9– Tirinha sobre gênero textual bilhete.....	39
Figura 10– Texto Urubu e sabiás.....	48
Figura 11– Esquema sobre referência.....	52
Figura 12– Tirinha explicando sobre coerência.....	55
Figura 13– Tirinha turma da Mônica.....	56
Figura 14 – Texto trabalhado pela professora regente.....	81
Figura 15 – Atividade sobre Dígrafo (professora regente)	83
Figura 16 – Produção textual (professora regente).....	84
Figura 17 – Produção textual (professora regente)	84
Figura 18 – Produção textual (Professora regente).....	85
Figura 19 – Sequência Didática.....	91
Figura 20 – Ensinar com o método.....	94
Figura 21 – Produção Textual aluno.....	128
Figura 22– Produção Textual aluno.....	129
Figura 23 – Produção Textual aluno.....	130
Figura 24 – Produção Textual aluno.....	131
Figura 25 – Produção Textual aluno.....	132
Figura 26 – Produção Textual aluno.....	133
Figura 27– Produção Textual aluno.....	134
Figura 28– Produção Textual aluno.....	135
Figura 29– Produção Textual aluno.....	136
Figura 30– Produção Textual aluno.....	138
Figura 31– Produção Textual aluno.....	140
Figura 32– Produção Textual aluno.....	142

Figura 33– Produção Textual aluno.....	143
Figura 34– Produção Textual aluno.....	144
Figura 35– Produção Textual aluno.....	145
Figura 36– Produção Textual aluno.....	147
Figura 37– Produção Textual aluno.....	160
Figura 38– Produção Textual aluno.....	161
Figura 39– Produção Textual aluno.....	164
Figura 40– Produção Textual aluno.....	168
Figura 41– Produção Textual aluno.....	169
Figura 42– Produção Textual aluno.....	176
Figura 43– Produção Textual aluno.....	177
Figura 44– Produção Textual aluno.....	179
Figura 45– Produção Textual aluno.....	183
Figura 46– Produção Textual aluno.....	184
Figura 47– Produção Textual aluno.....	186
Figura 48– Produção Textual aluno.....	187
Figura 49- Produção Textual aluno.....	189
Figura 50 – Tirinha da Mônica.....	207
Figura 51- Conectivos.....	208
Figura 52 – Esqueleto de texto Dissertativo.....	214

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Textos publicitários e textos de humor.....	33
Quadro 2 – Diferenças entre linguagem falada e a linguagem escrita.....	33
Quadro 3 – Exemplo de elipse.....	53
Quadro 4 – Perguntas da entrevista com a professora titular da turma.....	73
Quadro 5 – Entrevista da professora.....	86
Quadro 6 – Há quanto tempo você atua como professora?.....	86
Quadro 7 – De que forma você costuma trabalhar com textos em sala de aula?.....	87
Quadro 8 – Você trabalha com gêneros textuais?.....	87
Quadro 9 – Como você trabalha com textos? Você faz perguntas para ativar os conhecimentos prévios dos alunos?.....	87
Quadro 10 – Que tipo de texto você costuma utilizar em sala de aula?.....	88
Quadro 11 – Quais dificuldades você encontra ao trabalhar com textos? Você percebe resistência por parte dos alunos?.....	88
Quadro 12 – Qual é a sua percepção a reação dos alunos ao trabalharem com textos?.....	88
Quadro 13 – Os alunos costumam fazer uma leitura silenciosa antes de trabalhar a oralidade..?.....	89
Quadro 14 – Quais dificuldades os alunos apresentam? Eles encontram mais dificuldades na leitura, na interpretação de texto ou na produção textual?.....	89
Quadro 15 – Como você acompanha o processo de aprendizagem dos alunos em relação à produção textual?.....	89
Quadro 16 – Estratégias de leitura.....	91
Quadro 17 – Atividades trabalhadas na intervenção: 1ª aula.....	95
Quadro 18 – Atividades trabalhadas na intervenção: 2ª aula.....	96
Quadro 19 – Atividades trabalhadas na intervenção: 3ª aula.....	98
Quadro 20 – Atividades trabalhadas na intervenção: 4ª aula.....	99
Quadro 21 – Atividades trabalhadas na intervenção: 5ª aula.....	100
Quadro 22 – Atividades trabalhadas na intervenção: 6ª aula.....	102
Quadro 23 – Texto anônimo.....	114
Quadro 24 – Transcrição de produção textual de aluno.....	123
Quadro 25 – Transcrição de produção textual de aluno.....	128
Quadro 26 – Transcrição de produção textual de aluno.....	129

Quadro 27– Transcrição de produção textual de aluno.....	130
Quadro 28– Transcrição de produção textual de aluno.....	131
Quadro 29 – Transcrição de produção textual de aluno.....	132
Quadro 30– Transcrição de produção textual de aluno.....	133
Quadro 31 – Transcrição de produção textual de aluno.....	134
Quadro 32 – Transcrição de produção textual de aluno.....	134
Quadro 33 - Transcrição de produção textual de aluno.....	136
Quadro 34 – Transcrição de produção textual de aluno.....	138
Quadro 35 - Transcrição de produção textual de aluno.....	140
Quadro 36 - Transcrição de produção textual de aluno.....	142
Quadro 37 - Transcrição de produção textual de aluno.....	143
Quadro 38 - Transcrição de produção textual de aluno.....	144
Quadro 39- Transcrição de produção textual de aluno.....	145
Quadro 40- Transcrição de produção textual de aluno.....	147
Quadro 41- Transcrição de produção textual de aluno.....	150
Quadro 42- Transcrição de produção textual de aluno.....	150
Quadro 43- Transcrição de produção textual de aluno.....	152
Quadro 44- Transcrição de produção textual de aluno.....	153
Quadro 45- Transcrição de produção textual de aluno.....	155
Quadro 46 - Transcrição de produção textual de aluno.....	156
Quadro 47- Transcrição de produção textual de aluno.....	169
Quadro 48- Transcrição de produção textual de aluno.....	160
Quadro 49 - Transcrição de produção textual de aluno.....	161
Quadro 50- Comparativo das versões textuais em contextos de escrita.....	161
Quadro 51- Transcrição de produção textual de aluno.....	164
Quadro 52- Transcrição de produção textual de aluno.....	165
Quadro 53 - Transcrição de produção textual de aluno.....	165
Quadro 54 – Comparação entre a versão inicial e reescrita nos gêneros autobiografia, notícia e resenha evidenciando a progressiva apropriação de suas estruturas composicionais.....	166
Quadro 55- Transcrição de produção textual de alunos.....	168
Quadro 56- Transcrição de produção textual de alunos.....	169
Quadro 57- Evidências da ampliação do Repertório Discursivo e do fortalecimento da autoria na Reescrita dos alunos.....	171

Quadro 58 - Transcrição de produção textual de alunos.....	176
Quadro 59- Transcrição de produção textual de alunos.....	178
Quadro 60- Transcrição de produção textual de alunos.....	179
Quadro 61- Transcrição de produção textual de alunos.....	181
Quadro 62- Transcrição de produção textual de alunos.....	183
Quadro 63- Transcrição de produção textual de alunos.....	184
Quadro 64- Transcrição de produção textual de alunos.....	186
Quadro 65 - Transcrição de produção textual de alunos.....	187
Quadro 66- Transcrição de produção textual de alunos.....	189
Quadro 67- Processos de reescrita e aprimoramento da coesão e coerência nas produções textuais dos alunos.....	190
Quadro 68- Biografia de Malala.....	208
Quadro 69- Continuação do texto Malala.....	208
Quadro 70- Passo a passo para a produção de uma notícia.....	208
Quadro 71- Texto Sujeira pra todo lado.....	209
Quadro 72- Roteiro para pensar sobre o resumo.....	209
Quadro 73- Continuação do texto para a realização do resumo.....	209
Quadro 74- Como fazer uma boa resenha crítica: Passo a passo.....	210
Quadro76 – Dados do autor/autora.....	210
Quadro 77- Quadro para pensar a opinião sobre a obra.....	211
Quadro 78- Exemplo de resenha crítica pronta.....	211
Quadro 79- Reflexão sobre o tema.....	213

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ART. – Artigo

ATD – Análise Textual Discursiva

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCG – Referencial Curricular Gaúcho

SINEPE/RS – Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul

UNIPAMPA– Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	20
2.1 Do Surgimento da escrita à coesão e coerência.....	20
2.1.1 Alfabetização e letramento.....	25
2.1.2 O TEXTO COMO EIXO DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: GÊNEROS TEXTUAIS E O DESENVOLVIMENTO DA COESÃO E DA COERÊNCIA.....	29
2.1.3 Gêneros Discursivos e textuais: Fundamentos teóricos e práticas pedagógicas no ensino da linguagem.....	35
2.1.4 Coesão e coerência textual: fundamentos para a construção de sentidos no texto	46
2.1.5 O trabalho com o texto nos documentos oficiais: coesão e coerência em foco.	58
3. PERCURSO METODOLÓGICO.....	70
3.1 Abordagem Metodológica.....	70
3.2 Apresentação do Cenário da Pesquisa.....	79
3.2.1 Sujeitos da pesquisa.....	80
3.3 Observação da prática da professora regente.....	81
3.3.1 Entrevista com a professora titular da turma.....	86
4. PERCURSO DA INTERVENÇÃO: ESTRATÉGIAS E APRENDIZAGEM DA ESCRITA.....	91
4.1 Descrição de como será a proposta de intervenção pedagógica em sala de aula.....	94
4.2 AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	103
4.3 DESENVOLVIMENTO DAS AULAS E RELATOS DAS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS.....	107
5. Análise e discussão dos Dados.....	121
5.1 A PRODUÇÃO TEXTUAL COMO INSTRUMENTO DO LETRAMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR: COMPREENDER O TEXTO COMO UNIDADE CENTRAL DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM E BASE PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS.....	125
5.1.1 Escrita egocentrada e ausência de planejamento discursivo como obstáculos iniciais à construção de narrativas com sentido comunicativo.....	149
5.1.2 As Marcas de oralidade na escrita como reflexo da internalização da linguagem cotidiana e do não domínio das convenções textuais.....	153
5.1.3 Limitações na construção da macroestrutura textual e uso dos mecanismos coesivos como entraves à progressão discursiva na escrita escola	156
5.2 A ABORDAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS NA FORMAÇÃO DA AUTORIA E DA INTENCIONALIDADE DA ESCRITA: CONSIDERANDO O TRABALHO COM	

DIFERENTES GÊNEROS COMO ESTRATÉGIA PARA DESENVOLVER HABILIDADES DE LEITURA e ESCRITA EM CONTEXTOS REAIS E SIGNIFICATIVOS.....	158
5.2.1 A progressiva apropriação da estrutura dos gêneros textuais como indicativo de desenvolvimento discursivo	164
5.2.2 A ampliação do repertório discursivo e o fortalecimento da autoria por meio da diversidade de gêneros.....	168
5.3 A COESÃO E A COERÊNCIA COMO ELEMENTOS ESTRUTURANTES DA AUTORIA E DA PROGRESSÃO TEXTUAL: RECONHECER ESSES ELEMENTOS COMO FUNDAMENTAIS PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E PARA APRIMORAMENTO AS ESCRITA DOS ALUNOS.....	174
5.3.1 O domínio progressivo dos mecanismos de coesão referencial e sequencial como base para a fluidez textual nas produções dos alunos.....	175
5.3.2 A articulação entre coesão e coerência como fundamento para a construção de textos autorais, complexos e comunicativamente	181
6.0 CONSIDERAÇÃO FINAIS.....	198
REFERÊNCIAS.....	201
ANEXOS.....	205
Anexo 1: Entrevista com a professora titular.....	205
Anexo 2: Tirinha da turma da Mônica.....	207
Anexo 3: Conectivos.....	207
Anexo 4: Biografia de Malala.....	208
Anexo 5: Continuação do texto Malala.....	208
Anexo 6: Passo a passo produção de uma notícia.....	208
Anexo 7: Texto Sujeira pra todo lado.....	209
Anexo 8: Roteiro para pensar sobre o resumo.....	209
Anexo 9: Continuação do texto para resumo.....	209
Anexo 10: Como fazer uma boa resenha crítica.....	210
Anexo 11: Roteiro para pensar a resenha crítica.....	210
Anexo 12: Dados do autor/autora.....	210
Anexo 13: Quadro para pensar a opinião sobre a obra.....	211
Anexo 14: Exemplo de resenha crítica.....	211
Anexo 15: Reflexão sobre o tema.....	213
Anexo 16: Exemplos de estrutura de texto dissertativo.....	214
Anexo 17: Carta de consentimento.....	215
Anexo 18: Termo de consentimento livre e esclarecido.....	217
Anexo 19: Termo de assentimento do menor.....	219

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu a partir da experiência obtida em sala de aula, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Subprojeto-Alfabetização/Pedagogia, quando foi observada a defasagem em relação à coesão e à coerência nas produções textuais dos alunos do 5º ano de uma Escola Estadual, localizada no município de Jaguarão.

Além dessa defasagem, constatou-se que os alunos do 5º ano trabalhavam muito pouco com textos, apresentando dificuldades em interpretar e principalmente em realizar produções textuais. As produções dos discentes revelaram marcas da oralidade, problemas ortográficos, pontuação inadequadas e muitas repetições.

Este cenário despertou o interesse em trabalhar com a proposta da autora Magda Soares, pois tive a oportunidade de conhecer a obra “Alfalettrar” no PIBID, quando a coordenadora Dr.^a Patrícia dos Santos Moura, apresentou a perspectiva da autora, que destaca a importância de utilizar o texto como eixo principal para desenvolver a alfabetização e o letramento.

Os alunos também demonstraram uma certa resistência em realizar suas escritas, talvez por não se sentirem seguros e por estarem acostumados a uma proposta mais tradicional, centrada em exercícios de fixação voltados à gramática normativa. Essa cena fez-me recordar o passado quando ingressei pela primeira vez na universidade, no curso de Letras, totalmente despreparada, pois me encontrava em um cenário diferente de tudo que havia vivenciado na escola. Sei que são alunos de 5º ano, turma na qual atuei durante minha iniciação à docência como bolsista do PIBID, mas, apesar dos avanços e das lutas pela melhoria da educação, percebo que as mudanças ocorrem de forma lenta desigual. Essa constatação levou-me a refletir sobre a necessidade de práticas pedagógicas que realmente promovam o desenvolvimento da escrita, partindo de situações reais de comunicação e de um trabalho com textos que façam sentido aos alunos.

Essa vivência pessoal como professora e pesquisadora foi decisiva para a escolha do tema deste trabalho. Ao observar de perto as dificuldades dos alunos em compreender e produzir textos, percebi que a escrita ainda é, para muitos estudantes, uma atividade de mera reprodução, e não de criação e autoria. Esse cenário despertou em mim o desejo de buscar alternativas metodológicas que tornassem o ensino da Língua Portuguesa mais significativo, integrando leitura, escrita e reflexão sobre a

linguagem. A escolha por trabalhar com a perspectiva de Magda Soares (2020) – que propõe o texto como eixo central da alfabetização e do letramento – nasceu do compromisso de contribuir para que os alunos se reconhecessem como sujeitos capazes de produzir sentido por meio da escrita.

Acredito que ensinar a escrever é também um ato de empoderamento e de humanização, pois possibilita que o aluno se veja como protagonista do próprio discurso. Assim, este trabalho se fundamenta em uma motivação pessoal e profissional: a de compreender como o ensino da escrita pode conduzir de modo a favorecer o desenvolvimento da coesão e da coerência, elementos essenciais à produção textual e à formação de leitores e autores críticos.

Percebi que com os avanços tecnológicos, as pessoas passam a dedicar grande parte do seu tempo à leitura em dispositivos digitais (por exemplo, celulares e computadores), o que transforma as práticas de leitura e exige novas competências leitoras (Lévy, 1999; Chartier, 1994). Estamos expostos a uma grande variedade de textos que circulam socialmente e, para compreendê-los, é necessário mobilizar saberes que ultrapassam o vocabulário – conhecimentos gerais, domínio de convenções textuais e competências gramaticais -, desenvolvidos, em grande parte, nas aulas de Língua Portuguesa (Santaella, 2013; Vygotsky, 1991). Por isso, é imprescindível que o professor promova situações em que o discente reconheça que um texto pode assumir sentidos múltiplos conforme o contexto e a intenção comunicativa.

Essas reflexões suscitaram questionamentos centrais para a pesquisa: De que forma os textos são trabalhados em sala de aula? Quais dificuldades os professores encontram ao trabalhar com textos? Como os docentes percebem a reação dos alunos diante de atividades textuais e quais são as principais dificuldades dos discentes? De que modo o professor acompanha e avalia o processo de escrita durante a aprendizagem?

Como consequência das problemáticas levantadas surge a proposta de pesquisa intervenção, desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) Campus Jaguarão/RS.

Esta pesquisa teve como principal objetivo investigar a compreensão e o uso de recursos de coesão e de coerência nas produções textuais de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Jaguarão.

Como objetivos específicos pretendo:

- Elaborar revisão bibliográfica sobre coesão, coerência e gêneros textuais.
- Estimular a capacidade de analítica dos estudantes em relação à coesão e à coerência por meio da reescrita de seus próprios textos.
- Criar estratégias mediadoras para favorecer a aprendizagem da escrita;
- Desenvolver habilidades de escrita em diferentes gêneros textuais.

A produção textual desempenha papel fundamental no processo de aprendizagem, por meio da linguagem escrita, o aluno desenvolve a capacidade de expressar ideias e de atuar como autor, deixando de ser um leitor apenas passivo (Vygotsky, 1991; Soares, 2020).

Tantos autores da pesquisa acadêmica, como Soares, (2020), Bakhtin, (2016), Brait, (2001) e Marcuschi, (2008), quanto os documentos orientadores do ensino como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), Referencial Curricular Gaúcho (2018), e o Documento Orientador Municipal Território Jaguarão (2020), sustentam a ideia de que as práticas de produções textuais devem partir de uma reflexão sobre a linguagem em uso, considerando o texto como ponto de partida e de chegada.

O texto deve ser tratado como um objeto de estudo e de reflexão, orientando as atividades de Língua Portuguesa. Conforme aponta Geraldi (1997), a produção de textos, orais e escritos, ocupa posição central no processo de ensino/aprendizagem, porque é no texto que a língua se revela enquanto conjunto de formas e práticas discursiva intersubjetiva.

Utilizamos a linguagem com propósitos específicos; Koch (2011), apresenta a concepção da linguagem atrelada à representação do pensamento e ao sujeito que pretende transmitir uma imagem mental ao interlocutor.

Travaglia (2002), ressalta que a língua não é apenas um conjunto de normas, mas um sistema social e histórico cuja a proposta de ensino deve preparar os alunos para a vida em sociedade, integrando cultura e práticas sociais.

Para aprofundar essas questões, senti a necessidade de estudar alfabetização e letramento em maior profundidade. Esses estudos ampliaram minha compreensão sobre como o professor pode intervir nas produções textuais dos alunos, buscando despertar seu interesse.

Mas, para despertar o interesse dos alunos, é preciso trabalhar de forma clara e objetiva, trazendo textos que façam parte das suas vivências sociais e que estabeleçam sentido para eles. O ensino da Língua Portuguesa requer um trabalho

que tenha como ponto de partida situações de interação, nas quais o aluno se coloque como agente da comunicação. Esse engajamento é essencial para que a leitura e escrita se integrem a práticas reais de comunicação.

No livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2003), destaca a importância da relação entre ensinar e aprender ao afirmar que “não há docência sem discência”. O autor enfatiza que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para que ele seja construído, reconhecendo o papel ativo de quem aprende. (Freire, 2003, p.47).

De acordo com o autor, o ato de ensinar envolve elementos essenciais como o rigor metodológico, a pesquisa constante, o respeito aos saberes dos educandos, a ética, a estética, a criticidade, a abertura ao novo e o reconhecimento da identidade cultural dos sujeitos. Ensinar não se resume a transmitir conteúdos, mas a compreender o contexto do aluno e valorizar sua autonomia e curiosidade – motores do aprendizado em permanente construção (Freire, 2003).

Refletir sobre o processo de alfabetização e letramento é fundamental quando se pretende desenvolver a aprendizagem da escrita, pois alfabetizar e letrar são práticas interdependentes e indissociáveis. A alfabetização se constrói no contexto das práticas sociais de leitura e escrita. Segundo Soares (2009, p. 18) “Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Entretanto, o cenário educacional brasileiro ainda revela desafios preocupantes. Muitos alunos não alcançam a alfabetização plena nas séries iniciais do Ensino Fundamental, como apontam os dados do Estudo Internacional de Progresso em Leitura PIRLS (2021). Cerca de 40% dos estudantes brasileiros do 4º ano do Ensino Fundamental não dominam habilidades básicas de leitura, apresentando dificuldades em recuperar e reproduzir informações explícitas nos textos (Almeida, 2023).

Este quadro é agravado pelos dados da 6ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (Instituto Pró-Livro; Fundação Itaú; Ministério da Cultura, 2024), que evidenciam um declínio no percentual de leitores no país. De acordo com o levantamento, realizado entre abril e julho de 2024, apenas 47% dos brasileiros com

mais de cinco anos de idade afirmam ter lido, total ou parcialmente, pelos menos um livro nos últimos três meses. Esse número representa uma queda em relação às edições anteriores – 52% em 2019 e 56% em 2015. Embora o número absoluto de leitores ainda seja expressivo, somando 93,4 milhões de pessoas, ele é inferior ao registrado na edição anterior (2019), que apontava 100,1 milhões de leitores. Assim, observa-se uma tendência de redução tanto no percentual quanto na estimativa populacional de leitores ao longo dos anos, de 2007 a 2024.

O estudo também traça o perfil desses leitores, revelando que a maior parte deles possui ensino médio completo (36%), seguido por aqueles com ensino superior (18%). Em relação à classe social, 48% pertencem C, 27% às classes D/E e 25% às classes A/B, o que indica uma forte presença da leitura entre as classes médias, mas também evidencia os desafios de acesso aos livros e à cultura escrita nos extremos da pirâmide social.

Outro aspecto relevante diz respeito à faixa etária dos leitores. A pesquisa indica que a média de idade é de 37 anos, com predominância de pessoas entre 30 e 39 anos (23%) e entre 25 e 29 anos (16%). Esses dados sugerem um afastamento progressivo da prática leitora entre crianças e adolescentes – grupos nos quais, idealmente, essa prática deveria ser intensificada, sobretudo no ambiente escolar.

Dessa forma, os dados evidenciam uma queda preocupante no hábito de leitura, associada a fatores como escolaridade, faixa etária e classe social, o que exige políticas públicas mais eficazes, formação continuada de professores e estratégias pedagógicas que promovam práticas significativas de leitura desde os primeiros anos da educação básica.

Esse cenário estatístico se materializa nas salas de aula, onde o contato com a leitura se restringe, muitas vezes, a práticas esporádicas ou desvinculadas do cotidiano dos estudantes. Soma-se a isso o uso predominante da internet como fonte de entretenimento e consumo de conteúdos curtos, o que contribui para uma leitura superficial e fragmentada, dificultando a consolidação das habilidades cognitivas e linguísticas, como alertam Wolff (2018) e Koch e Elias (2011).

Apesar de avanços nas políticas públicas de alfabetização, os dados mais recentes do Censo Demográfico de 2022, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelam que a taxa de analfabetismo no país ainda é significativa. Em 2022, 7,0% da população com 15 anos ou mais de idade era analfabeta, o que corresponde a aproximadamente 11,4 milhões de pessoas que não

sabiam ler e escrever um bilhete simples. Embora tenha havido redução em relação ao censo de 2010, que registrava 9,6% de analfabetismo, os números evidenciam que as desigualdades persistem, especialmente entre as faixas etárias mais elevadas e em determinadas regiões do país (IBGE, 2023). Por outro lado, a taxa de alfabetização chegou a 93,0%, o que representa 151,5 milhões de brasileiros acima de 15 anos que afirmam saber ler e escrever.

Esses dados reforçam a urgência de ações mais afetivas no âmbito educacional, não apenas voltadas ao acesso à leitura, mas também à sua qualidade e permanência, sobretudo diante dos desafios enfrentados pela escola na formação de leitores competentes.

Diante desses problemas, observa-se que os alunos que saem da fase inicial do Ensino Fundamental para a etapa subsequente apresentam muitas dificuldades, o que também impõe aos professores o desafio de intervir de forma mais precisa. Para tanto, é necessário que esses docentes se aprofundem em uma base teórica consistente, capaz de sustentar práticas que contemplem tanto o ensino do sistema alfabético-ortográfico quanto os ajustes necessários à construção da escrita.

Com base nos apontamentos realizados anteriormente, foi elaborada na teoria de alfabetização e letramento de Soares (2020), que compreende “O texto como eixo principal da alfabetização e do letramento”. Essa proposta busca articular estratégias de produção textual como foco no desenvolvimento da coesão e da coerência nas produções dos alunos, favorecendo que se tornem autores de seus próprios textos.

Serão desenvolvidas atividades de reestruturação textual, nas quais o uso dos conectivos e o processo de reescrita terão papel central, possibilitando que o aluno reelabore sua produção e faça escolhas lexicais adequadas às diferentes situações de comunicação.

Como referencial teórico, faz-se necessário um breve estudo sobre o surgimento da escrita; o conceito de gênero do discurso em Bakhtin (2011, 2015); o dialogismo e a construção do sentido na leitura, conforme Marcuschi (2008); a concepção de texto e gêneros textuais em Dolz e Schneuwly (2004), a abordagem dos gêneros orais e escritos na escola, segundo Koch e Elias (2011); além das contribuições de Koch (2010) e Koch e Travaglia (2010), para a compreensão da coesão e da coerência textual. Também são considerados documentos normativos, como a Constituição Federal (1988), Constituição Estadual de 1989, os Parâmetros

Curriculares Nacionais (1997), a Base Nacional Comum Curricular (2017), e o Referencial Curricular Gaúcho (2019).

Como metodologia, a pesquisa adota a intervenção pedagógica (Damiani, 2013), de caráter qualitativo (Lüdke e André, 1986; Bogdan e Biklen, 1982). A coleta de dados utilizará os seguintes instrumentos: entrevista semiestruturada (Gerhardt et al., 2009), análise documental (Lüdke e André, 1986), diário de campo (Weber, 2009) e análise de dados com base na Análise Textual Discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2011).

O capítulo seguinte abordará os principais teóricos que fundamentam esta pesquisa, iniciando pelo surgimento da escrita e avançando para temas como alfabetização, letramento, texto, gêneros do discurso, gêneros textuais, coesão, coerência e a legislação que orienta o trabalho com textos em sala de aula.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo faremos um estudo com base nos principais teóricos que sustentam esta pesquisa. A seção iniciará por um breve estudo sobre o surgimento da escrita para posteriormente entender os conceitos de alfabetização e letramento, o que é texto, a diferença de gêneros do discurso e gêneros textuais, gêneros textuais na escola e o que é coesão e coerência. Finalizará com a abordagem da legislação referente ao trabalho com textos.

2.1. Surgimento da escrita e aspectos de letramento e coerência

Nesta seção, abordaremos o surgimento da escrita, passando pelas teorias sobre alfabetização e letramento de Magda Soares, discutindo também texto e gêneros textuais e finalizando com conceitos sobre coesão e coerência. A intenção é apresentar uma visão ampla sobre como a escrita se desenvolveu historicamente e como se relaciona com o processo de construção do letramento e da produção textual.

A escrita desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento da humanidade, pois utilizamos símbolos para representar nossos pensamentos e a linguagem. Por meio de registros escritos, há milhares de anos, conseguimos entender a vida e a organização social dos povos antigos.

A data precisa do surgimento da escrita é incerta, mas existem indícios de que ocorreu no final do quarto milênio a.c. Com o aumento das cidades, dos habitantes, a economia expandida, se fez necessário uma forma de comunicação em que se pudesse registrar tudo que não poderia ser memorizado a longo prazo.

A escrita foi inventada como consequência direta de exigentes demandas de uma economia em expansão. Em outras palavras: em algum momento do final do quarto milênio a.c., a complexidade do comércio e da administração nas primeiras cidades da Mesopotâmia atingiram um ponto que ultrapassou o poder de memórias da elite governante. Registrar transações de forma confiável e permanente tornou-se essencial. Administradores e comerciantes precisavam poder dizer, em sumeriano, frases equivalentes a “vou colocar isto por escrito” e “posso ter isso por escrito?” (Soares,2020, p. 17).

Os motivos que levaram ao surgimento da escrita, foi o desenvolvimento das cidades e a comunicação entre as pessoas que as habitavam. Com esses avanços se fez necessário desenvolver algo que pudesse se tornar concreto, ou seja escrito, para que assim, tivessem registros das informações que não poderiam mais ficar apenas

na memória, como transações comerciais, normas, leis, eventos e pensamentos. A escrita surgiu como uma ferramenta em resposta a demandas sociais, econômicas e culturais.

Podemos representar desta forma o processo histórico da invenção da escrita:

Figura nº1: Processo histórico da invenção da escrita



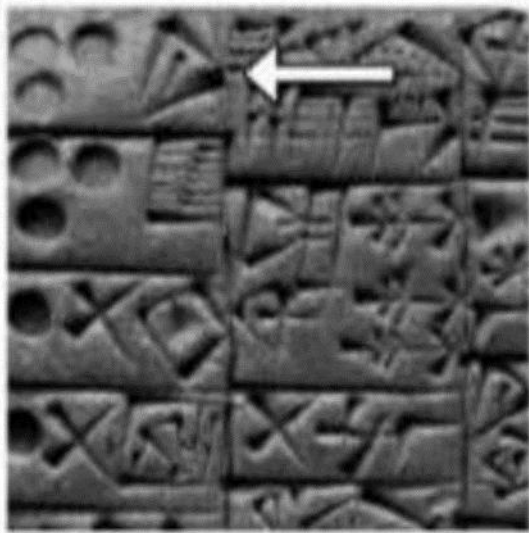
Fonte: Soares (2020), Alfabetrar, p.26

Em relação ao processo histórico da invenção da escrita, a representação por setas visualiza um processo sequencial, onde as demandas sociais levaram à invenção da escrita como resposta a tais demandas. Com o tempo, as sociedades se tornaram centradas na escrita.

Sabemos que o exercício de aprender a ler e escrever não é apenas uma evolução simples e contínua e vai muito além de aprender a construir palavras, pois é necessário compreender como usar a escrita na vida social e obter o domínio dos instrumentos que fazemos uso para escrever. De acordo com Soares (2020, p.23) “os primeiros métodos de escrita, estes surgiram no final do quarto milênio antes de cristo”:

Inicialmente a escrita era representada através de desenhos, como não existia papel as figuras eram desenhadas em tabletes de barro. Segundo Soares (2020), os sumérios simbolizavam o pão através de um triângulo e quando era mais de um desenhavam bolinhas.

Figura nº 2: Escrita dos sumérios



Fonte: Soares (2020), Alfaetrar, p. 44.

A escrita dos egípcios no Egito antigo, cerca do terceiro milênio a.c. eram símbolos chamados hieróglifos e eram escritos nas paredes, pedras e argila. Segundo Soares (2020), mais tarde os egípcios começaram a utilizar folhas de papiro preparadas com as fibras de uma planta que havia nas margens do rio Nilo. Surgindo assim, o papiro como mais um recurso para ser utilizado na escrita.

Figura nº3: Escrita dos egípcios



Fonte: Soares (2020), Alfaetrar, p.44.

Sabemos que o surgimento da escrita inicialmente era representado por meio de desenhos e símbolos desenhados e tabletes de barro, paredes e por fim surge o papiro dando origem ao papel como podemos entender melhor de acordo com Soares (2020):

Esses antigos sistemas evidenciam que a escrita, quando surgiu, representava significados por meio de Pictogramas (desenhos que representam objetos) ou ideogramas (símbolos que representam ideias ou conceitos). Há quatro milênios, ao sentir a necessidade de registrar a fala, a possibilidade que se apresentou foi representar o significado por meio de desenhos. (Soares, 2020, p.44).

Além das escritas que estudamos até o momento, existem também as japonesas e chinesas chamadas por Soares (2020) de escritas ideográficas que envolvem alguns elementos que representam partes dos sons das palavras.

Figura nº4: Escrita dos japoneses e chineses



Fonte: Soares (2020), **Alfaetrar**, p.44.

Existem sistemas que representam significado que dificultam a leitura e a escrita, pois envolvem conhecimento e memorização de muitos ideogramas conforme Soares (2020):

Esses antigos sistemas evidenciam que a escrita, quando surgiu, representa significados, por meio de pictogramas (desenhos que representam objetos) ou ideogramas (símbolos que representam ideias ou conceitos). Há quatro milênios, ao sentir a necessidade de registrar a fala, a possibilidade que se apresentou foi representar o significado por meio de desenhos. Mas não só escritas antigas são exemplos de escritas ideográficas. A escrita chinesa e a escrita japonesa são exemplos de escritas ideográficas, embora incorporem alguns elementos que representam parte do som das palavras. Soares (2020, p. 44).

Os gregos aproveitaram o primeiro alfabeto criado pelos Fenícios e o aprimoraram, segundo Soares (2020). Os gregos adicionaram vogais a ele e tornaram

possível representar palavras com alfabeto. Uma das invenções mais importantes na história da humanidade é o alfabeto:

Forma os Fenícios, povo que desenvolvia intensas atividades de navegação e articulação comercial com outras civilizações, que, necessitando de uma forma de controlar o intenso fluxo de mercadorias, inventaram um sistema de registro orientando-se pelo som das palavras, pelo significante, não pelo significado. Surgiu, assim, por volta de 1200 a.c, o que se pode considerar o primeiro alfabeto um sistema de escrita de representação dos sons das palavras, não de seus significados. Os gregos, no século IX a.c., adotaram esse primeiro alfabeto fenício, aperfeiçoando-o: o sistema de escrita fenício representava apenas as consoantes, os gregos introduziam nele as vogais, tornando-o, assim, capaz de representar todos os segmentos da fala. Os romanos, por sua vez, adaptaram o alfabeto grego, constituindo o sistema alfabético latino ou romano, o sistema mais utilizado por um grande número de línguas e até mesmo para criar sistemas de escrita para línguas ágrafas. Soares, (2020, p. 46)

Este sistema de escrita “é a descoberta de que os sons da fala podem ser segmentados e que os segmentos podem ser representados através de símbolos gráficos. ” Isso faz o sistema de escrita alfabética ser excepcionalmente econômico, porque, como a fala, os trechos dela se repetem entre palavras, formando um conjunto limitado. De acordo com Soares (2020), isso significa que com um conjunto limitado de sinais gráficos, podemos escrever qualquer palavra:

O alfabeto, um objeto cultural, é considerado uma das mais significativas invenções da história da humanidade. Ele representa a descoberta de que as cadeias sonoras da fala podem ser segmentadas, e que os segmentos podem ser representados por sinais gráficos, o que torna extremamente econômica a escrita: como os segmentos da cadeia sonora se repetem nas palavras, constituindo um conjunto finito, com um pequeno número de sinais gráficos – no caso do alfabeto, denominado alfabeto latino, com 26 letras – pode-se escrever qualquer palavra. (Soares, 2020, p. 47).

A criança aprende o alfabeto sendo alfabetizada. A quantidade e a forma das letras do alfabeto dependem dele, mas o prazo significa o mesmo neste contexto – é uma representação de som. De acordo com Soares (2020), uma criança, ao se alfabetizar, aprender um sistema em vez de outro, mas também aprende um sistema de dígrafos, consoantes, vogais e outras coisas:

O processo de alfabetização – o aprendizado o sistema da escrita alfabética, porta de entrada para a cultura da escrita -, como todo processo de aprendizagem, inclui aquele que aprende neste livro, a criança em desenvolvimento; o objeto a ser aprendido – a escrita alfabética e seus usos; aquele que ensina – a/o professora/or, alfabetizadora/or; e a interação de quem aprende e quem ensina. Em outras palavras, inclui a criança que

aprende um objeto de conhecimento – a língua escrita – e aquela que com ela interage para que ela se aproprie desse objeto. (Soares, 2020, p. 41).

Além de utilizarmos as letras do sistema alfabético para escrever, recorreremos aos sinais gráficos e símbolos para que nossas frases tenham sentido. Segundo Soares (2020), esses símbolos e sinais gráficos que utilizamos representam o significado ao invés do significante:

Nossa escrita é alfabética, mas usamos também sinais gráficos que acrescentam determinados sentidos às frases que a escrita por si só não indica, e usamos símbolos que, como os ideogramas, representam o significado, não o significante, como os ideogramas, representam o significado, não o significante, como faz o sistema alfabético. Assim, os sinais e pontuação que usamos ao escrever um texto ou que interpretamos ao ler um texto são acrescentados à escrita alfabética para indicar o que as letras não expressam. (Soares, 2020, p.49).

Diante de tudo que vimos até aqui sobre a escrita, percebemos que ela veio para suprir as nossas necessidades e assim foi necessário criar uma forma de codificação que fosse segura e confiável para o seu uso. Deste modo foi crescendo a sociedade com o nascimento de mais cidades e a necessidade de usar a escrita para poder nos socializarmos, comunicarmos, tanto no trabalho, comércio e também no contexto sócio cultural, no qual nestas situações o sistema de memorização não fazia muito sentido. Com tudo dito até aqui podemos entender a importância da escrita para estabelecermos a comunicação.

2.1.1 Alfabetização e letramento

A alfabetização consiste em adquirir e dominar as habilidades que necessitamos para ler e escrever, além de conhecer o sistema alfabético também devemos incluir as normas ortográficas e a coordenação motora. De acordo com Soares (2020):

Alfabetização: Processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (Lápis, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever ou para ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidade de escrever ou ler, seguindo conversões da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livros, revista, jornal, papel etc. (Soares, 2020, P.27).

A partir das palavras da autora entendemos que a alfabetização não se constitui em apenas conhecer as letras e as palavras, engloba também as competências motoras e cognitivas que garantem a leitura e a escrita. Para que de fato se desenvolva a leitura além dos aspectos mencionados anteriormente é necessário não somente ter noções técnicas, mas também comportamentais.

O letramento abrange habilidades que tem relação ao uso da escrita para a vida social e cotidiana, ele compreende a habilidade de ler e escrever textos para diferentes contextos como informar, interagir, se deslocar para o imaginário, crescer em conhecimento, dentre outros.

Além de entender e produzir textos de vários tipos, modos e gêneros, com isso obtemos a habilidade de identificar as convenções de leitura de um texto e também se necessário utilizar as convenções ao escrever.

O letramento requer que a pessoa tenha contato com várias leituras, escritas que levam ao conhecimento de mundo. Exige que a pessoa goste de ler e, desenvolvendo desta forma a capacidade de escrever de forma que se faça ser compreendida por quem lê suas escritas de acordo com o contexto social. De acordo com Soares (2020), o conceito de letramento é:

Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para dar apoio à memória etc.; habilidade de interpretar e produzir diversos gêneros de textos ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações ou conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor. (Soares, 2020, p. 27).

A alfabetização e o letramento são processos diferentes, mas interdependentes, pois um complementa o outro. Eles ocorrem simultaneamente e não são pré-requisitos um do outro segundo Soares (2020):

A alfabetização e o letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e do outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário,

a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais e de leitura e de escrita. (Soares, 2020, p. 27).

Assim, a interconexão entre alfabetização e letramento aponta para a complementariedade e coincidência desses dois processos enquanto estão sendo realizados pela criança. Portanto, ao mesmo tempo, evidencia a importância de usar práticas sociais de leitura e escrita para o desenvolvimento efetivo da alfabetização e do letramento. A natureza do letramento é complexa e diversificada devido à variedade de práticas sociais que são realizadas em contexto, como a família, o trabalho, a igreja, as mídias impressas ou digitais, e os grupos sociais com diferentes valores e suas interações.

Figura nº 5: As três camadas que envolvem a alfabetização e o letramento



Fonte: Soares (2020), Alfalettar, p. 26.

Para Soares (2020), por sua vez, é o texto que possibilita a articulação interdependente desses processos. Portanto, o texto é um dos fatores críticos à leitura, à interpretação ou escrita de textos e, portanto, elemento central ao letramento. Além disso, essa autora deixa claro que o texto deverá ser o principal objeto da aprendizagem do sistema de escrita alfabética, ou seja, o próprio objeto da alfabetização:

Letrar: desenvolvendo habilidades de leitura, interpretação e produção de textos; **Alfabetizar:** situando no **texto** a aprendizagem do sistema alfabético de que os alunos precisam apropriar-se para que se tornem capazes, eles também, de ler e escrever **textos**. É indiscutível que o texto é o eixo central das atividades de letramento. Então, como desenvolver habilidades de usos sociais da escrita a não ser lendo e interpretando e escrevendo textos? E por

que o texto deve ser também o eixo central da aprendizagem do sistema de escrita alfabética, da alfabetização? (Soares, 2020, p. 33. Grifos da autora).

Posto isso, entendemos o texto como elemento fundamental para o desenvolvimento simultâneo das habilidades e dos processos sociais de uso da escrita: leitura e produção. Com isso, podemos considerar o texto de fundamental importância para a aprendizagem eficiente do sistema de escrita alfabético, na medida em que os processos de alfabetização e letramento funcionam em unidade, de maneira integrada e indissociável, com o texto como agenciador de ambos os processos. Para Soares (2020, p.2) “Consideramos que a manifestação da língua por excelência é o texto. Manifestação que se dá pela interação verbal e escrita, realizada entre pessoas e com pessoas”. Os argumentos que sustentam o texto como eixo norteador do processo de alfabetização são:

1. Como o convívio com bebês e crianças pequenas evidencia, a criança adquire a fala naturalmente, sem necessidade de ensino explícito, em contextos sociointerativos em que tem oportunidades de ouvir e falar palavras, frases e textos. É que a fala é, no ser humano, uma capacidade inata, um instinto genericamente programado. 2. A escrita é uma tecnologia criada há apenas 3 ou 4 mil anos, uma invenção cultural que, como todo artefato cultural, precisa ser aprendida. (Soares, 2020, p,34).

Portanto, a contribuição do argumento leva ao fato de que a escrita é o objetivo principal da leitura porque as crianças adquirem a fala em um ambiente social e a escrita como fenômeno social tem que ser aprendida.

Soares (2020), comparou habilidades de leitura e leitura como quebra-cabeças. Demonstra também que a leitura e a escrita são atividades colaborativas quando as peças do puzzle se encaixam para formar um todo, trabalhando em conjunto para criar uma abordagem abrangente à alfabetização. Da mesma forma, os diplomas dos professores, embora relacionados, têm diferentes abordagens à leitura e à escrita, e diferentes conhecimentos, competências e habilidades.

Percebemos que essa abordagem utiliza uma metáfora para tentar explicar que a alfabetização e o letramento são como duas peças de jogos de montar que se encaixam, complementando um ao outro, mas mesmo assim, são diferentes. O processo de alfabetização envolve a aquisição do ato de ler e escrever, já o letramento envolve o conhecimento que através das leituras vamos adquirindo, envolvendo o como utilizar a leitura e a escrita no nosso dia a dia. A alfabetização e o letramento são processos diferentes, mas um necessita do outro, trabalhando em conjunto e o

texto vem ser o ponto crucial que irá estabelecer a conexão entre os dois, ocorrendo assim o aprendizado.

2.1.2. O texto como eixo do ensino da Língua Portuguesa: gêneros textuais e o desenvolvimento da coesão e da coerência

Sabemos que para que a comunicação, tanto verbal como a escrita, aconteça é necessário que exista pelo menos dois falantes, os quais irão trocar informações em um determinado contexto. Os textos são matérias que podem ser observadas e analisadas, como muitos autores destacam e para estabelecer o sentido é necessário muito mais que frases. Portanto o texto é o resultado do acontecimento da comunicação dentro do contexto em que ele foi estabelecido, ou seja, de acordo com o ambiente em que ele foi usado. As palavras utilizadas no texto estão ligadas conforme a situação que o envolve, seguindo assim, o contexto histórico, o lugar e o propósito de quem escreveu ou falou.

O texto não é apenas uma combinação de frases, é algo inovador e diferenciado, como já afirmou Marcuschi (2008), e necessita de explicações que vão além das análises tradicionais da morfossintaxe.

O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re) construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo. Como Bakhtin dizia da linguagem que ela 'refrata' o mundo e não reflete, também podemos afirmar do texto que ele refrata o mundo e não reflete, também podemos afirmar do texto que ele refrata o mundo na medida em que o reordena ou reconstrói. (Marcuschi, 2008, p. 70).

Nesta parte podemos entender o conceito de texto, desenvolvido por Beaugrande apud Marcuschi (2008, p.72), que afirma: "O texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas. "Podemos entender o discurso como um conjunto de ideias de várias pessoas, já o texto será essas ideias escritas no papel tornando esses pensamentos concretos. O discurso e o texto são recíprocos: um influencia o outro de forma interligada. Marcuschi (2008) fala que as conexões estabelecidas entre texto, discurso e gênero devem ser entendidas de forma interligada.

Complementando essa perspectiva, Antunes (2002) reforça que o ensino da língua portuguesa precisa estar pautado na vivência concreta da linguagem, e não

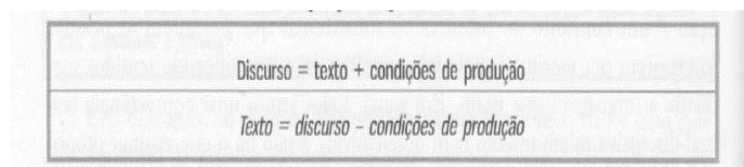
apenas no ensino da norma ou da gramática descontextualizada. Para a autora, o trabalho com os gêneros textuais favorece o desenvolvimento das competências discursivas dos alunos, pois permite que eles compreendam como a linguagem opera nas diferentes esferas da atividade humana.

Assim, ao tornar o texto como unidade de ensino, o professor contribui para a formação de sujeitos capazes de organizar suas ideias com coesão e coerência, articulando enunciados de forma significativa dentro dos contextos de uso. Desse modo, a abordagem com gêneros potencializa não apenas a produção textual, mas também o letramento crítico e a participação ativa dos alunos em práticas sociais diversas.

Marcuschi (2008) faz a comparação da ideia que Cuolli (2004) tem sobre texto com a de Adam (1990): Para Cuolli os textos podem ser observados e acessados diretamente. Eles são registros concretos da linguagem, no qual tem uma função de comunicação em um contexto social. Já o texto na visão de Adam (1990), traz o texto como um objeto de estudo linguístico deixando de lado as circunstâncias ou onde ele foi produzido. De acordo com Marcuschi não se pode separar o contexto do texto, pois é ele que dá sentido ao discurso. Nem sempre o sentido do texto está explícito nele porque é muito importante conhecermos o contexto para estabelecer o sentido da informação que o texto quer transmitir ao leitor.

É assim que Adam (1999: 39) retoma aquela noção de texto anterior que procedia a uma descontextualização e rejeita aquele procedimento sugerido pela citada fórmula propondo agora uma releitura que inclua o texto no contexto das práticas discursivas sem dissociar sua historicidade e suas condições de produção. Este movimento de mudança de concepção é importante porque permite tratar os gêneros textuais como elementos tipicamente discursivos. Aqui é bom ter em mente que Adam (1999: 39) dirá agora, em contraposição ao seu estudo de 1990: Em outros termos, não diremos jamais que um texto ou um discurso é composto de frases. A própria existência de frases tipográficas - como os parágrafos - os períodos, as sequências e os textos - resultam de escolhas institucionais plurideterminadas. Nesta perspectiva[...] a linguística textual pode ser definida como um subdomínio do campo mais vasto da análise das práticas discursivas (ênfase adicionada). E nesse ponto, Adam dirá que aquela fórmula de 1990 não deve mais ser tomada como se estivesse sugerindo uma operação de descontextualização. (Marcuschi, 2008, p. 82).

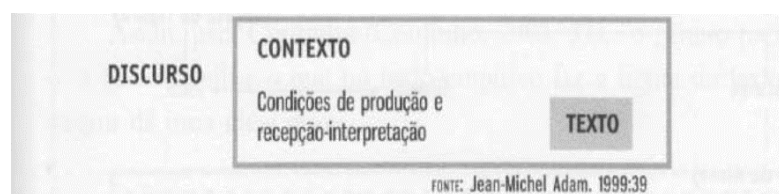
Figura nº 6: Exemplo de discurso e texto



Fonte: Marcuschi (2008), p. 82.

Para isso, Adam (1999, p. 39) oferece um diagrama representacional da nova concepção, em oposição à de 1990.

Figura nº7: Diagrama representacional da nova concepção, em oposição à de 1990



Fonte: Marcuschi (2008, p. 83).

Analisamos o surgimento da escrita e discutimos os conceitos de alfabetização e letramento, refletindo sobre a importância de utilizar o texto como eixo central para integrar esses dois processos. Também exploramos a perspectiva de Marcuschi acerca do que caracteriza um texto. Esses elementos são fundamentais para compreendermos como se estabelece a comunicação e como o sujeito produz sentidos no ato de escrever e de ler, o que torna ainda mais evidente a necessidade de compreender a relação entre fala e escrita.

O texto, como um exemplo de evento social comunicativo, que se concretizasse a partir de interações sociais. Toda produção textual resulta de uma colaboração entre os interlocutores, o que diferencia o texto escrito do oral é a forma como essa colaboração ocorre.

Segundo Koch (2011), no texto escrito, o autor concentra sua escrita pensando no leitor, sem que ocorra a interferência deste destinatário na produção e na escolha linguística do texto, devido à separação entre escritor e leitor. O autor reflete sobre o que o leitor está pensando ou sentindo no momento em que realiza a leitura do texto imaginando as reações do mesmo sobre a leitura, ou seja, seus entendimentos e seus

questionamentos estabelecendo desta maneira uma aproximação entre eles mesmo que estejam de forma distante.

Já o discurso ocorre no momento em que se estabelece a interação oral, pois, os falantes estão presentes, ocorrendo assim, a participação coletiva entre eles, trazendo as marcas da oralidade de cada participante, o que vai diferenciar a fala da escrita.

Desta forma podemos entender que a fala e a escrita possuem características próprias, pois a comunicação verbal ocorre de maneira espontânea e no momento que vamos pensar na escrita não realizaremos somente uma transcrição da fala para o papel e sim, escolhemos elementos linguísticos para realizar.

Ao falarmos utilizamos entonações e expressões que nos facilitam a comunicação já na escrita precisaremos utilizar pontuação, conectivos entre outros elementos que nos permita estabelecer a comunicação de maneira satisfatória.

Precisamos levar em conta que em determinados contextos como por exemplo em uma palestra o palestrante irá se utilizar de um discurso mais formal e adequado ao seu público-alvo. Assim também ocorre quando iremos falar com uma autoridade ou alguém que não conhecemos e buscaremos nos comportar de maneira formal.

O que difere de uma conversa com os amigos, um familiar que faz parte da nossa vida pessoal a qual, utilizaremos uma linguagem coloquial. Como podemos ver na citação de Koch (2011):

Isso não significa, porém, fala e escrita devam ser vistas de forma dicotômica, estanque, como era comum até há algum tempo e, por vezes, como acontece ainda hoje. Vem-se postulando que os diversos tipos de práticas sociais de produção textual situam-se ao longo de um contínuum tipológico, cujas extremidades estariam, de um lado, a escrita formal e, de outro, a conversação espontânea, coloquial. Koch (2011, p.14).

Assim como na fala existe também a escrita formal que é aquela utilizada em trabalhos acadêmicos e documentos oficiais e ainda temos textos que apesar de ter uma certa estrutura, se aproximam mais da forma em que falamos como em uma conversa.

Quadro 1: textos publicitários e textos de humor

Buemba! Buemba! Macaco Simão Urgente! O esculhambador-geral da República! Direto do País da piada pronta! Vocês viram o prefixo do avião que derrapou em Congonhas? PIC-PAC! o PAC não decolou. Pior, o PAC derrapou, ficou pendurado e bateu no logo da Infraero! Era Lula pilotando! Agora PAC quer dizer “Pra avoar em Congonhas”! O PAC fez POC! Um amigo meu acabou de chegar de Lisboa e sabe como é restaurante à aquilo em Portugal? Eles pesam o cliente na entrada e na saída! [...]

E corre na internet como é o capitalismo em diversos países. Capitalismo americano: você tem duas vacas, invade a fazenda do vizinho, toma as vacas dele e alega que o vizinho era terrorista e planejava explodir as vacas. Vaca bomba! Capitalismo holandês: você tem duas vacas, elas se amam, e você não tem preconceito nenhum com isso! Vacas sapas! Capitalismo chinês: você tem duas vacas, mas na verdade são dois dálmatas Falsificados. E o capitalismo argentino: você tem duas vacas, a sua... e a sua...! Desculpe, essa foi sem querer. Sem querer, querendo. Estranha compulsão. E o capitalismo brasileiro: você tem duas vacas, o governo cria o IPV, imposto sobre Propriedade de vaca, você não tem grana pra pagar, aí aparece o fiscal, você dá as vacas como suborno e fica tudo por isso mesmo. Capitalismo avacalhado! É mole, mas sobe! Ou, como diz o outro: é mole, mas trisca para ver o que acontece!

Fonte: Koch (2011), *ler e Escrever estratégias de produção textual*, p. 15.

Segundo Koch (2011) assim como vários textos escritos se aproximam mais da forma falada, existem muitas escritas de forma verbal que são próximas da escrita formal, exemplo: textos de conferências, entrevistas para cargos executivos etc.

Vejamos no quadro a seguir na perspectiva de Koch (2011) que partindo da ideia exposta anteriormente, durante muitos anos, foram traçadas diferenças entre a fala e a escrita:

Quadro 2: Diferenças entre a linguagem falada e a linguagem escrita

Fala	Escrita
Contextualizada	Descontextualizada
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada
Não planejada	Planejada
Predominância do modus pragmático	Predominância do modus sintático
Fragmentada	Não fragmentada
Incompleta	Completa

Pouco elaborada	Elaborada
Pouca densidade informacional	Densidade informacional
Predominância de frases curtas, simples ou coordenadas	Predominância de frases complexas, com subordinação abundante
Pequena frequência de passivas	Emprego frequentemente de passivas
Poucas nominalizações	Abundância de nominalizações
Menor densidade lexical	Maior densidade lexical

Fonte: Koch (2011), *Ler e Escrever estratégias de produção textual*, p16.

As características colocadas no quadro acima se baseiam em um padrão de escrita tradicional, na qual a fala era observada tendo como modelo a gramática utilizada para escrever de forma padrão e que desvaloriza as variações linguísticas da nossa língua.

Sabemos que a fala possui características diferentes: uma delas ocorre de forma espontânea que de acordo com Koch (2011, p.17), essa interação “deve ser planejada conforme for estabelecida, ou seja, planejada à medida que a conversa se desenrola”. Já o discurso falado vai acontecendo e sendo produzido mostrando o processo de sua própria construção.

Nos textos escritos temos a possibilidade de refletir como iremos planejar e produzir a escrita, pois dispomos de mais tempo, além de ainda fazer um rascunho, ir revisando e melhorando a sua construção, modificando quantas vezes acharmos necessário. Já na fala não temos essas alternativas, pois planejamos e falamos e vamos interagindo ao mesmo tempo.

Precisamos ter um olhar atento a respeito da diferença entre a fala e a escrita, pois não podemos considerar a forma como as pessoas falam sendo errada e nem a escrita como uma norma, ou seja, a forma correta. Uma modalidade não pode ser considerada melhor que a outra, tudo depende do contexto de uso e nossa língua possui inúmeras variedades linguísticas.

Conforme os estudos, entendemos que os vários âmbitos das atividades humanas estão conectados à linguagem. Percebemos que existem diversas formas do uso da linguagem, como também vários campos de atividade humana, que não contrapõem a unidade nacional de uma língua. Segundo Bakhtin (1979), o uso da língua ocorre em forma de enunciados (orais e escritos) com características únicas

emitidos por participantes de acordo com o contexto social em que estiverem inseridos.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem a condição específica de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos os três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados campo da comunicação. (Bakhtin 1979, p. 261 e 262).

Entende-se que todos os aspectos da vida humana estão ligados ao uso da linguagem. Em cada atividade como trabalho, estudo, lazer entre outras existe formas específicas de usar a língua, que variam conforme as necessidades e características dessa área. Segundo Bakhtin (1979), mesmo existindo tanta diversidade, não prejudica a unidade de uma língua nacional, porque as diferenças aparecem nos enunciados.

2.1.3. Gêneros discursivos e textuais: fundamentos teóricos e práticas pedagógicas no ensino da linguagem

Sabemos que existe uma variedade enorme dos gêneros do discurso, pois a língua está em uso e conseqüentemente sempre se modificando. Temos também uma diversidade muito grande dos gêneros do discurso (orais e escritos), dentre eles temos também os diálogos do nosso dia a dia, no qual a grande parte desses discursos acontece de forma espontânea. Também temos a carta, lista de compras, mensagem para amigo ou para familiar, podendo elas serem realizadas por celular, e-mail, documentos oficiais, gêneros literários e etc.

Segundo Bakhtin (2003) temos os gêneros primários (simples) que surgem em situações onde ocorrem comunicação imediata, nas nossas conversas do dia a dia, diálogos informais etc.; já os gêneros secundários (complexos), costumam aparecer em contextos culturais organizados, como romances, pesquisas científicas, peças de teatro, etc. A base que esses gêneros utilizam são os gêneros primários que são considerados simples e os gêneros discursivos primários, os transformando e adaptando para o contexto artístico, científico, entre outros.

Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formam nas condições de comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios por exemplo a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta através do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. (Bakhtin, 2003, p. 263 3 264).

Como podemos observar na citação de Bakhtin (2003), é que alguns gêneros da fala como nosso diálogo do dia a dia ou até mesmo a carta, ao serem utilizados no romance, mudam seu papel. No nosso dia a dia, as falas do diálogo e a da carta são próprias da nossa realidade, já quando estão no romance perdem essa ligação com o real. Assim, aquela fala que era ligada à nossa vida real passa a fazer parte da literatura, como a fala dos personagens do romance.

Cada um de nós temos nosso próprio estilo tanto na fala como na escrita, o que permite distinguir quem está escrevendo ou falando, e assim, ocorre em todas as formas de comunicação. Mas em outros gêneros exige-se que a forma de comunicação siga modelos rigorosos e formais como os documentos oficiais, militares ou instruções de trabalho.

Todo o estilo está indissolivelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso. Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva (*rietchevóieobschênie*)* - é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual. Os gêneros mais favoráveis da literatura de ficção: aqui o estilo individual integra diretamente o próprio edifício do enunciado, é um de seus objetivos principais (contudo, no âmbito da literatura de ficção os diferentes gêneros são diferentes possibilidades para a expressão da individualidade da linguagem através de diferentes aspectos da individualidade). As condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, por exemplo em muitas modalidades de documentos oficiais, de ordens militares, nos sinais verbalizados da produção, etc. (Bakhtin, 2003, p. 265).

A forma particular do autor escrever é fundamental em suas criações literárias e de ficção. Tanto na literatura como na ficção, o autor evidencia seu estilo pessoal e isso é um dos principais objetos, deixar suas marcas. São os diferentes gêneros literários que permitem que o autor manifeste sua forma pessoal de usar a linguagem, pois cada gênero possui suas próprias características e dentro dessas características que o autor tem a liberdade de expressar sua individualidade

Segundo Bakhtin (2003), o estilo de comunicação está associado ao tema e a forma de sua organização, também a maneira em que as partes foram montadas e concluídas, além de como o locutor ou escritor estabelece a comunicação e relação com as outras pessoas:

O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos de relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. Bakhtin (2003, p. 266).

Os gêneros discursivos e as diferentes formas de nos comunicarmos surgiram a partir de nossas necessidades ligadas à história da sociedade e o progresso do nosso vocabulário.

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical), pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos. Bakhtin (2003, p. 268).

Refletindo sobre a citação acima podemos dizer que o homem se tornou conhecido através de sua escrita, além de ser estudado através de seus textos construindo-se assim, por intermédio deles.

Ao contrário do caminho empreendido pelos estudos linguísticos, que tomaram a língua por objeto e começaram pela busca de unidades mínimas ou de unidades até a dimensão da frase, Bakhtin afirma que a especificidade das ciências humanas está no fato de que seu objeto é o texto (ou o discurso). Em outras palavras, as ciências humanas voltam-se para o homem, mas é o homem como produtor de textos que se apresenta aí. Dessa concepção decorre que o homem é conhecido através dos seus textos ou por meio deles, o que distinguiria as ciências humanas das ciências exatas e biológicas, que examinam o homem “fora do texto”. Bakhtin (2005, p.26).

Existem muitas áreas de estudos, na qual cada um de nós temos nossa própria visão e interpretação, fazendo assim com que surjam novos textos. Segundo Bakhtin

(2005 p. 26) “existe diferença entre dois tipos de diálogos entre pessoas (interlocutores) e o diálogo entre discurso (ideias ou pensamentos) ”.

Todo nosso entendimento se constrói na interação e debate entre as diversas opiniões e visões. De acordo com Bakhtin (2005) existem dois modelos de diálogo: a conversa entre dois participantes e o outro entre as perspectivas e a comunicação:

Quanto ao objeto, o texto define-se como:

- a) Objeto significante ou de significação, isto é, o texto significa;
- b) Produto da criação ideológica ou de uma enunciação, com tudo o que está aí subentendido: contexto histórico, social, cultural etc. (em outras palavras, o texto não existe fora da sociedade, só existe nela e para ela e não pode ser reduzido à sua materialidade linguística [empirismo objetivo]);
- c) Diálogo: já como consequência das duas características anteriores o texto é, para o autor, constitutivamente dialógico; define-se pelo diálogo com outros textos;
- d) Único, não-reproduzível: os traços mencionados fazem do texto um objeto único, não-reiterável ou repetível. (Bakhtin, 2005, p. 26/ 27).

Na concepção de Bakhtin (2005), entende-se que a linguística se refere ao texto como algo que se repete várias vezes, deixando de lado seu contexto e repercussões globais. Ultimamente os estudos sobre gêneros textuais vêm sendo cada vez mais pesquisados por diversos estudiosos envolvendo diversas áreas do conhecimento.

Quando estamos aprendendo a escrever e temos consciência que precisamos nos fazermos compreender pelo leitor de nossos textos levamos em conta que existem muitas estruturas textuais como por exemplo: carta, e-mail, poesia, conto, notícia, etc. São inúmeras estruturas que são classificadas como gêneros textuais.

No processo de leitura e construção de sentidos dos textos, levamos em conta que a escrita/fala baseiam-se em formas padrão e relativamente estáveis de estruturação e é por essa razão que cotidianamente, em nossas atividades comunicativas, são incontáveis as vezes em que não somente lemos textos diversos, como também produzimos ou ouvimos enunciados, tais como: “escrevi uma carta”, “recebi o e-mail”, “achei o anúncio interessante”, “o artigo apresenta argumentos consistentes”, “fiz o resumo do livro”, “ a poesia é de um autor desconhecido”, “li o conto”, “a piada foi boa”, “que tirinha engaçada”, “a lista é numerosa”. E a lista é numerosa mesmo!!! Tanto que estudiosos que objetivaram o levantamento e a classificação de gêneros textuais desistiram de fazê-lo, em parte porque os gêneros existem em grande quantidade, em parte porque os gêneros, como práticas sociocomunicativas, são dinâmicos, resultam em outros gêneros, novos gêneros. Koch (2011, p. 101).

Então sabemos que existem muitos gêneros textuais, entendemos a sua importância para estabelecermos nossa comunicação, agora precisamos saber um conceito sobre eles para que possamos entender melhor. Nós aprendemos a nos

comunicar de acordo com o ambiente em que estivermos inseridos, interagindo conforme o contexto social. Como podemos ver na citação de Koch (2011).

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica [...]. (Bakhtin apud Koch, 2011, p.102)

Nos envolvemos em variadas práticas sociais de acordo com as nossas necessidades e ao interagirmos com outras pessoas aprendemos a utilizar os gêneros textuais. Segundo Koch (2011) “O estudo dos gêneros diz respeito ao uso da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. ” Então a autora levanta alguns questionamentos sobre: O que são gêneros textuais? Para que servem? Para melhor entendermos vamos ler as tirinhas a seguir:

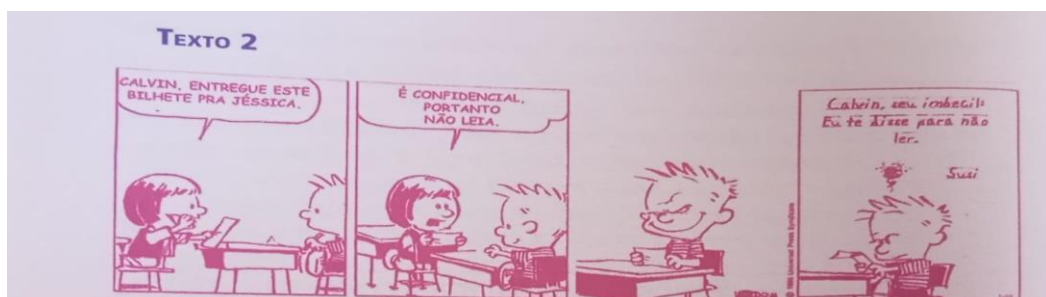
Figura nº 8: Tirinha gênero horóscopo



Fonte: Koch (2011, p. 54).

Na primeira tirinha retirada do livro de Koch (2011) percebemos que se trata do gênero horóscopo. Os personagens estabelecem um diálogo falando a respeito das previsões do horóscopo.

Figura nº9: Tirinha gênero textual bilhete



Fonte: Koch (2011, p. 54).

Na segunda tirinha percebemos que se trata do gênero bilhete, onde a personagem pede para o amigo entregar para alguém e que não pode ler, pois, é assunto confidencial.

Ao passarmos os olhos em cada texto conseguimos identificar de forma fácil cada gênero, pois eles fazem parte de nossas vivências. Segundo Koch (2011):

Nas tirinhas, notamos que a produção escrita foi denominada de horóscopo (texto1); bilhete (texto 2). De nossa parte, não estranhamos a “rotulação”, uma vez que essas práticas comunicativas, de tão comuns, proporcionam-nos a construção de um “modelo” sobre o que são, como se definem, em que situação devemos produzi-las, a quem devem ser endereçadas, que conteúdo é esperado nessas produções e em que estilo fazê-lo. Em outras palavras, todos nós, falantes/ouvintes, escritores/leitores, construímos, ao longo de nossa exigência, uma competência metagenérica, que diz respeito ao conhecimento de gêneros textuais, sua caracterização e função. É essa competência que nos propicia a escolha adequada do que produzir textualmente nas situações comunicativas de que participamos. Koch (2011, p.54).

E graças a esta competência chamada por Koch (2011) de “metagenérica” que desenvolvemos a capacidade da escolha correta do que devemos produzir textualmente de acordo com as situações comunicativas das quais participamos.

Ainda é essa competência que possibilita aos sujeitos de uma interação não só diferenciar os diversos gêneros, isto é, saber se estão diante de um horóscopo, um bilhete, um poema, um telegrama, uma aula, uma conversa telefônica, etc. como também identificar as práticas sociais que os solicitam. Além disso somos capazes de reconhecer se, em um texto, predominam sequências de caráter narrativo, descritivo, expositivo e/ou argumentativo [...] (Koch, 2011, p. 55).

Quando termos contato com diversas formas de textos desenvolvemos habilidade de compreender e interpretar cada um deles e, assim, teremos também a capacidade de criar nossas próprias produções textuais, com mais autonomia fazendo a escolha da estrutura e formato adequado a cada situação. Segundo Koch (2011, p.55), “a nossa capacidade metatextual que vai nos orientar quando da construção e intelecção de textos”.

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. (Bakhtin apud Koch, 2011, p.55).

A partir da citação acima, entendemos que nossas produções, tanto orais, como escritas, são baseadas em formas padrões no que se diz respeito à estruturação

ao qual chamamos de gêneros. De acordo com Koch (2011, p.55) “essas práticas comunicativas são modeladas/remodeladas em processos interacionais dos quais participam os sujeitos de uma determinada cultura”. Por tanto, nossas práticas comunicativas são adaptadas por combinação de fatores sociais, culturais, tecnológicos e políticos, e não podem ser vistas como naturais ou derivadas de ações individuais isoladas. Diante disso Koch explica que a utilização da língua é bastante desigual:

Visto que as esferas de utilização da língua são exatamente heterogêneas, também os gêneros apresentam grande heterogeneidade, incluindo desde o diálogo cotidiano à tese científica. Por essa razão, Bakhtin (1992), distingue os gêneros primários dos secundários. Enquanto os primeiros (diálogo, carta, situações de interação face a face) são constituídos em situações de comunicação ligadas a esfera, públicas e mais complexas, de interação social. Estes se formam a partir dos gêneros primários, absorvendo-os e transmutando-os, e apresentam-se frequentemente de forma escrita. (Bakhtin apud Koch, 2011, p. 55).

Nesta perspectiva entendemos que embora existam inúmeros gêneros textuais, eles apresentam características que indicam e os tornam fáceis de identificar.

Estudiosos da área da linguística textual há alguns anos atrás pesquisaram e seguem pesquisando os gêneros textuais e seus diversos modelos. As pesquisas ajudam a compreender como as pessoas entendem e elaboram suas produções escritas, baseando-se nas estruturas e normas que cada gênero estabelece. Diante disso, podemos compreender melhor o funcionamento da linguagem em contextos reais nos permitindo também ensinar e aprender essas habilidades de forma eficiente.

Segundo Koch (2011) que nossas atividades de produção escrita submetem os seguintes pressupostos:

- Escritores produzem textos com base em “modelos” construídos socialmente, razão pela qual, de modo geral, não temos dificuldade de produzir, por exemplo, um bilhete ou um e-mail, já que se trata de gêneros textuais bastante comuns em nossa comunicação diária. Caso bem diferente, porém, seria se fôssemos solicitados a produzir uma petição, um gênero próprio do domínio jurídico, tarefa muito difícil para quem não é desse campo de atuação, porque desconhece não só a organização desse texto, seu conteúdo e modo de constituir o dizer, como também para quem se dirige e com que objetivo;
- Os modelos são abstratos de situações de que participamos e do modo de nos comportarmos linguisticamente, portanto, em sua constituição, entram de forma inter-relacionada aspectos cognitivos, sociais e interacionais;
- Os modelos são constituídos e reconstituídos ao longo de nossa existência em decorrência das inúmeras práticas sociais de que participamos. A produção textual solicita a ativação de modelos(s)

para a organização do texto, seleção de ideias e modo de constituição do dizer, posicionamento enfatizado quando se concebe a relação linguagem, mundo e práticas sociais. O que significa dizer, em outras palavras que: quando escrevemos, não somos totalmente “livres” para utilizar indiscriminadamente qualquer forma textual;

- Como qualquer outro produto social, os gêneros textuais não são formas fixas, mas estão sujeitos a mudanças, decorrentes das transformações sociais, de novos procedimentos de organização e acabamento da arquitetura verbal, bem como de modificações sociais, de novos procedimentos de organização e acabamento da arquitetura verbal, bem como de modificações conforme o lugar atribuído ao ouvinte. (Koch,2011, p. 58).

Deste modo, vimos acima como experiências, modelos socialmente construídos, influenciam a produção textual, sendo esta uma atividade não inteiramente autônoma, mas sim cognitivamente moldada pelas convenções e práticas com as quais temos contato no decorrer da vida.

Esses processos cognitivos são absorvidos por meio de interações socioculturais, moldando a forma como estruturamos e conduzimos a comunicação de nossas ideias em diferentes circunstâncias.

Com base nessa perspectiva, é possível compreender porque o texto se consolidou como um eixo fundamental no ensino da língua. Sua relevância tem sido destacada desde a década de 1980, quando passou a ser reconhecido como materialidade palpável da linguagem e como instrumento essencial no desenvolvimento de múltiplas competências da aprendizagem, especialmente aquelas que interessam a esta pesquisa: a leitura e a produção textual. Essa compreensão é reforçada por Dolz&Schneuwly (2004, p.8), ao afirmarem que:

[...]O Texto foi então tomado, nessas três décadas, primeiramente como um material ou objeto empírico, que em sala de aula, propiciava atos de leitura, de produção, de análise linguística. Nesta perspectiva, não havia espaço para o ensino, o texto era tomado como objeto de uso, mas não destino[...]. (Dolz e Schneuwly, 2004, p.8).

Como podemos ver na citação acima, entendemos que ao longo de trinta anos o texto era utilizado como uma ferramenta nas atividades, mas não existia o ensino sobre o mesmo em si.

Diante disso passa-se a refletir nas estratégias a serem trabalhadas surgindo então o foco no ensino da redação e na estrutura textuais, como narração, descrição e dissertação, tendo como base a coesão e a coerência, para que desta forma os estudantes produzam textos mais coesos e interessantes como podemos ver na citação de Dolz e Schneuwly (2004):

Ainda por força das estratégias que precisam se necessitam se estabelecer como procedimentos, algumas propriedades dos textos passaram a ser referenciadas no ensino, sobretudo aquelas estruturais. As estruturas dos gêneros escolares por excelência – a narração, a descrição e a dissertação – começam a ser enfocadas, por meio de noções da linguística textual, tais como: tipos de texto; super, macro e microestruturas; coesão; coerência etc. Ensinam-se essas formas globais, na produção, para obter textos mais interessantes, coesos e coerentes, e, na leitura, por serem necessárias e participantes de certas estratégias importantes, tais como a antecipação e a checagem, a inferência, o resumo etc. Ao mesmo tempo, mantêm-se aulas de análise epi ou metalinguística, em paralelo aos dois eixos procedimentais da área. (Dolz e Schneuwly, 2004, p.8).

Neste momento percebemos que se inicia uma preocupação em ensinar, criar e analisar textos focando na produção, leitura, escrita, coesão, coerência, revisar as informações e também resumir. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), o texto passa a ser utilizado como um argumento para ensinar gramática, pois acreditava-se que quem sabia escrever de acordo com a norma culta padrão sabe realizar produções textuais:

Aqui no Brasil como em outras partes do mundo, esse ensino das propriedades do texto na sala de aula deu origem uma gramaticalização dos eixos do uso, passando o texto a ser “pretexto” não somente para o ensino de gramática textual, na crença de que “quem sabe regras sabe proceder. (Dolz e Schneuwly, 2004, p.9).

No entanto outros textos eram excluídos das atividades escolares por não possuírem as estruturas consideradas mais importantes para o ensino como: crônicas, artigos de opinião, HQs, charges, anúncios, tirinhas, etc, propriedades essas que são encontradas em narrativas, descrições e dissertações.

Se muitas dissertações começam pela afirmação de uma tese que será sustentada por argumentos de diversos tipos hierarquizados, não é raro um artigo jornalístico de opinião recorrer a outras estratégias argumentativas, como iniciar por relatos exemplares ou ironizar, para chegar a formação da opinião. Portanto, certos textos (crônicas, artigos de opinião, sem falar em textos que se materializam em diferentes linguagens – como HQs, charges, anúncios e tirinhas – e nos textos orais) não apresentavam as propriedades generalizadas retidas na classificação tipológica em narrativas, descrições e dissertações. Dolz e Schneuwly (2004, p.9).

Podemos entender que os textos eram baseados mais nas estruturas e no conteúdo, deixando de lado o contexto deles e para quem eles são escritos. O método que utilizavam deixava de lado o contexto de produção destes textos com um enfoque

somente nas informações presentes diretas sem se preocupar com a opinião de ninguém como interpretação, reflexão ou até mesmo crítica. De acordo com Dolz e Scheneuwly (2004), no Brasil a preocupação maior era com a formação de leitores:

Finalmente, uma última crítica que se faz à abordagem textual – baseada essencialmente em textos escritos canônicos e potencialmente normalizadora e gramatical – é a de que, nas práticas ligadas ao uso, à produção e à circulação dos textos, gerando uma leitura de extração de informações (explícitas e implícitas) mais do que uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica, e uma produção guiada pelas formas e conteúdo mais que pelo contexto e pelas finalidades dos textos. Por exemplo, mais recentemente, no Brasil, tem se visto bastante preocupação e discussão a respeito do fato de que as práticas escolares brasileiras tendem a formar leitores, no final do ensino médio, com apenas capacidades básicas de leitura, ligadas a extração simples de textos relativamente simples. (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 10).

De acordo com a citação dos autores acima compreendemos a importância de se trabalhar o texto na sala de aula e a importância que tem de levar em consideração sua circunstância de criação. Diante disso Dolz e Schneuwly (2004), falam que os PCN da Língua Portuguesa adotam a proposta entre os anos de 1997 e 1998 para que se tenha um olhar mais atento a noção de gênero (discursivos ou textuais), servindo assim, de ferramenta para no processo de leitura e escrita, sem deixar de lado a oralidade.

A seguir podemos analisar em algumas passagens dos PCN no texto de Dolz e Schneuwly (2004), nas quais dão ênfase para a importância da utilização do gênero como objeto de ensino dos eixos do uso da língua materna em leituras e produção e indicam o lugar do texto (oral/escrito):

Os textos organizam-se sempre dentro de algumas restrições de natureza temática composicional e estilística, que se caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (PCN 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, página 23).

(...) Nas inúmeras situações sociais de exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes responder a diferentes exigências da fala e de adequação às características de diferentes gêneros do oral (...). Aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (PCN 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, página 25). (Dolz e Schneuwly, 2004,p.24).

Conforme as citações acima podemos entender que é de grande importância que a escola ofereça situações em que os estudantes possam trabalhar a oralidade e a escrita de acordo com o seu contexto de uso, pois desta forma estabelece o sentido para os mesmos. Diante desta perspectiva surge também a pergunta como trabalhar na escola os gêneros orais e escritos de forma que desperte o interesse dos alunos e que também se consiga alcançar os objetivos propostos. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p.23) “ a escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor”.

Dolz e Schneuwly (2004) dizem que a comunicação, seja oral ou escrita, deve ser ensinada de forma sistemática. Esse ensino se dá por meio de uma ferramenta pedagógica chamada “sequência didática”, que consiste em uma série de módulos organizados para melhorar uma determinada prática de linguagem.

As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem historicamente construída, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças a interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objetos de aprendizagem, as capacidades da linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática. (Dolz e Schneuwly, 2004. P. 43).

Para tanto, é preciso prestar atenção às capacidades de linguagem que os alunos manifestam antes e durante a aplicação da sequência didática. Um contexto ou uma base para a criação de fatores de intervenção pedagógica. Essas capacidades de linguagem manifestadas em comportamentos dos alunos são consideradas resultados de aprendizagens anteriores. Isso significa que os alunos já sabem muitas coisas e assim, desenvolvem as capacidades linguísticas, que foram adquiridas de experiências anteriores. Em vista disso, é com base nessas capacidades já adquiridas que novas aprendizagens são desenvolvidas durante a aplicação da sequência didática.

Dessa forma ao refletir sobre como planejar e implementar estratégias de ensino é muito importante considerar os conhecimentos que os alunos já trazem e também a capacidade de realizarem e assim, aproveitar para usar como ponto de partida no processo de desenvolvimento de novas habilidades linguísticas. Para Dolz e Schneuwly (2004), as estratégias de ensino são os meios que o professor irá utilizar dentro da escola para ajudar os alunos no processo de aprendizagem, buscando

formas de motivar os estudantes e inovando no aprendizado e fazendo com que os mesmos compreendam os diferentes tipos de textos:

. Finalmente as estratégias de ensino supõe a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem. Trata-se, fundamentalmente, de se fornecerem aos alunos os instrumentos necessários para progredir. Para fazê-lo, as atividades comunicativas complexas que os alunos ainda não estão aptos a realizar de uma maneira autônoma serão, de certa maneira, decompostas, o que permitirá abordar um a um, separadamente, os componentes que colocam problemas para eles. (Dolz e Schneuwly, 2004, p.45).

Neste caso, o objetivo principal é oferecer aos alunos as ferramentas necessárias para que possam avançar em seu aprendizado. Sendo necessário que as atividades, às quais eles tenham mais dificuldade e não conseguem realizar sozinhos, são esmiuçadas, facilitando a compreensão, pois, permite uma abordagem separada de cada um desses elementos.

Os gêneros são formas textuais e verbais que utilizamos para nos comunicar e atuar em sociedade. Cada gênero tem que seguir regras ou padrões para que consigamos identificá-los, nos quais utilizamos de acordo com o contexto social em que estivermos inseridos. Para Marcuschi (2008):

Isso está tornando o estudo de gêneros textuais um empreendimento cada vez mais multidisciplinar. Assim, a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. (Marcuschi, 2008, p. 149).

Ao trabalharmos com gêneros textuais na escola, proporcionamos aos alunos conhecer a diversidade deles e que cada um é utilizado para um determinado fim, aprendendo desta forma, a utilizar a língua de acordo com cada contexto. Contudo, este trabalho concentra-se no desenvolvimento da coesão e da coerência nos textos, aspectos fundamentais para uma comunicação clara e eficaz.

2.1.4. Coesão e coerência textual: fundamentos para a construção de sentidos no texto

Para entendermos o que é coesão textual, primeiramente devemos compreender o conceito de linguística textual. A análise da coesão textual é principalmente conduzida no campo da Linguística denominado Linguística do Texto. Portanto, é relevante apresentar brevemente essa vertente da linguística

contemporânea. Conforme Koch (2010), a Linguística Textual emergiu na Europa na década de 1960 e se tornou proeminente nos anos 1970:

Surgida na década de 1960, na Europa, onde ganhou projeção a partir dos anos 1970, a Linguística Textual teve inicialmente por preocupação descrever os fenômenos sintático-semânticos ocorrentes entre enunciados ou sequências de enunciados, alguns deles, inclusive, semelhantes aos que já haviam sido estudados no nível da frase. Este é o momento a que se denomina “análise transfrástica”, no qual não se faz, ainda, distinção nítida entre fenômenos ligados uns à coesão, outros à coerência do texto. (Koch 2010, p.8).

Para muitos pesquisadores ainda, nos anos 1970, existe o reflexo muito forte da gramática estrutural¹ ou, principalmente, da gramática gerativa², por esse motivo surge a necessidade de elaboração das “gramáticas de texto”. Nome usado para tentar explicar que as gramáticas não dão conta, pois, sabemos que um texto precisa ter sentido e não pode ter frases soltas. Segundo Koch (2010), dessa forma, as gramáticas de texto tendem a descrever os princípios da organização de um texto em dada língua:

Na década de 1970, muitos estudiosos encontram-se ainda bastante presos ou à gramática estrutural, ou – principalmente – à gramática gerativa, o que explica o seu interesse na construção de “gramáticas de texto”. A partir da descrição de fenômenos linguísticos inexplicáveis pelas gramáticas de frase – já que um texto não é simplesmente uma sequência de frases isoladas, mas uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas –, tais gramáticas têm por objetivo apresentar os princípios de constituição do texto em dada língua. É somente a partir de 1980, contudo, que ganham corpo as Teorias do Texto – no plural, já que, embora fundamentadas em pressupostos básicos comuns, chegam a diferir bastante umas das outras, conforme o enfoque predominante. Assim, em razão da amplitude do campo e da fluidez de limites entre as várias tendências, a Linguística Textual, tal como vem sendo entendida atualmente, apresenta diversas vertentes. (Koch, 2010, p.9 e 10).

A coesão textual é como um fio condutor que vai amarrando uma frase na outra e uma sequência estrutural textual. É ela que garante a continuidade e a organização

¹A gramática estrutural, influenciada por Saussure (1995), busca descrever a estrutura interna das línguas por meio de regras e relações entre os elementos linguísticos. Ela enfatiza a organização sistemática da língua como um conjunto de unidades interligadas.

²Já a gramática gerativa, proposta por Chomsky (1978), critica a abordagem estruturalista ao destacar a criatividade da linguagem. Para Chomsky (1965), a gramática é um sistema finito capaz de gerar infinitas frases. Ele introduz os conceitos de competência (conhecimento inconsciente das regras da língua) e desempenho (uso real da língua na comunicação), sendo a competência o foco principal da linguística.

das ideias e acontecimentos de um texto como podemos entender de acordo com Soares (2020):

Outra característica da influência da oralidade sobre a produção de textos é o uso de articulação entre as frases com marcadores próprios da fala, como vimos no texto de Luiz. Na fala das crianças, e frequentemente na fala de adultos também, a continuidade do texto oral é em geral marcada por recursos de articulação entre os fatos narrados, como “e”, “ai” “e aí.” (Soares 2020, p. 276).

É difícil trazer um conceito de coesão e por esse motivo trago o texto retirado de Koch (2010) para que possamos entender melhor:

Figura nº10 Texto Urubus e Sabiás

URUBUS E SABIÁS

Tudo aconteceu numa terra distante, no tempo em que os bichos falavam... Os urubus, aves por natureza bicadas, mas sem grandes dotes para o canto, decidiram que, mesmo contra a natureza eles haveriam de se tornar grandes cantores. E para isto fundaram escolas e importaram professores, gargarejaram do-rê-mi-fá, mandaram imprimir diplomas e fizeram competições entre si, para ver quais deles seriam os mais importantes e teriam a permissão para mandar nos outros. Foi assim que eles organizaram concursos e se deram nomes pomposos, e o sonho de cada urubuzinho, instrutor em início de carreira, era se tornar um respeitável urubu titular, a quem todos chamam por Vossa Excelência.

Tudo ia muito bem até que a doce tranquilidade da hierarquia dos urubus foi estremecida. A floresta foi invadida por bandos de pintassilgos, tagarelas que brincavam com os canários e faziam serenatas com os sabiás... Os velhos urubus entortaram o bico, o rancor encrespou a testa, e eles convocaram pintassilgos, sabiás e canários para um inquérito.

“Onde estão os documentos de seus concursos?” E as pobres aves se olharam perplexas, porque nunca haviam imaginado que tais coisas houvessem. Não haviam passado por escolas de canto, porque o canto nascera com elas. E nunca apresentaram um diploma para provar que sabiam cantar, mas cantavam, simplesmente...

— Não, assim não pode ser. Cantar sem a titulação devida é um desrespeito à ordem. E os urubus, em unísono, expulsaram da floresta os passarinhos que cantavam sem alvarás...

MORAL: EM TERRA DE URUBUS DIPLOMADOS NÃO SE OUVI CANTO DE SABIÁ.

Fonte: Koch (2010, p. 13)

De acordo com Koch (2010), ao lermos o texto acima conseguimos entendê-lo com clareza, pois percebemos que não se trata apenas de frases isoladas, notamos que existem palavras que as conectam.

“Tudo aconteceu...”. Que “tudo” é esse? Que foi que aconteceu numa terra distante, no tempo em que os bichos falavam? Em (3), temos o termo isto: “E para isto fundaram escolas...”. Isto o quê? De que se está falando? Ainda em (3), qual é o sujeito dos verbos fundaram, importaram, gargarejaram, mandaram, fizeram? É o mesmo de teriam? Fala-se em quais deles: deles quem? E quem são os outros? Qual é o referente de eles em (4)? Em (5), tem-se novamente a palavra tudo: “Tudo ia muito bem... Será que esta segunda ocorrência do termo tem o mesmo sentido da primeira? Em (7), a quem se refere o pronome eles? E seus, em (8)? Quais são as pobres aves de que se fala em (9)? E as tais coisas? Elas, em (10), refere-se a pobres aves ou a tais coisas? De que passarinhos se fala em (13)? (Koch, 2010, p.14).

Mesmo o texto nos causando uma certa estranheza por se tratar de um diálogo entre pássaros, conseguimos entender perfeitamente e assim responder às perguntas da citação acima. De acordo com Koch (2010), se lermos o texto dos “Urubus e Sabiás” de Rubens Alves e conseguimos responder sem nenhuma dificuldade as perguntas acima, é porque existem elementos da nossa língua que estabelecem conexões textuais, os quais, segundo Koch (2010), “São recursos de coesão textual”:

Assim, tudo, em (1), remete a toda a sequência do texto, sendo, pois, um elemento catafórico. Por seu turno, isto, em (3), remete para o enunciado anterior; é, portanto, anafórico, do mesmo modo que tudo, em (5). Deles, em (3), remete a urubus, de (2); são também os urubus o sujeito (elíptico) da sequência de verbos em (3), mas não de teriam, cujo sujeito será um subconjunto do conjunto dos urubus, que exclui o subconjunto complementar formado por outros; e, em (4), eles podem remeter a urubus, de (2), ou ao primeiro subconjunto citado anteriormente. Em (7), eles retomam os velhos urubus que, por sua vez, retoma os urubus citados anteriormente. Seus, em (8), remete a pintassilgos, sabiás e canários. Tais coisas refere-se aos documentos de que se fala em (8). Os passarinhos, em (13), remete a elas de (10), que, por seu turno, remete a pobres aves, de (9) e esta expressão a pintassilgos, sabiás e canários de (7) que retoma (6). (Koch, 2010, p. 15).

Ao analisarmos o texto podemos perceber que o autor utiliza outros elementos textuais que têm como função estabelecer encadeamento de sentido entre frases ou partes de uma frase como as composições coordenativas de: oposição, finalidade, consequência, tempo, explicação ou adição de ideias.

Quando utilizamos palavras como, “mas” mostramos oposição, “porque” para explicar algo e “assim” para indicar consequência. Vamos entender melhor na explicação de Koch (2010):

Note-se, agora, que há outro grupo de mecanismos cuja função é assinalar determinadas relações de sentido entre enunciados ou partes de enunciados, como, por exemplo: oposição ou contraste (mas, em (2) e (11)); mesmo, em (2); finalidade ou meta (para, em (3) e (11)); consequência (foi assim que, em (4); e, em (7); localização temporal (até que, em (5)); explicação ou justificativa (porque, em (9) e (10)); adição de argumentos ou ideias (e, em (11)). (Koch 2010, p. 15).

Esses procedimentos formam a estrutura do texto, o que segundo Halliday e Hasan apud Koch (2010, p. 15), “é um fenômeno conhecido como coesão textual”:

Em obra que se tornou clássica sobre o assunto, Halliday & Hasan (1976) apresentam o conceito de coesão textual, como um conceito semântico que se refere às relações de sentido existentes no interior do texto e que o definem como um texto. Segundo eles, “a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro”. Consideram a coesão como parte do sistema de uma língua: embora se trate de uma relação semântica, ela é realizada – como ocorre com todos os componentes do sistema semântico – através do sistema léxico gramatical. Há, portanto, formas de coesão realizadas através da gramática e outras, através do léxico. (Koch, 2010, p. 16).

De acordo com esses autores, coesão é uma relação semântica entre um elemento do texto e outro elemento essencial para sua interpretação. A coesão, ao estabelecer relações de sentido, é formalmente a noção que se refere ao todo dos recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se vincula à anterior, aos recursos semânticos acionados para a leitura de textos. A cada caso de um recurso coesivo no texto, chamam-no de "laço", "elo coesivo".

Segundo Marcuschi (2008), a coesão no texto é a responsável por estruturar a sequência de ideias de maneira clara. Isso pode ser realizado por meio de conectivos (como "e", "mas", "portanto") ou outros métodos formais que auxiliam na comunicação coerente do significado e das informações:

Os processos de coesão dão conta da estruturação da sequência superficial do texto (seja por recursos conectivos ou referenciais); não são simplesmente princípios sintáticos. Constituem os padrões formais para transmitir os conhecimentos e sentidos. (Marcuschi, 2008, p.99).

Marcuschi (1983), ao contrário de Halliday e Hasan (1976), que veem a coesão como um requisito essencial, mas não suficiente, para a elaboração de um texto, diz que há, textos sem elementos de coesão em que "a continuidade se dá no nível do significado, não nas conexões entre os elementos linguísticos". Em contrapartida, existem textos que apresentam "sequências coerentes de eventos isolados que, por permanecerem isolados, não constituem uma textura unificada". Segundo Koch (2010), para estudiosos como Halliday e Hasan (1976), as ligações entre as partes do texto são cruciais para que haja uma boa construção textual, mas que não significa ser eficiente para estabelecer o sentido dele. Por outro lado, Marcuschi (1983), defende que não são todos os textos que necessitam de elementos coesivos para estabelecer sentido:

Marcuschi (1983) define os fatores de coesão como “aqueles que dão conta da estruturação da sequência superficial do texto”, afirmando que não se trata de princípios meramente sintáticos, mas de “uma espécie de semântica da sintaxe textual”, isto é, dos mecanismos formais de uma língua que permitem estabelecer, entre os elementos linguísticos do texto, relações de sentido. Em discordância com Halliday & Hasan, para quem a coesão é uma condição necessária, embora não suficiente para a criação do texto, Marcuschi compartilha a opinião daqueles para os quais não se trata de condição necessária, nem suficiente: existem textos destituídos de recursos coesivos, mas em que “a continuidade se dá ao nível do sentido e não ao nível das relações entre os constituintes linguísticos”. Por outro lado, há textos em que ocorre “um sequenciamento coesivo de fatos isolados que permanecem isolados, e com isto não têm condições de formar uma textura”. (Koch, 2010, p. 17 e p. 18)

A coerência, que assegura a continuidade dos sentidos em um texto, não é simplesmente um atributo do texto, mas sim o produto de uma intrincada interação de elementos linguísticos, cognitivos e interativos. Marcuschi (2008), defende que “a mera combinação de eventos e circunstâncias em um único contexto não é suficiente”.

Dito de outra forma, a coerência é a maneira como os significados e as ideias estão relacionados e fluem em um texto para fazerem sentido em um processo contínuo e lógico. Não é uma propriedade estabelecida no texto, mas é criada por meio da interação de estrutura linguística, processos de recepção e produção mental dos leitores e circunstâncias. Mesmo que eventos e situações sejam simplesmente sequenciados um ao lado do outro em um texto, é possível que se relacionem de modo aos leitores perceberem coerência entre eles, visto que há atividades mentais e situacionais que conectam as ideias com lógica e compreensão sobre o tema. Vamos aos exemplos de textos que, para Koch (2010), fica evidente que podem existir produções textuais sem elementos coesivos, mas que mantêm o sentido graças a coerência, como em:

Olhar fixo no horizonte. Apenas o mar imenso. Nenhum sinal de vida humana. Tentativa desesperada de recordar alguma coisa. Nada. Por outro lado, podem ocorrer sequências coesivas de enunciados que não se configuram como textos devido à falta de coerência. Um exemplo é: “O dia está bonito, pois ontem encontrei seu irmão no cinema. Não gosto de ir ao cinema. Lá passam muitos filmes divertidos.” (Koch, 2010, p. 18).

Mesmo que haja a existência de textos sem coesão, sabemos que a utilização dos elementos coesivos facilita a leitura e compreensão do texto, pois as partes do texto conversam de forma clara. Temos alguns tipos de textos principalmente os científicos e didáticos que necessitam ser claros e objetivos. E a coesão textual tem a

função de conectar as partes do texto estabelecendo o sentido, promovendo o entendimento das propostas apresentadas. Halliday & Hasan (1976 *apud* Koch, 2010 p. 18 e 19) citam alguns elementos para a construção da coesão textual:

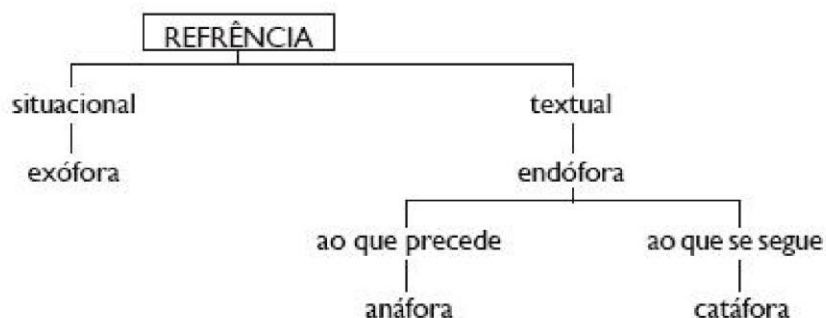
Classificam cinco tipos principais de mecanismos que ajudam a criar coesão em um texto: A referência envolve elementos que apontam para outras partes do texto ou do contexto (como pronomes pessoais, demonstrativos e comparativos). A substituição troca um termo por outro equivalente (como trocar um nome, verbo ou frase por um substituto). A elipse omite partes do texto que podem ser inferidas (nomes, verbos ou frases que não precisam ser repetidos). A conjunção liga sentenças e ideias (usando palavras como "e", "mas", "porque", "então" e outros conectores). A coesão lexical envolve o uso de palavras relacionadas ou repetidas (como sinônimos, termos gerais e específicas colocações de palavras) para manter a continuidade do texto. (Halliday & Hasan, 1976, *apud*, Koch, 2010, p. 18 e 19).

Os elementos de referência, consistentes em pronomes ou expressões que indicam um referente, não possuem um significado completo sem um dado contexto. Estes elementos precisam do referente anteriormente chamado de pressupostos para que possamos compreendê-los. De acordo com Koch (2010):

Quando a referência aponta para algo fora do texto, é situacional (exofórica). Quando aponta para algo dentro do texto, é textual (endofórica). Se a referência textual aponta para algo que foi mencionado anteriormente, é uma anáfora. Se aponta para algo que será mencionado posteriormente, é uma catáfora. (Koch, 2010, p.19).

Vamos ao esquema retirado do livro da Koch (2010) para entender melhor:

Figura nº 11: Esquema sobre referência



Fonte: (Koch 2010, p.19).

Ao escrevermos um texto usamos pronomes pessoais e possessivos para substituir o nome de pessoas e objetos, esses elementos ajudam a tornar o texto mais

prazeroso de ler por não apresentar palavras repetidas além de conectarem uma frase na outra. Para Koch (2010):

A substituição é um mecanismo que permite substituir uma parte do texto por outra, evitando repetições e usando um substituto, como um pronome ou expressão equivalente. Ao contrário da referência, onde o substituto é exatamente o mesmo que o item referenciado, na substituição ocorre uma redefinição ou adição de especificação. A substituição muitas vezes acrescenta uma nova perspectiva ou contraste em relação ao item original, tornando a relação entre os itens no texto mais dinâmica e variada. (Koch, 2010, p. 20).

De acordo com a perspectiva acima, a referência vai tratar da igualdade já a substituição irá trazer mudanças ou buscará diferentes aspectos de um item. Vamos ver um exemplo da substituição, segundo Koch (2010):

"Pedro comprou uma camisa vermelha, mas Jorge preferiu uma verde."
Do sintagma nominal "uma camisa vermelha", o modificador "vermelha" é "repudiado", substituindo-se pelo modificador "verde", implicando uma redefinição do referente. (Koch, 2010, p. 21).

Com isso o autor deixa claro que há outras formas para que não se repita palavras como no caso da elipse, em que o escritor não repete a palavra ocultando-a do texto, e pressupõe que o leitor ou a pessoa que ouvir o discurso irá entender o que está sendo referenciado naquele contexto. Segundo Koch (2010, p.21) "A elipse é, então, uma substituição por zero: omite-se um item lexical, um sintagma, uma oração ou todo um enunciado, facilmente recuperáveis pelo contexto".

Vamos ao exemplo a seguir:

Quadro nº 3: Exemplo de elipse

"Paulo vai conosco ao leilão?"

"Vai Ø."

Koch (2020, p. 21).

As conjunções são fundamentais, pois elas realizam as conexões em várias partes do texto. Com o uso de palavras ou de expressões relacionando aquilo que já foi falado ou escrito anteriormente, com o que virá depois. De acordo com Halliday e Hasan (1976 apud Koch, 2010, p. 21 e 22), "as principais funções das conjunções são aditivas, adversativas, causais, temporais e continuativas. "

Podemos manifestar nossas ideias de diversas formas parecidas. Para estabelecermos a coesão lexical no texto ao invés de repetirmos as palavras podemos utilizar sinônimos, pois tem o mesmo significado. De acordo com Koch (2010):

A coesão lexical é obtida por meio de dois mecanismos: a reiteração e a colocação. A reiteração se faz por repetição do mesmo item lexical ou através de sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, como se pode ver nos exemplos a seguir: O presidente viajou para o exterior. O presidente levou consigo uma grande comitiva. (Mesmo item lexical). Uma menina correu ao meu encontro. A garota parecia assustada. (Sinônimo). O avião ia levantar vôo. O aparelho fazia um ruído ensurdecedor. (Hiperônimo: aparelho designa o gênero de que avião e espécie). Todos ouviram um rumor de asas. Olharam para o alto e viram a coisa se aproximando. (Nome genérico: coisa, pessoa, fato, acontecimento, etc.). (Koch, 2010, p.22).

Assim, observamos que os mecanismos de coesão lexical, como o uso de sinônimos, hiperônimos e nomes genéricos, contribuem diretamente para a continuidade textual e para a construção de significados dentro de um texto. No entanto, para que esse texto faça sentido como um todo é necessário considerar também a coerência textual.

Após compreendermos os principais elementos que estruturam a coesão, é possível avançar para o entendimento da coerência, que se refere à forma como as ideias são organizadas logicamente e interpretadas com base nos conhecimentos prévios e no contexto de quem lê. A coerência, portanto, complementa a coesão ao garantir que o texto seja compreensível e significativo. Como explica Koch (2011), no momento da leitura, mobilizamos nossas experiências e conhecimentos para atribuir sentido ao que está escrito, avaliando a lógica interna do texto e sua articulação com o mundo real.

Com frequência, ao ler ou ouvir um texto, expressamos nossa opinião dizendo que algo faz sentido e é coerente, ou que não faz sentido e não é coerente. Em geral, tentamos atribuir significados ao que lemos ou ouvimos, utilizando nossos conhecimentos sociocognitivos adquiridos ao longo do tempo. (Koch, 2011, p.183).

Figura nº 12: Explicação sobre coerência



Fonte: Koch (2011, p. 183).

Realizada a leitura do texto, percebemos que o último quadro nos causa uma certa estranheza, pois o quadrinho que traz a salada de brócolis e jiló mesmo sendo diferente dos outros vilões não deixam de dar medo nas crianças, por ser algo que muitas acham ruim de comer, por isso cabe ao leitor estabelecer o sentido do texto a partir de seus conhecimentos e vivências.

De acordo com Koch (2011), a coerência é construída ativamente pelo leitor à medida que compreende o texto, levando em conta suas próprias experiências, conhecimentos e expectativas.

Isso nos faz afirmar que a coerência não está no texto, não nos é possível apontá-la, destacá-la, sublinhá-la ou coisa que o valha, mas somos nós, leitores, em um efetivo processo de interação com o autor e o texto, baseados nas pistas que nos são dadas e nos conhecimentos que possuímos, que construímos a coerência. Koch (2011, p.184)

Portanto, para que ocorra a coerência depende da forma em que o leitor irá interpretar o texto, não apenas das palavras e estruturas mencionadas no mesmo. Vai depender também do processo de interpretação do leitor em associar as informações do texto com o seu conhecimento de mundo. Com esse processo o leitor estabelece sentido às leituras que realiza.

Koch (2011) traz o exemplo da canção intitulada “Oito Anos”, de Paula Toller no qual o texto é formado por várias perguntas. Ao ler o título da canção o leitor já pode imaginar se tratar de uma criança de oito anos e ao realizarmos a leitura do texto nos deparamos com várias perguntas então, através de nossos conhecimentos de

mundo conseguimos estabelecer a coerência, pois crianças nesta faixa etária são muito curiosas e querem saber tudo, e por esse motivo, fazem muitas perguntas. O texto trata de uma canção de Paula Toller que ela compôs com a lista de perguntas que seu filho Gabriel de oito anos fazia para ela. Explicar um conceito de coerência textual não é fácil, pois essas concepções mudaram muito ao longo dos anos. Segundo Koch (2011), no princípio esses textos geralmente eram interpretados e utilizados como sinônimos. Com o passar dos anos e conforme o entendimento do texto foi progredindo, os mesmos passaram a ser vistos com suas diferenças ganhando assim, definições mais claras:

O primeiro passo foi constatar que a coesão não é condição necessária nem suficiente da coerência: as marcas de coesão encontram-se no texto (“tecem o tecido do texto”), enquanto a coerência não se encontra no texto, mas constrói-se a partir dele, em cada situação comunicativa, com base em uma série de fatores de ordem semântica, cognitiva, pragmática e interacional. (Koch, 2011, p. 186).

Como podemos ver mesmo que o texto tenha coesão não garante que terá coerência, ele pode ter conexões linguísticas bem estruturadas, e mesmo assim não estabelecer sentido para o leitor. Da mesma forma, um texto pode ser coerente para um determinado leitor, mesmo tendo poucos marcadores de coesão. Isto é, a coesão ajuda na construção do texto, mas a coerência é resultado de uma interação entre o texto e a interpretação do leitor como veremos no exemplo a seguir que será utilizado na intervenção pedagógica:

Figura nº 13: Tirinha da turma da Mônica



Fonte: Koch (2011, p. 186).

Ao lermos a tirinha a Mônica pergunta para o Cascão porque ele está tão desesperado. E para estabelecermos sentido precisamos ter conhecimento sobre os personagens e ativar nossos conhecimentos prévios. Quem conhece as histórias em

quadrinhos da Turma da Mônica irá entender que o Cascão não gosta de água e que seu desespero é exatamente porque ao ver o sorvete o personagem começou a salivar, ficar com água na boca. Se observarmos somente os elementos coesivos não conseguiremos entender, ou seja, estabelecer o sentido do texto. Segundo Koch (2011) este exemplo de texto que vimos acima nos mostra que só a coesão não dará conta de estabelecer a coerência textual, porque ela não está somente no texto e necessita que o leitor consiga estabelecê-la a partir do seu conhecimento de mundo:

O diálogo estabelecido entre Cascão e Mônica tem coesão, basta ver que o enunciado Oh, Cascão! Por que esse desespero todo? A expressão esse desespero todo refere-se à representação do ato de fala do Cascão – súplica -, rotulando-o de “desespero”. O enunciado do segundo quadrinho – a resposta do Cascão – liga-se sequencialmente à pergunta da Mônica: à pergunta sucede a resposta e, se há por que na pergunta, também pressuposto está porque na resposta. Mas... apenas atentar para os elos coesivos não responde a uma pergunta essencial para a produção de sentido do texto: por que o desespero do Cascão por estar ficando com água a boca? Na e para a produção de sentido do texto, é preciso que o leitor ative conhecimentos previamente constituídos e armazenados na memória: o Cascão é personagem das histórias em quadrinhos criadas por Maurício de Sousa, não gosta de tomar banho, não gosta de água e seu nome faz jus a essa aversão. Circunscrito nesse contexto, o desespero se justifica e o leitor constrói sentido para o que lê. O exemplo ressalta que a coesão por si só não é responsável pela coerência textual, porque a coerência não está no texto, mas é constituída pelo leitor com base em seus conhecimentos e na materialidade linguística do texto. (Koch, 2011, p. 186, 187).

A coerência é considerada um princípio de interpretação: quando o interlocutor consegue compreender um texto, ele é considerado relevante para a discussão. Charolles (1983, apud Koch 2011, p. 189), fala que “a posição de que a coerência é um princípio de interpretabilidade do discurso: sempre que for possível aos interlocutores construir um sentido para o texto, este será, para eles, nessa situação de interação, um texto coerente. ” Entendemos, portanto, que sempre precisamos interpretar o significado a partir do contexto, especialmente aqueles que tratam das relações sociais, pois estamos tratando com organizações.

2.1.5 O Trabalho com o Texto nos Documentos oficiais: Coesão e Coerência em Foco

Esta seção tem como objetivo apresentar um panorama do trabalho com texto e gêneros textuais, com o foco no ensino da coesão e coerência voltado especificamente para o 5º ano do Ensino fundamental. Considerando a importância dessa etapa escolar na consolidação das habilidades de leitura e escrita, busca-se compreender como os documentos legais e curriculares orientam o desenvolvimento dessas competências, fundamentais para que o aluno se torne um cidadão crítico, consciente e capaz de se expressar com clareza, tanto na oralidade quanto na escrita.

Para a fundamentação deste estudo, foram selecionados os principais marcos legais que norteiam a educação brasileira: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN, Lei nº 9.394/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN (1997), a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), o Referencial Curricular Gaúcho RCG (2018) e o Documento Orientador Municipal (DOM) de Jaguarão/RS.

O artigo 205 da Constituição Federal, afirma que a educação é para todos e chama a atenção que a lei, o Estado e a família ajudem a garantir esse direito para todos os cidadãos. O objetivo é que o cidadão tenha um bom desenvolvimento, conheça seus direitos civis, políticos, sociais e também a sua preparação para o mercado de trabalho. Como podemos ver, esse artigo está de acordo com a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021, fortalecendo que a educação é muito importante e um direito fundamental do Brasil:

Artigo 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988. S/P).

Assim como na constituição Federal, o artigo 196 da Constituição estadual do Rio Grande do Sul, também vai tratar que “todo cidadão tem direito à educação”, e que tanto o estado como a família devem colaborar para que “todos tenham acesso à educação”, mas a constituição estadual acrescenta que “o ensino deve seguir algumas concepções fundamentais, e, dentre elas, a justiça social; a democracia; o respeito aos direitos humanos; o cuidado com o meio ambiente e os valores culturais”. O objetivo principal é que a pessoa tenha um bom desenvolvimento, se tornando um

cidadão apto ao mercado de trabalho e cidadão de fato, refletindo os princípios e valores específicos do Estado do Rio Grande do Sul:

Art. 196. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, baseada na justiça social, na democracia e no respeito aos direitos humanos, ao meio ambiente e aos valores culturais, visa ao desenvolvimento do educando como pessoa e à sua qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania. (Rio Grande do Sul, 1989, p. 64).

A análise dos dois documentos constitucionais nos dá a ver que a Constituição Federal e a Constituição Estadual conferem importância da educação aos direitos fundamentais e à condição de progresso individual e coletivo. Em ambas as Constituições, as instituições do Estado, a família e a sociedade são focadas, cuja função é proteger e garantir este direito, bem como o desenvolvimento de cidadãos que estão conscientes de seus direitos, desejosos de serem críticos e prontos para superar as dificuldades da vida comunitária. A educação frutífera baseada em princípios de justiça, democracia, direitos humanos e um ambiente saudável torna-se transformadora na educação das pessoas e na criação de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

A Lei de Diretrizes e bases da educação (LDB 9.394/96) define as diretrizes e bases da educação nacional. O Art. 1º a faz abranger os processos formativos inseridos na vida familiar, convivência humana, trabalho, instituição de ensino e pesquisa, movimentos sociais, organizações da sociedade civil e manifestações culturais.

SEÇÃO III – Do Ensino Fundamental

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos. § 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. § 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades

indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (Brasil, 1996, S/P).

Portanto, as diretrizes curriculares nacionais que guiaram o trabalho do Educador em sala de aula foram os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN, de 1997, dentre uma série curricular de uma instituição de ensino. E, então, de acordo com o decreto federal 100-121, cada instituição precisa elaborar o seu Projeto Político Pedagógico adaptando os conteúdos à sua cultura local. Desde a década de 70, por exemplo, tem havido muitas tentativas de melhorar a qualidade do ensino no país, e o ensino da língua portuguesa foi bastante pesquisado.

A discussão dessa reformulação do ensino está equipada com especificações no domínio que os alunos têm em relação à leitura e à escrita. Isso se reflete na defasagem em anos iniciais e finais do Ensino Fundamental devido a ser de vital importância para o desempenho dos alunos e responsável pelo grande índice de repetência entre os discentes, que se deve, entre tantos outros fatores, à dificuldade de alfabetização dos professores, mas, também, porque não é possível levar o aluno a fazer uso adequado de padrões de linguagem escrita, condição necessária para que continue progredindo em seu processo de letramento. Junto a isso, surgiram novas propostas de reformulação do ensino da Língua Portuguesa, principalmente no ensino, mas com pouca preocupação no conteúdo de ensino, nas quais o valor dado à criatividade do aluno não foi suficiente para que este levasse a cabo a eficiência da comunicação e expressão. Estas propostas voltavam-se muito mais para a realidade dos setores médios da sociedade, não levando em consideração os problemas que afligem os filhos das camadas populares.

Uma nova crítica ao ensino de Língua Portuguesa surgiu no início da década de 80, quando pesquisas de uma ciência linguística e psicolinguística ofereceram os primeiros avanços na área da educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita. De fato, essa nova situação permitiu que florescesse um corpo relativamente coeso de reflexões sobre a finalidade e os conteúdos adequados para o ensino de língua materna. As reclamações mais frequentes que fizeram ao ensino tradicional foram as seguintes:

a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto; o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão; o

ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas; a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente; uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (Brasil, 1997 p.18).

Conforme os Parâmetros Curriculares (1997), é de extrema importância que para um grupo de pessoas ou comunidade poder se comunicar de forma global e para que isso ocorra de maneira satisfatória necessita obter o domínio da linguagem. Essa lei está em desuso, porém foi fundamental para uma nova visão do ensino de língua portuguesa.

De acordo com os PCN (1997), é através da linguagem que nos comunicamos, que temos acesso à informação, que expressamos e defendemos pontos de vista, que partilhamos ou construímos visões de mundo, que produzimos cultura. Os PCN (1997), instauraram um projeto com um comprometimento onde se estabelece, em definitivo, a democracia social e cultural da escola. O ensino de língua materna é um domínio de linguagem, mas a escola vem realizando o contrário, onde se prioriza a linguagem culta e, na maioria das vezes, não se trabalha a linguagem materna.

Por isso, ensinar língua portuguesa é ensinar a produzir e a interpretar textos orais e escritos, considerando que são esses textos que constituem material de trabalho. A centralidade do aluno, dos conhecimentos envolvidos nas práticas sociais de linguagem e das práticas educativas do professor e da rede escolar conforme os PCN (1997):

Tem como base do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa na escola três variáveis: o aluno, os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem e a mediação do professor. No primeiro elemento dessa tríade, o aluno é o sujeito que deve atuar para aprender, é ele que vai agir com e sobre o objeto de conhecimento. Já no segundo elemento o objeto de estudo são os conhecimentos discursivo-textuais e lingüísticos implicados na prática social de linguagem. O terceiro elemento será a prática educativa do professor e da organização da escola para que ocorra a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. (Brasil, 1997, p.22).

No final, essa abordagem dos PCN (1997), visa não apenas desenvolver habilidades lingüísticas por parte dos alunos, mas também promover uma educação que seja inclusiva, participativa e culturalmente rica, ou melhor, um reflexo da sociedade democrática. Assim, na verdade, alguns dos aspectos que apresentam os PCN dirão com o devido uso que o sujeito deve ser capaz de fazer da língua de muitas maneiras, para assim produzir diferentes efeitos de sentido e capacidade do texto em

várias situações diferentes de interlocução oral e escrita. Isso os ajudará a desenvolver competências linguísticas e estilísticas.

Por outro lado, os PCN (1997), ressaltam que a língua é um instrumento flexível que permite referir o mundo de diferentes maneiras e perspectivas. Ao mesmo tempo, acreditam que a língua não é um sistema homogêneo, que é dominado ativa ou passivamente por toda a comunidade que o usa. Segundo os PCN (1997), deve ser organizado pelo currículo escolar em atividades de ensino e aprendizagem relacionadas ao ensino e à aquisição da língua e da fala, para que o aluno adquira competência discursiva alinhado com a série de conteúdos de escolaridade mínima do ensino fundamental:

Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso; *Utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento: *Utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento: * sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes; sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas etc.; *aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas; Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos: *contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões; * inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto; *identificando referências intertextuais presentes no texto; * percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor; *identificando e repensando juízos de valor tanto *Sócio ideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua; *reafirmando sua identidade pessoal e social; * conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico; • reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades; *usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica. (Brasil, 1997 p.33).

O foco da pesquisa é em alunos do 5º ano do ensino fundamental na faixa etária de 10 a 11 anos. Com base na BNCC (2017), refletindo em como ensinar Língua Portuguesa nessa etapa, fica claro o quanto é necessário preparar os alunos. Principalmente na adolescência, pois é a fase em que várias das dimensões

sociocultural, afetivo-emocional, cognitiva e corporal sofrem transformações num mesmo movimento.

Dessa forma, é preciso encontrar maneiras pedagógicas capazes de simular situações didáticas que propiciem ao aluno a aprendizagem de como fazer o uso legítimo das práticas sociais da linguagem, aprendizagens de fundamental importância para seu desenvolvimento.

Além dessas dimensões, é fundamental organizar o aprendizado da língua considerando não apenas as características próprias do aluno, mas também as particularidades do espaço escolar, bem como a construção de sentido e significação das referências trabalhadas nesse contexto. Esse processo envolve a natureza e as especificidades da linguagem em suas diversas práticas, que interagem com traços momentâneos da personalidade do aluno e do ambiente escolar, ocorrendo de forma simultânea e dinâmica. Nesse movimento, a autoimagem do aluno passa por transformações contínuas, refletindo o impacto dessas interações.

Os PCN (1997) enfatizam que a interação do professor no ensino de línguas é muito importante. É responsabilidade do professor ensinar ao aluno a importância de considerar e respeitar as opiniões dos outros, independentemente de concordarem ou discordarem. As opiniões dos outros fazem os alunos pensarem sobre si mesmos. A escola tem a responsabilidade em sala de aula de proporcionar liberdade de expressão, de verdade e que essas palavras afetem outros falantes.

Criar um espaço intelectual onde os alunos possam conviver e pensar de forma diferente, onde as diferenças sejam claras e os conflitos surjam; um lugar onde existem opiniões diferentes, não consideradas a diferença de melhor ou pior, apenas diferentes e únicas para cada assunto que os estudantes tenham interesse.

Deste ponto de vista, o papel do professor como intermediário torna-se importante na organização de atividades que tornam o aluno autônomo, pois possibilita que o estudante se aproprie de suas próprias experiências e conhecimentos. Lidar com as diferenças e compreender a função da linguagem também traz resultados positivos.

A Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017), é um documento obrigatório que deve ser utilizado como recomendação para criar propostas pedagógicas e currículos escolares, abrangendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Ao analisarmos a BNCC (2017), percebemos que ela dialoga com outros documentos produzidos nas últimas décadas, buscando atualizar as orientações curriculares anteriores considerando as pesquisas mais recentes da área e as transformações nas práticas de linguagem neste século. Essas mudanças estão relacionadas, sobretudo, ao impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação, que alteraram as formas de interação e produção textual.

A BNCC (2017), segue uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, também presente em documentos anteriores, como os parâmetros curriculares (PCN). Nessa perspectiva, a linguagem é compreendida como uma forma de ação individual, direcionada a finalidades específicas e situada no processo de interlocução. Isso significa que o uso da linguagem está sempre vinculado às práticas sociais de uma época e aos seus contextos históricos.

O texto é tomado como unidade principal do trabalho. Essa centralidade reforça a ideia de que o ensino de Língua Portuguesa deve focar na relação entre os textos e os seus contextos de produção. Isso irá permitir que os alunos entendam como os sentidos são construídos em diferentes situações comunicativas.

A abordagem proposta pela BNCC (2017), prioriza o desenvolvimento de habilidades ligadas ao uso significativo da linguagem. Isso inclui atividades de leitura, escuta e produção textual, complementando diversas mídias e formas de expressão. O objetivo é preparar os estudantes para atuar de maneira crítica e competente nas práticas sociais de linguagem.

A BNCC (2017) retrata teorias da língua portuguesa, especialmente a teoria da palavra escrita, a necessidade de criação de textos pessoais e compartilhados, cuja obra que será utilizada inclui outros gêneros como: contos, lendas, contos, lendas, canções, canções, poesia. Imagens, sequências de palavras, piadas, discursos, desenhos animados e muito mais. Os professores devem promover a leitura e a escrita com base na literatura e nas artes, apoiar alunos cultural e linguisticamente e incentivar a participação dos alunos. Segundo a BNCC (2017), sabemos quais competências os alunos devem desenvolver:

(EF05LP24) planejar e produzir texto sobre tema de interesse, organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, incluindo imagens e gráficos ou tabelas, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (EF05LP25). Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de dicionário, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. (Brasil, 2017, p. 129).

Na página 112 da BNCC (2017) teremos na parte de *práticas de linguagem* a produção de texto e escrita compartilhada e autônoma. No Campo das *Práticas de Estudo e Pesquisa* tem a oralidade e os objetos de conhecimento são: escuta de textos orais, compreensão de textos orais, planejamento de texto oral, exposição oral. Podemos notar que a BNCC traz proposta semelhante, em relação à Língua Portuguesa, dos Parâmetros Curriculares Nacionais de que o professor deve promover situações em que o aluno possa expor suas opiniões e, também, ouvir, respeitar e aprender com a opinião dos colegas:

(EF35LP18) escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário. (EF35LP19) recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras. (EF35LP20) expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa. (Brasil, 2017, p.131).

E quanto à parte da análise linguística, semiótica e ortografização, os objetos de conhecimento da BNCC trazem a forma de composição de textos e adequação do texto às normas da escrita. Quanto às habilidades a serem desenvolvidas, a BNCC ressalta que nesta fase o aluno precisará se utilizar de recursos de coesão e coerência na produção de textos.

Ainda na análise linguística/semiótica (ortografização), os objetos de conhecimentos são: formas de composição de narrativas, discurso direto e indireto, forma de composição de textos poéticos, forma de composição de textos poéticos visuais e forma de composição de textos dramáticos. A seguir podemos ver quais as habilidades que se espera que os discentes do 5º ano desenvolvam:

(EF35LP29) identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoa. (EF35LP30) diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso. (EF35LP31) identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas. (Brasil, 2017, p.134.)

Conforme a BNCC (2017, p.91), as habilidades relacionadas à leitura e à escrita têm como propósito desenvolver a compreensão dos alunos sobre elementos narrativos, recursos linguísticos e efeitos de sentido presente em diferentes gêneros textuais. Como podemos ver no componente curricular de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, a habilidade (EF35LP29) prevê que os alunos devem “Identificar a passagem do discurso direto para o discurso indireto e vice-versa, observando as mudanças sintáticas e enunciativas envolvidas”. Essa habilidade envolve essencialmente a ação de identificar, ou seja, reconhecer e distinguir determinados elementos dentro de uma narrativa, o que implica uma leitura atenta e crítica das histórias em busca de detalhes estruturais.

Entretanto, ao se desdobrar em objetivos de aprendizagem mais específicos, é necessário garantir que esses objetivos realmente derivem da ação principal descrita pela habilidade. Sacristán (2013), aponta que a prescrição curricular, quando aplicada de forma rígida ou desconectada da realidade da sala de aula, pode gerar dificuldades para os professores na definição dos objetivos de ensino, pois nem sempre há uma correspondência direta entre as diretrizes normativas e as necessidades pedagógicas. Isso significa que, se um objetivo for formulado de maneira que envolva a diferenciação entre formas de discurso, a análise dos efeitos de sentido dos verbos de enunciação ou o estudo das variedades linguísticas, é preciso avaliar se tais ações extrapolam a proposta original da habilidade ou se demandam uma articulação com outras habilidades previstas na BNCC. Diante disso, é essencial considerar a relação entre os elementos curriculares para evitar inconsistência na prática pedagógica.

Esta pesquisa possui como principal objetivo investigar a compreensão do uso da coesão e da coerência nas produções textuais de alunos do 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de Jaguarão.

Partimos então de um recorte na legislação buscando analisar como estes documentos abordam o ensino e a aprendizagem da língua materna e se o ensino atual está formando crianças capazes de ler, produzir textos e compreender a variedade textual da sociedade. Buscamos também refletir como trabalhar textos alinhados às diretrizes da BNCC de Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com Bittencourt (2020), é de grande importância incentivar as crianças, desde cedo, a escreverem de forma livre, mesmo que elas não sigam totalmente as regras da escrita convencional, pois isso ajuda a desenvolver a capacidade de expressão e fortalece a confiança delas como futuras escritoras.

E como na BNCC e em outros documentos, o texto é considerado a unidade central de trabalho, partindo da perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem:

[...] assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividade de leitura, escuta e produção de texto em várias mídias e semioses. (Brasil, 2017, p.65)

Ainda em muitas escolas, os alunos escrevem seus textos apenas para atenderem às expectativas do professor, o que transforma a escrita em uma obrigação sem significado real. Segundo (Bittencourt et al. P.24), os alunos devem estar preparados para formar as suas próprias opiniões sobre vários temas através da interação com ideias, leitura e discussão de literatura anterior relacionada com o tema em questão.

A escrita deve ser integrada a discussões e reflexões, permitindo que os alunos compreendam como melhorar seus próprios textos e interajam de forma eficaz com os professores e colegas.

De acordo com Bittencourt (2020), se faz necessário alinhar o ensino proposto às Diretrizes da BNCC (2017), que enfatizam a importância da leitura e produção de textos escritos e orais para diferentes propósitos. Estratégias de escritas planejadas, que envolvam diversos gêneros textuais e narrativas, ajudam a tornar o aprendizado mais significativo, respeitando o conhecimento prévio e a experiência de cada turma.

Com o objetivo de facilitar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi elaborado o Referencial Curricular Gaúcho (RCG), publicado em 2018, em regime de colaboração entre a Secretaria Estadual da Educação (SEDUC), a união dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-RS) e o Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (SINEPE-RS). Esse documento passou a orientar, a partir de 2019, os currículos das escolas da rede pública e privada no estado, abrangendo todas as etapas da Educação Básica. Essas reformas visam

aproximar a educação gaúcha das necessidades da educação moderna, favorecendo a qualidade e adequação dos currículos à realidade local.

As habilidades recomendadas pela BNCC (2017) foram adequadas às particularidades do território, da sociedade e da cultura do Rio Grande do Sul, de forma que tornou o Referencial Curricular Gaúcho – RCG (2018), com propósito e mais acessibilidade aos profissionais de educação deste estado.

O Referencial Curricular Gaúcho – RCG (2018), enfatiza a importância do texto como a unidade central de trabalho no processo educativo, especialmente ao considerar as perspectivas enunciativo-discursivas. Isso significa que é fundamental conectar os textos não apenas ao seu significado direto, mas também aos contextos em que foram criados. A proposta busca aprimorar as habilidades dos alunos para que utilizem a linguagem de forma relevante em diversas atividades, como leitura, escuta e produção de textos em múltiplas mídias e formatos de comunicação. O objetivo não é apenas a compreensão superficial, mas também a capacidade de entender como os textos são elaborados e interpretados em diferentes cenários e meios.

O presente estudo tem como principal objetivo investigar a compreensão do uso da coesão e da coerência nas produções textuais de alunos do 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de Jaguarão. A proposta de trabalhar a coesão e a coerência textual com os estudantes não visa apenas aprimorar suas competências na produção de diferentes gêneros textuais, mas também capacitá-los a se expressar de forma clara e significativa, ampliando sua participação ativa na sociedade.

Além disso, essa abordagem busca integrar aspectos que contribuam para o desenvolvimento global dos alunos, como o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia, alinhando-se aos princípios educacionais previstos nos documentos normativos do Brasil. Em síntese, as diretrizes analisadas oferecem um suporte robusto para a implementação desta pesquisa, consolidando a qualidade da produção textual e fortalecendo as competências essenciais para a formação integral dos discentes.

No próximo capítulo trataremos sobre o percurso metodológico utilizado nesta pesquisa que conta com: a abordagem metodológica, constituição do corpus da pesquisa, cenário da pesquisa, sujeitos da pesquisa e o método da intervenção.

O Documento Orientador Municipal (DOM) propõe um currículo que valorize as práticas sociais da linguagem, defendendo um ensino de Língua Portuguesa centrado no trabalho com textos significativos e contextualizados, oriundos da realidade sociocultural dos alunos. Nesse sentido, o trabalho com gêneros textuais torna-se essencial, pois, conforme Marcuschi (2008), os gêneros são formas de usos da linguagem em situações concretas de interação e, ao serem ensinados, permitem que o aluno compreenda e produza textos com intencionalidade, propósito e adequação ao contexto.

Além disso, o DOM aponta para a necessidade de desenvolver nos alunos a capacidade de refletir criticamente e de se expressar com clareza, o que pressupõe o domínio da coesão e da coerência textual. Como afirma Koch (2006), a coerência é construída na interlocução, exigindo do produtor do texto a capacidade de articular ideias de forma lógica e compreensível, enquanto a coesão diz respeito aos mecanismos linguísticos que garantem essa articulação. Assim, ao considerar a diversidade cultural dos estudantes e propor um ensino que promova a leitura e a escrita como práticas sociais, o DOM contribui para a formação cidadã, crítica e participativa, consolidando o aluno como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento e na vida em sociedade.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, são apresentados os aspectos metodológicos relacionados à pesquisa. O texto aborda a abordagem metodológica, a caracterização do cenário (local e sujeitos envolvidos) e o método da intervenção, esclarecendo as etapas de aplicação.

3.1 Abordagem metodológica

Nesta seção, apresenta-se a metodologia desta pesquisa, ressaltando a importância de compreender que a educação deve ser tratada como um campo que vai além da simples descrição superficial da experiência prática. É essencial buscar um conhecimento mais profundo e conceitual para uma compreensão adequada da realidade histórica e social.

Valorizar a teoria no processo científico é imprescindível, pois o conhecimento não deve se limitar a dados experimentais e isolados, mas sim ser enriquecido por estruturas teóricas que lhe confirmem significado. Um método de pesquisa rico em dados, porém carente de uma base teórica sólida, pode comprometer a qualidade da investigação. Da mesma forma, uma teoria desvinculada da prática também se torna estéril. Assim, é fundamental valorizar a teoria sem subestimar a prática do pesquisador.

De acordo com Morin (2005), o conhecimento não se reduz a informações, ele necessita de estruturas teóricas para dar sentido às informações. No entanto, o autor ressalta que excesso de informações apaga o conhecimento e o excesso de teoria, entretanto também o obscurece. Por isso, torna-se essencial que o pesquisador tenha clareza de seus objetivos e das escolhas teóricas que fundamentam seu trabalho.

A teoria deve estar vinculada à prática, pois, conforme Morin (2005), a educação frequentemente ensina de forma fragmentada, separando objetos de seus contextos e compartimentalizando as disciplinas. Essa separação nos distancia da compreensão da complexidade da realidade. Compreender a realidade requer um processo sistemático e profundo.

A coleta de informações superficiais sobre um objeto de estudo não é suficiente para compreender sua origem, estrutura e desenvolvimento. É necessário ancorar o método de pesquisa em bases teóricas que proporcionem qualidade e clareza ao

estudo. A prática de pesquisa sem sustentação teórica tende a ser vaga e desprovida de reflexão.

A reflexão do pesquisador deve estar profundamente conectada à teoria escolhida. O avanço do conhecimento, segundo Morin (2005), não se resume à eliminação da ignorância, mas à constante negociação com o desconhecido, na medida em que cada solução produz novas questões.

Essa perspectiva reforça a natureza dinâmica do processo investigativo e a importância de reconhecer o conhecimento como construção contínua. Nesse contexto, a trajetória do pesquisador torna-se parte essencial da pesquisa. Foi a partir desse movimento que emergiram inquietações durante minha participação no subprojeto PIBID Alfabetização, desenvolvido com uma turma de quinto ano do Ensino Fundamental.

Diante dessas inquietações, a proposta foi planejada com o propósito de intervir em uma situação problemática identificada no contexto escolar. Essa iniciativa inseriu-se no campo da pesquisa qualitativa, que, segundo Bogdan e Biklen (1982, apud Lüdke e André, 1986), caracteriza-se pelo uso do ambiente natural como fonte direta de obtenção dos dados e pela atuação do pesquisador como principal instrumento de coleta das informações. Os dados produzidos foram predominantemente descritivos, compostos por transcrições de falas, situações, entrevistas e depoimentos, os quais fundamentaram a compreensão dos diferentes pontos de vista envolvidos.

A pesquisa foi orientada por questionamentos centrais: como colocar em prática o projeto de pesquisa? Como movimentá-lo para completar os objetivos propostos? A partir de estudos, leituras e reflexões, delineei a metodologia da intervenção, abordando os percursos teórico-metodológicos, o planejamento e a análise dos dados.

Ao refletir sobre a problemática, compreendi que se tratava de uma demanda específica da educação: o ensino de coesão e coerência no 5º ano do Ensino Fundamental. A proposta consistiu em uma intervenção na realidade escolar, analisando e descrevendo a prática em sala de aula e seus resultados. Para isso, optei pela pesquisa do tipo Intervenção pedagógica com abordagem qualitativa.

Segundo Damiani et al. (2013), a pesquisa-intervenção tem como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos em situações reais. A abordagem qualitativa justifica-se por permitir o uso de técnicas de observação como método de investigação, o contato pessoal com o fenômeno estudado, a obtenção de dados

descritivos e a valorização das perspectivas dos participantes, conforme Lüdke e André (1986).

Dessa forma, tornou-se essencial considerar o contexto social dos sujeitos da pesquisa, planejando práticas que dessem voz a todos, afim de que os alunos se sentissem seguros para produzir textos autorais críticos e reflexivos.

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal da cidade de Jaguarão, com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 10 e 14 anos, cuja professora titular possuía ampla experiência e formação na área da educação.

Como instrumento de coleta de dados, foram utilizados a observação participante, a entrevista semiestruturada, a intervenção pedagógica e a análise documental. Cada um desses instrumentos desempenhou um papel fundamental na construção e validação dos resultados da pesquisa, permitindo compreender o contexto escolar e os processos de aprendizagem de forma ampla e aprofundada.

A observação participante foi uma das estratégias fundamentais, envolvendo a atuação ativa e reflexiva do pesquisador no ambiente escolar. Essa técnica possibilitou observar o cotidiano das práticas pedagógicas, incluindo aspectos implícitos que muitas vezes passam despercebidos pelos próprios participantes. Conforme Denzin (1978 apud Lüdke e André, 1986), o pesquisador deve observar, participar, entrevistar, analisar documentos e refletir sobre seu próprio papel, obtendo uma compreensão mais ampla do contexto investigado.

A entrevista semiestruturada foi aplicada à professora titular da turma, com o objetivo de compreender suas percepções e práticas docentes relacionadas ao ensino de textos. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), essa técnica permite ao pesquisador organizar um roteiro com perguntas e, ao mesmo tempo, possibilita ao entrevistado falar livremente sobre aspectos relacionados ao tema.

As seguintes perguntas da pesquisa foram realizadas com a professora titular da turma:

Quadro 4: Perguntas da entrevista

1)	Qual a tua área de formação?
2)	Quanto tempo você está atuando como professora?
3)	Você costuma trabalhar com textos na sala de aula? Dê que forma?
4)	Que tipo de texto costuma trabalhar?
5)	Quais as dificuldades que você encontra ao trabalhar com textos?
6)	Qual a percepção que você tem sobre a reação dos alunos ao trabalharem com textos?
7)	Quais as dificuldades que os alunos apresentam? Eles têm mais dificuldade na leitura, interpretação ou na produção de textos?
8)	Como você acompanha o processo de aprendizagem dos alunos em relação a produções textuais?

Banco de dados da pesquisadora

As perguntas dirigidas à professora procuraram identificar sua formação, experiência docente, formas de trabalho com textos, dificuldades enfrentadas, percepções sobre o envolvimento dos alunos e estratégias de acompanhamento da aprendizagem.

A intervenção pedagógica constituiu o núcleo central da pesquisa e foi desenvolvida em sala de aula com o objetivo de aprimorar a coesão e a coerência textual dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. O levantamento de dados durante essa etapa ocorreu por meio de diferentes fontes: as anotações da observação participante, a entrevista com a professora titular, as produções textuais dos alunos geradas durante as atividades propostas e os materiais didáticos utilizados ao longo do processo.

Outro instrumento essencial da intervenção, que também compôs o corpus da pesquisa, foi o diário de campo. Esse diário foi utilizado como ferramenta de registro contínuo das ações realizadas, durante a intervenção pedagógica. Nele, a pesquisadora anotou suas observações sobre o desenvolvimento das atividades, destacando reflexões, práticas, discursos relevantes e interações significativas entre sujeitos da pesquisa.

Conforme destaca Weber (2009), o diário de campo é fundamental para a sistematização das observações feitas ao longo do processo investigativo, pois permite o relato de fatos vivenciados, práticas observadas, posições assumidas pelos entrevistados e também possibilita refletir sobre relação entre a pesquisadora e os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Os registros foram feitos tanto de maneira assistemática (no decorrer das ações) quanto de forma sistemática (logo após cada encontro), possibilitando um acompanhamento crítico e reflexivo da intervenção pedagógica.

Esses registros foram realizados de duas maneiras distintas. Primeiramente, durante os encontros da intervenção pedagógica, foram feitas anotações pontuais sobre falas, comportamentos e eventos considerados significativos, caracterizando uma observação assistemática. Em seguida, ao término de cada ação, foram elaboradas descrições mais detalhadas acerca do desenvolvimento das atividades realizadas, destacando as propostas didáticas aplicadas, os encaminhamentos pedagógicos adotados e os acontecimentos imprevistos ocorridos no decorrer das aulas, compondo assim uma observação sistemática.

Outro procedimento metodológico utilizado foi a análise documental, cujo foco foi analisar o processo de aprendizagem dos alunos a partir dos textos desenvolvidos ao longo do percurso. Segundo Lüdke e André (1986, p.38), “a análise documental tem como finalidade identificar informações pontuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.”

De acordo com as autoras, a análise documental busca detectar referências nos documentos a partir de várias questões ou hipóteses e possui diversas vantagens, como o fato de os documentos serem ricos em informações e possibilitarem consultas recorrentes, o que proporciona maior estabilidade aos resultados. Além disso, apresentam baixo custo e fundamentam as afirmações do pesquisador, oferecendo informações contextualizadas.

Existem três situações básicas em que a análise documental se torna vantajosa, segundo Holsti (1969, apud Lüdke e André, 1986): quando o acesso aos dados é problemático; quando se pretende validar informações obtidas por outras técnicas, como entrevistas ou observações; e quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria extensão dos indivíduos, como redações, diários pessoais, cartas, entre outros documentos.

Entretanto, a análise documental, assim como todos os instrumentos, também apresenta desvantagens, como apontam Lüdke e André (1986), pois os documentos podem representar amostras não representativas ou escolhas arbitrárias de seus autores. No entanto, as próprias autoras ressaltam que essas escolhas devem ser compreendidas como parte da análise, pois revelam valores, sentimentos e intenções presentes nos discursos.

Os registros foram obtidos durante a ação interventiva da pesquisa. As produções escritas – tanto as espontâneas quanto as orientadas – formam consideradas essenciais para analisar os resultados alcançados. A análise da escrita

dos participantes permitiu evidenciar os impactos da pesquisa no processo de aprendizagem dos discentes.

Com esse propósito, foi considerada também a análise do uso dos conectivos textuais nas produções dos alunos, pois, por meio deles, foi possível evidenciar a compreensão dos estudantes sobre aspectos relacionados à coesão e à coerência.

A avaliação da intervenção foi realizada a partir dos registros escritos dos alunos, em que o foco não esteve no resultado final, mas no processo de aprendizagem, em uma perspectiva diagnóstica. Segundo Soares (2020), a palavra “avaliação”, no campo da educação, costuma receber um sentido incompatível com ensino que valoriza o processo de aprendizagem das crianças em detrimento do produto final.

Esse acompanhamento foi orientado por diagnóstico e pela identificação de dificuldades durante o processo de aprendizagem e ensino, com o objetivo de intervir e orientar, e não de classificar por meio de notas ou valores numéricos.

O aspecto seguinte tratou da percepção dos sujeitos participantes da pesquisa. Descrever e problematizar as impressões dos discentes em relação ao aprendido sobre coesão e coerência permitiu exemplificar e compreender o desenvolvimento da intervenção. Dessa forma, buscou-se explicar o “dinamismo interno das situações”, segundo Lüdke e André (1986), tornando-as tangíveis ao leitor.

Os registros dos alunos serviam como instrumento principal para a análise discursiva da pesquisa, conforme apontam Navarro e Diaz (1994). As autoras observam que a análise de conteúdo e a análise de discurso integram um conjunto de técnicas de análise textual, voltadas à interpretação de mensagens, linguagem e discurso.

Para a interpretação e descrição dos dados, foi utilizada a Análise textual discursiva (ATD), abordagem que se situa entre a Análise de Conteúdo e a Análise de Discurso. O tratamento dos dados foi conduzido por meio de inferências e interpretações da pesquisadora, apoiadas em referencial teórico. Conforme propõe Roque de Moraes e Maria do Carmo Galiazzi (2011):

A análise textual discursiva pode ser entendida como o processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados. Envolve identificar e isolar enunciados dos materiais submetidos à análise, categorizar esses

enunciados e produzir textos, integrando nestes descrição e interpretação, utilizando como base de sua construção o sistema de categorias construído. (Moraes; Galiazzi, 2011, p.112).

O processo da análise direcionou a criação de uma estrutura de categorias e argumentos que resumiram os elementos principais e as dimensões interpretadas nos textos analisados. A análise textual envolveu o trabalho com textos e amostras e discursos, podendo se basear em materiais já existentes ou ser criada a partir da própria pesquisa.

No presente estudo, a análise foi conduzida por meio de categorias definidas a priori, elaboradas com base nos objetivos e no referencial teórico da pesquisa. Essas categorias iniciais construíram o ponto de partida para a unitarização e a organização dos dados. Entretanto, à medida que os textos foram examinados, novas subcategorias emergiram, possibilitando a identificação de nuances, singularidades e relações mais complexas entre os elementos.

Segundo Moraes e Galiazzi (2011, p 36), “a análise textual discursiva opera com significados construídos a partir de um conjunto de textos. Os materiais textuais constituem significantes a que o analista precisa atribuir sentidos e significados. ”

Realizar uma análise textual discursiva envolve definir e identificar unidades de análise, que são os elementos fundamentais a serem categorizados no decorrer do processo. Unitarizar um conjunto de textos significa identificar e destacar os enunciados que os compõem. A escolha das unidades de análise depende dos objetivos da pesquisa e do foco da investigação. Essas unidades podem variar em dimensão e amplitude, resultando em uma fragmentação maior ou menor dos textos. Elas podem ser frases, parágrafos ou mesmo partes maiores dos textos, dependendo do foco discursivo da análise proposta. O sentido enunciativo dessas unidades é enfatizado, pois elas constituem elementos de comunicação onde pelo menos duas vozes interagem.

Ao concretizar a unitarização, é essencial que o pesquisador esteja consciente das implicações desse processo. Analisar implica dividir e separar; toda análise fragmenta um todo em partes, para então alcançar uma nova compreensão do todo, mais complexa do que a inicial. Assim, a unitarização envolve a fragmentação dos textos submetidos à análise.

Nesse processo, há sempre uma perda implícita de parte da informação, uma vez que o discurso não contém apenas ideias, mas também múltiplas relações entre

elas. Por essa razão, mesmo que se faça recortes em um texto durante o processo de análise, é necessário não perder de vista o todo, compreendendo que os textos também são partes de algo maior, como os discursos aos quais pertencem.

Quanto mais se fragmenta um texto, mais difícil é manter a perspectiva do todo e do contexto em que foi produzido. O grau de fragmentação define, pelo menos em parte, o caráter da análise. Mais do que simples divisões ou recortes, as unidades de análise podem ser vistas como elementos destacados dos textos, aspectos importantes que os pesquisadores consideram merecedores de atenção, em relação à sua pertinência aos fenômenos investigados. Quando assim entendidas, as unidades estão necessariamente conectadas ao todo.

Frequentemente, pesquisadores iniciantes resistem à unitarização, pois acreditam que as unidades já não representam as vozes dos sujeitos que produziram os textos. Nesse sentido, é importante esclarecer que o interesse das pesquisas que utilizam a análise textual discursiva não é nas manifestações individuais dos sujeitos em um discurso, mas no discurso em si. Por esse motivo, não é tão importante manter a voz original do todo, mas sim integrar as manifestações de diferentes sujeitos dentro de um determinado gênero discursivo. Examinam-se os diferentes enunciados para compreender a complexidade das relações que podem ser estabelecidas entre eles na constituição do discurso.

Os pesquisadores, no processo de unitarização, precisam estar constantemente atentos à validade das unidades que produzem. Os objetivos da investigação, o problema e as questões da pesquisa ajudam a construir essa validação. Unidades válidas para uma pesquisa são aquelas que fazem uma afirmação relevante em relação ao objeto da investigação. Apenas as informações dos textos do corpus que sejam válidas ou pertinentes ao objeto da pesquisa devem ser unitarizadas.

A análise realizada nesta pesquisa fundamenta-se na Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2011), que se caracteriza pela combinação de interpretação e teorização em um processo de construção de significados a partir dos dados. Tal método compreende a interpretação como movimento de explicitação e de estabelecimento de relações, no qual o pesquisador busca compreender como diferentes elementos se conectam e o que tais conexões revelam sobre o objeto estudado. Nesse sentido, as categorias construídas ao longo da análise tornaram-se

instrumentos de interpretação, funcionando como formas de organizar conceitos e teorias que se desenvolvem em diálogos com os dados.

Entretanto, o processo analítico não se restringiu a esse esquema prévio, pois, à medida que os dados foram examinados, novas subcategorias emergiram, possibilitando a identificação de nuances, singularidades e relações mais complexas.

Assim, análise articulou categorias prévias e categorias emergentes, permitindo construir interpretações fundamentadas na própria investigação, mas sempre em diálogo com a teoria.

O processo interpretativo foi aprofundado mediante exercícios sistemáticos de reflexão, nos quais o pesquisador retornou reiteradamente aos dados, mobilizando sua intuição, percepção e experiência prévia. Como lembra Martinez (1994), a análise pressupõe também um exercício subjetivo, em que o pesquisador se coloca diante dos dados valendo-se de sua bagagem de conhecimentos tácitos.

Todavia, como destaca Demo (2001), essa bagagem deve ser constantemente controlada, afim de evitar interpretações unilaterais. Nessa perspectiva, o retorno reflexivo ao material empírico buscou assegurar que as interpretações considerassem tanto a experiência do pesquisador quanto as perspectivas e o contexto cultural dos sujeitos envolvidos, numa leitura que aproxima daquilo que Demo (2001) denominava de “análise cultural plantada”.

A análise foi organizada em três momentos principais: as observações realizadas antes da intervenção pedagógica, que permitiram compreender a dinâmica da sala de aula e os primeiros indícios das dificuldades dos alunos em relação à escrita; a entrevista semiestruturada com a professora titular, que possibilitou acessar a percepção docente sobre o ensino da Língua Portuguesa e as práticas adotadas; e a análise das produções textuais dos alunos, nas quais se concentram os principais esforços de categorização e interpretação. A articulação desses três momentos contribuiu para a construção de uma visão integrada do objeto de estudo relacionando práticas, discursos e produções escritas no contexto da pesquisa.

3.2 Apresentação do Cenário da pesquisa

A Intervenção foi realizada com 10 alunos do 5º ano do ensino fundamental, em uma escola do município de Jaguarão. A instituição oferece atendimento nos turnos da manhã e tarde, incluindo crianças e adolescentes de 5 a 18 anos ao todo são 12 turmas, somando em torno de 164 alunos, 24 professores, uma secretária, duas orientadoras, uma supervisora e equipe diretiva. A organização dos estudos se dá desde o Pré-escolar até o 9º do ensino fundamental.

O prédio possui 7 (sete) salas de aula que comportam de 10 a 15 alunos, sendo uma sala destinada à educação infantil com banheiro próprio e adequado, uma sala de professores, uma biblioteca, um laboratório de informática, uma secretaria, uma sala de direção, uma sala de supervisão, uma sala de orientação educacional, uma sala de recursos multifuncionais para os atendimentos de educação especializados, três banheiros masculinos, um deles com acessibilidade e três femininos sem acessibilidade, uma cozinha e um refeitório. Possui também, no pátio da escola, rampas de acessibilidade, quadra de esportes (sem cobertura) e uma praça para educação infantil.

A proposta pedagógica da escola está fundamentada na concepção de que o papel da educação vai além da simples transmissão de conteúdo. Seu objetivo fundamental é construir para a formação de sujeitos autônomos, críticos e reflexivos, capazes de atuar no mundo como gerentes da informação, e não apenas como acumuladores de dados. Assim, a escola busca ensinar a aprender, incentivando os alunos a estabelecerem relações significativas no universo simbólico – composto por nomes, datas, fórmulas, definições e procedimentos – e a construírem conhecimentos a partir de suas interações com o mundo físico e social que os cerca. Nesse processo, o professor desempenha um papel essencial como mediador da aprendizagem.

Entre os objetivos gerais da instituição, destaca-se o compromisso de proporcionar aos alunos condições de se sentirem parte integrante do ambiente escolar, valorizando suas experiências e incentivando a articulação entre projetos pessoais e coletivos. A escola busca, por meio dos conteúdos formais, promover a formação individual e coletiva de maneira consciente e responsável, reconhecendo as constantes transformações do mundo contemporâneo e a importância da preservação do meio em que vivemos.

3.2.1 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são 10 alunos do 5º ano do ensino fundamental, sendo 8 meninos e 2 meninas. Os estudantes estão na faixa etária entre dez e quatorze anos, predominando a faixa etária de 10 anos. Durante as observações em sala de aula, foi possível perceber que o grupo apresenta características diversas quanto à participação: enquanto alguns estudantes se mostraram bastante participativos, outros demonstraram certa timidez, especialmente nas aulas conduzidas pela professora regente.

A maioria dos estudantes são do mesmo bairro onde a escola está localizada, sendo que alguns pertencem a outros bairros da cidade. Grande parte dos alunos apresentam interesse pelas atividades escolares, em especial pela leitura. Também foi observado que muitos deles demonstram afinidade com jogos digitais, como Roblox e PK XD, e expressam grande admiração pelo grupo musical Os Rosas.

No entanto, foram identificadas algumas dificuldades de aprendizagem entre os alunos. Muitos apresentaram limitações na ortografia, na escrita de maneira geral, e na produção textual, com presença frequente de repetições e problemas de coesão. Também foram observadas dificuldades de concentração, lentidão no processo de copiar conteúdo do quadro, bem como na realização de cálculos matemáticos e interpretação de problemas. De modo geral, os alunos são respeitosos e interagem bem com as atividades propostas.

Na pesquisa qualitativa, é de extrema importância considerar o participante como sujeito ativo e interativo da pesquisa, a influência das relações dialógicas na constituição da subjetividade e a mediação da cultura no processo do desenvolvimento como construções históricas e singulares, sempre em transformação.

3.3 Observações da prática da professora regente

Antes de iniciar a intervenção, optei por realizar uma entrevista semiestruturada com a professora titular da turma e também fazer observações em sala de aula, a fim de compreender a dinâmica das aulas da docente e conhecer os alunos e suas dificuldades.

No primeiro dia de aula fui muito bem recebida pela professora e pela turma, sentei-me no fundo da aula e iniciei a minha observação. No primeiro momento fiquei muito entusiasmada quando a professora falou para os alunos que naquele dia seria trabalhado o gênero notícia, em seguida ela usa a lousa digital para passar um vídeo para os alunos sobre o assunto.

Então, percebi que o trabalho com gênero notícia foi conduzido de forma mais tradicional. Inicialmente, a professora falou que eles iriam trabalhar sobre o gênero notícia, em seguida exibiu um vídeo na lousa digital para os alunos assistirem com o objetivo de apresentar o gênero para as crianças. Na sequência, distribuiu um pequeno texto impresso – uma notícia sobre um golfinho que é atração de turistas no Rio de Janeiro– e realizou uma leitura coletiva com os alunos, incentivando a oralidade.

Figura nº:14 Texto trabalhado pela professora titular

Mistura de Alegria

TRABALHANDO COM NOTÍCIA

Leia com atenção a notícia:

Um golfinho bicudo é atração de turistas em Rio de Janeiro. O golfinho recebeu o apelido de "Tião", mede 2,60m e tem 200kg. Ele tem levado muitas pessoas às praias todos os dias. Ele é macho, cinza e tem cerca de 13 anos. Os banhistas precisam ter cuidado para evitar que perturbem o animal.

1- Sobre o que nos fala esta notícia?

2- Preencha o quadro abaixo com as características do golfinho:

	APELIDO	
	PESO	
	COMPRIMENTO	
	COR	
	IDADE	

3- Em qual cidade fica a praia que o golfinho está?

4- Copie da notícia palavras com:

ss: _____ nh: _____ al: _____
 ão: _____ pr: _____ z: _____
 ch: _____ c: _____ ce: _____

www.misturadesalegria.blogspot.com

Banco de dados da pesquisadora

No entanto, o texto era curto, não possibilitou a participação de todos os estudantes.

Após a leitura, a proposta pedagógica constituiu, basicamente, na realização de atividades de interpretação textual e de exercícios gramaticais pontuais. As atividades estavam organizadas em questões intercaladas sobre compreensão do texto, seguidas por exercícios de identificação de elementos linguísticos, como adjetivos, palavras com SS, CH, Z, entre outros. Observou-se, nesse contexto, uma ausência de trabalho com a produção textual do gênero em questão, o que acabou restringindo o entendimento mais amplo e significativo do que caracteriza a estrutura e a função social da notícia.

Segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais devem ser compreendidos como práticas sociais, inseridas em contextos reais de uso da linguagem, o que exige que o ensino vá além da leitura e análise estrutural dos textos, promovendo também a produção e circulação dos gêneros em situações comunicativas autênticas.

Soares (2020), ressalta que o trabalho com gêneros deve possibilitar aos alunos a vivência efetiva dos usos da linguagem, respeitando sua função social e contribuindo para o letramento dos estudantes. Dessa forma, atividades que se limitam à decodificação e a análise linguística, sem promover a produção efetiva dos gêneros, acabam por reduzir o potencial formativo das práticas de linguagem na escola.

Essas observações iniciais reforçam a importância de uma intervenção que promovesse o uso dos gêneros de maneira mais ampla e significativa, contemplando não apenas a leitura e a análise, mas também a produção textual, conforme os princípios do letramento e da pedagogia dos gêneros.

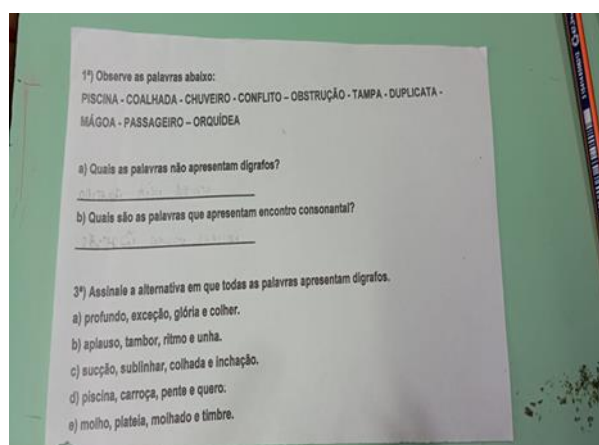
No segundo dia de observação, a professora seguiu fazendo uma revisão do conteúdo de matemática sobre cálculos com as 4 operações, também trabalhou números decimais, valor relativo, valor absoluto e por fim problemas.

Os alunos mostraram dificuldades na resolução dos problemas, pois não conseguiam interpretá-los, a professora fez a leitura dos problemas juntamente com as crianças e após pediu para que cada um fosse realizar a correção no quadro. Mesmo com a leitura da professora, os estudantes mostravam dificuldades na resolução dos problemas, fazendo com que a docente os ajudassem a resolver os mesmos.

No terceiro dia a professora seguiu trabalhando com exercícios sobre dígrafo e encontro consonantal com observação de palavras e com questionamentos como: Quais as palavras não apresentam dígrafo? Quais são as palavras que não apresentam encontro consonantal.

Na mesma folha impressa havia uma atividade com o seguinte enunciado: assinale a alternativa em que todas as palavras apresentem dígrafo.

Figura nº: 15 Atividade sobre dígrafos (prof.^a titular)



Banco de dados da pesquisadora

Neste modelo de exercício os alunos não mostraram dificuldades, conseguiram realizar e depois fizeram a correção juntamente com a professora titular mostrando terem compreendido de forma satisfatória as atividades.

No quarto dia a professora entregou uma folha impressa para que os alunos realizassem uma atividade, na qual eles deveriam imaginar uma aventura e responder as questões, pedindo para que não esquecessem o título. É um modelo de produção textual na qual os alunos têm um início pronto da história, o desenvolvimento marcado por “a Certa” altura, no próximo parágrafo o que aconteceu e no último como acabou com o conectivo de conclusão “finalmente”.

Figura nº:16 Produção textual (Prof.ª. Titular)

Imagine uma aventura e responda as questões. Não esqueça o título!

TÍTULO: A FLORESTA ENCANTADA

Início da história Um dia EU E OS AMIGOS ESTAMOS ANDANDO PELA FLORESTA QUANDO ENCONTRAMOS UM RIO DE ÁGUA AZUL. A GENTE PRECISOU ENCONTRAR UMA PONTE PARA PASSAR O RIO.

Quem entra na história A conta alluna A GENTE E O RIO.

O que aconteceu Foi então que ELA NOS VIU E FICOU MUITO FELIZ. ELA NOS CONTOU MUITAS HISTÓRIAS E NOS LEVOU PARA UM LUGAR MUITO BELLO. A GENTE SE DIVERTIU MUITO LÁ.

Como acabou Finalmente A GENTE ENTENDEU A SÍMBOLA. E ALACOTE CONSEGUIU SAIR DA FLORESTA.

Banco de dados da pesquisadora

A proposta visava facilitar a organização das ideias e auxiliar os alunos na construção do texto. Contudo, mesmo com esse apoio estrutural, observou-se que muitos estudantes apresentam dificuldades na produção textual, como o uso limitado e repetitivo de conectivos, a recorrência de palavras e a construção de enunciados que, por vezes, comprometiam o sentido global do texto. Também foi possível identificar fortes marcas da oralidade na escrita, indicando uma dificuldade na transposição da linguagem falada para a escrita.

Figura nº17: atividade produção textual

24/05/18

Imagine uma aventura e responda as questões. Não esqueça o título!

TÍTULO: _____

Início da história Um dia _____

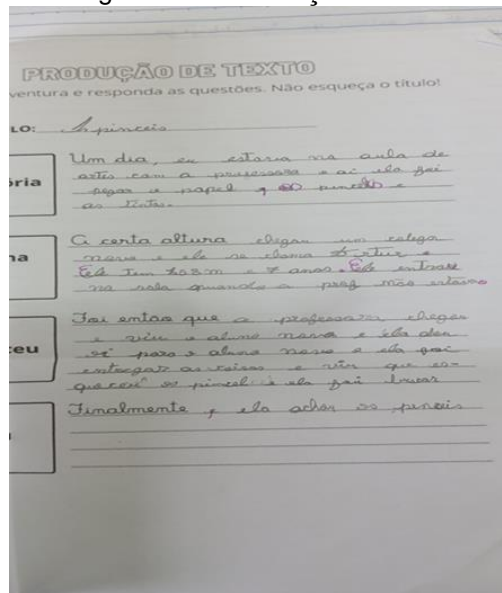
Quem entra na história A conta alluna _____

O que aconteceu Foi então que _____

Como acabou Finalmente _____

Banco de dados da pesquisadora

Figura nº18: Produção textual



Banco de dados da pesquisadora

Essas ocorrências evidenciam problemas relacionados à coesão e à coerência textual. Segundo Antunes (2003), a coesão se refere aos mecanismos linguísticos que garantem a conexão entre os enunciados, enquanto a coerência diz respeito à lógica interna do texto e à articulação de ideias que produzem sentido. Para Koch (2011), a coerência não está somente na superfície do texto, mas depende da interação entre texto, contexto e conhecimentos prévios do leitor e do produtor. Assim, que ainda que os alunos tenham sido orientados a seguir uma estrutura textual básica, a ausência de sentido em alguns textos demonstra que a mera organização formal não garante a construção de um texto coerente.

De acordo com Dolz e Scheneuwly (2004), o ensino da produção escrita exige o trabalho com gêneros textuais em situações concretas e de comunicação, nas quais os alunos possam compreender a função social da escrita, mobilizando estratégias linguísticas apropriadas. A presença da oralidade na escrita escolar, nesse contexto, indica a necessidade de ações pedagógicas que promovam o domínio das características específicas da linguagem escrita, favorecendo o desenvolvimento progressivo da competência discursiva.

3.3.1 Entrevista com a professora titular da turma

Para dar início à análise da entrevista com a professora titular da turma, foi importante contextualizar sua formação e experiência profissional. A docente possuiu formação em magistério, licenciatura em pedagogia, além de pós-graduação em mídias na educação e psicopedagogia clínica institucional.

Esses elementos foram considerados para fornecer informações sobre seu repertório e trajetória profissional, permitindo compreender as concepções e práticas docentes relatadas durante a entrevista. A análise foi organizada de forma a identificar aspectos relacionados ao ensino da linguagem. Ao desenvolvimento da coesão e coerência nos textos produzidos pelos alunos, e à articulação entre teoria e prática pedagógica, considerando as respostas da professora como fonte de interpretação do contexto educacional.

Quadro nº 5: 1. Qual a sua profissão?

Magistério.

Licenciatura em Pedagogia. Pós-graduação em Mídias na Educação e Psicopedagogia Clínica e institucional.

Banco de dados da pesquisadora

Quadro nº6: 2. Há quanto tempo você atua como professora?

Desde fevereiro de 2011. 14 anos.

Banco de dados da pesquisadora

A professora possui formação em magistério, licenciatura em pedagogia, além de pós-graduação em mídias na educação e psicopedagogia. Ela informou atuar como docente desde fevereiro de 2011, totalizando 14 anos de experiência. Esses dados foram registrados durante a entrevista, servindo como informações contextuais sobre sua trajetória profissional e experiência docente.

Quadro nº7: 3. De que forma você costuma trabalhar com textos em sala de aula?

Trabalho com textos em qualquer disciplina. Realizo primeiramente uma leitura individual e depois coletiva. Uma conversa e interpretação.

Banco de dados da pesquisadora

A professora relata que realiza leitura individual e coletiva, seguida de conversa e interpretação. Embora esse procedimento seja válido, ele ainda é limitado frente ao que defendem os estudos de Marcuschi (2008), que destaca a necessidade de se trabalhar com textos em contextos reais de uso, com foco nos gêneros e nas práticas sociais de linguagem. A prática observada demonstrou ausência de atividades que promova reflexões mais profundas sobre os elementos constitutivos do texto.

Quadro nº 8: 4. Você trabalha com gêneros textuais?

Um gênero de cada vez. Conversando com eles sobre o assunto. Podendo passar vídeos sobre o assunto. Dando exemplos. E eles produzindo um. Diante de pesquisa em casa.

Banco de dados da pesquisadora

A professora relata que trabalha com um gênero de cada vez, utilizando vídeos e exemplos, o que está em sintonia com Dolz e Scheneuwly (2004), defendem a didatização dos gêneros como forma de desenvolver as competências linguísticas. No entanto, a observação não evidenciou um trabalho consistente com a função social do gênero, nem as marcas linguísticas que o caracterizam, o que fragiliza o processo.

Quadro nº9: 5. Como você trabalha com textos? Você faz perguntas para ativar os conhecimentos prévios dos alunos?

Textos variados. Abrangendo os gêneros textuais.

Sim faço as perguntas sobre o que sabem de um determinado gênero textual ou se for trabalhar um texto na disciplina de história, ciências, geografia sempre começo perguntando o que sabem sobre o tema que iremos trabalhar. Ativo sim os conhecimentos prévios deles.

Banco de dados da pesquisadora

Ela afirma que ativa sim os conhecimentos prévios dos alunos, o que está em consonância com os princípios da leitura como construção ativa do sentido, defendidos por Koch (2011). Porém, na prática observada, a dificuldade dos alunos

em interpretar textos e construir sentidos demonstra que essa ativação ainda precisa ser aprofundada.

Quadro nº10: 6. Que tipo de texto você costuma utilizar em suas aulas?

Não vejo dificuldade. Há quatro anos que estou no 5º ano (pós pandemia) e não vejo dificuldade dos alunos em lerem um texto ou produzirem um. Alguns deles apresentam dificuldade de escreverem sobre determinado tema. Uma minoria, é claro.

Banco de dados da Pesquisadora

A professora minimiza as dificuldades dos alunos, afirmando que apenas uma minoria apresenta problemas com a escrita. Contudo, a observação em sala apontou que muitos alunos apresentavam repetições, falhas de coesão e ausência de sentido. Segundo Antunes (2005), é necessário observar atentamente os sinais do texto do aluno, para compreendê-lo como um processo e não apenas com produto final.

Quadro nº11: 7. Quais dificuldades você encontra ao trabalhar textos? Você percebe resistência por parte deles?

Eles gostam de ler. Não apresentam resistência. Avalio a oralidade.

Banco de dados da pesquisadora

A professora afirma que os alunos gostam de ler e que não há resistência. No entanto, Soares (2020), destaca que o prazer pela leitura precisa ser cultivado por meio de práticas significativas e contínuas. A leitura mecânica, sem contextualização, pouco contribui para formar leitores proficientes.

Quadro nº12: 8. Qual é a sua percepção a reação dos alunos ao trabalharem com textos?

Você percebe resistência por parte deles? Os alunos gostam de trabalhar com textos, tanto ao realizarem a leitura quanto a construção de produções textuais. Como já havia dito na questão anterior eles não apresentam resistência.

Banco de dados da pesquisadora

Embora a professora observe que os alunos não apresentam resistência às atividades de leitura e escrita, as observações indicam que existem desafios na apropriação dos elementos textuais. Entre eles, destacam-se: produção de textos ainda curtos, com repetição de ideias e palavras, planejamento discursivo inicial ainda incipiente e uso limitado de mecanismos de coesão textual. Por exemplo, alguns alunos retomam informações do texto de forma pontual e apresentam dificuldades para organizar suas ideias de maneira mais estruturada. Esses aspectos evidenciam

que, que apesar do engajamento, os alunos ainda estão em processo de desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita mais complexas.

Quadro nº13: 9. Os alunos costumam fazer uma leitura silenciosa antes de trabalhar a oralidade?

Sim. Como já havia dito. Uma leitura individual e silenciosa e depois coletiva.

Banco de dados da pesquisadora

A professora confirma que realiza a leitura silenciosa prévia, o que é importante para a autonomia leitora, conforme defendido por Soares (2020), porém, não foi observado um trabalho efetivo com estratégias de leitura que desenvolvam compreensão e reflexão.

Quadro nº14: 10. Quais dificuldades os alunos apresentam? Eles encontram mais dificuldades na leitura, na interpretação de texto ou na produção de texto?

Alguns alunos, poucos, encontram dificuldade nos 3 itens. Mas acredito que na produção textual encontram mais dificuldade de colocar no papel, de forma organizada, o que pensam sobre um determinado assunto

Banco de dados da pesquisadora

A professora observa que apenas alguns alunos apresentam dificuldades, principalmente na pontuação e na organização das ideias. Esses pontos coincidem com as observações realizadas em sala de aula, evidenciando áreas em que os estudantes ainda estão em processo de consolidação das habilidades de escrita.

Quadro nº15: 11. Como você acompanha o processo de aprendizagem dos alunos em relação à produção textual?

Acompanho sim o processo de produção. Eles têm um caderninho de produção textual. E na hora de escrita estão sempre me perguntando se estão escrevendo e produzindo de forma correta.

Banco de dados da pesquisadora

A professora menciona o uso de um caderno específico e um acompanhamento baseado nas dúvidas dos alunos. Embora isso demonstre uma tentativa de acompanhamento, a análise de textos revela que esse processo ainda carece de intervenções pedagógicas mais direcionadas, como reescritas, oficinas de texto e reflexões sobre os recursos linguísticos, conforme sugerem Dolz e Schneuwly (2004).

Ao confrontar as respostas da professora com a prática observada percebe-se uma diferença entre o discurso e a prática pedagógica. Embora a professora demonstre ter algum conhecimento sobre estratégias importantes, como ativação dos

conhecimentos prévios, o uso de gêneros textuais e acompanhamento do processo de escrita, na prática, esse trabalho aparece de forma fragmentada e pouco aprofundada.

A análise das produções textuais dos alunos mostrou que ainda há falhas recorrentes na coesão, coerência e domínio da norma escrita, o que evidencia a necessidade de um trabalho mais sistemático e intencional com a linguagem escrita. Os teóricos consultados nesta dissertação apontam para a importância de práticas pedagógicas que considerem o texto como prática social, que valorizem o processo da construção e que trabalhem de forma efetiva com os gêneros discursivos, além de promover uma leitura crítica e significativa.

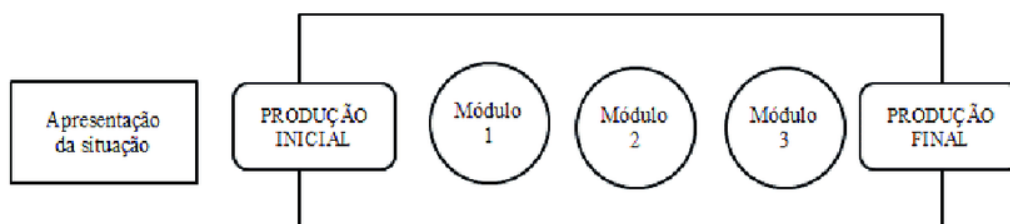
Essa comparação entre o que foi dito e o que foi realmente realizado revela a importância da formação continuada e da reflexão crítica sobre a prática docente, para que o ensino da linguagem seja mais efetivo e responda às necessidades reais dos alunos.

4. Percurso da intervenção: Estratégias de Ensino e Aprendizagem da Escrita

Nesta seção será discutido como será realizado o plano de ação desta pesquisa. Serão realizados seis encontros, um por semana, nos quais será aplicada a proposta de trabalhar com gêneros textuais, podendo um gênero a cada dois encontros, pois serão desenvolvidas sequências didáticas de acordo com a teoria de Dolz e Schneuwly (2010), que têm por finalidade ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo, assim escrever ou falar de forma mais adequada em uma dada situação de comunicação.

A sequência didática compreende as seguintes etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, 2 e 3, e produção final.). Os gêneros textuais selecionados foram: narrativa, conto, carta, artigo de opinião utilizando-se as estratégias de leitura propostas por Soares (2020) - antes, durante e depois da realização do ato de ler

Figura 19: Sequência didática



Fonte: Gêneros orais ou escritos na Escola (Dolz e Schneuwly, 2010, p.213).

Dessa forma, os alunos tiveram tempo para realizar as reescritas de suas produções textuais com o objetivo de desenvolver a coesão e a coerência.

Como estratégias utilizaremos o modelo do quadro da obra *Alfalettrar* de Soares, 2020.

Quadro Nº16: Estratégias de leitura

ESTRATÉGIAS		
ANTES DA LEITURA	DURANTE A LEITURA	APÓS A LEITURA
<ul style="list-style-type: none"> Mostrar o livro (coletânea de fábulas), a capa, o autor. 	<ul style="list-style-type: none"> Esclarecer o significado de palavras desconhecidas. 	<ul style="list-style-type: none"> Estimular as crianças a avaliar a fábula em relação a outras fábulas lidas anteriormente.
<ul style="list-style-type: none"> Indicar o gênero do texto que vão ler a partir do título do livro, lembrar textos do mesmo gênero já lidos anteriormente. 	<ul style="list-style-type: none"> Levar as crianças a identificar a <i>causa</i> de o gambá querer ficar invisível. 	<ul style="list-style-type: none"> Esclarecer a diferença entre ficção e realidade.
<ul style="list-style-type: none"> Mostrar o texto no livro (página dupla, p. ex.: 34-35), o título da fábula, a ilustração, relação entre o título da fábula e a ilustração no livro. 	<ul style="list-style-type: none"> Levar as crianças a identificar o <i>efeito</i> da tinta: o gambá ficou invisível. 	
<ul style="list-style-type: none"> Verificar se têm os conhecimentos necessários para a compreensão do texto: o animal gambá e por que é fedorento. 	<ul style="list-style-type: none"> Levar as crianças a identificar a <i>causa</i> de o gambá não ter conseguido o que queria. 	
	<ul style="list-style-type: none"> Levar as crianças a prever a atitude do vendedor da tinta. 	
	<ul style="list-style-type: none"> Levar as crianças a identificar a causa de a tinta não ter funcionado. 	

Fonte: *Alfalettrar* (Soares 2020, p.231).

Primeiramente, será trabalhado o gênero narrativa, para realizarmos um pré-teste. O desenvolvimento da aula seguirá o quadro de estratégias apresentado acima e posteriormente, os alunos serão convidados a escrever um texto recontando a história. Após isso, será feita a explicação sobre coesão e coerência, trazendo a tirinha da Mônica e do Cascão, apresentadas nesta pesquisa retirada da obra *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*, de Koch e Elias (2008).

As concepções de coesão e coerência passaram por mudanças ao longo do tempo. Inicialmente, esses dois conceitos eram praticamente indistinguíveis, o que levava, muitas vezes a uma utilização intercambiável dos termos. Com a evolução da percepção do texto, tornou-se evidente a diferenciação decisiva entre eles.

O primeiro ponto a ser observado é que a coesão não é um requisito necessário nem suficiente para a coerência: os elementos coesivos estão presentes no texto, mas a coerência é construída a partir dele, em um contexto comunicativo, pragmático e intencional.

Em seguida serão apresentados alguns conectivos textuais e depois será realizada uma conversa com os alunos, informando que será escolhido um dos textos deles para realizar a reescrita coletiva no quadro, utilizando esses conectivos. A partir da correção realizada de forma coletiva, os alunos farão a reescrita de seus textos para, posteriormente, realizarmos as correções individuais.

É prematuro trabalhar o conceito de coesão e ensinar os diferentes recursos coesivos da língua no ciclo de alfabetização e letramento, sendo conteúdos que devem ser abordados mais adiante. De acordo de Soares (2020) durante a realização de reescritas coletivas, pode-se trabalhar esses recursos coesivos e, desde as primeiras produções da escrita das crianças, é possível orientá-las a substituir expressões como "e aí", por outras, como "depois", "então", "em seguida", "de repente", "nesse momento", etc.

Durante o processo de alfabetização e letramento, é comum que as crianças cometam erros ortográficos, de pontuação, de paragrafação ou de coesão, uma vez que estão em uma fase de construção do aprendizado das convenções da escrita e da produção de textos. Nesse contexto, é fundamental que o foco do professor esteja no processo de aprendizagem da criança, e não apenas no resultado final de sua produção.

Segundo Soares (2020), para facilitar essa tarefa, é necessário que a criança conscientize seus erros, questione suas causas e os reescreva. Uma maneira tornar

esse processo mais significativo é por meio da análise e da reescrita coletiva dos textos. Duas crianças poderão ser selecionadas para participar, e a escolha sempre recairá sobre textos cujos autores concordarem que devem ser lidos. A turma participará desta análise e fará suas sugestões, de maneira que cada criança comece a observar seus erros, a corrigi-los e reescrevê-los depois, individualmente.

Geralmente, pensa-se no erro como algo negativo, mas ele faz parte do processo de aprendizagem. Segundo Morin (2005),

A vida comporta inúmeros processos de detecção, de rejeição do erro, e o fato extraordinário é que a vida comporta também processos de utilização do erro, não só para corrigir seus próprios erros, mas também para favorecer o aparecimento da diversidade e a possibilidade de evolução. (Morin, 2005, p.143 e 144.)

Diante disso, pode-se dizer que, dependendo do contexto, o erro deve ser analisado ou entendido como uma oportunidade de progresso. A escola ensina muitas certezas, mas raramente explica às crianças que a vida é feita, sobretudo, de incertezas - saúde, economia, guerras. No ensino fundamental, é importante fazer com que as crianças entendam que cometer erros é normal e faz parte de nossas vidas. Dessa forma, elas não tenham receio de errar ou se enganar, pois isso faz parte do nosso processo de aprendizagem. A melhor forma de promover essa compreensão é por meio de uma abordagem multidisciplinar do conhecimento. No caso da proposta desta pesquisa, o erro será entendido como um processo construtivo, que permitirá aos alunos avançarem em seus processos de aprendizagem da escrita.

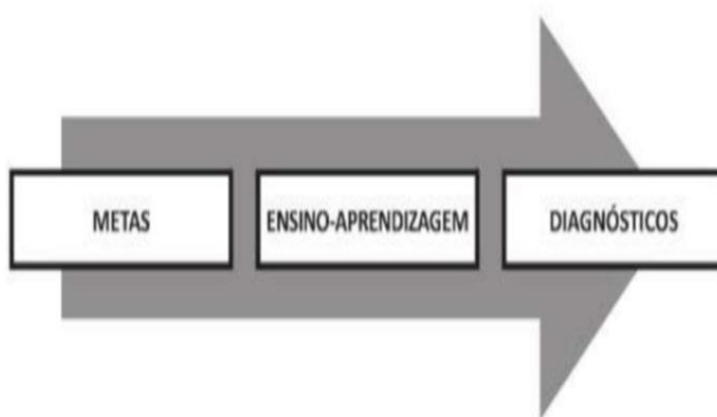
Durante a etapa de reescrita individual em sala de aula, é importante que o professor circule entre as crianças, oferecendo orientações, esclarecendo dúvidas e sugerindo alternativas para aprimorar a escrita.

A maneira de ensinar produções textuais mudou, pois, antigamente, a escrita era focada em um assunto específico - por exemplo, composição ou redação. Atualmente, busca-se que os alunos escrevam textos refletindo sobre fatos reais e também pensando para quem irão escrever e por quê, na tentativa de aproximar a escrita escolar daquilo que ocorre fora da instituição. Dessa forma, há um objetivo concreto. Esse trabalho, contudo, se torna um desafio para a escola, pois o espaço escolar, muitas vezes, ainda é muito distante do contexto social em que a escrita é usada.

O processo de avaliação da intervenção desta pesquisa será o acompanhamento orientado por diagnóstico realizado por Soares (2020). Esse

acompanhamento é uma ação educativa que tem como objetivo acompanhar a aprendizagem das crianças. **Acompanhamento:** estar junto à criança durante o processo de aprendizagem; **Diagnóstico:** identificar as dificuldades que a criança está enfrentando, para poder intervir de maneira adequada. O diagnóstico precisa ser orientado por metas:

Figura 20: Ensinar com o método



Fonte: Alfalettar (Soares, 2020, p. 311).

Ensinar os alunos com o método diagnóstico permanente requer que sua implementação ocorra durante o processo de ensino-aprendizagem no cotidiano de sala de aula. Segundo Soares (2020), ao ensinar a partir desse método, não há necessidade de avaliação punitiva, pois o foco está no processo de aprendizagem das crianças, e os diagnósticos proporcionam ao professor identificar as dificuldades encontradas por elas.

4.1 Descrição de como será a proposta de intervenção pedagógica em sala de aula

A intervenção pedagógica foi organizada em uma sequência de atividades distribuídas em diferentes momentos, com o objetivo de desenvolver, de maneira progressiva, as habilidades de coesão e coerência textual dos alunos do 5º ano. A proposta articula oralidade, leitura, análise linguística e produção de textos, fundamentando-se em autores que defendem o trabalho com gêneros textuais em

situações reais de interação (Bakhtin, 2003; Marcuschi, 2008; Dolz & Schneuwly, 2004).

Essa primeira parte da intervenção concentra-se no trabalho com lendas locais, tomando como ponto de partida o repertório cultural dos estudantes e valorizando o contexto sociocultural de Jaguarão. O desenvolvimento das atividades visa ativar conhecimentos prévios, promover a reflexão sobre a estrutura narrativa e introduzir, gradualmente, os elementos da escrita que serão aprofundados nas etapas subsequentes.

O quadro 17, apresentado a seguir, descreve de forma detalhada os objetivos, procedimentos, estratégias e recursos utilizados em cada momento dessa primeira aula.

Quadro nº17: Atividades Trabalhadas na intervenção Pedagógica

Aula/momento	Objetivo da Atividade	Estratégias/Procedimentos	Instrumentos/Recursos
Primeira Aula – Primeiro Momento	Apresentar e contextualizar a narrativa local	Círculo de conversa; contação da lenda de Jaguarão; questionamentos sobre conhecimento prévio de lendas	Lenda impressa ou oral, quadro para registro
Segundo Momento	Identificar elementos de narrativa e narrador	Perguntas orientadoras sobre o conteúdo das histórias; análise coletiva de narrativas dos alunos	Quadro, registro das respostas
Terceiro Momento	Diagnosticar habilidades iniciais de escrita e uso de conectivos	Produção de texto individual a partir de experiências próprias ou inventadas; sem intervenção	Folhas avulsas, cadernos
Quarto Momento	Introduzir coesão e coerência; apresentar conectivos textuais	Leitura de tirinha da Turma da Mônica (anexo nº2, figura nº 50 pág.209); explicação teórica sobre conectivos, coesão e coerência	Tirinha impressa, quadro, lista de conectivos (anexo nº3, figura nº51 pág.211)
Quinto Momento	Aplicar conhecimento em produção textual; correção coletiva	Seleção de texto de um aluno para correção coletiva; reescrita individual; circulação do professor para orientação	Quadro, textos dos alunos, cadernos, conectivos estudados

Banco de dados da pesquisadora

Após o desenvolvimento das atividades propostas na primeira aula, especialmente as entrevistas iniciais e o reconhecimento das características das narrativas orais e escritas, os alunos poderão refletir sobre a estrutura dos textos, identificarão elementos essenciais do enredo e realizarão uma produção inicial ainda sem intervenção direta da professora-pesquisadora. Esses primeiros movimentos serão fundamentais para diagnosticar o nível de domínio dos estudantes no que se refere ao planejamento discursivo, ao uso dos conectivos, à organização das ideias e às marcas de oralidade presentes nas produções.

A partir das habilidades que vierem a ser observadas e das dificuldades identificadas que forem identificadas nesse primeiro momento, a sequência pedagógica avançará para a segunda aula, cuja a proposta se voltará ao trabalho com os gêneros biografia e autobiografia. A escolha por esses gêneros se justificará por sua proximidade com a realidade dos alunos e por possibilitar a articulação entre memória, identidade, trajetória pessoal e escrita. Além disso, o estudo da biografia e da autobiografia favorecerá o desenvolvimento da autoria, na medida em que o estudante será convidado a narrar experiências próprias ou de pessoas significativas, compreendendo como a organização do tempo, a seleção de informações e a coesão textual contribuem para a construção de sentido.

Assim, a segunda aula marcará o início de um aprofundamento no trabalho com a escrita, oferecendo aos alunos instrumentos para compreender e produzir textos que articulam experiências pessoais e estruturas narrativas mais elaboradas. A seguir, apresenta-se o quadro correspondente, no qual serão sistematizados os objetivos, procedimentos e recursos utilizados no desenvolvimento das atividades voltadas à biografia e à autobiografia.

Quadro nº18: Atividades Trabalhadas - Segunda Aula

Aula / Momento	Objetivo da Atividade	Estratégias / Procedimentos	Instrumentos / Recursos
Primeiro Momento	Compreender o conceito de biografia e autobiografia	Questionamentos iniciais; explicação teórica sobre biografia e autobiografia; discussão sobre diferenças entre os gêneros	Quadro, registro das respostas

Segundo Momento	Conhecer a história de vida de Malala Yousafzai	Levantamento de conhecimentos prévios dos alunos; apresentação de resumo biográfico de Malala	texto de referência (Brasil Escola) (anexo nº4, quadro nº 68, pág. 212).
Terceiro Momento	Refletir sobre gênero, cultura e direitos das mulheres	Leitura dos dois primeiros parágrafos da biografia; diálogo sobre desigualdade de gênero e funções sociais	Livro/trecho da biografia, quadro para registro, debate orientado. (Anexo 5: quadro nº69, pág. 212).
Quarto Momento	Analisar escolhas e significados pessoais na autobiografia	Leitura coletiva dos parágrafos sobre o nome de Malala; questionamentos sobre honra e coragem	Livro/trecho da biografia.
Quinto Momento	Produzir autobiografia pessoal	Listar acontecimentos importantes da própria vida; escrever texto em primeira pessoa	Folhas avulsas, cadernos, material de escrita
Sexto Momento	Revisar e avaliar textos entre pares	Troca de textos em duplas; aplicação de checklist de revisão sobre compreensão, sequência lógica, conectivos, ortografia e pontuação	Textos dos alunos, checklist orientativo
Sétimo Momento	Reescrever texto individualmente incorporando melhorias	Reescrita individual após análise e sugestões dos colegas	Cadernos, folhas de revisão, orientações do professor

Banca de dados da pesquisadora

Após o desenvolvimento das atividades propostas no quadro18, dedicadas ao estudo da biografia e da autobiografia, os alunos poderão compreender como a escrita se articula com a construção da memória, da identidade e da narrativa pessoal. Esse trabalho permitirá reconhecer a estrutura típica desses gêneros, refletir sobre a

relação entre autor e narrador e exercitar a escrita a partir da própria experiência, fortalecendo vínculos entre linguagem, subjetiva e expressão.

Ao concluir essa etapa, será possível avançar para um novo momento da sequência de intervenção, ampliando o repertório textual do estudante e introduzindo um gênero que dialoga diretamente com a realidade social e com o cotidiano da comunidade escolar. Assim a próxima aula passará a explorar o gênero notícia, que se caracteriza como um texto informativo, de circulação ampla, e que favorecerá a leitura crítica de fatos e acontecimentos relevantes.

Quadro nº19: Atividades Trabalhadas – Terceira Aula (Gênero Notícia)

Aula / Momento	Objetivo da Atividade	Estratégias / Procedimentos	Instrumentos / Recursos
Primeiro Momento	Compreender o conceito de notícia e sua finalidade	Questionamentos sobre o que é uma notícia, sua função e meios de comunicação	Quadro, registro das respostas (
Segundo momento	Apresentar características do gênero notícia	Explicação teórica sobre notícia como texto jornalístico e informativo	Quadro referência Santos e Trentin (2021)
Terceiro momento	Analisar notícias reais e promover reflexão sobre diversidade e igualdade	Leitura de notícias em grupos; discussão sobre gênero, racismo, diversidade e desigualdade social	Notícias do G1, quadro nº70 para registro de ideias (anexo nº6, pág. 212)
Quarto momento	Produzir notícia em grupo aplicando roteiro	Criação de notícia baseada no roteiro de produção trabalhado	Roteiro de produção folhas impressas, materiais de escrita

Banco de dados da pesquisadora

O trabalho realizado na terceira aula, sistematizado no quadro nº19, possibilitará aos alunos uma aproximação significativa com o gênero notícia e com a linguagem jornalística. Ao analisar textos reais, discutir temas sociais relevantes e produzir suas próprias notícias a partir de um roteiro, os estudantes poderão compreender a função informativa desse gênero, sua estrutura básica e a importância da objetividade para relatar fatos. Além disso, a leitura crítica das notícias permitirá identificar como questões de diversidade, desigualdade e cidadania atravessam o

discurso jornalístico, contribuindo para a formação de leitores mais atentos e reflexivos.

Finalizada essa etapa, a sequência didática avançará para um momento em que os alunos serão convidados a desenvolver habilidades de síntese e reorganização das ideias essenciais de um texto – competências fundamentais para o fortalecimento da coesão na escrita. Por essa razão, a próxima aula será dedicada ao estudo e à produção do gênero resumo, dando continuidade ao trabalho com gêneros escritos, mas agora com um foco mais explícito na seleção de informações, na condensação do conteúdo e na articulação lógica entre essas partes do texto.

Assim, introduzir-se-á o conjunto de atividades previstas no quadro nº20 (quarta aula – Gênero Resumo), que apresentará os procedimentos de leitura, identificação das ideias principais e produção orientada de resumos, consolidando as aprendizagens necessárias para o avanço na intervenção pedagógica.

Quadro nº20: Atividades Trabalhadas – Quarta Aula (Gênero Resumo)

Aula / Momento	Objetivo da Atividade	Estratégias / Procedimentos	Instrumentos / Recursos
Primeiro momento	Compreender o conceito e finalidade do resumo	Questionamentos sobre o que é resumo e sua utilidade; explicação teórica	Quadro nº72, registro das respostas (anexo nº8, pág.213)
Segundo momento	Identificar ideias principais do texto	Leitura silenciosa em duplas do texto “Sujeira pra todo lado”	Texto impresso (Anexo nº 9, Pág.214), folhas de leitura
Terceiro momento	Produzir resumo do primeiro parágrafo	Sublinhar ideias principais, parafrasear e	Quadro, folhas de produção, exemplo de resumo
Quarto momento	Continuar resumo do texto completo	Produção do resumo dos parágrafos seguintes, mantendo sentido e organização	Organizar informações Texto impresso cadernos
Quinto momento	Reescrever resumo completo	Aplicação dos conectivos de sequência, introdução e conclusão	Conectivos fornecidos (Quadro de conectivos), cadernos

Sexto momento	Aplicar conectivos para organizar o texto	Explicação sobre conectivos de introdução, sequência e conclusão	Quadro de conectivos, materiais de escrita, exemplos práticos
----------------------	---	--	---

Banco de dados da pesquisadora

O desenvolvimento das atividades reunidas no quadro nº20 está organizado de modo a favorecer o aprofundamento dos processos de seleção, organização e síntese de informações, aspectos indispensáveis para o fortalecimento da coesão e da coerência textual. A prática do resumo, ao exigir que o estudante identifique ideias principais, estabeleça relações de sentido e reescreva o texto de forma concisa, visa promover o exercício da síntese e o aprimoramento da clareza e da objetividade. Assim, espera-se que essa etapa contribua para ampliar competências essenciais à autonomia leitora e escritora dos alunos.

A partir dessa etapa, a intervenção avança para um gênero que articula leitura, análise interpretativa e argumentação: a resenha crítica. A escolha desse gênero tem como objetivo ampliar o repertório dos alunos e aproximá-lo de uma escrita mais complexa, que envolve posicionamento crítico, justificativa e relação entre texto e contexto.

Dessa forma, apresenta-se a quinta aula, descrita no quadro nº21, dedicada ao estudo e à produção de resenhas críticas favorecendo o desenvolvimento da reflexão autoral e da escrita argumentativa.

Quadro nº21: Atividades Trabalhadas – Quinta Aula (Gênero Resenha Crítica)

Aula/Momento	Objetivo da Atividade	Estratégias/Procedimento	Instrumentos/Recursos
Primeiro momento	Compreender o conceito de resenha crítica	Questionamentos sobre o gênero; explicação teórica sobre resenha crítica como gênero argumentativo	Quadro, registro das respostas
Segundo momento	Orientar a leitura da obra	Distribuição de livros; leitura individual ou em grupos	Livros, folhas para anotações
Terceiro momento	Organizar informações sobre a obra e o autor	Anotações sobre tema, autor, estrutura da obra e sua relevância	Anexos nº 9, 10 e 11 (quadros 73, 74 e 75 , pág 214)

Quarto momento	Produzir opinião crítica sobre a obra	Responder questionamentos para estabelecer a própria opinião	Cadernos Anexos nº: 12, 13, 14 e 15, quadros: 76, 77 e 79 (Páginas 21 a 218).
Quinto momento	Produzir resenha crítica em grupo	Produção textual baseada nas anotações e orientações anteriores; modelo de resenha crítica fornecido	folhas impressas, caderno, lápis/caneta
Sexto momento	Revisar e reescrever a resenha	Correção coletiva de um exemplo; correção individual das produções	Quadro, cadernos, feedback da professora

Banco de dados da pesquisadora

A proposta organizada no quadro nº21 estrutura o trabalho com gênero resenha crítica de forma progressiva, articulando leitura, análise, posicionamento autoral e produção escrita. Essa abordagem busca promover o contato dos alunos com práticas discursivas mais complexas, incentivando-os a fundamentar opiniões, relacionar informações e ampliar sua capacidade argumentativa. Ao trabalhar com elementos como tema, estrutura, autoria, opinião e justificativas, espera-se que os estudantes avancem na compreensão de como os textos podem dialogar com questões sociais, culturais e literárias.

Concluída essa etapa, a sequência didática encaminha os alunos para um novo desafio discursivo, que amplia ainda mais o exercício da argumentação: o texto dissertativo. A escolha desse gênero se alinha aos objetivos da intervenção, pois permite que os estudantes desenvolvam habilidades de reflexão crítica, organização lógica das ideias e uso consciente de conectivos, aprofundando a competência comunicativa em situações de escrita mais formal.

Nesse sentido, apresento o quadro nº22, voltado ao trabalho com gênero produção e texto dissertativo, com foco na discussão sobre preconceito racial. Tal temática, além de dialogar com o Dia da Consciência Negra, possibilita a articulação entre escrita, cidadania e formação ética, reforçando a função social da linguagem e da escola.

Quadro nº 22: Atividades Trabalhadas – Sexta Aula (Produção de Texto Dissertativo)

Aula/Momento	Objetivo da Atividade	Estratégia/Procedimento	Instrumentos/Recursos
Primeiro momento	Compreender o tema e refletir sobre preconceito racial	Diálogo em círculo sobre o Dia da Consciência Negra, preconceito racial e experiências pessoais	Quadro, anotações das respostas dos alunos, artigo impresso “Luta pela igualdade racial no Brasil”
Segundo momento	Retomar conectivos textuais	Apresentação e consulta de conectivos para redação	Folha impressa com conectivos
Terceiro momento	Organizar ideias para produção textual	Explicação do passo a passo para escrita dissertativa: reflexão, desenvolvimento, estrutura, uso de conectivos, revisão	Anexo nº 16 (figura nº51 p. 217), esqueleto de produção textual (Figura 36), cadernos
Quarto momento	Produzir parágrafo de introdução	Escrita em duplas, correção coletiva e revisão entre pares	Cadernos, feedback da professora
Quinto momento	Produzir parágrafo de desenvolvimento	Escrita do desenvolvimento, correção coletiva com acompanhamento da professora	Cadernos, quadro para orientações
Sexto momento	Produzir parágrafo de conclusão e revisar texto	Escrita da conclusão com uso de conectivos, correção coletiva e reescrita individual; socialização final dos portfólios	Cadernos, pastas para portfólio, material de escrita, lanches para confraternização

Banco de dados da pesquisadora

O quadro nº22 sintetiza a organização das atividades propostas para o trabalho com gênero dissertativo, estruturando momentos que contemplam leitura, discussão, planejamento e produção textual. Essa sistematização evidencia a intencionalidade pedagógica de conduzir os alunos à construção de argumentos consistentes, articulando informações, opiniões e justificativas de forma clara e coerente. A escolha da temática do preconceito racial, além de dialogar com o Dia da Consciência Negra,

reforça a importância de práticas que promovam reflexão crítica e consciência social, permitindo que os estudantes desenvolvam posicionamentos fundamentados sobre questões que atravessam seu contexto cotidiano.

Ao finalizar essa aula, encerra-se também o ciclo de gêneros trabalhados na intervenção pedagógica. Cada etapa contribuiu para ampliar o repertório discursivo dos alunos e fortalecer habilidades essenciais para a produção textual, tais como planejamento, estruturação de ideias e uso adequado de recursos coesivos. Assim, a Sexta Aula marca um ponto de culminância, pois convida os estudantes a mobilizarem todos os conhecimentos adquiridos ao longo da sequência didática, produzindo textos autorais que evidenciem avanços no domínio da coesão e da coerência.

Como parte do encerramento da sequência didática, foram organizados portfólios individuais, montados em pastas com grampo trilha, nos quais se reuniram todas as produções realizadas pelos alunos ao longo da intervenção. Esse material cumpriu uma dupla função: por um lado, registrou o percurso de aprendizagem de cada estudante, permitindo visualizar de forma concreta a evolução entre as primeiras e as últimas produções; por outro, constituiu-se como um instrumento de consulta futura, possibilitando que os alunos retomem suas escritas, reflitam sobre seus avanços e reconheçam os processos que contribuíram para o aprimoramento da autoria, da coesão e da coerência. Ao receberem suas pastinhas como presente simbólico, os estudantes passaram também a ter um recurso pessoal de apoio para novas situações de escrita.

O encontro foi finalizado com uma pequena confraternização simbólica, com refrigerante e cupcakes, como forma de valorizar o empenho dos alunos e o envolvimento coletivo durante todo o processo. Dessa forma, buscou-se encerrar a intervenção de modo significativo, fortalecendo os laços estabelecidos entre professora e estudantes e destacando a relevância do trabalho colaborativo e reflexivo na construção do conhecimento e no aperfeiçoamento das práticas de escrita.

4.2 Avaliação da Intervenção

A avaliação da intervenção se dará por meio dos registros escritos pelos sujeitos da pesquisa, segundo o método sugerido por Soares (2020), acompanhamento do processo ensino-aprendizagem: diagnóstico. Também iremos considerar o diário de campo que é utilizado pela pesquisadora. As anotações

realizadas no diário de campo serão uma ferramenta para coletar e analisar informações, executadas durante a intervenção. Conforme Weber (2009) é no diário de campo que a disciplina etnográfica é plenamente exercida:

É no diário de campo que se exerce plenamente a “disciplina” etnográfica: deve-se aí relacionar os eventos observados ou compartilhados e acumular assim os materiais para analisar as práticas, os discursos e as posições dos entrevistados, e também para colocar em dia as relações que foram nutridas entre o etnógrafo e os pesquisados e para objetivar a posição de observador. É, pois, o diário de pesquisa de campo que permitirá não somente descrever e analisar os fenômenos estudados, mas também compreender os lugares que serão relacionados pelos observados ao observador e esclarecer a atitude deste nas interações com aqueles. (Weber, 2009, p. 2 e 3).

O diário de campo serve para relacionar os eventos compartilhados e acumular assim os materiais para analisar as práticas, os discursos e as posições dos participantes, além de colocar em dia as relações que foram estabelecidas entre o estudo de caso e os pesquisados e para objetivar a posição de observador.

Estes registros também serão utilizados para a realização da análise de dados da pesquisa que se dará a partir do método da análise textual discursiva (ATD) que, de acordo com de Moraes e Galiazzi (2011), a análise textual discursiva pode ser vista como um processo que envolve desconstruir e, em seguida, reconstruir um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, gerando assim novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos estudados.

O processo abrange principalmente três etapas como: a definição e a separação dos enunciados; após realizarem a escolha dos enunciados é realizada a categorização que nada mais do que a separação dos mesmos por grupos representando temáticas específicas, para pôr fim criar um texto descritivo e interpretativo.

De acordo com Moraes e Galiazzi (2011), a análise textual discursiva é um método utilizado para analisar de forma minuciosa os materiais escritos, envolvendo a divisão do texto em várias partes permitindo uma melhor interpretação do mesmo além de facilitar a organização e junção das ideias e a construção de uma visão geral.

Para a realização da análise textual discursiva é necessário estabelecer quais são as partes do texto que serão analisadas, as quais são chamadas de “unidades de análise”. As unidades definidas são as partes principais do texto que serão ordenadas por categorias no decorrer da análise.

No processo de “unitarização” é o processo que envolve a identificação e recorte dos trechos determinados mais importantes dentro do texto. A escolha desses pedaços do texto irá depender daquilo que a pesquisa busca compreender e do tema central do estudo.

Explicando de forma mais simples, o pesquisador pode escolher dividir o texto em pedaços menores, chamadas de “unidades”. Essas partes que foram divididas podem variar de tamanho como: frases, parágrafos ou trechos maiores, de acordo com o interesse daquilo que se pretende analisar no texto.

Cada parte ou unidade possui a participação de pelo menos duas vozes: a do autor e a do leitor, por esse motivo apresentam sentido comunicativo diferente. No momento em que o pesquisador irá fazer a divisão das unidades, precisa analisar e compreender as implicações desse procedimento, pois ele intervém no resultado da análise.

Quando falamos em analisar, estamos falando em dividir e separar, pois toda a análise requer fracionar o todo em várias partes para assim, adquirir uma nova percepção, mais complexa, diante disso, a unitarização compreende a divisão dos textos examinados.

Ao realizar a divisão em partes menores para fazer a análise, sempre existe o risco de perda do sentido original, pois aquilo que é exposto não se trata apenas das ideias individuais, mas sim das conexões estabelecidas entre elas. Por esse motivo se faz necessário que o pesquisador ao dividir o texto, não perca o foco do contexto geral e do todo ao qual o texto pertence.

Ao fazermos o processo de divisão de um texto em partes menores, fica mais difícil entender o todo de onde esses fragmentos foram retirados. A quantidade de vezes que o texto foi dividido irá intervir no método de análise que será realizada.

Investigadores que estão iniciando na maioria das vezes ficam apreensivos em fazer essa fragmentação, por receio de que as partes divididas não fazem mais referência às falas originais dos autores do texto. Mas precisamos entender que o foco da análise está no discurso geral e não nas expressões individuais.

Portanto, o processo analítico das pesquisas, principalmente quando se considera a interpretação das diversas opiniões ou maneiras de exprimir em um mesmo discurso, deve equilibrar a necessidade de fragmentação do texto com a preservação do sentido global, garantindo que a análise não se limite às expressões individuais, mas sim ao discurso como um todo. Ao invés de buscar uma "única voz"

na pesquisa toda, vale mais a pena articular a pluralidade dos pontos de vista em função da riqueza das relações entre estes. Os pesquisadores precisam assegurar que as partes analisadas sejam realmente feitas para responder aos objetivos e perguntas da pesquisa. Quer dizer, as partes que são relevantes podem ser aquelas que têm algo a dizer de importante sobre o tema que está sendo considerado.

Na pesquisa apenas as informações mais importantes e que sejam úteis para o assunto estudado deverão ser fragmentadas em unidades para a realização da análise.

Essa pesquisa utiliza a interpretação e a teorização, baseadas nas teorias emergentes, isto é, ela se fundamenta nas teorias que emergem na análise dos dados. Diferente de um método que parte de uma teoria já existente que deve ser testada, aqui, as categorias e conceitos são construídos a partir do que os dados revelam.

Nesse sentido, interpretar é esclarecer e relacionar as categorias que emergem na análise. O pesquisador busca compreender como os diferentes elementos dos dados se relacionam e o que essa relação revela. As categorias que emergem durante a análise são encadeadas como ferramentas para interpretação. Essa estrutura categorial ajuda para a expressão das teorias e conceitos que foram construídos com a origem dos dados, sugerindo que a própria organização dessas categorias pode ser considerada uma forma de teoria.

Conforme Martínez (1994), a análise é aprofundada a partir de reflexões, nas quais o pesquisador retorna aos dados utilizando a sua intuição e percepção pessoal. A "intuição pessoal do pesquisador" corresponde ao conhecimento e a experiência que ele traz para o processo.

A utilização do conhecimento "tácito", ou seja, o aprendizado que o pesquisador adquiriu com a experiência é muito importante, mas se faz necessário ter uma certa restrição para assegurar que a compreensão não seja tendenciosa.

Diante disso, entende-se que o investigador deve evitar que sua opinião pessoal predomine na análise, considerando as opiniões dos outros participantes.

Segundo Demo (2001), essa perspectiva pode ser interpretada como uma análise "culturalmente enraizada", o que causa que a compreensão considere o contexto cultural dos dados e das pessoas envolvidas.

4.3 Desenvolvimento das Aulas e Relato das Experiências Pedagógicas

Esta seção teve como objetivo apresentar, de forma detalhada, o relato dos encontros que compuseram a intervenção pedagógica proposta neste estudo. Inicialmente, foram descritas as adaptações necessárias à aplicação da intervenção no contexto escolar investigado. Tais adequações envolveram ajustes no planejamento inicial e reorganizações pontuais, em função das especificidades da turma, da rotina escolar e da participação da professora regente.

Na sequência, foram expostos os registros planejados para cada um dos encontros, contemplando a descrição das atividades desenvolvidas, os objetivos propostos, os recursos utilizados, bem como as estratégias de condução das práticas pedagógicas. Este relato buscou evidenciar o processo de implementação da intervenção e suas perspectivas em relação ao ensino e à aprendizagem da escrita.

Inicialmente, a intervenção prevista neste trabalho seria realizada em uma escola estadual do município de Jaguarão/RS, em uma turma na qual atuei anteriormente durante o PIBID. No entanto, ao retornar à instituição para dar início à intervenção, fui informada de que a professora titular da turma havia assumido um novo cargo na equipe diretiva. Diante disso, a turma encontrava-se em fase de adaptação a uma nova docente, o que tornaria inadequado e potencialmente prejudicial realizar uma intervenção pedagógica naquele momento, considerando o vínculo ainda em construção entre os alunos e a professora recém-chegada.

Nesse contexto, optei por transferir a realização da intervenção para uma escola municipal da mesma cidade, situada em localidade mais próxima à minha residência, considerando também o tempo disponível para a conclusão e defesa desta dissertação. Essa decisão contemplou tanto aspectos logísticos quanto a necessidade de reorganizar o cronograma do projeto, além de possibilitar a observação do trabalho com textos em uma rede de ensino distinta — o que ampliou as possibilidades de análise sobre as práticas de ensino da escrita no contexto municipal.

Com essa mudança, foi necessário adaptar a proposta de intervenção à nova realidade escolar, respeitando as especificidades da turma e do contexto educacional

da instituição, de modo a garantir a continuidade do trabalho com coerência metodológica e compromisso com os objetivos desta pesquisa.

A realização da intervenção exigiu uma postura sensível e observadora, uma vez que a mudança de turma, de instituição e de professora titular implicou um conjunto de desafios que demandaram uma compreensão profunda da nova comunidade escolar. Inicialmente, foi fundamental conhecer a dinâmica da sala de aula e o trabalho realizado pela professora titular. Observou-se que sua prática tendia a se orientar por uma abordagem tradicional, centrada na utilização dos textos como pretexto para o ensino de gramática. Além de propor produções textuais previamente estruturadas, com indicações explícitas de início, desenvolvimento e conclusão, a docente costumava apresentar gêneros textuais por meio de vídeos, mas sem a continuidade necessária para promover produções significativas por parte dos alunos.

Na maioria das vezes, o trabalho com o texto se restringia à interpretação superficial e à aplicação de exercícios isolados, voltados à identificação de dígrafos, hiatos, adjetivos e substantivos. Tais práticas exemplificam o que Dolz e Schneuwly (2004) criticam como o uso do texto apenas como pretexto para o ensino da gramática, desconsiderando sua função social e a construção de sentido pelos alunos.

Esse tipo de abordagem, centrada exclusivamente em aspectos linguísticos descontextualizados, tende a limitar a compreensão do texto como prática social e a comprometer o desenvolvimento das competências de escrita. Assim, espera-se que a intervenção proposta viesse a suprir lacunas observadas nesse processo, especialmente no que se referia à organização das ideias, à coesão e à coerência textual.

1º Encontro

Para iniciar a intervenção, trabalhei com os alunos **O Livro da Família**, de Todd Parr, disponível em formato de vídeo na plataforma YouTube. O objetivo inicial foi estabelecer uma aproximação afetiva com os alunos, considerando que aquele seria o primeiro contato direto com a turma na condição de professora pesquisadora. O

encontro começou com uma breve apresentação pessoal, buscando construir um ambiente de confiança e acolhimento.

Nos primeiros momentos, alguns alunos se mostraram tímidos e reservados diante da novidade representada pela minha presença. Entretanto, à medida que a aula avançar e o espaço de diálogo foi incentivado, os estudantes passaram a participar com mais espontaneidade das atividades propostas. Ressalta-se que, eventuais ausências ou mudanças recentes na composição da turma foram devidamente registradas, considerando seu impacto no andamento da intervenção.

Em seguida, propus uma roda de conversa com perguntas disparadoras como: O que é família para você? Quem faz parte da sua família? Família precisa ser igual para todo mundo? Essa conversa teve como intuito ativar os conhecimentos prévios dos alunos e incentivá-los a refletir sobre a diversidade das configurações familiares.

Na sequência, apresentei o vídeo do livro *O Livro da Família*, de Todd Parr, seguido de uma conversa sobre as percepções e sentimentos despertados pela história. Os alunos compartilharam suas opiniões, demonstrando empatia e engajamento com a temática abordada.

A etapa seguinte constituiu na produção textual. Propositamente, essa produção não seguiu estruturas pré-definidas nem modelos prontos. Tal decisão fundamenta-se na perspectiva de Bittencourt (2020), que destaca a importância do trabalho livre com a escrita como forma de revelar o nível de desenvolvimento linguístico e cognitivo de cada estudante. Dessa forma, a proposta buscou promover a expressão autêntica dos alunos e, ao mesmo tempo, possibilitar uma análise inicial de suas habilidades de escrita.

Essa primeira produção textual constituiu, portanto, um ponto de partida essencial para a intervenção. Por meio dela, foi possível observar aspectos relevantes do repertório dos alunos, como domínio ortográfico, organização textual, uso de conectivos, vocabulário e coerência temática.

Ainda nesse primeiro encontro, com o intuito de iniciar um novo ciclo de trabalho com a oralidade e a escrita, apresentei à turma o **livro Histórias Obscuras e Lendas**

sem Fim, fruto do projeto de extensão “Experiências de Leitura/Escrita: a formação de leitores/escritores”, desenvolvido em 2010 na **UNIPAMPA** – Campus Jaguarão. O projeto foi realizado na mesma escola por dois ex-colegas do curso de Letras – Português/Espanhol da UNIPAMPA, Renan Cardoso Gomes da Silva e Otávio Botelho Rosa, sob coordenação da professora Ida Maria Marins.

A obra reúne lendas de Jaguarão elaboradas pelos alunos da instituição na época. A leitura de algumas dessas lendas teve como objetivo despertar o interesse dos estudantes pelas narrativas locais e promover a valorização do patrimônio cultural da cidade.

Após esse momento de leitura e diálogo sobre as histórias, os alunos foram convidados a realizar uma pesquisa sobre lendas da cidade de Jaguarão. A sugestão foi que busquem essas lendas por meio de relatos de familiares, vizinhos mais antigos ou, caso não encontrassem registros orais, recorressem à internet. O objetivo era que, na aula seguinte, pudessem compartilhar oralmente essas histórias com os colegas, iniciando um trabalho mais aprofundado com o gênero narrativa e fortalecendo o vínculo entre escrita, cultura e identidade local.

Nesse momento, os alunos demonstraram grande envolvimento e curiosidade, superando gradualmente a timidez inicial. Alguns relataram já conhecer determinadas lendas, o que favoreceu a troca de saberes e o fortalecimento dos vínculos entre os colegas. O entusiasmo e o engajamento em torno do tema contribuíram para criar um ambiente propício ao desenvolvimento do trabalho com o gênero narrativo.

A aula seguinte foi, portanto, dedicada à contação oral das lendas pelos próprios alunos, em um momento de valorização da oralidade, da escuta ativa e da partilha de saberes.

Após essa etapa oral, propus uma produção textual baseada na lenda pesquisada por cada aluno. Embora essa escrita se relacionasse diretamente ao gênero em estudo — a narrativa —, ela ainda não fez parte da intervenção propriamente dita. Tratou-se, antes, de uma atividade diagnóstica, que funcionou como um pré-teste para identificar o conhecimento inicial dos estudantes sobre a

estrutura do gênero e, mais especificamente, o uso de conectivos na construção da coesão e da coerência — foco principal desta pesquisa.

Assim como na produção sobre o tema “Minha Família”, essa nova escrita também foi realizada de forma livre, sem modelos prontos ou estruturas fixas. A proposta, alinhada aos princípios de Bittencourt (2020), valorizou a escrita espontânea como instrumento de diagnóstico e de desenvolvimento das habilidades textuais dos alunos. Dessa forma, a intervenção se delineou de maneira sensível e contextualizada, respeitando o tempo de cada estudante e promovendo um espaço de escuta e construção conjunta de saberes.

2º Encontro

No segundo dia de intervenção, realizei com os alunos uma atividade cuidadosamente planejada, com o propósito de promover um ambiente acolhedor, afetivo e propício à expressão oral e à criatividade. A aula ocorreu na sala de leitura da escola, um espaço diferenciado, equipado com tapete, lousa digital, almofadas e livros, o que favoreceu momentos de escuta, partilha e convivência.

Para tornar o ambiente ainda mais especial, os alunos foram recebidos com pipoca e suco de laranja, criando um clima descontraído e convidativo para a contação de histórias. Sentados em roda, acomodados nas almofadas, iniciamos o momento de escuta das lendas. Os alunos foram convidados a compartilhar oralmente as histórias que haviam pesquisado — seja por meio da internet ou por relatos de familiares — conforme solicitado na aula anterior.

A participação foi bastante significativa: cada estudante contou, com suas próprias palavras, uma lenda relacionada à cidade de Jaguarão. Muitos escolheram narrativas de assombração, o que gerou ainda mais envolvimento entre eles. Durante as contações, surgiu espontaneamente um pedido por parte dos alunos: que apagássemos as luzes da sala e utilizássemos apenas uma lanterna posicionada sob o queixo para contar as lendas de maneira mais assustadora. Essa iniciativa partiu dos próprios estudantes e tornou o momento ainda mais lúdico e atrativo, demonstrando o nível de engajamento e motivação do grupo.

A ambientação deu um tom teatral à aula, valorizando a expressão oral e corporal e fortalecendo a relação dos alunos com o conteúdo. Esse momento de escuta, fala e partilha pode ser compreendido à luz das reflexões de Bakhtin (2005), que entende o enunciado não como uma forma isolada, mas como parte de situações reais de comunicação, nas quais os sujeitos constroem sentidos a partir do diálogo com o outro. Assim, a contação de lendas pelos alunos, além de valorizar a oralidade, possibilitou a construção de sentidos compartilhados em um contexto genuíno de comunicação.

Após o momento de escuta e interação, distribuí pastas com grampo trilho e folhas avulsas para que os alunos pudessem guardar suas produções. Em seguida, propus que, inspirados pelas lendas que haviam contado e ouvido, criassem suas próprias histórias.

A atividade de produção textual foi novamente realizada de forma livre, respeitando o estilo e a criatividade de cada aluno, mas agora com base nas características do gênero lenda, exploradas oralmente. Essa proposta teve como objetivo fortalecer o vínculo entre oralidade e escrita, permitindo que os alunos expressassem por escrito as ideias anteriormente compartilhadas de forma espontânea.

Foi possível observar o entusiasmo dos alunos durante a realização da proposta. A criação das próprias lendas surgiu como desdobramento natural da contação oral e revelou a capacidade dos estudantes de construir narrativas a partir de referências culturais e imaginativas. Ao final da aula, os alunos socializaram com os colegas suas produções, lendo em voz alta os textos que haviam elaborado. Esse momento de partilha foi muito rico, pois valorizou a autoria de cada estudante e reforçou a escuta coletiva como prática pedagógica.

Esta aula representou um marco importante no processo da intervenção. Por meio da ambientação, da escuta, da oralidade e da escrita, foi possível criar um espaço de aprendizagem significativo, no qual os alunos se sentiram protagonistas. A atividade funcionou como um segundo diagnóstico (ou pré-teste), uma vez que a produção textual foi livre, sem intervenções diretas, permitindo observar o

desenvolvimento dos alunos em relação à experiência anterior e dentro do gênero proposto.

3º Encontro

Esta aula foi planejada com base no projeto que seria aplicado à turma do PIBID; entretanto, como houve necessidade de mudança de turma e de escola, foram realizadas algumas adaptações, considerando que os alunos ainda não possuíam conhecimento sobre o uso dos conectivos.

Inicialmente, apresentei aos alunos o texto “**A Bruxa e o Lenhador**”. Antes da leitura, propus um diálogo a partir do título da história, com perguntas como:

- Que história vocês acham que é?
- Sobre o que será que trata essa história?

Os alunos foram incentivados a participar ativamente, levantando hipóteses variadas sobre os personagens e o enredo.

Na sequência, fiz uma breve apresentação dos autores *Pinto e Chinto*, mencionando que o texto faz parte do livro *Contos para meninos que adormecem logo a seguir*. Compartilhei algumas informações sobre a trajetória dos autores e a proposta da obra, a fim de despertar o interesse da turma. Após essa introdução, distribuí cópias impressas do texto.

Primeiramente, os alunos realizaram uma leitura silenciosa, atentando para as palavras e a estrutura textual. Em seguida, fizemos uma leitura oral coletiva, na qual cada estudante leu um trecho em voz alta, promovendo o trabalho com a oralidade, a fluência e a entonação.

Após a finalização da leitura, conduzi uma conversa reflexiva, com questionamentos como:

- Quais questões esse texto nos faz pensar?
- Vocês perceberam algo estranho ou diferente na forma como o texto foi escrito?

A expectativa era de que os alunos identificassem as repetições recorrentes, especialmente dos termos “**Bruxa do Bosque**” e “**Lenhador do Bosque**”, aspecto que chamou bastante atenção. A partir dessa observação, expliquei que o foco da aula consistia em compreender como evitar repetições, utilizando pronomes e sinônimos para manter a coesão e a coerência do texto.

Em seguida, propus uma **correção coletiva** na lousa digital. O grupo iniciou pelo primeiro parágrafo do texto e, progressivamente, seguiu para os demais.

As crianças foram incentivadas a sugerir o uso de pronomes (*ele, ela*) e expressões equivalentes (*a feiticeira, o homem, a velha, a mulher, o rapaz*, entre outras). Todas as sugestões foram registradas no quadro, com discussões sobre a adequação e o efeito de cada substituição no texto.

Na sequência, trabalhei com um **texto anônimo**, de autor desconhecido, para ilustrar e reforçar as questões relacionadas à coerência textual.

Quadro nº 23: Texto anônimo

<p>Projetei o texto na lousa digital:</p> <p>“Subi a porta e fechei a escada.</p> <p>Tirei minhas orações e recitei meus sapatos.</p> <p>Desliguei a cama e deitei-me na luz.</p> <p>Tudo porque</p> <p>Ele me deu um beijo de boa noite...”</p>
--

Banco de dados da pesquisadora

Assim que os alunos leram o texto, houve um forte estranhamento: muitos pensaram que eu tinha escrito algo errado. A partir disso, instiguei-os a refletirem com a pergunta: O que há de estranho no texto?

A provocação despertou curiosidade e levou os alunos a expressarem comentários como: “*está estranho*”, “*parece que não tem sentido*”. E, seguida, começaram a reorganizar as frases, buscando dar sentido àquelas ideias desconexas. O objetivo era justamente esse: provocar a percepção da falta de coerência e coesão no texto.

O momento foi marcado por grande envolvimento dos estudantes. Todos participaram da reorganização do texto de forma coletiva e eu registrava as contribuições na lousa digital. A participação efetiva de todos possibilitou o avanço para a etapa seguinte.

Na sequência, distribuí folhas impressas com uma tirinha da turma da Mônica, na qual o Cascão um dos personagens de histórias em quadrinhos pede para provar o picolé da Mônica e ela pergunta o porquê de tanta ansiedade, e ele fala para ela que é porque está dando água na boca dele.

Primeiramente perguntei aos alunos se eles conheciam os personagens e eles logo responderam que sim e que se tratava de uma tirinha da *Turma da Mônica*, na qual o personagem Cascão pede para provar o picolé da Mônica. Ela questiona o motivo de tanta ansiedade, e ele responde que é porque “está dando água na boca dele”. Perguntei aos alunos se conheciam os personagens, e eles prontamente responderam que sim, identificando-os como pertencentes à *Turma da Mônica*. Propus que um dos alunos fizesse a leitura da tirinha em voz alta e ao final, questionei se haviam compreendido o sentido da história. Todos disseram que sim. Aproveitei esse momento para explicar que, para compreender o humor da tirinha, é necessário conhecer as características dos personagens – no caso, o medo de água do Cascão. Sem esse conhecimento prévio, seria difícil entender o sentido do texto.

A partir dessa introdução, iniciei a explicação sobre os conectivos. Perguntei se já haviam ouvido falar sobre o assunto, e os alunos responderam que não. Expliquei, então, que os conectivos são elementos linguísticos que servem para ligar palavras e orações, garantindo coesão e fluidez ao texto. Ressaltei que são fundamentais para a escrita, pois estabelecem a ligação entre ideias e asseguram a continuidade e o encadeamento lógico entre orações e parágrafos.

Para ampliar a compreensão, projetei na lousa digital exercícios sobre coesão e coerência, que realizamos de forma coletiva. Posteriormente, pedi que os alunos passassem suas pastinhas e as produções textuais realizadas na aula anterior – as lendas – e propus que escolhessem uma produção de um colega para fazermos, juntos, a correção coletiva de um parágrafo, utilizando a lousa digital como suporte.

A atividade despertou grande interesse e participação. Após a correção coletiva, solicitei que cada aluno revisasse sua própria produção, enquanto eu circulava pela sala para auxiliar em caso de dúvida. Em determinados momentos, os alunos pediram ajuda quanto à grafia de algumas palavras; aproveitei para distribuir dicionários e incentivá-los à autonomia na consulta.

Depois de realizarem as correções e reescreverem seus textos, os alunos socializaram as produções com os colegas e guardaram-nas em suas pastinhas.

No início, alguns demonstraram resistência, pois estavam acostumados a entregar os textos à professora titular para que ela os corrigisse. Expliquei que, a partir daquele momento, aprenderiam a revisar e aprimorar suas próprias escritas, desenvolvendo autonomia no processo de reescrita. Embora alguns tivessem receio inicial, o resultado foi muito positivo. Após a leitura coletiva, a professora titular elogiou

os trabalhos, e os alunos comentaram, com orgulho, que “nem parecia que eram eles que tinham escrito”.

4º Encontro

O quarto encontro teve como foco o trabalho com o gênero biografia e autobiografia. Iniciei a aula questionando os alunos sobre o que sabiam a respeito de biografia. Eles responderam que já tinham ouvido falar, mas não lembravam exatamente o significado. Expliquei, então, que a biografia é a narrativa da vida de uma pessoa escrita por outra. Em seguida, perguntei se sabiam o que era uma autobiografia. Como disseram que não, esclareci que se trata da história de vida narrada pela própria pessoa. Para exemplificar, contei brevemente minha própria história e pedi que fizessem o mesmo oralmente.

Após essa partilha, enfatizei a diferença entre os dois gêneros e questionei se conheciam a história da Malala. Os alunos responderam que sim, pois estavam lendo o livro na aula de leitura. Conversamos sobre a trajetória de Malala e, para complementar, distribuí folhas com os primeiros parágrafos de sua história.

Realizamos a leitura em voz alta e dialogamos sobre o contraste entre o nascimento de meninos e meninas, refletindo sobre culturas em que as mulheres ainda não tem os mesmos direitos, sendo restringidas ao lar, aos filhos e ao marido.

Perguntei aos alunos o que eles pensavam sobre essa situação. As respostas demonstraram que “todos devem ter direitos iguais” e destacaram que, hoje, “as mulheres ocupam vários espaços antes dominados pelos homens”.

Na sequência, lemos mais sete parágrafos sobre a escolha do nome de Malala e sua luta pela educação. Ao final, perguntei se ela havia feito jus ao nome escolhido por seu pai. Os alunos responderam que sim, pois “ela morreu lutando pelo direito das meninas estudarem”.

Encerrada a leitura, pedi que os alunos escrevessem uma autobiografia, listando os acontecimentos de suas vidas em ordem cronológica. Depois da escrita, organizaram-se em duplas e trocaram os textos para revisão, baseando-se nos seguintes critérios:

É possível compreender a história de vida do autor do texto? Há uma sequência lógica e encadeamento dos fatos narrados? O texto está escrito em

primeira pessoa? Há conectivos textuais? As palavras estão escritas de acordo com as normas ortográficas? A pontuação está empregada adequadamente?

Após as trocas e revisões, cada aluno reescreveu sua autobiografia e a leu para a turma, socializando com os colegas. O exercício promoveu autoconhecimento, empatia e consciência da própria trajetória, além de consolidar o aprendizado sobre estrutura textual e revisão colaborativa.

5º Encontro

O quinto encontro teve como objetivo trabalhar o gênero notícia. Iniciei a aula perguntando aos alunos o que eles sabiam sobre esse gênero, sua finalidade e os meios pelos quais acessamos informações sobre acontecimentos locais e mundiais. Eles responderam que já haviam estudado o tema e explicaram que “a notícia serve para contar fatos reais” e que pode ser encontrada “na TV, no rádio, nos jornais e na internet”.

Expliquei que o gênero notícia é um texto jornalístico, e não literário, que relata acontecimentos reais e atuais veiculados em diferentes meios de comunicação. Durante as produções anteriores, percebi que alguns alunos apresentavam dificuldades na escrita, como trocas de letras (por exemplo, substituição de *r* por *l* ou *p* por *b*), o que evidenciou a necessidade de estratégias diferenciadas. Por isso, propus atividades em grupo, incentivando a colaboração e o fortalecimento da escrita coletiva.

Juntos, elaboramos um roteiro passo a passo para a produção de uma notícia. Em seguida, dividi a turma em três grupos e distribuí folhas impressas com diferentes notícias. Entre elas:

“Presença de mulheres melhora resultados, mas equidade de gênero nas empresas ainda está distante, dizem especialistas”, a outra se intitula “Adolescentes denunciam preconceito racial dentro de escola estadual; caso de injúria qualificada é investigado.” (Ambas retiradas do portal do g1.globo.com).

Os grupos analisaram as notícias e, com base no roteiro, criaram suas próprias produções. Após a escrita, realizamos correção coletiva na lousa digital, momento de grande engajamento, em que os alunos discutiram e sugeriram melhorias.

Por fim, cada grupo apresentou oralmente sua notícia para os colegas. As produções demonstraram avanços significativos na coesão textual, criatividade e compreensão do gênero, evidenciando um aprendizado expressivo e prazeroso.

6º Encontro:

Iniciei a aula propondo uma conversa com os alunos sobre o tema resumo. Perguntei: O que é resumo? Para que serve um resumo? As respostas foram bem variadas e serviram como ponto de partida para uma breve explicação.

Esclareci que o resumo consiste na seleção das informações mais importantes de um texto original, como livros, artigos, contos ou capítulos e que, muitas vezes, o utilizamos de forma espontânea no cotidiano, quando contamos sobre um filme, uma novela ou algo que vivenciamos.

Expliquei que, para elaborar um bom resumo, é necessário realizar uma leitura atenta do texto, podendo repeti-la mais de uma vez, identificar as ideias principais e, por fim, reescrevê-las com nossas próprias palavras de maneira objetiva e coesa.

No segundo momento, entreguei aos alunos uma folha com o texto “*Sujeira pra todo lado*”, de Luiza Lages, e pedi que se organizassem em duplas para fazerem a leitura silenciosa. Em seguida realizamos uma leitura oral do texto, feita por alguns voluntários da turma.

No terceiro momento, apresentei os principais aspectos a serem considerados na produção de um resumo: selecionar as ideias centrais, organizá-las em notas ou esquemas, planejar o texto e produzi-lo, com base em paráfrases e mecanismos linguísticos adequados.

No quarto momento, convidei os alunos a sublinharem comigo as ideias principais do primeiro parágrafo. Juntos, produzimos um exemplo de resumo, que ficou registrado no quadro. A partir disso criamos um quadro comparativo entre o número de linhas do texto original e do resumo, reforçando que, ao sistematizar, diminuimos a extensão, retiramos exemplos e substituímos expressões mantendo o mesmo sentido.

No quinto momento, orientei os alunos a reescreverem o resumo completo, unindo os dois parágrafos e utilizando conectivos adequados. Para auxiliá-los, apresentei, em um sexto momento, um quadro com exemplos de conectivos de introdução, sequência e conclusão, explicando como cada um contribuiu para a fluidez textual.

A aula foi bastante produtiva. Observei o envolvimento dos alunos desde o início, e fiquei satisfeita com a forma como compreenderam a proposta, demonstrando autonomia e criatividade ao elaborar seus resumos.

7º Encontro

Neste encontro trabalhei o gênero resenha crítica. Apesar dos avanços observados nas produções anteriores, percebi que alguns alunos ainda apresentavam dificuldade relacionadas à ortografia e à construção de sentido textual. Diante disso, decidi adaptar a proposta, tornando-a mais significativa e acessível às crianças. Assim, substituí o texto “**O Menino Maluquinho**” de Ziraldo por um curta-metragem intitulado “Pajerama”, de Leonardo Cadaval, por compreender que transmite uma mensagem potente sobre o respeito à natureza e à cultura indígena – temas fundamentais a serem discutidos no espaço escolar.

Iniciei explicando o que é uma resenha crítica e quais são seus principais elementos: apresentação da obra, breve resumo, análise e opinião. Usei uma linguagem clara e exemplos simples para facilitar a compreensão.

Em seguida, assistimos ao curta juntos. Mesmo sem falas, *Pajerama* despertou o grande interesse entre os alunos, devido à sua estética singular, cores vibrantes e à força simbólica das imagens e sons.

Após a exibição, realizamos uma conversa coletiva. Os alunos compartilharam suas percepções sobre a trajetória do menino indígena e o contraste entre a floresta e a cidade. As falas revelaram sensibilidade e empatia, demonstrando a capacidade de leitura crítica e afetiva dos participantes.

Para a produção escrita, organizei os dez alunos em quatro grupos, incentivando o trabalho colaborativo. Juntos, construímos no quadro um modelo simplificado de resenha crítica para servir de referência. Depois, cada grupo produziu sua versão coletiva, expressando suas compreensões e sentimentos sobre o curta. Essa dinâmica favoreceu o diálogo, apoio mútuo e o desenvolvimento da escrita em um ambiente de cooperação.

A escolha *Pajerama* mostrou-se acertada, pois possibilitou a ampliação do olhar crítico e o reconhecimento da importância da diversidade cultural. Após as produções, realizamos correções coletivas nos grupos e, quando necessário, no quadro, promovendo reflexões sobre escolhas linguísticas e coesão textual.

Por fim, cada aluno registrou a versão final em seu caderno e as produções foram socializadas com os colegas, permitindo trocas e reflexões sobre as diferentes interpretações. Essa experiência reforçou que é possível trabalhar os gêneros textuais de forma significativa, respeitando o nível de compreensão dos alunos e promovendo valores de empatia, cidadania a respeito à diversidade.

8º Encontro

Para o encerramento da intervenção, havia planejado trabalhar com o tema **Zumbi dos Palmares** e a Consciência Negra. No entanto, ao perceber que a escola estava mobilizada em torno de uma palestra intitulada “A contribuição das mulheres negras em nossa sociedade” – organizada pela diretora e outras mulheres da comunidade – decidi alinhar minha proposta a essa temática.

Realizei uma breve pesquisa sobre o assunto e iniciei a aula conversando com os alunos e perguntando se sabiam o que se comemora no dia 25 de junho. Alguns responderam corretamente que é o *Dia da mulher negra Latino-Americana e Caribenha*. A partir disso, introduzi, o tema da aula.

Perguntei se conheciam alguma mulher negra da nossa cidade que contribuiu para a comunidade. As respostas foram inspiradoras: um aluno mencionou Dona Mocinha, fundadora da primeira escola de samba de Jaguarão; o outro falou sobre a Mãe Nice, líder religiosa de um terreiro de candomblé; outro destacou sua prima Aline, primeira mulher negra rainha de bateria plus size; e outro mencionou a diretora da escola, relatando sua coragem ao enfrentar situações de violência e tráfico no entorno da instituição, transformando o espaço escolar em um ambiente mais seguro e acolhedor.

Esses relatos mostraram o quanto o tema era significativo para as crianças. Em seguida, exibimos o vídeo **“Minha existência é resistência – Mulher Negra: a condição histórica e social”**, na lousa digital. Após a exibição, entreguei folhas com trechos da *Revista Radis*, que abordavam a luta e a resistência das mulheres negras. A leitura foi feita em voz alta e, posteriormente, dialogamos sobre o contexto histórico e social dessas mulheres, refletindo sobre como, mesmo após a abolição, elas continuaram lutando pela sobrevivência e pela dignidade – muitas vezes como quitandeiras ou trabalhadoras autônomas.

Durante a aula, registrei no quadro as contribuições dos alunos. Em seguida, apresentei um esquema com o passo a passo para a produção de um texto dissertativo e solicitei que elaborassem o primeiro parágrafo. A correção foi feita de forma coletiva, e o mesmo procedimento se repetiu nos parágrafos seguintes.

Em determinado momento, os alunos pediram para trabalhar em duplas, o que autorizei, compreendendo que se sentiriam mais seguros e engajados. Depois, formamos um círculo para socializar as produções, que ficaram muito bem estruturadas e sensíveis.

Para concluir, propus a confecção de um cartaz coletivo sobre o tema. Utilizamos papel pardo, tintas, canetinhas e papel crepom, e juntos criamos uma bela homenagem às mulheres negras que lutam diariamente por seus direitos e reconhecimento. O cartaz foi exposto no corredor da escola, simbolizando o encerramento da intervenção.

Encerramos o encontro com um momento de afeto: entreguei a cada aluno um bolo no pote e uma plantinha para a professora. Também devolvi as pastas individuais com todos os trabalhos produzidos durante o projeto, para que pudessem guardar como lembrança e acompanhar sua própria evolução na escrita. Foi um encerramento emocionante, marcado pelo carinho, pela partilha e pela certeza de que a intervenção contribuiu para o desenvolvimento da escrita, da consciência crítica e do respeito à diversidade.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise e discussão dos dados desta pesquisa de intervenção pedagógica, foram conduzida com base na Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposta por Moraes e Galiuzzi (2011). Segundo esses autores, a ATD é um processo que visa compreender os sentidos que emergem de textos, articulando rigor metodológico e abertura interpretativa, de modo a construir novos significados a partir do diálogo e dados empíricos.

Essa abordagem interpretativa possibilita compreender os sentidos produzidos em contextos educativos, permitindo pesquisador estabelecer relações entre o que é dito nos textos e os referenciais teóricos que sustentam a investigação.

O processo da ATD envolve três movimentos principais: unitarização, categorização e produção de metatextos, etapas que, Segundo Moraes e Galiuzzi (2011), não são lineares, mas se configuram como um ciclo contínuo de desconstrução e reconstrução de sentidos.

No contexto desta pesquisa, a categorização ocorreu de forma dinâmica, orientada tanto por categorias definidas a priori – formuladas com base nos objetivos e referenciais teóricos – quanto por categorias emergentes, identificadas a partir do diálogo direto com as produções textuais dos alunos. Para Moraes e Galiuzzi (2011), as categorias a priori são definidas antes da análise, enquanto as categorias emergentes nascem do próprio diálogo com o material empírico.

Categorias a priori são construídas antes do contato com o corpus, a partir de referenciais teóricos, objetivos de pesquisa e conceitos previamente estabelecidos. Funcionam como eixos orientadores para a análise, oferecendo uma estrutura inicial, mas sem engessar a interpretação dos dados. De acordo com Moraes e Galiuzzi (2011), essas categorias funcionam como “hipóteses iniciais”, que podem ser reorganizadas à medida que novos sentidos emergem do corpus.

Categorias emergentes surgem do próprio material empírico, sendo identificadas a partir da leitura atenta, fragmentação e comparação de unidades de sentido. Elas permitem que a análise seja flexível e se ajuste às especificidades dos dados, revelando aspectos que não haviam sido previstos inicialmente pelo pesquisador. Esse caráter emergente, conforme Moraes e Galiuzzi (2011), garante maior sensibilidade ao contexto e aos significados expressos nas produções analisadas.

Essa distinção entre categorias a priori e emergentes é fundamental na ATD, pois garante um equilíbrio entre o olhar teórico (planejado) e o olhar empírico (interpretativo). Segundo Moraes e Galiuzzi (2011), nessa perspectiva, o pesquisador atua como um mediador que articula os referenciais teóricos e os significados encontrados nos textos. Neste estudo, as categorias a priori foram definidas com base nos objetivos da pesquisa, nos pressupostos da BNCC (2017), e nos autores de referência no campo do ensino de língua e da produção textual, como Soares (2020), Marcuschi (2008), Bakhtin (2003), Dolz e Schneuwly (2004), Koch (2011), Koch e Travaglia (2010), Antunes (2003) e Vygotsky (1978).

A análise iniciou-se com a leitura global e transcrição das produções textuais dos alunos, seguida pela etapa de unitarização, em que cada texto foi fragmentado em unidades de sentido, ou seja, trechos que expressavam aspectos relevantes relacionados ao ensino e à aprendizagem da escrita. Moraes e Galiuzzi (2011), ressaltam que a unitarização consiste em destacar segmentos significativos do corpus, capazes de representar os sentidos que o pesquisador busca compreender. Posteriormente, essas unidades foram organizadas e agrupadas em núcleos temáticos conforme as categorias a priori previamente estabelecidas. Ao mesmo tempo, o contato com os dados levou ao reconhecimento de padrões não previstos, originando as categorias emergentes.

As categorias a priori definidas foram:

1. A produção textual como instrumento de construção do letramento no contexto escolar – categoria que busca compreender o texto como unidade central das práticas de linguagem e como base para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita.

2. A abordagem dos gêneros textuais na formação da autoria e da intencionalidade da escrita – que considera o trabalho com diferentes gêneros como uma estratégia para ampliar o repertório discursivo e fortalecer a autoria dos alunos.

3. A coesão e a coerência como elementos estruturantes da autoria e da progressão textual – voltada para analisar como esses elementos contribuem para a construção de textos com sentido, fluidez e eficácia comunicativa.

Durante a leitura minuciosa das produções textuais, foram destacadas unidades que mostravam dificuldades recorrentes, como o uso progressivo de conectores ou a apropriação das características de um gênero. Esse processo, característico da ATD, levou à construção de subcategorias emergentes, que traduzem a realidade específica do corpus analisado.

Um exemplo desse procedimento pode ser visto no seguinte trecho de um aluno:

Quadro nº 24: produção textual de aluno

*Eu fui na casa da minha vó e a minha
mãe foi junto e ela fez bolo e eu comi
bolo e eu gostei do bolo e eu brinquei lá.*

Banco de dados da pesquisadora

Este fragmento, isolado como unidade de sentido, foi interpretado como evidência de marcas da oralidade de pouco domínio da coesão textual, pela presença de parataxes e repetições excessivas do termo “bolo”. Ao ser comparado com outros fragmentos semelhantes, contribuiu para a consolidação de subcategorias como “marcas da oralidade na escrita” e “limitações no uso de outros mecanismos coesivos. Esse movimento de unitarização e reorganização das evidências analíticas reflete o que Moraes e Galiuzzi (2011), descrevem como a “explosão de luz” no processo da Análise Textual Discursiva, quando, a partir da fragmentação inicial dos dados, começa a emergir uma clareza interpretativa que ilumina novas compreensões.

Assim, para cada categoria a priori, foram identificadas as seguintes subcategorias emergentes:

Categoria 1- A produção textual como instrumento na construção do letramento no contexto escolar

- **Subcategoria emergente 1:** Escrita egocentrada e ausência de planejamento discursivo como obstáculos iniciais à construção de narrativas com sentido comunicativo.
- **Subcategoria emergente 2:** Marcas de oralidade na escrita como reflexo da internalização da linguagem cotidiana e do não domínio das convenções textuais.
- **Subcategoria emergente 3:** Limitações na construção da macroestrutura e uso dos mecanismos coesivos como entraves à progressão discursiva na escrita escolar.

Categoria 2 – A abordagem dos gêneros textuais na formação da autoria e da intencionalidade da escrita

- **Subcategoria emergente 1:** A progressiva apropriação da estrutura dos gêneros textuais como indicativo de desenvolvimento discursivo.
- **Subcategoria emergente 2:** A ampliação do repertório discursivo e o fortalecimento da autoria por meio da diversidade de gêneros.

Categoria 3 – A coesão e a coerência como elemento da progressão textual

- **Subcategoria emergente 1:** O domínio progressivo dos mecanismos de referencial e sequencial como base e fluidez nas produções dos alunos.
- **Subcategoria emergente 2:** A articulação entre a coesão e a coerência como fundamentos para a construção de textos autorais, complexos e comunicativamente eficazes.

A análise documental concentrou-se nas produções textuais elaboradas durante o processo de intervenção pedagógica. A escolha dos textos foi intencional, considerando os exemplos que melhor expressavam tanto os avanços quanto os desafios enfrentados pelos alunos em cada categoria. Essa seleção seguiu os princípios da pesquisa qualitativa, priorizando a profundidade interpretativa e a qualidade das análises em detrimento da quantidade de dados.

A prática pedagógica que gerou as produções analisadas esteve ancorada na perspectiva sociocultural da aprendizagem, sobretudo nos pressupostos de Vygotsky (1978), que entende a construção do conhecimento como um processo mediado socialmente. Foram propostas atividades coletivas, em duplas, grupos e individuais,

utilizando recursos variados como leituras de textos-modelo, anotações, no quadro, uso da lousa digital, vídeos e discussões sobre os gêneros textuais. O ensino dos conectores e demais mecanismos coesivos ocorreu de forma progressiva e contextualizada, favorecendo a escrita e a reflexão sobre os textos produzidos.

Os avanços observados nas reescritas quando comparadas às versões iniciais evidenciam o impacto positivo da mediação, resultando no engajamento dos alunos, na reflexão metalinguística e na ampliação da autoria.

Com base nos passos descritos, a seguir são apresentadas as categorias e subcategorias da análise, acompanhadas de fragmentos dos textos dos alunos e das interpretações fundamentadas no referencial teórico utilizado nesta investigação.

5.1 A produção textual como instrumento de construção do letramento no contexto escolar: compreender o texto como unidade central das práticas de linguagem e base para o desenvolvimento das competências

A presente categoria busca compreender de que maneira a prática da produção textual, desenvolvida ao longo da intervenção pedagógica, contribuiu para a construção do letramento dos estudantes em contexto escolar. Parte-se da concepção de que o ensino da escrita deve ultrapassar a mera decodificação de palavras e estruturas gramaticais, assumindo o texto como espaço privilegiado para o exercício da linguagem em uso, em situações comunicativas reais, como argumentam Soares (2020), Antunes (2002) e Koch (2011).

Essa discussão contempla o primeiro objetivo específico desta pesquisa, que é elaborar uma revisão bibliográfica acerca da temática da coesão e coerência textual e dos gêneros textuais. A escolha teórica baseia-se em autores que discutem o texto como eixo central das práticas de linguagem e como dispositivo didático capaz de mobilizar competências discursivas fundamentais ao processo de letramento.

Nesta perspectiva, compreende-se o texto como unidade central das práticas de linguagem, configurando-se como base essencial para o desenvolvimento das competências linguísticas. O trabalho com gêneros textuais, aliado a estratégias didático-pedagógicas, visa ampliar a competência discursiva dos alunos, promovendo o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em contextos significativos e próximos da realidade dos estudantes. Dessa forma, também se contempla o quarto

objetivo específico da pesquisa, que é desenvolver habilidades de escrita com diferentes gêneros textuais.

Ao refletirmos sobre o ensino da escrita desde os anos iniciais, é necessário compreender que a alfabetização e o letramento são processos distintos, mas que ocorrem de forma simultânea e interdependente. A alfabetização, segundo Soares (2020), não se resume ao reconhecimento de letras ou palavras, mas envolve o domínio técnico da escrita alfabética, o conhecimento das normas ortográficas, bem como o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas necessárias para escrever e ler com autonomia.

Nesse contexto, torna-se evidente que a aprendizagem da leitura e da escrita não pode ser dissociada das práticas sociais que envolvem. O letramento é compreendido como a capacidade de utilizar a linguagem escrita em diferentes contextos sociais e para diversas finalidades, seja para informar, argumentar, interagir ou ampliar conhecimento.

Assim o sujeito letrado é aquele que não apenas decodifica palavras, mas que compreende o funcionamento dos textos, interpreta seus sentidos e os utiliza de modo funcional e crítico no seu cotidiano.

A autora destaca que esses dois processos, alfabetização e letramento, devem ocorrer de forma integrada, por meio da vivência concreta com os textos. Ou seja, não se trata de primeiro aprender a ler e a escrever para só depois letrar, mas sim de alfabetizar letrando, por meio do contato significativo com os diversos gêneros textuais. É o texto que articula os conhecimentos técnicos da escrita com os usos sociais da linguagem, funcionando como eixo central tanto para a alfabetização quanto para o letramento.

Dessa forma, a produção textual, ao ser incorporada desde o início da escolarização, deixa de ser um fim isolado e passa a ser compreendida como um instrumento fundamental para a apropriação da linguagem escrita e para a formação de sujeitos leitores e escritores. Como afirma Soares (2020), p. 33), ". É indiscutível que o texto é o eixo central das atividades de letramento, e por isso mesmo deve ser também o centro da aprendizagem do sistema da escrita alfabética. "

Esse entendimento reforça a importância de inserir os alunos em práticas reais e socialmente significativas de leitura e escrita, promovendo a autoria e o engajamento desde os primeiros anos. É nesse movimento que o ensino da língua escrita se torna emancipador, pois ao mesmo tempo que ensina a codificar, desenvolve o pensamento

crítico e a inserção cidadã no mundo da escrita. A partir dessa perspectiva, observa-se a importância de trabalhar com o texto contextualizado, o que favorece a construção de sentido e o engajamento dos alunos.

No contexto da escola onde foi realizada a intervenção, constatou-se que, antes da ação pedagógica, a professora trabalhava os textos somente para interpretação, exercícios de retirar do texto e exercícios de forma isolada, desvinculados do texto, utilizando-o apenas como pretexto para o ensino da gramática como apontam Dolz & Schneuwly (2004). Esse modo de trabalhar prejudica a percepção do texto como um todo e dificulta o desenvolvimento do letramento dos alunos.

Entende-se, assim, que a produção de textos permite aos alunos mobilizar conhecimentos linguísticos, sociais e culturais, possibilitando o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita de forma articulada e significativa. Ao escrever, o aluno é instigado a refletir sobre o conteúdo, a estrutura, a finalidade do texto e seu interlocutor, o que promove o avanço em direção à autonomia discursiva e à produção de sentidos.

Nesta categoria, serão analisadas produções textuais selecionadas como o intuito de observar indícios de progressões no uso da linguagem escrita como prática social, identificando como os alunos se posicionam como autores e como constroem sentidos por meio da linguagem. O foco recai sobre o processo de desenvolvimento do letramento, evidenciado por meio de aspectos como a adequação ao tema proposto, a organização textual, a intencionalidade e a mobilização de repertório linguístico-discursivo.

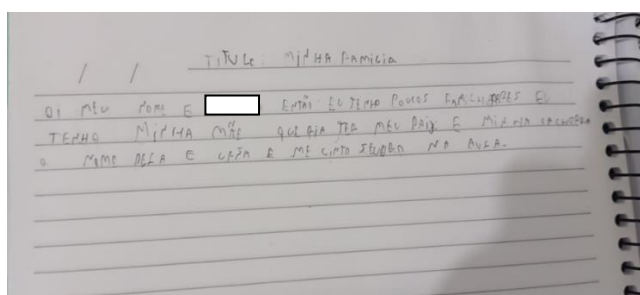
Nesse sentido, a produção de textos no contexto escolar é compreendida como uma prática social essencial, pois não se limita a um produto de aprendizagem, mas configura-se como um processo formativo que possibilita ao estudante construir sentidos, organizar ideias e ampliar sua competência discursiva.

Segundo Soares (2020), o letramento escolar precisa estar articulado às práticas sociais estar articulado às práticas sociais reais de uso da linguagem escrita, sendo necessário que o ensino da escrita se dê em situações significativas, contextualizadas e com objetivos comunicativos definidos. A autora destaca, ainda, que a correção coletiva de textos é uma estratégia mais eficaz para promover a reflexão sobre a linguagem e ampliar a autonomia dos alunos, uma vez que possibilita a revisão e reescrita com base no diálogo, na escuta e na negociação de sentidos.

A seguir, apresenta-se a análise dos textos produzidos pelos alunos, destacando o uso do texto como instrumento de construção do letramento, bem como os aspectos relacionados à coesão, à coerência e ao sentido do texto, que indicam o estágio de desenvolvimento do aluno. Cabe salientar que aspectos mais específicos da estrutura do gênero, da coesão e da coerência serão tratados em categorias posteriores.

Para preservar a identidade dos participantes, os nomes não serão divulgados nessa pesquisa.

Figura nº21: Produção textual de aluno



Banco de dados da pesquisadora

Texto 1:

Transcrição do texto:

Quadro nº 25: produção textual de aluno

Oi meu nome é aluno 1 eu tenho poucos familiares eu tenho minha mãe queria ter meu pai e minha cachorra e o nome dela é urso e me cinto seguro na aula.

Banco de dados da pesquisadora

O texto do aluno demonstra uma tentativa clara de produção textual que se aproxima da narrativa pessoal, utilizando o texto como veículo para expressar sua experiência familiar e afetiva, o que evidencia o papel do texto como instrumento de letramento na medida em que permite ao aluno construir sentido a partir de sua realidade.

Observa-se, entretanto, a ausência de pontuação e uso insuficiente de conectores, o que compromete a coesão textual, tornando a leitura um pouco fragmentada. A repetição de elementos e a estrutura linear do texto indicam que o aluno ainda está no processo inicial de desenvolvimento do letramento, evidenciando

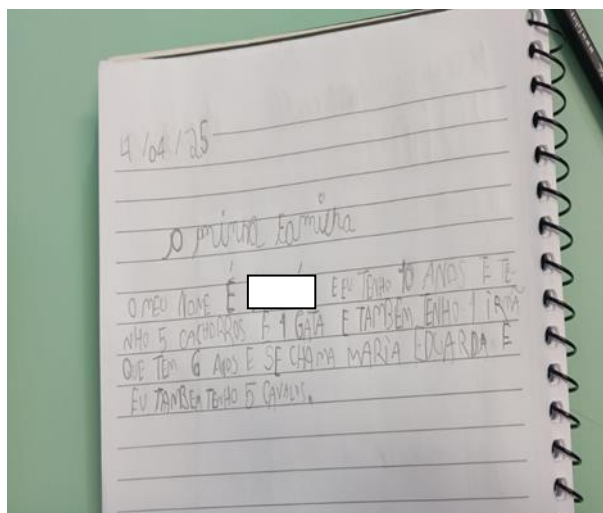
a necessidade do trabalho com textos contextualizados para ampliar a competência discursiva.

Além disso, o texto expressa um aspecto importante da afetividade, pois o aluno menciona o sentimento de segurança na aula, o que pode ser explorado pedagogicamente para valorizar o texto como espaço de expressão.

Antes da intervenção, a prática da professora estava centrada em exercícios isolados, com pouca ênfase no trabalho com o texto completo. Isso dificultava o desenvolvimento da compreensão textual e apropriação do texto como unidade de sentido, conforme apontado por Soares (2020). A intervenção buscou ampliar essa abordagem, valorizando o texto como peça fundamental no processo de letramento.

Aqui, a ausência de estrutura textual demonstra que as práticas anteriores da professora, centradas em exercícios isolados do texto, não favoreceram o desenvolvimento de competências discursivas. Há, porém, um ponto de partida significativo para a intervenção pedagógica, como sugere Antunes (2002), ao orientar o uso da produção espontânea como material de ensino.

Figura nº22: produção textual de aluno



Banco de dados da pesquisadora

Texto 2:

Quadro nº 26: transcrição de produção textual de aluno

O MEU NOME É ALUNO 2 E EU TENHO 10 ANOS E TENHO 5 CACHORROS E UMA GATA E TAMBÉM TENHO 1 IRMÃ QUE TEM 6 ANOS E SE CHAMA MARIA EDUARDA E EU TAMBÉM TENHO 5 CAVALOS.

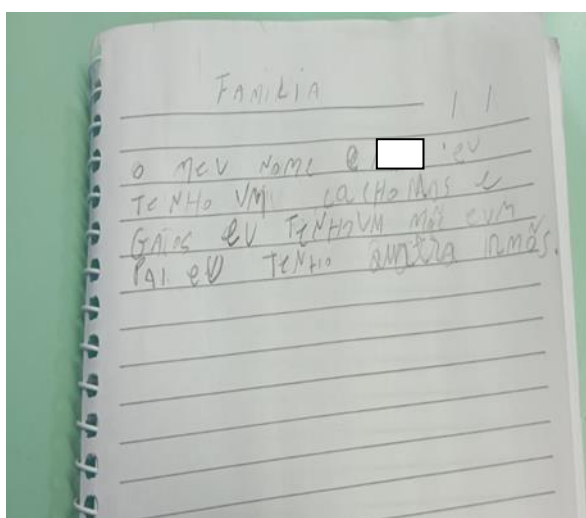
Banco de dados da pesquisadora

Este texto revela uma sequência descritiva simples e repetitiva, com estrutura típica de oralidade. O uso repetitivo de “e” indica que o aluno ainda não domina a variedade de conectores.

A descrição mostra vínculo com o mundo real, revelando o texto como meio de expressão pessoal e social. Há potencial para desenvolver habilidades de organização textual e uso adequado de pontuação e coesão, dentro de práticas significativas.

Marcuschi (2010), destaca que os gêneros textuais escolares devem aproximar o aluno de situações reais de comunicação. Nesse sentido, a produção a seguir pode ser compreendida como um fragmento inicial dessa prática social da linguagem, ainda incipiente em relação às normas coesivas e à organização textual, mas passível de reconstrução didática no contexto escolar. Embora apresente traços de oralidade e ausência de marcas coesivas, já evidencia intencionalidade discursiva e tentativa de organização de sentido.

Figura nº23: Produção textual de aluno



Banco de dados da pesquisadora

Quadro nº27: Transcrição produção textual de aluno

O meu nome e aluno 3 eu tenho um cachorro e gatos eu tenho mãe e um pai eu tenho quatro irmãs.

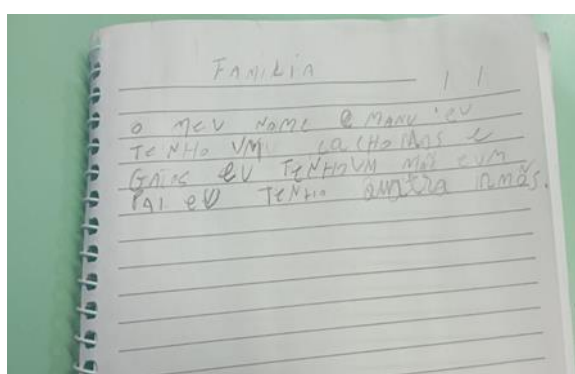
Banco de dados da pesquisadora

O texto é construído de forma sequencial e ainda fragmentada. A ausência de conectivos e a presença de erros gramaticais indicam uma produção textual incipiente em relação a esses aspectos. Ainda assim, o aluno utiliza o texto como meio de se

apresentar, mostrando uma tentativa de estruturar ideias sobre sua família. A atuação pedagógica aqui deve focar na progressão textual e no uso de elementos de coesão, valorizando o conteúdo significativo trazido.

Como explicam Dolz e Schneuwly (2004), esse tipo de produção é representativo de uma prática discursiva limitada, fruto de um ensino fragmentado. A repetição e desorganização textual mostram que o texto foi usado até aqui apenas como suporte para atividades isoladas, não como continuidade real de sentido.

Figura nº24: Produção textual de aluno



Banco de dados da pesquisadora

Texto 4:

Quadro nº28: Transcrição de produção textual de aluno

EU MORO SÓ COM A MINHA MÃE TENHO 4 IRMÃOS E TENHO 3 CACHORROS 1 GATO E SO ME SINTO SEGURO NA MINHA PRÓPRIA CASA.

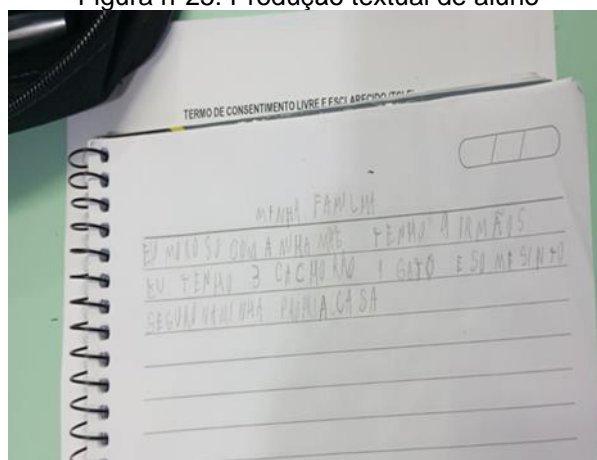
Banco de dados da pesquisadora

Apresenta estrutura repetitiva e ausência de pontuação. Apesar disso, o aluno constrói sentido ao falar de sentimentos de segurança, que revela intencionalidade comunicativa e uso do texto como ferramenta de expressão pessoal. Mostra percepção de conteúdo relevante, mesmo com limitações estruturais. Pode ser explorado para ampliar o trabalho com gêneros textuais autobiográficos.

Antunes (2002), defende que o ensino da escrita deve partir daquilo que o aluno já consegue produzir em termos de texto, ou, seja de suas formas iniciais de organizar sentidos e de expressar ideias, valorizando o processo de progressão textual e não apenas a correção de desvios formais. Nesse sentido, o fragmento apresentado oferece boas possibilidades para intervenções baseadas na reformulação coletiva,

pois, embora revele limitações estruturais como repetições e ausência de pontuação, também evidencia intencionalidade comunicativa e conteúdo significativo. Esses aspectos permitem que o texto seja retomado em sala de aula como ponto de partida para discussões sobre clareza, organização das ideias e adequação ao gênero autobiográfico, favorecendo a reelaboração coletiva e o desenvolvimento das capacidades da escrita dos alunos.

Figura nº25: Produção textual de aluno



Banco de dados da pesquisadora

Quadro nº29: Transcrição de produção textual de aluno

NA MINHA FAMÍLIA EU TENHO PAI MÃE E UMA ERMÃO E UM ERMÃO. MINHA TIA MORA PERDO DA MINHA CASA EU TENHO 2 CACHORROS E 5 PERIQUITOS MINHA AVÓ MORA LONGE MAS ELA FISIDA MINHA CASA MEU AVÓ MORREU EU FIQUEI TRISTE MAS CONDINUEI MIA FIDA E CONDO NUA FIDA.

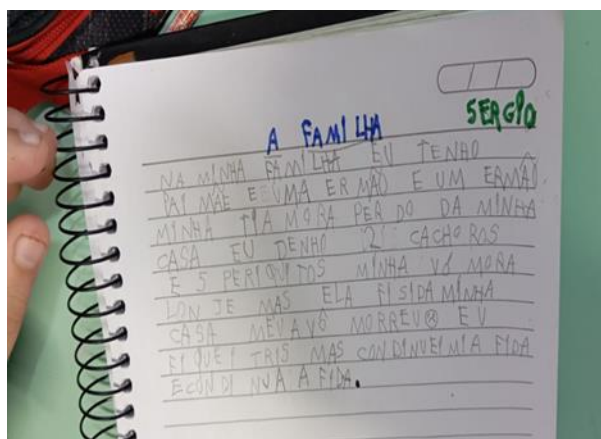
Banco de dados da pesquisadora

Apesar da ortografia limitada, o aluno tenta articular eventos pessoais e sentimentos. Isso demonstra o uso do texto como narrativa de experiências, característica relevante para o desenvolvimento do letramento. A produção é rica em conteúdo afetivo, mesmo com dificuldade de segmentação textual, uso de conectivos e ortografia. O texto tem sentido interno e revela um percurso de escrita com potencial de avanço significativo se orientado com intencionalidade pedagógica.

Para Soares (2020), 'nesse tipo de produção que se percebe a função social da linguagem, mesmo que ainda precária. O papel do professor, conforme Antunes

(2002), é justamente promover a reescrita e a ampliação progressiva do texto, não anulando sua potência expressiva.

Figura nº26: Produção textual de aluno



Banco de dados da pesquisadora

Quadro nº30: Transcrição de produção textual de aluno

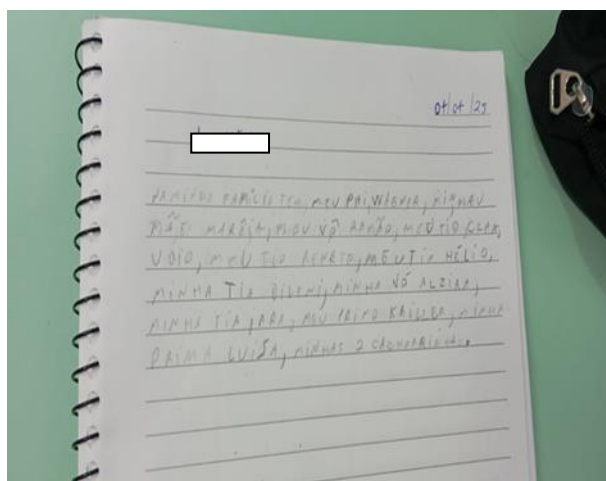
Na minha família tem meu pai, wagner, minha mãe Marcia, meu vô Ramão, meu tio Claudio, meu tio Renato, meu tio Hélio, minha tia lara, meu primo Kailler, Minha prima Luisa, Minhas 2 cachorrinhas.

Banco de dados da pesquisadora

No texto acima, há uma listagem extensa de membros da família, com nomes próprios que indicam envolvimento afetivo. O texto carece de conectores e estrutura narrativa, mas revela consciência lexical e uso do texto como instrumento de registro da realidade. Mostra habilidade em nomear e agrupar informações, sendo possível, com intervenção adequada, desenvolver estratégias de progressão textual e organização do discurso.

Marcuschi (2018), argumenta que o domínio dos gêneros requer familiaridade com suas estruturas internas. A ausência de narrativa aqui pode estar relacionada ao fato de o aluno nunca ter sido exposto ao texto como objeto de estudo, mas apenas como pretexto para prática gramatical, como enfatiza Dolz e Schneuwly (2004).

Figura nº 27: Produção textual de aluno



Banco de dados da pesquisadora

Quadro nº 31: Transcrição de produção textual de aluno

Eu sou o aluno 7 e eu tenho a minha mãe e o meu padrasto e dois irmãos e eu gosto de pasiar e um dia eu pretendo fazer minha mãe feliz.

Banco de dados da pesquisadora

O texto, embora simples, tem uma estrutura narrativa e afetiva, indica intencionalidade comunicativa, com progressão de ideias. A expressão de desejo e sentimentos demonstra vínculo com o texto como prática de linguagem significativa. Apesar de algumas limitações de conectividade e ortografia, há coerência interna. A prática com gêneros pode ampliar essa capacidade de construir sentido.

Isso aponta uma apropriação incipiente da linguagem escrita como instrumento de expressão social, o que, segundo Bakhtin (2003), é central para a constituição do sujeito por meio da linguagem.

A estrutura do texto tem um início, meio e fim coerente com o modelo narrativo simples, embora faltem marcadores coesivos mais complexos. Na sequência de ideias está presente a apresentação da família, o gosto pessoal e o objetivo futuro e essa progressão discursiva, mesmo sem conectores formais, sustenta um encadeamento lógico perceptível.

Quadro nº 32: Transcrição de produção textual de aluno

Eu me chamo aluno 8 e a minha mãe e a paola eu tenho um padrasto e pai eu tenho um gato fêmea e tenha uma irma que se chama Helena e eu tenho uma égua que se

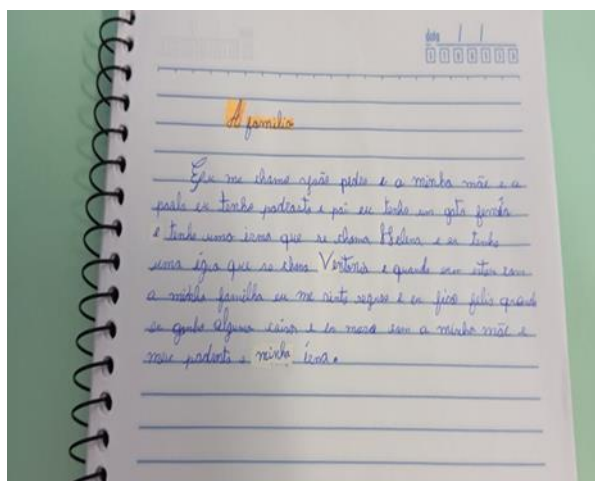
chama Ventania e quando eu estou com a minha família eu sinto seguro e eu fico feliz quando ganho alguma coisa e eu moro com minha mae e meu padrasto e minha irma.

Banco de dados da pesquisadora

O texto é longo e fluido, com repetição de estrutura e conectores limitados (“e”). Mostra boa oralidade transposta para a escrita e forte vínculo afetivo com a família. A estrutura é linear, mas demonstra capacidade de organização de ideias e desejo comunicativo. O uso do texto está presente como instrumento de expressão pessoal, coerente com as propostas de letramento social e significativo.

Segundo Vygotsky (1984), a escrita é um instrumento de mediação cultural, e sua aprendizagem ocorre de modo mais eficaz quando relacionadas às experiências de vida do sujeito. Ao escrever sobre sua família, o aluno 8 se apropria do texto como instrumento de expressão pessoal e pertencimento

Figura nº 28: Produção textual aluno



Banco de dados da pesquisadora

Quadro nº33: Transcrição de produção textual de aluno

*EU SOU O ALUNO 9 EU MOLO COM MEU AVÓ E A VÔ E EU AMO MEU TIO A TIA
TENHO DOIS PASSA RINHOS UM PAPAGAIO EU FICO FELIZ COM A MÃE E MEU
PADRASTO E O MEU PAI E EU ENOCAVI.*

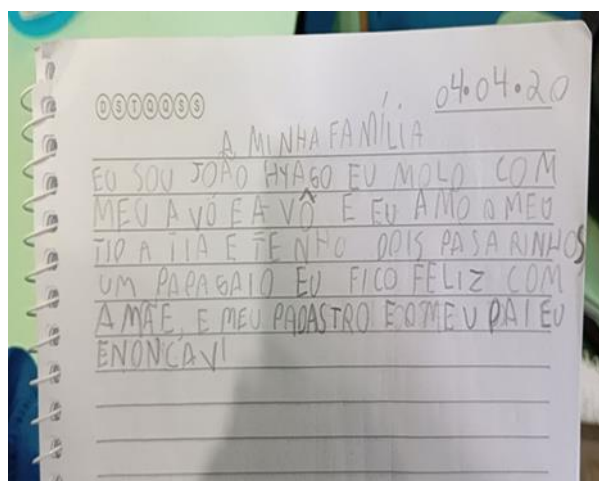
Banco de dados da pesquisadora

A escrita do aluno 9 se apresenta com traços acentuados de oralidade, ortografia instável e ausência total de pontuação, aspectos frequentemente observados em produções de estudantes em processo inicial de apropriação da escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999; Soares, 2020). Tais características refletem o movimento natural de transcrição entre a oralidade e a escrita, revelando que o domínio da língua escrita, se constrói gradualmente a partir das experiências de letramento.

Apesar das limitações formais, o texto revela uma organização interna coerente: o aluno apresenta sua estrutura familiar, expressa afeto e termina com afirmação enigmática. Há um esforço visível em utilizar o texto como lugar de comunicação de sentimentos e identidade, revelando um uso ficcional e expressivo da linguagem.

Portanto, este texto aponta para a necessidade de continuidade do trabalho com gêneros textuais, alfabetização e fortalecimento da coesão e coerência textual, mas também revela o potencial da produção textual como instrumento de letramento sensível, afetivo e contextualizado.

Figura nº29: Produção textual de aluno



Banco de dados da pesquisadora

Com base nesses pressupostos, esta categoria analisa as produções escritas realizadas pelos alunos antes da intervenção pedagógica, com foco na construção de sentidos, na organização textual e na manifestação inicial das marcas de coesão e coerência. Os textos apresentados anteriormente foram produzidos como pré-teste, com o intuito de conhecer os alunos e suas formas de expressão escrita antes do trabalho com gêneros e com conceitos específicos de coesão e coerência.

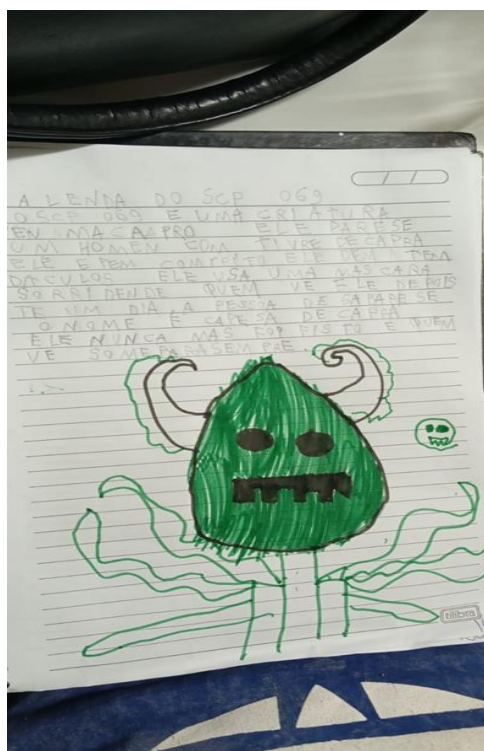
Após a análise inicial das produções textuais dos alunos a partir da proposta “Minha família”, a qual teve como o objetivo principal diagnosticar as habilidades de escrita da turma em contexto pessoal e significativo, realizei uma nova atividade com foco no gênero lenda. Para introduzir o tema, levei à sala de aula um livro produzido por alunos da mesma escola onde estava realizando a intervenção pedagógica, um projeto de extensão: Experiências de Leitura/Escrita que foi desenvolvido por dois alunos do Curso de Letras Português/Espanhol juntamente com a professora e coordenadora professora Ida Maria Marins. Esse trabalho vem sendo desenvolvido desde 2010 na UNIPAMPA/Campus Jaguarão. A obra reúne lendas criadas por crianças da própria comunidade escolar. Realizei a leitura de algumas lendas em sala de aula, como forma de familiarizar os estudantes com as características do gênero e despertar o interesse pela temática.

Em seguida, propus que os alunos realizassem uma pesquisa com familiares, vizinhos ou pessoas idosas da comunidade a respeito das lendas da cidade de Jaguarão/RS. Na impossibilidade de obter relatos orais, os estudantes poderiam recorrer a pesquisas na internet. O objetivo era que, após ouvirem e compartilharem essas histórias em sala de aula, pudessem criar suas próprias lendas, inspiradas nos relatos locais.

Assim como na proposta anterior, essa produção textual foi realizada de forma livre, sem correções ou intervenções didáticas voltadas à estrutura do texto, à coesão, à coerência ou ao uso de conectivos e pronomes. Essa opção metodológica está alinhada a perspectiva defendida por Bittencourt (2020), que destaca a importância de permitir que as crianças escrevam inicialmente de maneira espontânea, para que o professor possa compreender suas estratégias e dificuldades.

A seguir, apresento a análise das lendas produzidas pelos alunos, à luz da Análise Textual discursiva (ATD), conforme proposta por Moraes e Galiuzzi (2011).

Figura nº30: Produção textual de aluno



Banco de dados da pesquisadora

Quadro nº 34: Transcrição de produção textual de aluno

Lenda do SPC 069
 O SPC 069 E UMA CRIATURA BEM
 MACAPRO ELE PARESE UM HOMEN
 COM TIVRE DE CAPRA ELE E PEM
 COMPRITO ELE DEM TEM DACULOS
 ELE USA MASCARA
 SORRIDENTE QUEM VE ELE DEPOIS
 TE UM DIA A PESSOA DESAPARESE O
 NOME E CAPESA DE CAPRA ELE
 NUNCA MAIS FOI FISTO E QUEM VE
 SOME PARA SEMPRE.

Banco de dados da pesquisadora

O texto evidencia o primeiro contato do aluno com a língua escrita no gênero lenda, apresentando elementos fantásticos e assustadores característicos dessa tradição narrativa. Observa-se que o estudante mobiliza a imaginação para criar uma

criatura misteriosa, o “SPC – 069”, e organiza um enredo com início, desenvolvimento e desfecho, ainda que de maneira bastante rudimentar.

Do ponto de vista do letramento, como enfatiza Soares (2020), o texto mostra que a criança está em processo de apropriação da escrita como forma de expressão de sentido, embora ainda apresenta muitas limitações: há forte presença da oralidade, ortografia bastante instável (troca de letras), ausência de pontuação e dificuldade de segmentação das ideias. A construção do personagem revela criatividade, mas a estrutura do texto ainda não se organiza em parágrafos ou sequências lógicas.

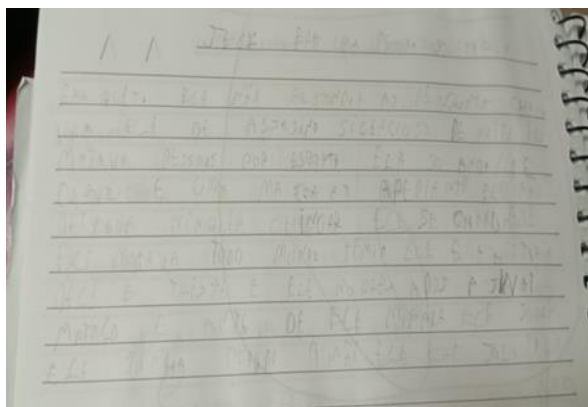
Essa análise evidencia que, nesse estágio, a escrita deve ser compreendida como espaço de experimentação, no qual a criança possa manifestar suas hipóteses sobre a linguagem e a construção textual, sem a imposição precoce das normas gramaticais. Essa liberdade inicial é fundamental para que o estudante desenvolva autonomia e se perceba como autor em potencial, construindo confiança para participar das práticas sociais da escrita. Nesse sentido, Bittencourt (2020), destaca que permitir esse tipo de escrita livre é essencial no início do trabalho com produção textual, pois possibilita ao professor conhecer as hipóteses dos alunos sobre o funcionamento do texto.

O aluno, mesmo sem domínio técnico da escrita, busca comunicar uma ideia, criar uma narrativa, o que confirma o valor da proposta pedagógica baseada no texto como prática social, conforme defendido também por Dolz e Schneuwly (2004). Nesse sentido, essa produção pode ser compreendida como uma construção de sentido em processo, em que o discurso infantil se manifesta na linguagem escrita de forma ainda inicial, mas carregado de intenções comunicativas e de inserção em práticas culturais imaginárias.

Bakhtin (1997), afirma que todo texto é enunciado situado socialmente e dialógico por natureza. A lenda criada pelo aluno se inscreve nesse contexto, conectando a tradição oral a um novo enunciado escrito e autoral. Embora apresente desvios gráficos e sintáticos, o texto carrega um propósito comunicativo claro: narrar algo que cause medo e intrigue o leitor.

Segundo Gottschall (2018), a escrita na escola deve ser compreendida como um espaço para o desenvolvimento da autoria e da criatividade, e não como mera repetição da norma. Ao criar um personagem e descrever suas ações e efeitos, o aluno demonstra que compreende a função simbólica e narrativa da linguagem, mesmo que ainda não consiga organizá-la formalmente.

Figura nº 31 Produção Textual de aluno



Banco de dados da pesquisadora

Quadro nº35: Transcrição de produção textual de aluno

JECK

JECK ERA UMA PESSOA SOLITÁRIA. ERA
 QUETA ELE NÃO RESPONDIA AS PERGUNTAS
 CHAMAVAM ELE DE ASSASSINO
 SILENCIOSO. DE NOITE ELE MATAVA PESSOAS POR ESPORTE. ELA SÓ
 ANDAVA
 DE CAPUZ E UMA MÁSCARA ARREPIANTE.
 ELE NÃO DEIXAVA NINGUÉM XINGAR ELE.
 SE XINGASSE, ELE MATAVA. TODO MUNDO
 TEMIA ELE E A HISTÓRIA DELE É TRISTE. ELE MORREU APÓS A JUCA MATA-
 LO, E ANTES DE ELE MORRER, ELE SORRIU. ELE TINHA
 DEIXADO A MÃE. ELE ERA SOLITÁRIO.

Banco de dados da pesquisadora

Neste texto, o aluno demonstra mais domínio do enredo e tenta construir uma narrativa mais encadeada. A história apresenta um personagem sombrio, com características marcantes, e há uma tentativa de explorar elementos como o medo, o mistério e a tragédia, o que demonstra o envolvimento com o gênero e com a proposta.

A estrutura do texto está mais próxima de uma sequência organizada, embora ainda haja ausência de pontuação clara, repetições e desvios gramaticais. A última frase retoma a ideia do início (“ele era solitário”), o que pode ser visto como recurso

de fechamento. Esse fechamento, possivelmente inconsciente, sugere que o aluno já demonstra sensibilidade à organização textual, mesmo sem planejamento explícito.

Segundo Soares (2020), esse tipo de produção evidencia que a escrita se constitui como um processo em que o aluno constrói sentido a partir de suas experiências e referências. O texto revela a tentativa de dar forma ao pensamento e a linguagem, mesmo com limitações formais.

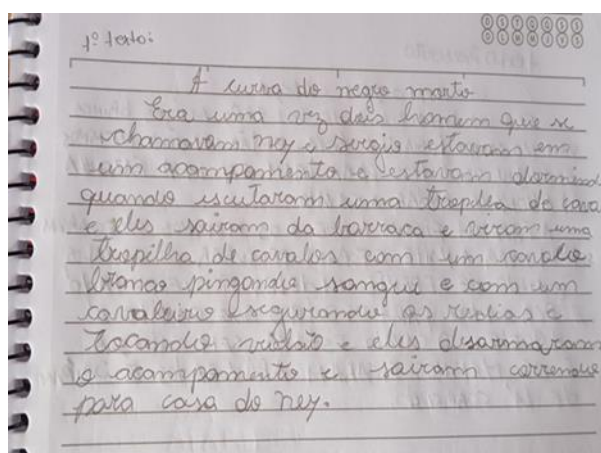
Essa escrita livre, como destaca Bittencourt (2020), permite que o professor observe tanto as conquistas quanto as fragilidades do aluno em relação à linguagem escrita, abrindo espaço para intervenções mais significativas. O conteúdo também demonstra a relevância de temas que fazem sentido para o aluno, como defendem Dolz e Schneuwly(2004), ao aproximar o ensino da realidade e do universo imaginativo da criança.

A ATD nos orienta a observar os sentidos que emergem da linguagem, mesmo quando a forma ainda não obedece às normas. Esse discurso escrito expressa a visão de mundo de um aluno que representa o medo e a dor da solidão por meio de uma figura fictícia. Há aqui uma elaboração de sentido rica, ainda que formalmente desorganizada.

Vygotsky (1998), defende que as funções psicológicas superiores, como a linguagem escrita, se desenvolvem por meio da mediação social. Nesse sentido, o texto intitulado “*Jeck*” revela indícios desse processo de mediação: ainda que os instrumentos linguísticos não estejam dominados, o aluno já desenvolve representações simbólicas complexas.

Freire (1987), também lembra que escrever é um ato de libertação quando o sujeito se vê como produtor de cultura e de discurso. Este texto demonstra que, ao escrever com liberdade, a criança constrói sua autoria, mesmo com limitações técnicas, pois está dizendo algo ao mundo, e isso já é letramento.

Figura nº 32: Produção textual de aluno



Banco de dados da pesquisadora

Quadro nº36: Transcrição textual de aluno

A curva do Negro Morto

Era uma vez dois homens que se chamavam Ney e Sérgio. Estavam em um acampamento, estavam dormindo quando escutaram um tropilha de cavalos. Eles saíram da barraca e viram um tropilha de cavalos com um cavalo branco pingando sangue e um cavaleiro segurando as rédeas e tocando violão. Eles desarmaram o acampamento e saíram correndo para a casa do Ney.

Banco de dados da pesquisadora

Esse texto apresenta mais clareza narrativa do que os anteriores. Há organização cronológica dos fatos, uso de personagens como nomes próprios, ambientação da história (um acampamento) e um desfecho típico do gênero lenda (fuga diante de um fenômeno assustador). O aluno já demonstra consciência da sequência lógica da narrativa.

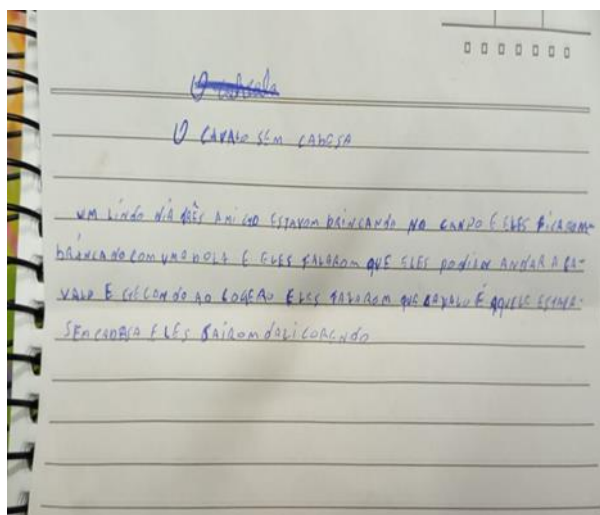
Ainda existem repetições (“uma tropilha de cavalos” aparece duas vezes), ausência de pontuação em alguns trechos e falta de parágrafos, mas percebe-se esforço em construir uma história com coerência.

De acordo com Soares (2020), esse avanço na estrutura narrativa reflete a importância de práticas que aproximam o aluno de situações reais de uso da linguagem, possibilitando que a escrita seja compreendida como prática social.

Nessa mesma direção, Marcuschi (2008), enfatiza que o trabalho com gêneros textuais, articulado ao contexto sociocomunicativo do estudante, contribui para a ampliação das capacidades discursivas e para a construção de sentidos. O texto

analisado, portanto, evidencia o papel do letramento no desenvolvimento progressivo da competência escrita, considerando a interação com práticas significativas e socialmente situadas.

Figura nº33: Produção textual de aluno



Banco de dados da pesquisadora

Quadro nº 37: Transcrição de produção textual de aluno

O CAVALO SEM CABEÇA
UM LINDO DIA TRÊS AMIGOS ESTAVAM BRINCANDO NO CAMPO E ELES FICARAM BRINCANDO COM UMA BOLA E ELES FALAVAM QUE ELES PODIAM ANDAR A CAVALO GECANDO AO LUGAR ELES FALARAM QUE O CAVALO É AQUELE ESTAVA SEM CABEÇA ELES SAÍRAM DALI CORRENDO.

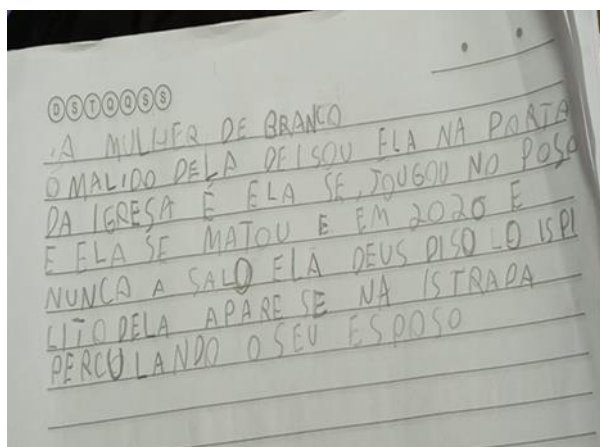
Banco de dados da pesquisadora

O texto analisado revelou uma produção livre e espontânea, marcada por forte presença de oralidade e ausência de recursos de organização textual. A narrativa apresentou uma sequência básica de acontecimentos – amigos brincando, desejos de andar a cavalo, encontro com o cavalo sem cabeça e fuga, porém sem clara segmentação ou progressão textual. Observou-se a ausência de pontuação, parágrafos e conectivos, o que comprometeu a fluidez da leitura e dificultou a compreensão. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), crianças, mesmo antes da alfabetização formal completa, constroem hipóteses sobre a escrita e registram suas ideias conforme a fala, sem ainda dominar plenamente as convenções do gênero

escrito. O texto apresentado reflete esse estágio inicial de formulação, evidenciando características típicas de produções na fase de desenvolvimento da escrita escolar.

Soares (2020), reforça que o letramento é mais do que saber ler e escrever palavras corretamente, trata-se da inserção do sujeito em práticas sociais de leitura e escrita. Este texto, portanto, demonstra que o aluno está se apropriando da função social da escrita como meio de expressão. Ainda que com desvios e lacunas, há um esforço de narrar uma história com começo, meio e fim, dentro de um universo simbólico coerente com o gênero lenda.

Figura nº34: Produção textual de aluno



Banco de dados da pesquisadora

Quadro nº38: Transcrição de texto de aluno

A MULHER DE BRANCO
O MALIDO DELA DEISOU ELA NA PORTA DA IGREJA E ELA SE, JOGOU
NO POSO
E ELA SE MATOU EM 2020 E NUNCA SALO
ELA DEUS DIS O ISPILITO DELA APARESE NA
ISTRADA PERCULANDO O SEU ESPOSO

Banco de dados da pesquisadora

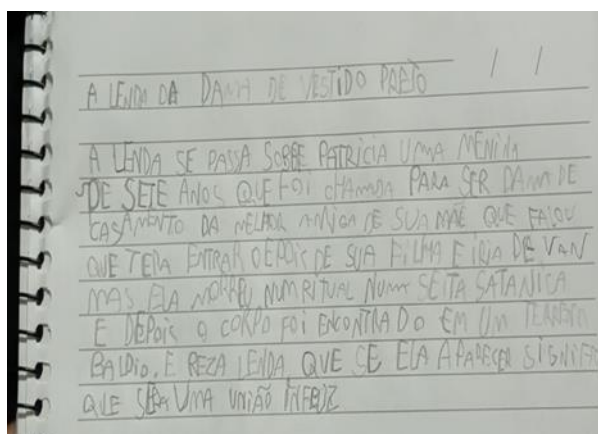
Este texto apresenta uma estrutura narrativa mais reduzida, mas já contém os principais elementos de uma lenda: personagem, tragédia, morte e assombração. A oralidade está fortemente presente, e há múltiplos problemas ortográficos, o que indica que o aluno ainda está em fases iniciais de consolidação da escrita.

A presença da ideia central, uma mulher abandonada que se suicida e volta como espírito, revela que, mesmo com limitações formais, o aluno compreende o

funcionamento básico do gênero lenda. Segundo Ferreiro & Teberosky (1999), a escrita é resultado de um processo em que a criança constrói sentido a partir de suas hipóteses sobre o sistema de língua.

Soares (2020), reforça que é preciso valorizar essas produções como ponto de partida para o letramento, e não como erro a ser corrigido isoladamente.

Figura nº35: Produção textual de aluno



Banco de dados da pesquisadora

Quadro nº39: Transcrição de produção textual de aluno

A LENDA DA DAMA DO VESTIDO DE PRETO

A LENDA SE PASSA SOBRE PATRÍCIA, UMA MENINA DE SETE ANOS QUE FOI CHAMADA PARA SER DAMA DE CASAMENTO DA MELHOR AMIGA DE SUA MÃE QUE FALOU QUE TERIA ENTRAR E DEPOIS SUA FILHA IRIA DE VAN. MAS ELA MORREU NUM RITUAL NUMA SEITA SATÂNICA.

E DEPOIS O CORPO FOI ENCONTRADO EM UM TERRENO BALDIO. E REZA A LENDA QUE SE ELA APARECER, SIGNIFICA QUE SERÁ UMA UNIÃO INFELIZ.

Banco de dados da pesquisadora

Neste texto, o aluno demonstra domínio das características básicas do gênero “lenda”: elementos fantásticos e sobrenaturais, ambientação trágica e a presença de uma moral implícita como “*se ela aparecer, será uma união infeliz*”.

Ainda que a linguagem apresente marcas da oralidade, ortografia instável e ausência de pontuação, há um esforço notável de construção de narrativa com enredo e tensão.

A estrutura discursiva apresenta um fato central (a morte da personagem durante um ritual), uma consequência (a descoberta do corpo) e um desdobramento simbólico (o aparecimento como espírito pressagiando casamentos infelizes).

Isso indica uma compreensão, ainda que intuitiva, e que uma narrativa precisa de encadeamento de ideias e impacto final, elementos fundamentais no processo de letramento.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), mesmo com grafia instável ou uso não convencional da norma, o essencial é que a criança tenha espaço para produzir com autonomia.

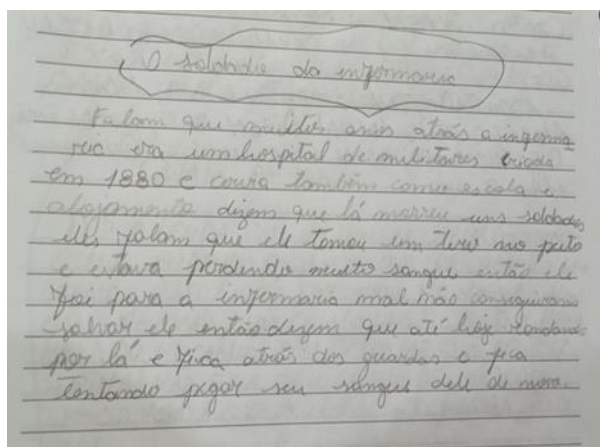
Isso permite que ela elabore hipóteses sobre o funcionamento da escrita e avance em sua construção. Neste caso, o texto mostra que a aluno já compreende a função comunicativa e simbólica do texto escrito, mesmo que ainda não domine as convenções gráficas e gramaticais.

Soares (2020), reforça que o letramento não é apenas técnico, mas uma prática social de produção de sentidos, o que se evidencia aqui pelo enredo criado pela aluna com base em temas que dialogam com o imaginário coletivo e cultural (ritual, morte, lenda urbana).

Além disso, como destacam Bittencourt (2020) e Dolz e Schneuwly (2004), oferecer oportunidades para que o aluno produza textos que façam sentido em seu contexto cultural amplia sua competência cultural, sua competência discursiva e fortalece o desenvolvimento da autoria. O texto revela também uma tentativa e fortalece o desenvolvimento da autoria. O texto revela também uma tentativa de usar recursos linguísticos como causa e consequência, embora não estruturados formalmente, os sentidos principais são preservados e compreensíveis.

Portanto, ainda que o texto apresente marcas da oralidade, falta de pontuação, ele expressa criatividade, intenção comunicativa e aproximação efetiva com o gênero proposto. Esses aspectos justificam o uso da produção textual como instrumento de letramento, exatamente como propõe a categoria em análise.

Figura nº36: Produção textual de aluno



Banco de dados da pesquisadora

Quadro nº40: Transcrição de produção textual de aluno

O soldado da enfermaria

Falam que muitos anos atrás a enfermaria era um hospital de militares criada em 1880 e servia também como escola e alojamento dizem que lá morreu uns soldados eles falam que ele tomou um tiro no peito e estava perdendo muito sangue então ele foi para a enfermaria mal não conseguiram salvar ele então dizem que até hoje rondando por lá e fica atrás dos guardas e fica tentando pegar seu sangue dele de novo.

Banco de dados da pesquisadora

O texto apresentado revela uma narrativa típica do gênero lenda: baseia-se em um suposto fato histórico (hospital militar fundado em 1880), apresenta um personagem envolto em mistério (um soldado que levou um tiro) e culmina com um elemento sobrenatural, o espírito que continua vagando na enfermaria em busca de sangue. Essa estrutura, mesmo sem uso de parágrafos, pontuação adequada ou conectivos organizadores, demonstra uma tentativa concreta de organizar ideias com sentido.

Do ponto de vista da Análise textual discursiva (ATD), a escrita do aluno representa uma produção de sentido ainda em estágio inicial, em que o discurso se manifesta de forma linear e contínua, refletindo a lógica da fala. Moraes e Galiazzi (2011), destacam que o discurso precisa ser analisado em sua totalidade, não buscando a correção, mas sim a compreensão dos significados que emergem da língua produzida, o que se aplica diretamente aqui.

A produção revela dificuldades ortográficas (“infermaria”, “Cervia”, “mal” em vez de, “mas”), ausência de pontuação e falta de segmentação sintática. Contudo, como defendem Ferreiro e Teberosky (1999), é justamente no espaço da escrita livre que a criança desenvolve suas hipóteses sobre a linguagem e exercita seu domínio sobre o texto. A presença de um enredo com coerência temática indica que o aluno já percebeu a função narrativa do texto e está construindo sua capacidade discursiva.

A análise das produções textuais realizadas antes da intervenção pedagógica permitiu observar a importância de se compreender a escrita como um processo em construção, no qual o aluno deve ser visto como sujeito da linguagem e produtor de sentidos. Ao propor a escrita livre de lendas e narrativas, possibilitou-se que os estudantes colocassem em prática sua criatividade, suas referências culturais e sua vivência linguística, ainda que marcada por desvios ortográficos, sintáticos e discursivos.

Como afirma Soares (2020), o letramento não se restringe à aquisição do código alfabético, mas envolve o uso efetivo da linguagem em práticas sociais que atribuem sentido à leitura e à escrita. Quando se parte do texto como eixo das práticas de linguagem, oferece-se ao aluno uma experiência significativa, que ultrapassa a mera execução de exercícios isolados e aproxima da linguagem como ação discursiva e cultural.

Nesse sentido, a escrita livre se configura como ponto de partida legítimo para a consolidação do letramento, pois permite que a criança escreva a partir do seu universo e da sua linguagem, sem a pressão imediata pela correção. Dolz e Schneuwly (2004) defendem que os gêneros textuais, por estarem situados socialmente, promovem um ensino mais próximo das práticas reais comunicativas, contribuindo para o desenvolvimento das competências discursivas dos alunos.

A perspectiva da linguagem como prática social também é defendida por Bakhtin (1997), ao afirmar que todo ato de linguagem é dialógico e responde a outros discursos já ouvidos ou ditos.

Nas lendas reproduzidas, os estudantes retomam discursos da oralidade local, misturam narrativas escutadas com criações próprias e constroem enunciados que, embora frágeis na forma, são ricos em sentidos.

Por fim, Marcuschi (2018), reforça que o trabalho com textos completos e inseridos em contextos reais de produção deve ser privilegiado nas salas de aula de Língua Portuguesa, pois somente assim se desenvolve a competência discursiva de

fato. O ensino da escrita, portanto deve partir do texto e retornar a ele em um processo contínuo de mediação, reflexão e reescrita, que respeite o estágio de desenvolvimento linguístico de cada aluno.

Com base nessas análises e fundamentações, conclui-se que a escrita livre, desde que inserida em prática pedagógica consciente e fundamentada, representa um importante ponto de partida para o desenvolvimento do letramento e da autoria. A seguir, serão apresentadas as subcategorias emergentes desta primeira etapa da análise, as quais apontam para aspectos recorrentes nas produções dos alunos, como a escrita egocentrada, a presença marcante da oralidade e a fragilidade na estrutura e coesão textual.

5.1.1 Escrita egocentrada e ausência de planejamento discursivo como obstáculos iniciais à construção de narrativas com sentido comunicativo

Ao analisar as primeiras produções textuais dos alunos, antes de qualquer intervenção pedagógica voltada ao ensino da coesão e da estruturação textual, foi possível observar a presença de uma escrita marcada por um forte egocentrismo e pela ausência de planejamento discursivo. Os textos demonstravam fragmentação de ideias, falta de progressão temática, estrutura narrativa pouco clara e dificuldade em articular os elementos essenciais de uma sequência narrativa coerente.

Essa característica revela uma etapa inicial no processo de apropriação da escrita como prática discursiva, em que o aluno ainda não compreende plenamente a função comunicativa do texto. Como aponta Dolz e Schneuwly (2004), é necessário que o ensino da produção textual vá além da proposta de escrever por escrever; é fundamental que o aluno entenda por que escreve, para quem escreve, e com que objetivo.

O texto a seguir, transcrito fielmente como foi escrito, ilustra a ausência de planejamento narrativo:

Quadro nº41: Transcrição de produção textual de aluno

O SPC 069 E UMA CRIATURA BEN MACAPRO ELE PARESE UM HOMEN COM TIVRE DE CAPRA. ELE E PEN COMPRITO ELE TEM TEM DÁCULOS ELE USA UMA MÁSCARA SORRIDENTE. QUEM VE ELE DEPOIS TE UM DIA A PESSOA DESAPARESE. O NOME E CAPESA DE CAPRA. ELE NUNCA MAS FOI FISTO E QUEM VE SOME PARA SEMPRE.

Banco de dados da pesquisadora

Neste fragmento, observa-se que o aluno organizou sua produção em frases curtas e pouco conectadas, com uma estrutura descritiva solta, marcada pela repetição de ideias (“quem vê ele... quem vê some...”). Há ausência de articulação lógica entre as informações, e o texto não apresenta uma estrutura narrativa claramente delimitada, carecendo de elementos centrais do gênero lenda, como início, desenvolvimento e conclusão, além de referências temporais e espaciais que permitam situar os acontecimentos.

Como destaca Koch e Travaglia (2010), o desenvolvimento da competência discursiva pressupõe a capacidade de o aluno estruturar o texto em função do interlocutor e da situação de comunicação. A ausência de planejamento impede que a narrativa se sustente como um enunciado completo, comprometendo o sentido global do texto.

Outro exemplo é o texto intitulado “JECK”, onde se observa a mesma estrutura fragmentada e uma organização sem coesão entre as ações:

Quadro nº42: Transcrição de produção textual de aluno

JECK ERA UMA PESSOA SOLITÁRIA. ERA QUETA ELE NÃO RESPONDIA AS PERGUNTAS CHAMAVAM ELE DE ASSASSINO SILENCIOSO DE NOITE ELE MATAVA PESSOAS POR ESPORTE ELA SO ANDAVA DE CAPUZ E UMA MASCARA ARREPIANTE ELE NÃO DEIXAVA NINGUÉM CHINGAR ELE SE CHINGASE ELE MATAVA TODO MUNDO TEMIA ELE E A HISTORIA DELE E TRISTE E ELE MORREU APOS A JUCA MATALO E ANTES DE ELE MORRER ELE SORRIU ELE TINHA DEIXADO A MÃE ELE SOLITÁRIO.

Banco de dados da pesquisadora

Neste excerto, percebe-se a tentativa de narrar uma história com personagem, enredo e desfecho, mas o texto apresenta rupturas na progressão das ideias, ausência de marcas claras da temporalidade, pontuação precária, confusão de pronomes e estrutura frasal desordenada. A história se constrói quase como um fluxo de pensamento, não controlado por estratégias discursivas que permitam sua organização lógica. Esse tipo de produção sinaliza a ausência de planejamento discursivo, o que é comum em textos de alunos que ainda não internalizaram as condições de produção e circulação dos gêneros textuais.

A esse respeito Marcushi (2018) afirma que produzir um texto exige do sujeito não apenas o domínio da língua, mas principalmente o domínio das condições de produção do discurso: quem fala, para quem fala, em que contexto e com qual objetivo. Quando essas variáveis são ignoradas, o resultado tende a ser um texto voltado para si mesmo, incomunicável, pois não considera o outro como parte constitutiva do enunciado.

Essa observação converge com os apontamentos de Bakhtin (2003), para quem a linguagem é por essência, dialógica. Todo enunciado pressupõe um outro, ainda que não esteja explicitamente presente. A ausência de planejamento discursivo pode ser interpretada, nessa perspectiva, como a ausência do outro no horizonte do discurso do aluno. A criança escreve como se falasse para si, sem pensar no leitor, no sentido a ser transmitido ou na coerência da narrativa.

Como aponta Bakhtin (2016), todo o texto é uma forma de intervenção verbal, e sua construção está ligada ao contexto em que se insere e às esferas sociais que produzem. O aluno que ainda não domina essa dinâmica tende a escrever para si mesmo, sem considerar o interlocutor, o que resulta em produções de sentido limitado.

No texto do aluno sobre a “Dama do vestido preto”, percebe-se ainda uma tentativa de construir um enredo, mas com problemas sérios de progressão textual e estruturação narrativa:

Quadro nº 43: Transcrição de produção textual de aluno

A LENDA SE PASSA SOBRE PATRÍCIA UMA MENINA DE SETE ANOS FOI CHAMADA PARA SER DAMA DE CASAMENTO DA MELHOR AMIGA DE SUA MÃE QUE FALOU QUE TERA ENTRAR E DEPOIS DE SUA FILHA IRIA DE VAN MAS ELA MORREU NUM RITUAL NUMA SEITA SATÂNICA. E DEPOIS O CORPO FOI ENCONTRADO EM UM TERRENO BALDIO. E REZA LENDA QUE ELA APARECER SIGNIFICA QUE SERÁ UMA UNIÃO INFELIZ.

Banco de dados da pesquisadora

A narrativa começa com uma ideia inicial promissora, mas se perde por falta de organização lógica. A ausência de parágrafos, a estrutura excessivamente longa da frase, a repetição de ideias e a pontuação incorreta prejudicam o entendimento do texto. Como destaca Antunes (2003), ensinar a escrever é, antes de tudo, ensinar a organizar ideias, a planejar o texto e a considerar o leitor no momento da produção.

Essa produção também revela um ponto importante destacado por Freire (1996), os sujeitos aprendem a escrever quando reconhecem sentido naquilo que escrevem. No entanto, para que esse sentido seja partilhado, é necessário que o texto seja compreensível ao outro e para isso, a mediação pedagógica é essencial. A ausência de planejamento discursivo nos textos apresentados evidencia, portanto, a necessidade de uma intervenção docente que promova a construção da autoria e ampliação da competência discursiva.

Por fim, essa subcategoria reforça que o desenvolvimento da escrita passa, necessariamente, por uma prática constante e significativa, que leve o aluno a compreender o texto como processo planejado de produção de sentidos. Como aponta Soares (2020), é preciso romper com práticas escolares que desvalorizam a produção textual em favor de exercícios isolados, pois é na escrita com propósito que se constrói o letramento efetivo.

Outro ponto fundamental é a concepção de letramento defendida por Soares (2020), para quem não basta alfabetizar, ou seja, ensinar o código escrito. É preciso criar condições para que o aluno se aproprie da escrita em situações que façam sentido, que estejam ligadas ao seu universo e às práticas sociais da linguagem. Ao propor que os alunos escrevam lendas baseadas em histórias locais, aproxima-se o ato de escrever da realidade e do repertório do aluno, mas isso, por si só, não garante

a construção de um texto planejado. É necessário o trabalho contínuo com reescrita, leitura de modelos e reflexão sobre a linguagem, aspectos que ainda não haviam sido implementados neste estágio da coleta de dados.

Portanto, essa subcategoria revela o quanto é urgente e necessária a atuação pedagógica intencional, planejada e mediada pelo professor para que a escrita do aluno supere o estágio egocentrado e avance na direção de uma produção textual dialógica, estruturada e significativa. A escrita escolar deve permitir que o aluno passe do discurso desorganizado ao discurso planejado, reconhecendo-se como autor que escreve para um leitor, com intencionalidade, coesão e clareza.

5.1.2 As Marcas de oralidade na escrita como reflexo da internalização da linguagem cotidiana e do não domínio das convenções textuais

Ao analisar os textos produzidos pelos alunos, nota-se a presença recorrente de marcas da oralidade que não devem ser vistas como simples desvios de norma padrão, mas sim como indícios do processo de transição entre a linguagem oral, internalizada pelas crianças em sua vivência cotidiana, e a linguagem escrita, que exige operações cognitivas mais complexas, como planejamento, coesão e controle sintático. A escrita infantil, especialmente em suas primeiras etapas, tende a refletir o modo como a criança fala e organiza suas ideias oralmente, o que pode ser percebido na linearidade do discurso, na repetição de estruturas e na ausência de pontuação e conectivos apropriados.

Como exemplo, observa-se o seguinte excerto da produção intitulada “O cavalo sem cabeça”.

Quadro nº44: Transcrição de produção textual de aluno

UM LINDO DIA TRÊS AMIGOS ESTAVAM BRINCANDO NO CAMPO E ELES FICARAM BRINCANDO COM UMA BOLA E ELES FALAVAM QUE ELES PODIAM ANDAR A CAVALO E GECANDO AO LUGAR ELES FALARAM QUE CAVALO É AQUELE ESTAVA SEM CABEÇA SLES SAÍRAM DALÍ CORRENDO.

Banco de dados da pesquisadora

A leitura deste trecho evidencia um fluxo textual contínuo, típico da oralidade, no qual os eventos são apresentados em sequência sem delimitação clara de períodos, sem uso adequado de pontuação e com repetição de estruturas como “eles falaram que”. Esse tipo de construção, embora ainda rudimentar sob o ponto de vista da escrita normativa, indica que o aluno possui um encadeamento lógico de ideias e uma tentativa de construir sentido, ainda que guiado por estruturas da linguagem falada.

Para Marcuschi (2008), as diferenças entre linguagem oral e escrita não se resumem a variações de registros, mas correspondem a formas distintas de organização do discurso, cada qual com suas especificidades e finalidades comunicativas. A linguagem oral é marcada pela espontaneidade, redundância, presença do interlocutor e elementos prosódicos que auxiliam na construção do sentido. Já a linguagem escrita exige planejamento, segmentação e clareza na coesão textual. A presença de marcas de oralidade, portanto, denuncia a necessidade de intervenção pedagógica para auxiliar o aluno na construção de um discurso próprio da escrita.

Bakhtin (2003), acrescenta que a linguagem se constitui na relação com o outro. No caso da escrita, o outro não está presente fisicamente, como na fala, e por isso o enunciador deve prever as reações, dúvidas e expectativas do leitor.

Essa antecipação de um texto coeso e coerente e articulado é fundamental para que a escrita seja compreensível. No entanto, quando o aluno ainda escreve de forma semelhante à fala, sem considerar o leitor e sem elaborar o discurso com clareza, a escrita tende a reproduzir a lógica da oralidade espontânea, o que fragiliza a textualidade.

A esse respeito, Vygotsky (1998) é categórico ao firmar que a passagem da linguagem oral para a escrita não se dá de forma natural e automática. Ao contrário, ela exige mediação pedagógica sistemática, pois envolve a internalização de operações mentais complexas e o domínio de estruturas formais que não estão presentes na fala cotidiana. O aluno precisa ser conduzido, por meio da mediação do professor, à compreensão da escrita como um ato comunicativo distinto da fala, com regras, objetivos e formas próprias de expressão.

Outro exemplo claro de oralidade está no texto intitulado “*A mulher de branco*”

Quadro nº 45: Transcrição de produção textual de aluno

O MALIDO DELA DEISOU ELA NA PORTA DA IGREJA E ELA SE, JOGOU NO POSO. E ELA SE MATOU EM 2020 E NUNCA SALO ELA DEUS DIS O ISPILITO DELA APARESE NA ISTRADA PERCULANDO O SEU ESPOSO.

Banco de dados da pesquisadora

A escolha do vocabulário (“malido”, “poso”, “salo”, “ispilito”), a ausência de pontuação adequada e a construção frasal sem articulação são traços marcantes da fala oral, transposta diretamente para a escrita. Contudo, a estrutura narrativa está presente, e o aluno compreende o conceito de lenda como relato de um evento sobrenatural, mostrando que há um início do domínio do gênero. Falta, porém, a mediação para reestruturar esse discurso na forma escrita esperada no ambiente escolar.

Dolz e Schneuwly (2004), argumentam que é por meio do trabalho sistemático com os gêneros discursivos que o aluno aprende a se posicionar como autor e adequar sua produção às exigências do contexto de comunicação. A escrita de uma lenda, por exemplo, exige que o aluno conheça as características do gênero, como introdução do cenário, construção do suspense, desfecho e moral implícita. O que se observa nos textos analisados é a apropriação parcial desses elementos, com forte interferência da oralidade e ausência de um planejamento textual consciente.

Soares (2020), também reforça que a aprendizagem da escrita deve ocorrer em situações significativas de uso da linguagem, em que o aluno compreenda o propósito do texto que escreve. Isso só se torna possível quando se rompe com práticas escolares tradicionais, centradas na cópia e na reprodução, e se investe em proposta que coloquem o aluno em posição de autor. A escrita da lenda, nesse caso, foi uma oportunidade significativa, mas que ainda não havia sido acompanhada de intervenções pedagógicas específicas sobre estrutura textual, coesão e progressão discursiva.

Portanto, a presença de marcas da oralidade nas produções aqui analisadas é um indício valioso do estágio em que se encontram os alunos no processo de desenvolvimento da escrita. Essas marcas não devem ser suprimidas precocemente, mas compreendidas como manifestações legítimas de sujeitos em processos de letramento.

Cabe ao professor, como mediador, conduzir o aluno à transposição da linguagem oral para a linguagem escrita, respeitando os tempos de aprendizagem e oferecendo modelos, estratégias e oportunidades concretas de produção e reflexão sobre o texto.

5.1.3 Limitações na construção da macroestrutura textual e uso dos mecanismos coesivos como entraves à progressão discursiva na escrita escolar

A terceira subcategoria evidenciada nas produções textuais analisadas diz respeito à frágil compreensão, por parte dos alunos, da estrutura organizativa dos textos e da função dos elementos coesivos na construção do sentido.

Trata-se de um conjunto de dificuldades relacionadas tanto à macroestrutura textual, ou seja, à organização global do texto em introdução, desenvolvimento e conclusão, como propõe a teoria das superestruturas de Van Dijk (1983), quanto à microestrutura, especialmente no que se diz respeito ao uso apropriado de conectivos, pronomes e outros recursos responsáveis pela coesão referencial e sequencial.

Observa-se que, mesmo quando há intenção narrativa, como no caso das lendas produzidas, os textos frequentemente carecem de uma delimitação clara de episódios, de progressão temática e de encadeamento lógico entre ações descritas. O leitor precisa deduzir os nexos causais e temporais entre os enunciados, pois os alunos não os tornam explícitos por meio de operadores linguísticos adequados.

Um exemplo elucidativo dessa dificuldade aparece no texto “*O soldado da enfermaria*”, que transcrevemos a seguir:

Quadro nº46: Transcrição de produção textual de aluno

Falam que muitos anos atrás a enfermaria era um hospital de militares criada em 1880 e cervia também como escola e alojamento dizem que lá morreu uns soldados eles falam que ele tomou um tiro no peito e estava perdendo muito sangue então ele foi para a enfermaria mal não conseguiram salvar ele então dizem até hoje rondando por lá e fica atrás dos guardas e fica tentando pegar seu sangue de novo.

Banco de dados da pesquisadora

O fragmento apresenta um encadeamento de ideias marcado por repetições e por estruturas paratáticas, sem o uso de conectivos subordinativos ou de pontuação que organizem os eventos narrados em sequência temporal e causal. Além disso, o uso de pronomes está desarticulado, como se nota em “tentando pegar seu sangue dele de novo”, o que evidencia dificuldades na coesão referencial.

Embora o aluno mobilize elementos próprios da narrativa de lenda, como a ambientação em um passado indefinido, a presença de um personagem misterioso e um tom sobrenatural, a desorganização estrutural do texto compromete sua progressão discursiva.

Essa dificuldade é discutida por Koch e Travaglia (2010), que apontam que a coesão textual não se resume ao uso mecânico de conectivos e pronomes, mas à capacidade do produtor do texto de estabelecer relações semânticas e sintáticas que articulem as partes do enunciado em torno de um tema comum.

Quando o aluno não domina essas estratégias, a leitura torna-se fragmentada e confusa, exigindo um esforço interpretativo que nem sempre resulta em compreensão.

Do ponto de vista da organização global do texto, Dolz e Schneuwly (2004), ressaltam que o ensino por meio de sequências didáticas permite que o aluno compreenda não apenas os elementos que se articulam para cumprir uma função comunicativa. Sem essa compreensão, o texto se fragmenta, os eventos se sobrepõem e a narrativa perde sua lógica interna.

A ausência de uma progressão temática bem articulada também compromete o envolvimento do leitor com o texto. Como afirma Koch (2011), um texto coerente é aquele em que os enunciados se encadeiam em função de um tópico central, e em que cada segmento contribui para o desenvolvimento desse tema. A falta de domínio sobre essa progressão indica que o aluno ainda não compreende o texto como uma totalidade discursiva, mas como uma soma de frases que ainda não necessariamente guardam entre si relações semânticas fortes.

Antunes (2003) também chama atenção para o papel fundamental dos recursos coesivos na construção do texto. Para ela, o ensino da coesão deve ir além da nomenclatura gramatical e precisa ser incorporado às práticas de leitura e escrita que efetivamente façam sentido para o aluno. Em vez de ensinar conectivos como itens a serem decorados, é preciso mostrar sua função dentro do texto, especialmente no gênero que se está produzindo. Nas lendas, por exemplo, a temporalidade é crucial,

e o uso de marcadores como “então”, “depois disso”, “em seguida” ajudam a guiar o leitor e a dar verossimilhança à narrativa.

Essas lacunas estruturais e coesivas reveladas nas produções também reforçam o argumento de Soares (2020) sobre a importância de uma prática pedagógica de letramento que esteja ancorada em situações concretas de produção textual. O domínio das formas linguísticas não é um fim em si mesmo, mas deve estar a serviço de um ato comunicativo autêntico, que tenha um propósito real e um interlocutor concreto. Ao oferecer propostas de escrita desvinculadas de reflexão sobre a estrutura e os mecanismos de textualização, a escola corre o risco de limitar a aprendizagem da língua a um exercício mecânico e fragmentado.

Portanto, a produção textual que carece de estrutura narrativa clara e de mecanismos coesivos articulados precisa ser interpretada como um ponto de partida legítimo no processo de aprendizagem, e não como um fracasso.

É responsabilidade do ensino proporcionar ao aluno a construção gradual da consciência textual, por meio de atividades que promovam a reescrita, a leitura crítica de modelos e análise conjunta dos textos produzidos. Essas ações são centrais para que o estudante avance do simples alinhamento de ideias à construção de textos organizados, coesos e capazes de comunicar sentidos de forma efetiva.

5.2 A abordagem dos gêneros textuais na formação da autoria e da intencionalidade da escrita: considera o trabalho com diferentes gêneros como estratégia para desenvolver habilidades de leitura e escrita em contextos reais e significativos

A segunda categoria de análise tem por objetivo investigar como o trabalho com diferentes gêneros textuais, durante a intervenção pedagógica, contribuiu para o avanço nas práticas de linguagem dos alunos. Os gêneros foram selecionados com base na teoria de Soares (2020), Marcuschi (2008), Dolz e Schneuwly (2004) e Antunes (2005), considerando a diversidade textual necessária para promover a competência discursiva e o letramento efetivo. Foram trabalhadas produções de lendas, autobiografias, notícias, resumos e resenhas críticas, com o intuito de proporcionar experiências de leitura e escrita ancoradas em contextos reais e significativos.

Inicialmente, observou-se nas primeiras versões das lendas escritas pelos alunos um forte traço de oralidade, estrutura narrativa frágil e pouca delimitação de partes essenciais, como introdução, desenvolvimento e desfecho.

Após o trabalho com o texto “Subi a escada e fechei a porta” de autor desconhecido, e com o conto “A bruxa do bosque e o lenhador do bosque”, os alunos foram convidados a reorganizar frases, identificar falhas de coerência e empregar conectivos adequados, a partir de uma atividade de reescrita coletiva. Essa proposta dialoga com a perspectiva defendida por Antunes (2005), segundo a qual o ensino da coesão e coerência não deve ocorrer por meio da simples exposição de conceitos, mas sim a partir da percepção do aluno diante do uso real da linguagem. Ao apresentar um texto propositalmente desordenado, buscou-se provocar estranhamento e reflexão, possibilitando que os estudantes identificassem a ausência de lógica e interviessem para reconstruir a sequência narrativa. Essa prática promoveu uma aprendizagem significativa, pois partiu da leitura crítica e do questionamento, e não da memorização mecânica de regras.

Um exemplo de reescrita coletiva inspirada na perspectiva de Antunes (2005) foi:

Quadro nº47: Transcrição de produção textual de aluno

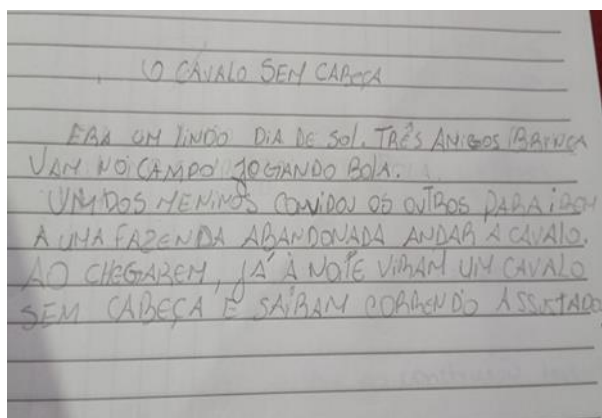
*Subi a escada e fechei a porta. Tirei os sapatos e recitei minhas orações.
Desliguei a luz e deitei-me na cama.
Tudo porque ele me deu um beijo de boa noite...*

Banco de dados da pesquisadora

Essa atividade sensibilizou os alunos para o aspecto lógico do texto e para o encadeamento das ideias, favorecendo o avanço da coerência. Em seguida, foi trabalhada a leitura do conto “A bruxa e o lenhador”, com ênfase no uso de conectivos para evitar repetições e garantir a progressão textual. Além disso, foi analisada uma charge da turma da Mônica da obra de Koch e Elias (2011), em que Cascão pede um pedaço do picolé da Mônica, gerando uma discussão sobre a construção de sentido que depende de conhecimento de mundo. Esse momento contribuiu para a noção de coerência como relação semântica que ultrapassa a presença literal das palavras no texto.

Essa base preparatória refletiu diretamente na qualidade das lendas reescritas. Um exemplo disso é a versão revisada de “O Cavalo sem cabeça”:

Figura nº37: Produção textual de aluno



Banco de dados da pesquisadora

Quadro nº48: Transcrição de produção textual de aluno

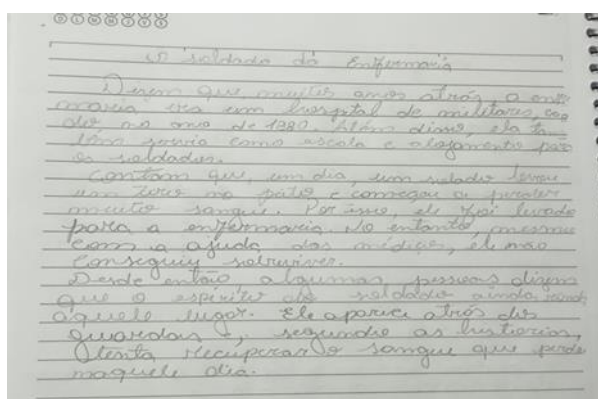
*ERA UM LINDO DIA DE SOL. TRÊS AMIGOS BRINCAVAM NO CAMPO JOGANDO BOLA.
UM DOS MENINOS CONVIDOU OS OUTROS PARA IREM A UMA FAZENDA ABANDONADA ANDAR A CAVALO. AO CHEGAREM, JÁ À NOITE, VIRAM UM CAVALO SEM CABEÇA E SAÍRAM CORRENDO, ASSUSTADOS. ”*

Banco de dados da pesquisadora

Nota-se aqui a construção de uma sequência lógica de ações, com ambientação inicial, clímax e desfecho, além da presença de conectivos temporais e uso do gênero oral transposto para a escrita com maior organização.

Outros textos, como “O soldado da enfermaria”, também demonstraram apropriação mais sólida da estrutura narrativa. Nesses textos, por exemplo, o aluno apresenta uma introdução histórica, um acontecimento central (o tiro no peito) e um desfecho com o tom de suspense, indicando conhecimento das marcas estruturais do gênero lenda:

Figura nº38: produção textual de aluno



Banco de dados da pesquisadora

Quadro nº49: Transcrição textual de produção textual de aluno

“Contam que, um dia, um soldado levou um tiro no peito e começou a perder muito sangue. Por isso, ele foi levado para a enfermaria. No entanto, mesmo com a ajuda dos médicos, ele não conseguiu sobreviver. Desde então, algumas pessoas dizem que o espírito do soldado ainda ronda aquele lugar. Ele aparece atrás dos guardas e, segundo as histórias, tenta recuperar o sangue que perdeu naquele dia.”

Banco de dados da pesquisadora

Esses avanços dialogam com os objetivos específicos desta pesquisa relacionados ao desenvolvimento de competências para produzir textos de diferentes gêneros com organização interna coerente, considerando as condições de produção, circulação e recepção. Também demonstram a eficácia da proposta pedagógica de mediação docente e reescrita coletiva como prática de fortalecimento do letramento.

Considerando que o desenvolvimento da autoria e da intencionalidade na escrita se consolida a partir do contato com diferentes gêneros textuais, em situações reais e significativas de comunicação, foram analisadas produções dos alunos em suas versões inicial e reescrita. O quadro a seguir apresenta um recorte dessa produção textual promovido pelas intervenções pedagógicas.

Quadro nº50: Comparativo das versões textuais em contextos reais de escrita

Versão Inicial do texto	Versão reescrita	Análise comparativa
<p>A Bruxa e o lenhador A bruxa do bosque estava apaixonada pelo lenhador do bosque. Mas o lenhador do bosque não gostava da bruxa do</p>	<p>A Bruxa e o Lenhador A bruxa do bosque estava apaixonada pelo lenhador. Mas ele não gostava da velha por ela ser muito feia. Então a mulher decidiu fazer uma poção para que o homem</p>	<p>Na comparação entre as duas versões, percebe-se um avanço importante na reescrita com foco na coesão referencial e na substituição lexical, o que demonstra maior domínio da estrutura</p>

<p>bosque por ela ser muito feia.</p> <p>Então a bruxa do bosque decidiu fazer uma poção para que o lenhador do bosque ficasse apaixonado por ela quando a bebesse. A bruxa do bosque acendeu o lume, pôs-lhe o seu caldeirão de ferro em cima, e meteu lá dentro um olho de sapo míope, três asas fumadas de morcego, baba de escaravelho, unhas de gato preto com manchas bancas, dois pelos da nuca de um macaco e sei lá quantas coisas mais. Deu a beber a poção ao lenhador do bosque, mas o lenhador do bosque não ficou apaixonado pela bruxa do bosque.</p> <p>Então a bruxa do bosque voltou a acender o lume, voltou a pôr-lhe em cima o caldeirão de ferro e meteu lá dentro dois litros de água, um quilo de costelas de porco, uma pitada de sal, uma cebola, duas cenouras, um pimento, tomilho, louro, salsa, dois dentes de alho, um tomate e um fio de azeite. A bruxa do bosque preparou um delicioso cozinhado que ofereceu ao lenhador do bosque. E o lenhador do bosque gostou tanto do cozinhado, que se apaixonou pela bruxa do bosque, porque o lenhador do bosque era muito comilão.</p>	<p><i>ficasse apaixonado por ela quando a bebesse.</i></p> <p><i>A feiticeira acendeu o lume pôs-lhe o seu caldeirão em cima e meteu lá dentro um olho de sapo míope, três asas de morcego defumada, baba de escaravelho, unhas de gato preto com manchas brancas, dois pelos da nuca de um macaco e sei lá quantas coisas mais. Deu a beber a poção ao rapaz, mas ele não se apaixonou pela bruxa.</i></p> <p><i>Então, a bruxa voltou a acender o lume pôs-lhe em cima o caldeirão de ferro e meteu-lhe lá dentro dois litros de água, um quilo de costelas de porco, uma piada de sal, uma cebola, duas cenouras, um pimento, louro, salsa, dois dentes de alho, um tomate e um fio de azeite.</i></p> <p><i>A senhora preparou um delicioso cozinhado que ofereceu ao sujeito faminto. O homem gostou tanto do cozinhado, que se apaixonou pela bruxa do bosque, porque era muito comilão.</i></p>	<p>narrativa. O aluno reduziu repetições desnecessárias (a bruxa do bosque) e empregou substituições (“a velha”, “a mulher”, “a feiticeira”, “o rapaz”), o que indica apropriação de estratégias de coesão nominal, conforme apontam Koch e Travaglia (2010). Além disso, observa-se melhoria na progressão temática, com um texto mais fluido e menos redundante, evidenciando o desenvolvimento da intencionalidade comunicativa (Bakhtin, 2003) e da autoria (Dolz & Schneuwly, 2004). A reescrita também revela maior adequação à norma padrão, com correções ortográficas e reorganização sintática, o que denota avanço na reflexão linguística e no processo de letramento (soares, 2020). Assim, a produção final demonstra um movimento de ampliação das competências discursivas, mostrando que o trabalho com gêneros narrativos, em contextos significativo, potencializa a aprendizagem da escrita.</p>
<p>Texto anônimo: Subi a porta e fechei a escada. Tirei minhas orações e recitei meus sapatos. Desliguei a cama e deitei-me na luz. Tudo porque Ele me deu um beijo de boa noite...</p>	<p>Texto anônimo: <i>Subi a escada e fechei a porta. Tirei os sapatos e recitei minhas orações.</i> <i>Desliguei a luz e deitei-me na cama.</i> <i>Tudo porque ele me deu um beijo de boa noite...</i></p>	<p>A versão inicial foi utilizada pela professora como um texto propositalmente incoerente, com o objetivo de provocar o estranhamento linguístico e semântico nos alunos. Ao perceberem a inversão das ações e a desorganização da lógica textual, os estudantes foram levados a refletir sobre o papel da</p>

<p>O CAVALO SEM CABEÇA UM LINDO DIA TRÊS AMIGOS ESTAVAM BRINCANDO NO CAMPO E ELES FICARAM BRINCANDO COM UMA BOLA E ELES FALAVAM QUE ELES PODIAM ANDAR A CAVALO GECANDO AO LUGAR ELES FALARAM QUE O CAVALO É AQUELE ESTAVA SEM CABEÇA ELES SAÍRAM DALI CORRENDO.</p>	<p>O CAVALO SEM CABEÇA ERA UM LINDO DIA DE SOL. TRÊS AMIGOS BRINCAVAM NO CAMPO JOGANDO BOLA. UM DOS MENINOS CONVIDOU OS OUTROS PARA IREM A UMA FAZENDA ABANDONADA ANDAR A CAVALO. AO CHEGAREM, JÁ À NOITE, VIRAM UM CAVALO SEM CABEÇA E SAÍRAM CORRENDO, ASSUSTADOS. ”</p>	
<p>O soldado da enfermaria Falam que muitos anos atrás a enfermaria era um hospital de militares criada em 1880 e servia também como escola e alojamento dizem que lá morreu uns soldados eles falam que ele tomou um tiro no peito e estava perdendo muito sangue então ele foi para a enfermaria mal não conseguiram salvar ele então dizem que até hoje rondando por lá e fica atrás dos guardas e fica tentando pegar seu sangue dele de novo.</p>	<p>O soldado da enfermaria Dizem que muitos anos atrás, a enfermaria era um hospital de militares, criado no ano de 1880. Além disso, ela também servia como escola e alojamento para os soldados. Contam que, um dia, um soldado levou um tiro no peito e começou a perder muito sangue. Por isso, ele foi levado para a enfermaria. No entanto, mesmo com a ajuda dos médicos, ele não conseguiu sobreviver. Desde então, algumas pessoas dizem que o espírito do soldado ainda ronda aquele lugar. Ele aparece atrás dos guardas e, segundo as histórias, tenta recuperar o sangue que perdeu naquele dia.</p>	

Banco de dados da pesquisadora

A partir das reescritas, observou-se que o trabalho com diferentes gêneros contribuiu para o aprimoramento da estrutura textual e da coesão, permitindo que os alunos passassem a escrever com maior intencionalidade e consciência de seus interlocutores. Essas produções, desenvolvidas em contextos reais e significativos, demonstram o potencial da prática pedagógica voltada ao uso social da linguagem como meio de construção da autoria e do letramento.

No que diz respeito ao gênero autobiografia, a atividade permitiu que os alunos desenvolvessem uma escrita egocentrada mais organizada, explorando a apresentação de si mesmos com maior clareza e coesão textual. Um trecho representativo:

5.2.1 A progressiva apropriação da estrutura dos gêneros textuais como indicativo de desenvolvimento discursivo

A análise das autobiografias demonstrou que os alunos passaram a reconhecer as marcas estruturais típicas desse gênero, como a apresentação do eu, dados sobre o nascimento, família, gostos pessoais e expectativas futuras. Nos textos autobiografia não foram colocadas as fotos dos textos escritos pelos alunos para preservar a identidade deles. Em um dos textos, o aluno escreve:

Quadro nº 51: Transcrição de produção textual de aluno

“Eu me chamo-----, eu tenho 10 anos, nasci em 09/09/2014 e estudo na escola..... Estou no 5º ano com a professora....., gosto muito de jogar bola e também vôlei.

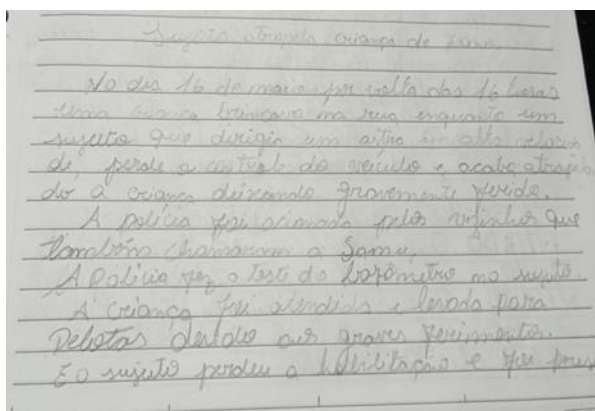
Tenho duas irmãs chamadas Larissa e Raissa. Minha mãe se chama Luana e meu pai se chama Gustavo. Gosto muito de sorvete e minha comida favorita é estrogonofe.

Banco de dados da pesquisadora

Esse tipo de produção textual evidencia avanços no uso da primeira pessoa, na sequência lógica de informações e na construção de parágrafos com sentido completo, evidenciando dimensões da identidade do aluno em seu contexto social e escolar.

No trabalho com gênero notícia, os alunos passaram a estruturar os fatos com base nas perguntas básicas do jornalismo: o quê, quem, quando, onde e como. Observa-se isso no texto:

Figura nº39: Produção textual de aluno



Banco de dados da pesquisadora

Quadro nº 52: Transcrição de produção textual de aluno

No dia 16 de maio por volta das 16 horas uma criança brincava na rua enquanto um sujeito que dirigia um Astra em alta velocidade perdeu o controle do veículo e acabou atropelando a criança deixando-a gravemente ferida. ”

Banco de dados da pesquisadora

Nesse exemplo, os dados principais estão organizados logo na abertura, com sequência lógica dos fatos, objetividade e vocabulário adequado ao gênero, conforme proposto nas diretrizes da BNCC (2017), para o ensino fundamental.

Por fim, com a resenha crítica do curta-metragem “Pajerama”, os alunos foram estimulados a expressar opinião, interpretar símbolos e refletir sobre temas sociais e culturais. A análise do filme levou à seguinte produção:

Quadro nº 53: Transcrição de produção textual de aluno

Eu gostei do filme, pois achei muito interessante e diferente. Recomendo para outras pessoas assistirem, porque ele nos ensina a pensar sobre o respeito às culturas indígenas e nos faz imaginar como é estar no lugar desses povos, que ainda lutam por seu direitos e territórios. ”

Banco de dados da pesquisadora

Percebe-se aqui a presença de juízo de valor, uso de argumentos e reconhecimento do tema central da obra, elementos essenciais para a construção do gênero resenha crítica.

Conforme Dolz e Schneuwly (2004), o ensino dos gêneros deve ocorrer por meio de sequências didáticas que permitam ao aluno compreender o funcionamento linguístico e discursivo do gênero trabalhado. Os resultados indicam que, ao mobilizarem os elementos estruturais das lendas, personagens misteriosos, ambientação regional, clímax e desfecho com alerta, os alunos passaram a se posicionar como autores dentro de práticas sociais reais de linguagem. O mesmo se observa em suas produções nos demais gêneros trabalhados com crescente domínio das características composicionais e dos objetivos comunicativos de cada tipo textual.

Esses avanços podem ser observados de forma mais sistemática quando se compara a versão inicial e a versão reescrita dos textos produzidos pelos alunos nos diferentes gêneros trabalhados ao longo da intervenção. A seguir, o quadro apresenta três exemplos representativos — autobiografia, notícia e resenha crítica —

evidenciando como os alunos ampliaram o domínio da estrutura composicional e das regularidades de cada gênero, ao mesmo tempo em que aprimoraram elementos linguísticos essenciais, como coesão, progressão temática, adequação lexical e controle das marcas de oralidade. Esse movimento de revisão e reescrita é coerente com o que apontam Dolz e Schneuwly (2004) sobre a importância das práticas sistematizadas de produção textual no desenvolvimento do agir discursivo do estudante.

Quadro nº 54: Comparação entre a versão inicial e reescrita nos gêneros autobiografia, notícia e resenha evidenciando a progressiva apropriação de suas estruturas composicionais

Versão inicial	Versão reescrita	Análise comparativa
<p><i>“Eu me chamo -----, eu tenho 10 ano, nasci dia 09/09/2014 e estudo na escola ----- . Eu tô no 5º ano com a professora ----- . Eu gosto muito de jogar bola e também jogá vôlei. Tenho duas irmã chamada Larissa e Raissa. Minha mãe chama Luana e meu pai se chama Gustavo. Eu gosto muito de sorvete e minha comida favorita é estrogonofe”.</i></p>	<p><i>“Eu me chamo-----, eu tenho 10 anos, nasci em 09/09/2014 e estudo na escola..... Estou no 5º ano com a professora....., gosto muito de jogar bola e também vôlei. Tenho duas irmãs chamadas Larissa e Raissa. Minha mãe se chama Luana e meu pai se chama Gustavo. Gosto muito de sorvete e minha comida favorita é estrogonofe.</i></p>	<p>A reescrita evidencia maior domínio da estrutura do gênero de apresentação pessoal, com aprimoramento na pontuação, uso adequado de pronomes e correção de marcas de oralidade presentes na versão inicial. Observa-se avanço na ortografia (“joga/jogar”, “irmã/irmãs”), na concordância nominal e verbal e na organização das informações, que passam a aparecer de forma mais linear e coesa. Há também ampliação da clareza comunicativa, pois o aluno mantém o foco temático e utiliza conectores implícitos que favorecem a progressão textual. Conforme apontam Koch e Travaglia (2011), esse tipo de ajuste demonstra maior consciência do leitor e atenção às condições de produção do gênero, indicando evolução significativa no domínio da escrita.</p>
<p>Sujeito atropela criança de 7 anos <i>No dia 16 de maio por volta das 16 horas uma criança brincava na rua em quanto um sujeito que dirigia um astra em alta velocidade, perdeu o controle do veículo e acaba atropelando a criança deixando gravemente ferida.</i></p>	<p>Sujeito atropela criança de 7 anos <i>No dia 16 de maio por volta das 16 horas uma criança brincava na rua enquanto um sujeito que dirigia um Astra em alta velocidade perdeu o controle do veículo e acabou atropelando a criança deixando-a gravemente ferida.</i></p>	<p>A reescrita apresenta estrutura mais próxima do gênero notícia, sobretudo no uso mais adequado da ordem dos fatos, na eliminação de marcas de oralidade e no emprego correto de tempos verbais. O aluno demonstra progressos na coesão sequencial (“acabou atropelando”, “foi atendida e</p>

<p><i>A polícia foi acionada pelos vizinhos que chamaram a Samu e fizeram o teste do bafômetro. A criança atendida e levada para Pelotas devido aos graves ferimentos.</i></p>	<p><i>A polícia foi acionada pelos vizinhos que também chamaram a Samu. A polícia fez o teste do bafômetro no sujeito. A criança foi atendida e levada para Pelotas devido aos graves ferimentos, E o sujeito perdeu a habilitação e foi preso.</i></p>	<p>levada”), na pontuação e na formalidade, características essenciais desse gênero. Também acrescenta informações relevantes à função comunicativa da notícia, como a informação sobre a prisão do sujeito, evidenciando compreensão da intenção de informar o leitor — aspecto discutido por Dolz e Schneuwly (2004) quando tratam das regularidades dos gêneros e da sua função social. Percebe-se, assim, maior controle discursivo e adequação ao propósito comunicativo.</p>
<p><i>“Eu gostei do filme, porque eu achei ele muito interessante e diferente. Eu recomendo pra outras pessoa assistir, porque ele ensina a gente pensa sobre o respeito das cultura indígena e faz imaginar como é fica no lugar desses povo, que ainda luta pelos seu direito e território.”</i></p>	<p><i>Eu gostei do filme, pois achei muito interessante e diferente. Recomendo para outras pessoas assistirem, porque ele nos ensina a pensar sobre o respeito às culturas indígenas e nos faz imaginar como é estar no lugar desses povos, que ainda lutam por seu direitos e territórios.”</i></p>	<p>Na reescrita, o aluno demonstra refinamento lexical (“pois”), melhora na concordância e elimina marcas de oralidade que prejudicavam a formalidade do texto inicial. Há ampliação da clareza argumentativa e maior adequação ao gênero de avaliação/resenha, ao justificar a recomendação com base nos ensinamentos do filme — aspecto central para esse tipo de gênero opinativo. Observa-se também maior coerência referencial (“culturas indígenas”, “povos”), além de progressos no uso da norma-padrão. Segundo Antunes (2003), tais ajustes revelam a construção gradativa da autoria e a consciência de que escrever implica organizar ideias de modo a dialogar com o leitor. O texto final evidencia, portanto, avanço na função argumentativa, na progressão temática e na estrutura do gênero.</p>

Banco de dados da pesquisadora

A comparação entre as versões evidencia que a reescrita, orientada e discutida coletivamente, possibilitou aos alunos ampliar significativamente o controle sobre a estrutura dos gêneros e sobre os recursos linguísticos necessários à produção de sentidos. A passagem de textos fragmentados, marcados por oralidade e pela

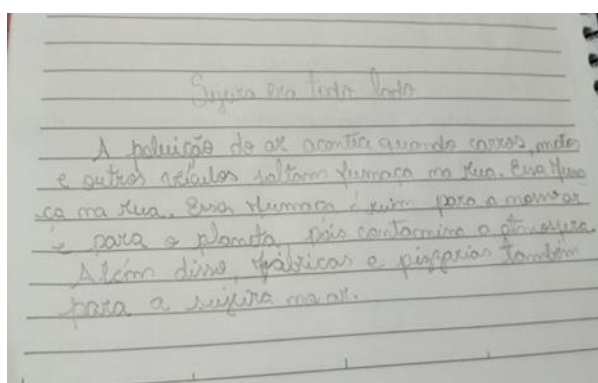
ausência de planejamento, para produções mais coesas, lineares e adequadas ao propósito comunicativo demonstra o desenvolvimento da competência discursiva prevista pela BNCC (2017) para o ciclo de alfabetização e anos iniciais. Além disso, confirma a perspectiva bakhtiniana de que o domínio dos gêneros se dá pela participação nas práticas reais de linguagem, nas quais o aluno assume progressivamente uma posição de autor. Assim, o quadro reforça a centralidade do trabalho com a reescrita para a consolidação das aprendizagens e para o fortalecimento da autoria, marcando avanços concretos na apropriação das regularidades composicionais dos gêneros estudados.

5.2.2 A ampliação do repertório discursivo e o fortalecimento da autoria por meio da diversidade de gêneros

Durante a intervenção, os alunos também foram instigados a produzir gêneros com maior densidade informativa e reflexiva, como notícia, o resumo e a resenha crítica. A leitura e produção desses textos favoreceram o desenvolvimento de habilidades como síntese, a seleção de informações relevantes e a argumentação.

Em resumo sobre a poluição do ar, por exemplo, o aluno escreveu:

Figura nº40: Produção textual de aluno



Banco de dados da pesquisadora

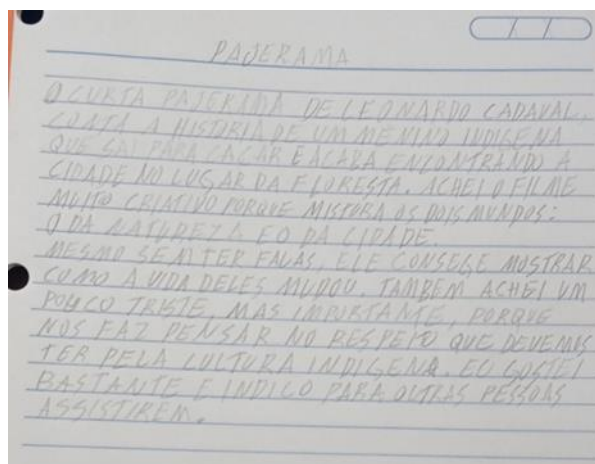
Quadro nº 55: Transcrição de produção textual de aluno

A poluição do ar acontece quando carros, motos e outros veículos soltam fumaça na rua. Essa fumaça é ruim para o nosso ar e para o planeta, pois contamina a atmosfera. Além disso, fábricas e pizzarias também contribuem para a sujeira no ar.

Banco de dados da pesquisadora

O aluno reorganiza as informações do texto original, utilizando conectivos e vocabulário adequado ao tema, evidenciando compreensão e capacidade de posicionamento:

Figura nº 41: Produção textual de aluno



Banco de dados da pesquisadora

Quadro nº 56: transcrição de produção textual de aluno

Pajerama

O curta Pajerama, de Leonardo Cadaval, conta a história de um menino indígena que sai para caçar e acaba encontrando a cidade no lugar da floresta. Achei o filme muito criativo porque mistura os dois mundos: o da natureza e o da cidade.

Mesmo sem ter falas, ele consegue mostrar como a vida deles mudou.

Também achei um pouco triste, mas importante, porque nos faz pensar no respeito que devemos ter pela cultura indígena. Eu gostei bastante e indico para outras pessoas assistirem.

Banco de dados da pesquisadora

Segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais não apenas organizam o discurso socialmente, mas também constituem formas de agir no mundo. A apropriação dos diferentes gêneros textuais possibilitou aos alunos ampliar seu repertório discursivo e reconhecer-se como sujeitos ativos na produção de sentidos, capazes de intervir criticamente na realidade. A diversidade de gêneros trabalhados em sala de aula contribuiu para que eles desenvolvessem a competência de identificar as diferentes formas de organização textual, ampliando, assim, sua competência comunicativa e argumentativa. Aprender a escrever envolve, necessariamente, considerar as especificidades de cada gênero, de modo a garantir a compreensão do

interlocutor. Nesse processo, o contato com múltiplas formas de textos, como lendas, autobiografia, notícia, resumo, resenha, etc. Fortaleceu a habilidade de leitura e interpretação, além de possibilitar a construção autônoma de produções, com a escolha adequada das estruturas discursivas para cada situação comunicativa. Segundo Koch (2011, p.55), “a nossa capacidade metatextual vai nos orientar quando da construção e inteleção de textos”, evidenciando que essa competência é exercitada à medida que o estudante vivencia diferentes práticas de linguagem, orais e escritas, baseadas em gêneros socialmente reconhecidos.

Ao longo da intervenção pedagógica, a ampliação do repertório discursivo dos alunos tornou-se evidente à medida que foram convidados a ler, analisar e produzir gêneros textuais mais complexos, como o resumo e a resenha crítica. Esses gêneros exigem do estudante não apenas a recuperação de informações, mas a capacidade de selecionar ideias essenciais, sintetizar conteúdos e posicionar-se criticamente diante do objeto analisado. Como afirma Marcuschi (2008), os gêneros textuais constituem formas socialmente reconhecidas de agir linguisticamente, e é por meio deles que o sujeito aprende a organizar e interpretar o mundo.

Nesse sentido, a diversidade de práticas de linguagem propostas durante as aulas permitiu que os alunos experimentassem modos distintos de dizer, desenvolvendo a habilidade de ajustar seu discurso às finalidades comunicativas de cada gênero. Tal processo, conforme defendem Koch (2011) e Antunes (2003), é fundamental para o desenvolvimento da competência discursiva, uma vez que requer do aluno não apenas domínio da estrutura textual, mas uma compreensão ampliada das relações de sentido que organizam o texto.

Assim, os exemplos apresentados no quadro a seguir demonstram como os estudantes avançaram na reescrita de seus textos, revelando maior precisão lexical, melhor articulação das ideias e fortalecimento da autoria. As produções evidenciam que o trabalho com múltiplos gêneros contribuiu significativamente para que os alunos se apropriassem de novas formas de organização discursiva, ampliando sua autonomia e sua capacidade de participar ativamente das práticas sociais de leitura e escrita.

Quadro nº 57: Evidências da ampliação do Repertório Discursivo e o do Fortalecimento da Autoria nas Reescritas dos alunos

Versão inicial	Versão reescrita	Análise comparativa
<p>Sujeira pra todo lado!</p> <p>Quando andamos pelas ruas ou paramos no trânsito, é muito comum vermos um tanto de fumaça escura saindo de motos, carros, ônibus e caminhões. Aquilo que escoia pelo escapamento dos veículos é uma forma de poluição. Todos os dias, veículos, fábricas e, até mesmo, fornos a lenha de pizzarias lançam um tanto de sujeira na atmosfera, e, assim, contaminam o ar de todo o mundo.</p>	<p>Sujeira pra todo lado</p> <p><i>A poluição do ar acontece quando carros, motos e outros veículos soltam fumaça na rua. Essa fumaça é ruim para o nosso ar e para o planeta, pois contamina a atmosfera. Além disso, fábricas e pizzarias também contribuem para a sujeira no ar.</i></p>	<p>A reescrita mostra avanço significativo na capacidade de síntese e na apropriação do gênero resumo, coerente com o trabalho coletivo orientado pela professora. Na versão inicial — um texto projetado e mediado na lousa — os alunos tinham contato com um texto informativo completo, que funcionou como modelo para identificar ideias principais, coadjuvantes e estrutura expositiva. Na versão final, observa-se que os estudantes conseguiram selecionar a informação essencial, reduzindo repetições e dados secundários, o que indica desenvolvimento da habilidade de condensação textual, conforme defendido por Dolz & Schneuwly (2004) ao enfatizarem a importância de atividades de reescrita orientada em gêneros escolares.</p> <p>Além disso, a reescrita demonstra maior coesão referencial (uso adequado de “essa fumaça”, “além disso”), conforme orientam Koch (2011) e Antunes (2003) sobre a importância das relações semânticas para a progressão textual. Percebe-se também que os alunos ampliaram seu repertório discursivo, reorganizando a informação de maneira mais clara e objetiva, o que reforça a apropriação do gênero resumo em um contexto real e significativo, alinhado à perspectiva de Magda Soares (2020) sobre letramento como participação efetiva nas práticas sociais de linguagem. A produção final evidencia, portanto, fortalecimento da autoria, ainda que dentro dos limites dos gêneros escolares,</p>

		mostrando escolhas linguísticas mais precisas e intencionais.
<p>“Pajerama O curta Pajerama do Leonardo Cadaval conta a história de um menino indígena que sai pra caçar e acaba encontrando a cidade no lugar da floresta. Eu achei o filme bem criativo porque mistura os dois mundo: o da natureza e o da cidade. Mesmo sem fala, ele consegue mostra como a vida deles mudou. Também achei meio triste, mas importante, porque faz a gente pensa no respeito que precisa ter com a cultura indígena. Eu gostei bastante e indico pra outras pessoa assistir.”</p>	<p>Pajerama O curta Pajerama, de Leonardo Cadaval, conta a história de um menino indígena que sai para caçar e acaba encontrando a cidade no lugar da floresta. Achei o filme muito criativo porque mistura os dois mundos: o da natureza e o da cidade. Mesmo sem ter falas, ele consegue mostrar como a vida deles mudou. Também achei um pouco triste, mas importante, porque nos faz pensar no respeito que devemos ter pela cultura indígena. Eu gostei bastante e indico para outras pessoas assistirem.</p>	<p>A comparação entre as versões revela ampliação do repertório linguístico e discursivo dos estudantes no gênero resenha crítica, especialmente no que diz respeito à organização do texto, ao uso de conectores e à justificativa das opiniões. A reescrita está mais articulada e próxima das condições de produção esperadas para o gênero, demonstrando compreensão de que uma resenha exige apresentação da obra, avaliação, interpretação e indicação, conforme descrito por Marcuschi (2018) ao discutir gêneros opinativos.</p> <p>Houve melhora evidente quanto à coesão (“Mesmo sem ter falas...”; “Também achei...”), ao domínio da norma padrão, e à adequação da linguagem a uma situação real de interlocução. Essa evolução reafirma a perspectiva de Bakhtin (2003) de que aprender a escrever é aprender a dialogar, apropriando-se de vozes sociais e ajustando o discurso ao destinatário. A expansão do ponto de vista crítico na versão reescrita também indica fortalecimento da autoria discursiva, pois o aluno argumenta com mais clareza e responsabilidade enunciativa — aspecto discutido por Koch & Elias e por Magda Soares, quando abordam a autoria como resultado de práticas sociais de linguagem contextualizadas.</p> <p>O processo evidencia ainda a eficácia da intervenção pedagógica, em que a professora utilizou contextos reais e significativos (interpretação de um curta, discussão coletiva, análise de</p>

		efeitos de sentido) para que os alunos compreendessem não apenas o que escrever, mas para quem e com que propósito. A reescrita revela, portanto, maior maturidade linguística, discursiva e crítica, alinhada à proposta da subcategoria.
--	--	--

Banco de dados da pesquisadora

Os exemplos apresentados evidenciam que a diversidade de gêneros trabalhados em sala de aula permitiu aos alunos expandir progressivamente suas possibilidades de dizer, reorganizar e argumentar. A reescrita orientada — entendida por Dolz e Schneuwly (2004) como etapa central das sequências didáticas — mostrou-se, mais uma vez, decisiva para que o estudante compreenda não apenas as características estruturais dos textos, mas sobretudo os propósitos comunicativos que orientam sua produção.

Além disso, a presença de avaliações críticas, justificativas e reorganizações informativas demonstra que os alunos começam a assumir responsabilidades enunciativas mais maduras, aproximando-se da noção bakhtiniana de autoria como posicionamento ativo frente ao discurso do outro. Essa ampliação do repertório discursivo, articulada a práticas reais e socialmente situadas de linguagem, reforça a concepção de letramento defendida por Magda Soares (2020), segundo a qual aprender a escrever é aprender a participar de práticas sociais em que o texto desempenha papel central.

Desse modo, conclui-se que a subcategoria 6.2.2 evidencia não apenas o domínio crescente das regularidades dos gêneros, mas, sobretudo, o fortalecimento da autonomia discursiva, o refinamento crítico e a ampliação das formas de participação dos alunos nas práticas sociais de leitura e escrita — elementos fundamentais para o desenvolvimento integral da competência comunicativa.

5.3 A coesão e a coerência como elementos estruturantes da autoria e da progressão textual: reconhecer esses elementos como fundamentais para a construção de sentidos e para aprimoramento da escrita dos alunos

Esta categoria tem por objetivo analisar, com base nas produções finais dos alunos, o avanço significativo na utilização dos mecanismos de coesão e coerência textuais, elementos fundamentais para a construção da textualidade e da inteligibilidade dos textos produzidos. A coesão, entendida como articulação formal entre os elementos textuais (mecanismos linguísticos que garantem a ligação interna do texto) e a coerência, que diz respeito à unidade semântica e à inteligibilidade do texto para o leitor, são pilares essenciais para a aprendizagem da escrita escolar (Koch; Travaglia, 2010); (Koch; Elias, 2011).

Nesse sentido, a opção por trabalhar com a reescrita mediada e com gêneros textuais contextualizados não ocorreu de forma aleatória, mas se fundamenta nos estudos de Soares (2020), que defende o texto como eixo central do processo de alfabetização e letramento. Essa perspectiva compreende que ensinar a escrever não se limita ao domínio da técnica, mas envolve possibilitar ao aluno comunicar-se, expressar-se, reivindicar e transformar sua realidade por meio da linguagem.

Assim, a análise das produções finais dos alunos também considera como esses princípios teóricos se materializam nas práticas de escrita, especialmente na mobilização da coesão e da coerência como elementos estruturantes da autoria e da progressão textual.

Além disso, a análise das produções textuais ao longo da intervenção, orientada pela Análise textual Discursiva Moraes e Galiazzi (2011), evidenciou avanços significativos na apropriação desses mecanismos. No início, os textos apresentavam forte presença de traços da oralidade, pouca clareza, ausência de planejamento discursivo e estruturas desorganizadas.

Com o desenvolvimento das atividades, leitura de modelos de textos, reflexão coletiva, uso intencional de conectivos e reescrita mediada, observou-se amadurecimento progressivo da escrita, tanto nos aspectos linguísticos quanto discursivos, indicando que os alunos passaram a produzir textos mais articulados e inteligíveis.

Parte desse progresso deve-se à realização de atividades em grupo, especialmente nos últimos trabalhos, como o gênero notícia, a resenha crítica sobre

o curta-metragem *Pajerama* e o texto dissertativo sobre as mulheres negras. O trabalho em equipe possibilitou que os alunos colaborassem mutuamente, ajudando aqueles com maiores dificuldades, discutindo ideias e contribuindo para a construção de textos mais coesos, coerentes e significativos, além de favorecer a participação e o engajamento de todos.

Essas produções coletivas e individuais permitiram ainda identificar as estratégias linguísticas que os alunos mobilizam para produzir textos coesos e coerentes, evidenciando o desenvolvimento de suas práticas discursivas. Marcushi (2008), destaca a importância do trabalho com gêneros textuais para que os estudantes internalizem normas e recursos linguísticos e passem a controlar a textualidade em contextos reais.

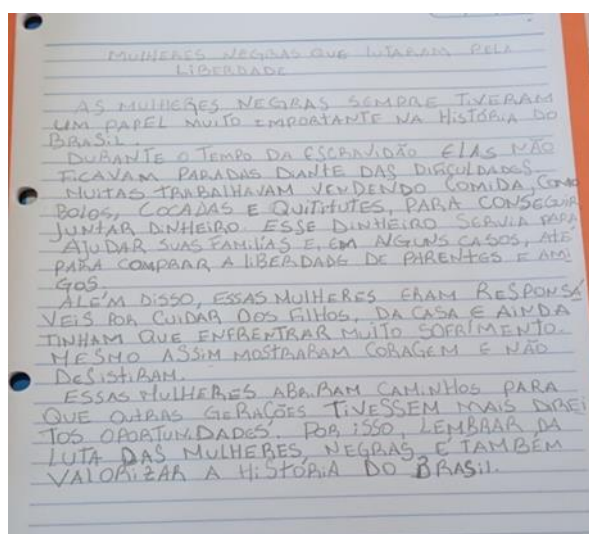
Nesse sentido, a perspectiva crítica de Freire (1996), reforça que o desenvolvimento dessas habilidades não se dá apenas em função da forma textual, mas no exercício de um sujeito social que busca interagir e comunicar-se em sua realidade, dando voz e sentido aos seus textos.

5.3.1 O domínio progressivo dos mecanismos de coesão referencial e sequencial como base para a fluidez textual nas produções dos alunos

Nas produções analisadas, observou-se que os alunos avançaram na utilização de mecanismos de coesão referencial, como o uso adequado de pronomes, sinônimos e expressões substitutivas, que permitem evitar repetições e contribuem para a fluidez do texto. Além disso, o emprego de conectivos sequenciais (como “então”, “depois”, “por isso”) evidenciou a progressão lógica dos eventos e a organização temporal dos relatos.

Por exemplo, em um dos textos finais sobre a resistência da mulher negra, há o uso claro de conectivos que articulam as ideias de forma encadeada:

Figura nº42: Produção textual de aluno



Banco de dados da pesquisadora

Quadro nº 58: Transcrição de produção textual de aluno

Mulheres Negras que lutaram pela liberdade

As mulheres Negras sempre tiveram um papel muito importante na história do Brasil. Durante o tempo da escravidão, elas não ficavam paradas diante das dificuldades. Muitas trabalhavam vendendo comida, como bolos, cocada e quitutes, para conseguir juntar dinheiro.

Esse dinheiro servia para ajudar suas famílias e, em alguns casos, até para comprar a liberdade de parentes e amigos.

Além disso, essas mulheres eram responsáveis por cuidar dos filhos, da casa e ainda tinham que enfrentar muito sofrimento. Mesmo assim, mostraram coragem e não desistiram.

Essas mulheres abriram caminhos para que outras gerações tivessem mais direitos oportunidades. Por isso, lembrar da luta das mulheres negras é também valorizar a história do Brasil.

Banco de dados da pesquisadora

Aqui, os conectivos temporais e causais contribuem para uma compreensão linear e encadeada dos fatos, aproximando-se dos usos discursivos típicos de gênero histórico e biográfico.

A evolução no domínio dos mecanismos coesivos está em consonância com os estudos de Koch e Travaglia (2010), que apontam a necessidade do trabalho sistemático com recursos linguísticos para que os alunos internalizem esses elementos como ferramentas indispensáveis para a produção textual eficaz.

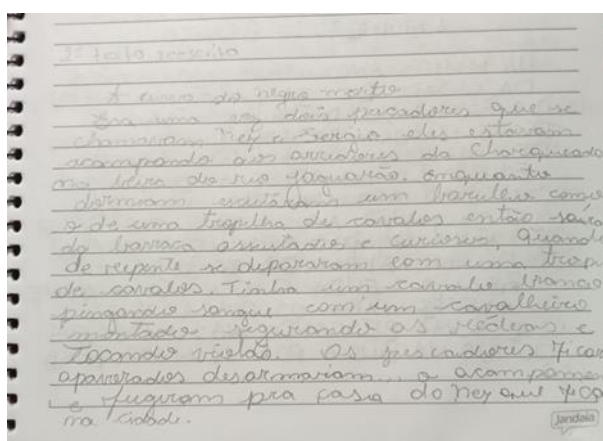
A coerência textual, compreendida como a articulação semântica que permite a construção de sentido global no texto, foi um dos focos centrais da intervenção pedagógica, especialmente no trabalho com narrativas e resenhas críticas.

Conforme afirmam Koch e Elias (2011), a coerência não depende apenas da presença de elementos linguísticos como conectivos, mas sobretudo da capacidade do sujeito de mobilizar seu repertório sociocognitivo e estabelecer relações lógicas e temáticas entre as partes do texto, ancorando-se no contexto de produção e no conhecimento de mundo compartilhado.

Durante as atividades de produção textual, os alunos foram levados a refletir não apenas sobre a organização estrutural dos gêneros, mas sobre a necessidade de produzir textos que façam sentido para o leitor. Esse sentido, por sua vez, é construído na relação entre o texto e o mundo, entre o enunciado e a experiência social do sujeito.

Um exemplo claro dessa construção de coerência pode ser observado na produção da lenda intitulada “A curva do Negro Morto”, desenvolvida a partir da pesquisa oral dos alunos sobre as lendas locais da cidade de Jaguarão:

Figura nº43: Produção textual de aluno



Banco de dados da pesquisadora

Quadro nº 59: Transcrição de produção textual de aluno

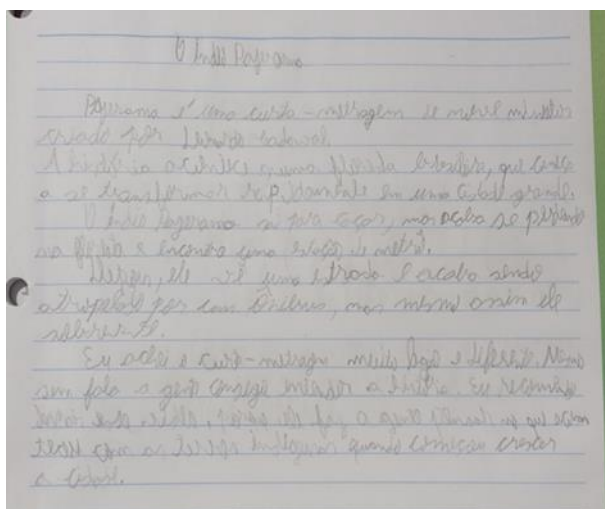
Era uma vez dois pescadores que se chamavam Ney e Sergio ele estavam acampando aos arredores da Charqueada na beira do rio Jaguarão. Enquanto dormiam escutaram um barulho como o de uma tropilha de cavalos então saíram da barraca assustados e curiosos, quando de repente se depararam com uma tropilha de cavalos. Tinha um cavalo branco pingando sangue com um cavaleiro montado segurando as rédeas e tocando violão. Os pescadores ficaram apavorados desarmaram o acampamento e fugiram para casa do Ney que fica na cidade.

Banco de dados da pesquisadora

Nesse texto, observa-se a preservação das marcas do gênero lenda, como a ambientação regional (rio Jaguarão, Charqueada), o enredo misterioso com elementos sobrenaturais (o cavalo pingando sangue, o cavaleiro tocando violão), além de uma sequência lógica e coerente de acontecimentos. O uso do conhecimento prévio sobre a história da cidade e as lendas que circulam oralmente entre os moradores contribui diretamente para a construção da coerência temática. A organização temporal (“enquanto dormiam”, “de repente”, “fugiram”) e a progressão narrativa são evidências de uma escrita mais consciente e planejada, refletindo o processo de apropriação de estratégias discursivas que transcendem a simples escrita espontânea.

Outro exemplo de avanço na construção da coerência se encontra na resenha crítica elaborada a partir do curta-metragem *Pajerama*, de Leonardo Cadaval. O filme, que não possui diálogos verbais, trata de forma simbólica da violenta ocupação do território indígena para a construção da cidade de São Paulo. A ausência de palavras exigiu dos alunos um exercício mais profundo de interpretação visual e de articulação entre texto, contexto e repertório sociocultural. Um trecho da resenha crítica produzida por um aluno demonstra claramente esse movimento:

Figura nº44: Produção textual de aluno



Banco de dados da pesquisadora

Quadro nº 60: Transcrição de produção textual de aluno

O Índio Pajerama

Pajerama é um curta-metragem de nove minutos criada por Leonardo Cadaval.

A história acontece numa floresta brasileira, que começa a se transformar rapidamente em uma cidade grande.

O índio Pajerama sai para caçar, mas acaba se perdendo na floresta e encontra uma estação de metrô.

Depois, ele vê uma estrada e acaba sendo atropelado por um ônibus, mas mesmo assim ele sobrevive.

Eu achei o curta-metragem muito legal e diferente. Mesmo sem fala a gente consegue entender a história. Eu recomendo de mais esse vídeo, porque ele faz a gente pensar no que aconteceu com as terras indígenas quando começou a crescer a cidade.

Banco de dados da pesquisadora

O texto, produzido em grupo, evidencia a construção da coerência por meio da sequência lógica dos acontecimentos do curta-metragem *o índio Pajerama*, desde a transformação da floresta em cidade até o acidente com o ônibus, demonstrando o engajamento dos alunos com o conteúdo. A produção coletiva permitiu que estudantes com diferentes níveis de domínio da escrita, incluindo aqueles que apresentam dificuldades na troca de letras, contribuíssem para a organização e articulação de ideias.

Segundo Koch (2011), a coerência depende de fatores linguísticos, cognitivos e interacionais, e seu ensino não deve ser reduzido à gramática normativa ou ao uso mecânico de conectivos. Pelo contrário, requer práticas contextualizadas de leitura e escrita, nas quais o aluno seja estimulado a pensar o texto como um todo, considerando o leitor, a situação de produção do grupo demonstra que os alunos mobilizam estratégias discursivas coerentes com a finalidade do texto, articulando compreensão do conteúdo, sequência lógica de ideias e avaliação pessoal.

Além disso, a produção evidencia capacidade de interação crítica ao relacionar os acontecimentos do curta-metragem com questões socioculturais, como o impacto do crescimento urbano nas terras indígenas, aproximando-se do conceito de responsividade de Bakhtin (2003), em que o sujeito interpreta e da realidade.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017), é papel da escola formar sujeitos capazes de produzir textos com sentidos adequados a diferentes situações comunicativas. A intervenção desenvolvida nesta pesquisa caminhou nesse sentido, ao promover experiência significativas com gêneros reais e estimular os alunos a mobilizar seus conhecimentos prévios para construir textos coerentes e críticos.

Portanto os exemplos aqui apresentados evidenciam que a coerência não é um dado pronto na linguagem, mas um processo construído socialmente e ensinado pedagogicamente. Quando os alunos são desafiados a compreender o mundo e expressá-lo de forma organizada, coerente e autoral, eles tornam-se efetivamente sujeitos do discurso, capazes de atuar, intervir e transformar a realidade por meio da linguagem.

Contudo, embora a coerência represente um eixo fundamental na construção de sentidos, ela não atua de forma isolada. A coesão textual, por meio de mecanismos linguísticos como pronomes, advérbios, elipse e conectivos desempenham papel igualmente decisivo na fluidez, na continuidade e na articulação interna do texto. Sendo assim, a próxima subcategoria tem como objetivo examinar como os alunos passaram a articular coesão e coerência em suas produções, reconhecendo que, quando mobilizadas de forma integrada, essas duas dimensões constituem a base para a produção de textos mais complexos, autônomos e socialmente relevantes.

5.3.2 A articulação entre coesão e coerência como fundamento para a construção de textos autorais, complexos e comunicativamente eficazes

A produção textual escolar efetiva não se limita ao uso correto de recursos coesivos, mas envolve também a construção da coerência, ou seja, a capacidade do escrito de organizar o conteúdo do texto de maneira que o leitor consiga interpretar e compreender a mensagem como um todo unificado. Essa articulação entre coesão e coerência é fundamental para a construção da textualidade e para a formação de sujeitos escritores críticos e autores de seus próprios discursos.

Ao longo da intervenção podemos observar um avanço significativo nas produções textuais dos alunos, não somente a respeito da fluidez formal, mas na organização temática, no desenvolvimento do enredo e no uso estratégico da linguagem para envolver o leitor, demonstrando consciência do interlocutor e da finalidade do texto.

Um exemplo emblemático é o texto reescrito da lenda “A curva do Negro Morto”, que diferente da versão inicial, apresenta sequência lógica, contextualização regional e progressão narrativa coerente:

Quadro nº 61: Transcrição de produção textual de aluno

Era uma vez dois pescadores que se chamavam Ney e Sergio. Eles estavam acampando aos arredores da Charqueada, na beira do rio Jaguarão.

Enquanto dormiam, escutaram um barulho como o de uma tropilha de cavalos. Então, saíram da barraca assustados e curiosos, quando de repente se depararam com uma tropilha de cavalos. Tinha um cavalo branco pingando sangue com um cavaleiro montado segurando as rédeas e tocando violão. Os pescadores ficaram apavorados, desarmaram o acampamento e fugiram para a casa do Ney, que fica na cidade.

Banco de dados da pesquisadora

A produção desta lenda “A curva do Negro morto”, evidencia um domínio progressivo dos elementos estruturais do gênero narrativo, com a introdução de personagens, ambientação, clímax e desfecho. Nota-se uma maior autonomia na organização do texto, bem como um esforço consciente para manter a fluidez e o encadeamento lógico das ações narradas. O uso de verbos no passado e expressões

que indicam a ordem dos eventos (“quando de repente”, “então saíram”, “fugiram para a casa”), revela um amadurecimento na manipulação da temporalidade textual, aspecto essencial para a construção da coerência.

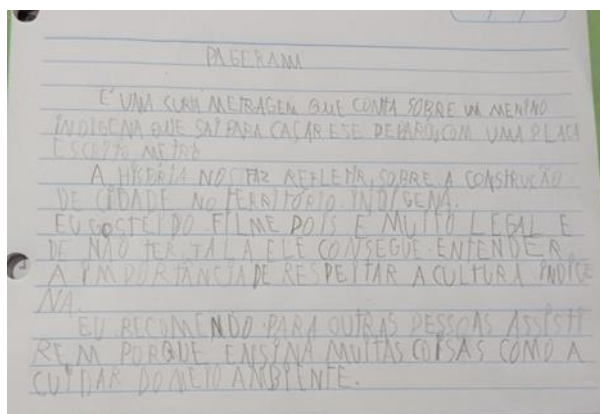
Além disso, percebe-se um avanço na escolha lexical e na sintaxe, com frases mais bem articuladas e construções menos fragmentadas. Essa evolução aponta para a internalização de mecanismos discursivos que superam a simples oralização escrita, aspecto frequente nas produções iniciais. A intervenção pedagógica, centrada na leitura de modelos, reescrita coletiva e feedback orientado, contribuiu para que os alunos pudessem experimentar diferentes modos de dizer e ampliar sua competência linguística.

Como observa Antunes (2003), a coerência não é apenas um fato gramatical ou lógico, mas uma construção intersubjetiva que envolve escolhas linguísticas conscientes. O aluno passa a escrever não apenas para si, mas com a intenção de ser compreendido por um leitor, assumindo sua posição como autor. Essa mudança de postura evidencia não apenas um progresso linguístico, mas um amadurecimento na própria relação com a linguagem escrita como instrumento de comunicação e autoria.

Dessa forma, a produção da lenda não apenas demonstra domínio do gênero, mas sinaliza uma relação mais crítica e reflexiva com o ato de escrever, permitindo ao aluno articular ideias, construir sentidos e sustentar um enredo que provoca o leitor. Esse caminho será ainda mais visível no próximo exemplo, quando o trabalho com o gênero resenha crítica exigirá a apropriação de uma linguagem mais argumentativa e posicionada.

Outro exemplo marcante de avanço na construção da coerência textual pode ser observado na reescrita da resenha crítica produzida a partir do curta-metragem *Pajerama*, de Leonardo Cadaval. Na primeira versão do texto, o aluno demonstra compreensão geral da temática abordada, mas ainda apresenta uma estrutura pouco organizada, com argumentos genéricos, ausência de parágrafos, e marcas de oralidade que comprometem o estilo textual esperado para o gênero:

Figura nº 45: Produção textual de aluno



Banco de dados da pesquisadora

Quadro nº 62: Transcrição de produção textual de aluno

VERSÃO INICIAL:

E UM CURTA METRAGEM QUE CONTA SOBRE UM MENINO INDÍGENA QUE SAI PARA CAÇAR E SE DEPARA COM UMA PLACA ESCRITA METRÔ.

A HISTÓRIA NOS FAZ REFLETIR SOBRE A CONSTRUÇÃO DE CIDADE NO TERRITÓRIO INDÍGENA.

EU GOSTEI DO FILME POIS É MUITO LEGAL E APESAR DE NÃO TER FALA ELE CONSEGUE NOS FAZER ENTENDER A IMPORTÂNCIA DE RESPEITAR A CULTURA INDÍGENA.

EU RECOMENDO PARA AS OUTRAS PESSOAS ASSISTIREM PORQUE ENSINA MUITAS COISAS COMO CUIDAR DO MEIO AMBIENTE.

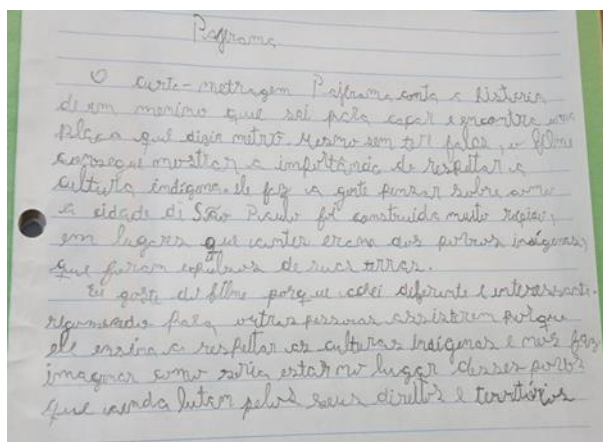
Banco de dados da pesquisadora

Nesta versão inicial, observa-se uma tentativa de expressar opinião, mas ainda de forma bastante incipiente. O texto carece de organização argumentativa, de aprofundamento temático e de domínio dos recursos linguísticos apropriados.

Além disso, o vocabulário apresenta imprecisões, com expressões como “*mitolegal*” e “*ensina muitas coisas*”, que revelam certa pobreza lexical e ausência de especificidade. Também se percebe a pouca articulação lógica entre as frases e a inexistência de um posicionamento crítico mais consistente, elementos essenciais ao gênero resenha crítica, conforme apontam Dolz e Scheneuwly (2004).

Versão reescrita:

Figura nº46: Produção textual de aluno



Banco de dados da pesquisadora

Quadro nº 63: Transcrição de produção textual de aluno

Pajerama

O curta-metragem Pajerama conta a história de um menino indígena que sai para caçar e encontra uma placa que diz metrô. Mesmo sem ter falas, o filme consegue mostrar a importância de respeitar a cultura indígena. Ele faz a gente pensar sobre como a cidade de São Paulo foi construída muito rápido, em lugares que antes eram dos povos indígenas, que foram expulsos de suas terras.

Eu gostei do filme porque achei diferente e interessante.

Recomendo para outras pessoas assistirem porque ele ensina a respeitar as culturas indígenas e nos faz imaginar como seria estar no lugar desses povos que ainda lutam pelos seus direitos e territórios.

Banco de dados da pesquisadora

Após a intervenção pedagógica, que incluiu leitura de textos-modelo, discussões orais sobre o filme, atividades de reescrita e revisão realizadas de forma coletiva em grupo, os alunos produziram uma nova versão do texto.

Para esta análise, optou-se por apresentar o texto escrito por outro aluno do mesmo grupo, evidenciando a colaboração e o aprendizado coletivo. Nessa produção, observa-se maior clareza na organização das ideias, melhor articulação entre os eventos narrador, maior precisão vocabular. A presença consistente dos elementos estruturais do gênero resenha crítica, como justificativa da opinião, avaliação pessoal e progressão lógica das ideias, evidencia avanços significativos na construção textual.

Nota-se, inclusive, o uso de conectivos “porque”, que articulam casualmente algumas ideias e contribuem para a coerência interna do texto.

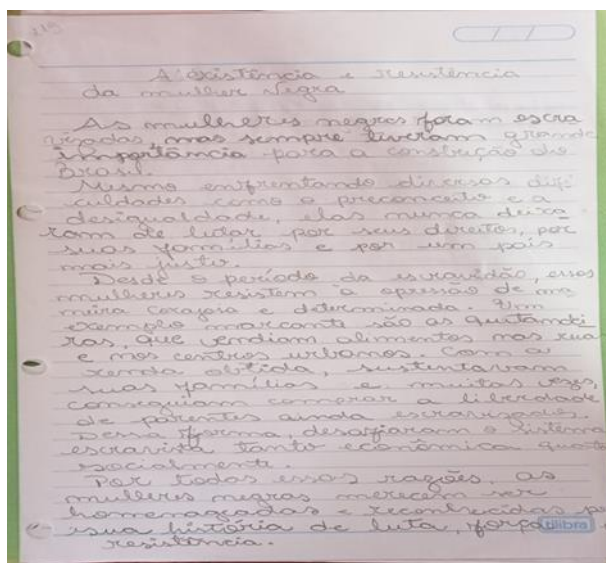
Esses avanços refletem a importância da interação em grupo, na qual os alunos discutiram, revisaram e aperfeiçoaram o texto conjuntamente, mobilizando estratégias discursivas para organizar argumentos e estabelecer relações lógicas entre informações. Segundo Koch (2011), a coerência textual depende não apenas da lógica interna do texto, mas da capacidade do sujeito de mobilizar seu repertório linguístico e sociocultural para construir sentidos relevantes em um dado contexto de produção.

Essa dinâmica coletiva permitiu que os alunos transferissem esses aprendizados para diferentes gêneros textuais, evidenciando progresso na apropriação de mecanismos de coesão e coerência. Após a análise da resenha crítica produzida a partir do curta-metragem *Pajerama*, é possível observar que a intervenção pedagógica também promoveu avanços significativos em outros gêneros, como narrativas e textos de opinião. No último encontro, referente à produção do texto dissertativo sobre as mulheres negras, os alunos trabalharam em duplas, o que reforçou a colaboração, o compartilhamento de ideias e a aplicação prática das estratégias aprendidas.

Tomando como exemplo as produções textuais sobre a resistência da mulher negra, constata-se que os alunos conseguiram articular ideias de forma mais estruturada e consciente, apresentando sequências argumentativas claras, uso mais adequado de conectivos e maior preocupação com a organização textual.

No texto intitulado “*A resistência da mulher negra*”, percebe-se a construção de um discurso que integra fatos históricos com posicionamento crítico, apresentando uma progressão temática que respeita a linearidade temporal e lógica dos eventos:

Figura nº47: Produção textual de aluno



Banco de dados da pesquisadora

Quadro nº 64: Transcrição de produção textual de aluno

A existência e resistência da mulher Negra

As mulheres negras foram escravizadas, mas sempre tiveram grande importância para a construção do Brasil.

Mesmo enfrentando diversas dificuldades como o preconceito e a desigualdade, elas nunca deixaram de lutar por seus direitos, por suas famílias e por um país mais justo.

Desde o período da escravidão, essas mulheres resistem à opressão de maneira corajosa e determinada.

Um exemplo marcante são as quitandeiras, que vendiam alimentos nas ruas e nos centros urbanos. Com a renda obtida, sustentavam suas famílias e muitas vezes, conseguiam comprar a liberdade de parentes ainda escravizados.

Dessa forma, desafiavam o sistema escravista tanto econômico quanto socialmente.

Por todas essas razões, as mulheres negras merecem ser homenageadas e reconhecidas por sua história de luta, força e resistência.

Banco de dados da pesquisadora

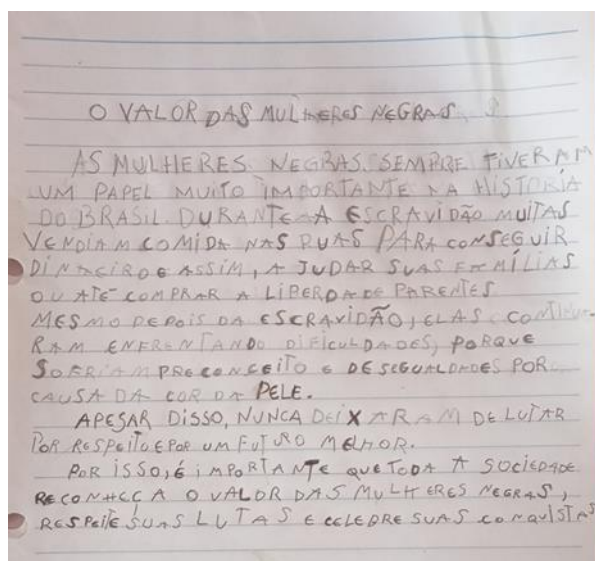
No texto *A resistência da mulher negra*, observa-se que a repetição da ideia de resistência, mesmo que não intencional, contribui para reforçar o tema central da produção. O uso de conectivos, como “desde”, “um exemplo marcante”, e “com a

renda obtida”, evidencia a tentativa de o aluno criar uma sequência coesa e coerente, facilitando a compreensão do leitor. A organização do texto respeita a necessidade de apresentar causas, consequências e uma conclusão clara, sinalizando um avanço em relação às produções anteriores, que eram fragmentadas e desorganizadas. O aluno demonstra maior preocupação com a progressão temática, articulando fatos históricos com análise crítica, o que indica apropriação gradual dos mecanismos de coesão e coerência trabalhados durante a intervenção.

A seguir, apresenta-se uma produção que reflete o trabalho realizado em duplas durante o oitavo encontro, evidenciando avanços na organização textual, no uso de conectivos e na articulação das ideias.

Neste texto, os alunos demonstram preocupação em construir uma narrativa coerente, estruturando informações históricas e sociais de forma clara, ainda que a escrita revele traços de oralidade próprios da faixa etária.

Figura nº48: Produção textual de aluno



Banco de dados da pesquisadora

Quadro nº 65: Transcrição de produção textual de aluno

O valor das mulheres negras

As mulheres negras sempre tiveram um papel muito importante na história do Brasil. Durante a escravidão, muitas vendiam comidas nas ruas para conseguir dinheiro e, assim, ajudar suas famílias ou até comprar a liberdade de parentes.

Mesmo depois da escravidão, elas continuaram enfrentando dificuldades, porque sofriam preconceito e desigualdades por causa da cor da pele.

Apesar disso, nunca deixaram de lutar por respeito e por um futuro melhor.

Por isso, é importante que toda a sociedade reconheça o valor das mulheres negras, respeite suas lutas e celebre suas conquistas.

Banco de dados da pesquisadora

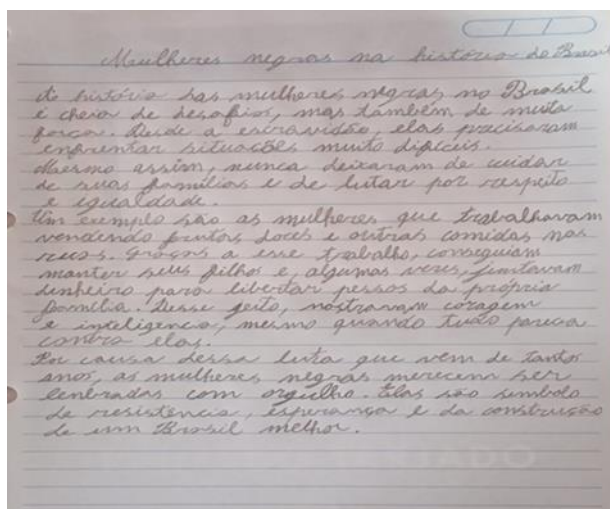
No texto *O valor das mulheres negras*, observa-se que aluno conseguiu articular informações históricas e sociais de forma clara, mesmo sendo uma produção de crianças de 10 anos. A repetição do tema central, a importância e a luta das mulheres negras, contribui para reforçar o sentido global do texto, ainda que essa repetição ocorra de maneira espontânea, própria da escrita infantil. O uso de conectivos simples, como “e”, “assim”, “por isso” e expressões como mesmo depois da escravidão e apesar disso, evidencia uma tentativa de organizar os acontecimentos em sequência lógica e temporal, promovendo maior coerência textual.

A estrutura do texto apresenta um desenvolvimento progressivo: inicialmente, o aluno descreve o período da escravidão, em seguida, apresenta consequências e desafios enfrentados posteriormente, e finaliza com uma conclusão que reforça a importância social e reconhecimento de suas conquistas. Tal organização sinaliza avanços em relação às produções anteriores, caracterizadas por fragmentação e falta de articulação entre ideias.

Além disso, o texto revela a apropriação gradual de elementos do gênero dissertativo, com introdução clara do tema, desenvolvimento de argumentos e conclusão. A progressão temática e o cuidado com a inteligibilidade demonstram que o aluno já mobiliza estratégias discursivas que vão além da escrita meramente narrativo-descritiva, mesmo que ainda presentes traços de oralidade e simplificação linguística típicos da faixa etária.

É importante destacar que essa produção foi realizada em dupla, evidenciando a importância da interação e colaboração na construção textual, já que o trabalho em grupo possibilitou aos alunos discutir ideias, rever escolhas linguísticas e aprimorar o texto conjuntamente, fortalecendo a coesão, a coerência e a capacidade argumentativa.

Figura nº49: Produção textual de aluno



Banco de dados da pesquisadora

Quadro nº 66: Transcrição de produção textual de aluno

Mulheres negras na história do Brasil

A história das mulheres negras no Brasil é cheia de desafios, mas também de muita força. Desde a escravidão, elas precisaram enfrentar situações muito difíceis. Mesmo assim, nunca deixaram de cuidar de suas famílias e de lutar por respeito e igualdade.

Um exemplo são as mulheres que trabalhavam vendendo frutas, doces e outras comidas nas ruas. Graças a esse trabalho, conseguiam manter seus filhos e, algumas vezes, juntavam dinheiro para libertar pessoas da própria família. Desse jeito, mostravam coragem e inteligência, mesmo quando tudo parecia contra elas.

Por causa dessa luta que vem tantos anos, as mulheres negras merecem ser lembradas com orgulho. Elas são símbolo de resistência, esperança e da construção de um Brasil melhor.

Banco de dados da pesquisadora

No texto *Mulheres negras na história do Brasil*, observa-se que aluno conseguiu expressar ideias complexas de forma concisa, articulando fatos históricos e valores sociais. A repetição da temática central, resistência e a força das mulheres negras, contribui para reforçar o sentido global do texto, ainda que de forma espontânea, típica da escrita infantil.

A utilização de conectivos simples (mesmo assim, graças a esse trabalho, desse jeito), permite organizar sequências de causa e consequência, promovendo

coesão e clareza na progressão narrativa. A estrutura textual apresenta introdução do tema, desenvolvimento com exemplos concretos (venda de alimentos, libertação de familiares) e conclusão que reforça o valor social dessas mulheres, sinalizando um avanço em relação às produções anteriores, marcadas por fragmentações e pouca articulação lógica.

Além disso, o texto revela a apropriação dos elementos do gênero narrativo-argumentativo, com mobilização de recursos linguísticos para expressar opinião, argumentar e informar. A intenção comunicativa está claramente orientada para o leitor, demonstrando consciência de autoria e responsabilidade na construção do sentido, conforme preconiza Antunes (2003).

Ressalta-se também que essa produção, realizada em dupla, evidencia a importância da interação entre alunos, que discutiram ideias, revisaram escolhas linguísticas e aperfeiçoaram o texto de forma colaborativa. Esse processo coletivo reforça a coesão, a coerência e o engajamento com o tema, alinhando-se à reescrita e a mediação docente como estratégias para promover a aprendizagem significativa da escrita.

Após a exposição e discussão das subcategorias que compõem a categoria 3, torna-se essencial apresentar evidências concretas do processo de reescrita e aprimoramento das produções textuais dos alunos. Assim, ao final desta categoria, inclui um quadro comparativo que sistematizam a versão inicial, a versão reescrita e análise de cada texto, permitindo visualizar de forma objetiva como os alunos avançaram na organização estrutural, nos elementos de coesão e na coerência global do texto.

Quadro nº67: Processos de reescrita e aprimoramento da coesão e coerência textual nas produções dos alunos

Versão inicial do texto	Versão reescrita	Análise comparativa
<p>Mulheres negras que lutaram pela liberdade</p> <p><i>As mulheres negras sempre teve um papel muito importante na história do Brasil. No tempo da escravidão elas não ficava parada diante das dificuldades. Muitas trabalhava vendendo comidas como bolo, cocada e</i></p>	<p>Mulheres Negras que lutaram pela liberdade</p> <p><i>As mulheres Negras sempre tiveram um papel muito importante na história do Brasil. Durante o tempo da escravidão, elas não ficavam paradas diante das dificuldades. Muitas trabalhavam vendendo comida, como bolos, cocada e quitutes, para conseguir juntar dinheiro.</i></p>	<p>Observa-se, a versão inicial, a presença de dificuldades de concordância verbal e nominal (“as mulheres negras sempre teve”, “elas não ficava parada”), uso de formas reduzidas da oralidade (“pra”, “essas mulheres era”), e ausência de pontuação adequada em alguns trechos. Esses aspectos indicam uma escrita ainda fortemente</p>

<p><i>quitute pra conseguir juntar dinheiro.</i></p> <p><i>Esse dinheiro servia pra ajudar sua família e também comprar a liberdade de parentes e amigos. Além disso, essas mulheres era responsável por cuidar dos filhos, da casa e ainda enfrentava muito sofrimento. Mesmo assim elas mostravam coragem e não desistiam.</i></p> <p><i>Essas mulheres abriram caminho para outras geração ter mais direito e oportunidade. Por isso lembrar da luta das mulheres negras é valorizar a história do nosso Brasil.</i></p>	<p><i>Esse dinheiro servia para ajudar suas famílias e, em alguns casos, até para comprar a liberdade de parentes e amigos.</i></p> <p><i>Além disso, essas mulheres eram responsáveis por cuidar dos filhos, da casa e ainda tinham que enfrentar muito sofrimento. Mesmo assim, mostraram coragem e não desistiram.</i></p> <p><i>Essas mulheres abriram caminhos para que outras gerações tivessem mais direitos oportunidades. Por isso, lembrar da luta das mulheres negras é também valorizar a história do Brasil.</i></p>	<p>marcada pela oralidade e por estruturas egocentradas, conforme destacam Koch e Travaglia (2010), quando tratam da necessidade de o aluno compreender a estrutura sintática e discursiva como recurso de coesão e progressão textual. Na versão reescrita, há avanços significativos no uso da norma-padrão, especialmente na concordância e na coesão referencial (“essas mulheres responsáveis...”). Observa-se também uma reorganização das ideias, resultando em maior clareza e fluidez textual. A pontuação passou a cumprir adequadamente sua função de segmentar orações e organizar o encadeamento lógico, evidenciando um processo de revisão consciente.</p> <p>De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), esse tipo de reescrita demonstra o desenvolvimento da competência discursiva e a apropriação das propriedades textuais de coerência e coesão, essenciais à produção de sentido. Assim, nota-se que o aluno passou de uma escrita mais espontânea para uma produção mais planejada e coesa, o que confirma o aprimoramento do processo de letramento conforme defendido por Soares (2020).</p>
<p>A curva do Negro Morto</p> <p><i>Era uma vez dois homens que se chamavam Ney e Sérgio. Estavam em um acampamento, estavam dormindo quando escutaram um tropilha de cavalos. Eles saíram da barraca e viram um tropilha de cavalos com um cavalo branco pingando</i></p>	<p>A curva do Negro morto</p> <p><i>Era uma vez dois pescadores que se chamavam Ney e Sergio ele estavam acampando aos arredores da Charqueada na beira do rio Jaguarão. Enquanto dormiam escutaram um barulho como o de uma tropilha de cavalos então saíram da barraca assustados e curiosos, quando de repente se depararam com uma tropilha de cavalos. Tinha um cavalo branco pingando sangue com</i></p>	<p>Na versão inicial, percebe-se a presença de períodos curtos e fragmentados, característicos de uma escrita mais oralizada. Há também ausência de conectores que promovam a progressão lógica das ações, conforme apontam Marcuschi (2018) e Antunes (2003) sobre a importância dos mecanismos de coesão sequencial na construção da textualidade. Na versão reescrita, observa-se um salto qualitativo: o</p>

<p><i>sangue e um cavaleiro segurando as rédeas e tocando violão. Eles desarmaram o acampamento e saíram correndo para a casa do Ney.</i></p>	<p><i>um cavalheiro montado segurando as rédeas e tocando violão. Os pescadores ficaram apavorados desarmaram o acampamento e fugiram para casa do Ney que fica na cidade.</i></p>	<p>aluno amplia o texto, insere informações contextuais (“aos arredores da Charqueada, na beira do rio Jaguarão”) e utiliza recursos de encadeamento mais adequados (“enquanto dormiam”, “quando de repente”). O texto passa a apresentar maior detalhamento e densidade narrativa, com sequenciação temporal e causal mais precisa. Esse avanço revela um processo efetivo de reescrita, no qual demonstra domínio crescente sobre a estrutura narrativa e sobre o uso da linguagem em contexto, aproximando-se da noção de texto como unidade de sentido, conforme defendido por Bakhtin (1992) e Marcuschi (2018).</p>

<p><i>E UM CURTA METRAGEM QUE CONTA SOBRE UM MENINO INDÍGENA QUE SAI PARA CAÇAR E SE DEPARA COM UMA PLACA ESCRITA METRÔ.</i></p> <p><i>A HISTÓRIA NOS FAZ REFLETIR SOBRE A CONSTRUÇÃO DE CIDADE NO TERRITÓRIO INDÍGENA.</i></p> <p><i>EU GOSTEI DO FILME POIS É MUITO LEGAL E APESAR DE NÃO TER FALA ELE CONSEGUE NOS FAZER ENTENDER A IMPORTÂNCIA DE RESPEITAR A CULTURA INDÍGENA.</i></p> <p><i>EU RECOMENDO PARA AS OUTRAS PESSOAS ASSISTIREM PORQUE ENSINA MUITAS COISAS COMO CUIDAR DO MEIO AMBIENTE.</i></p>	<p>Pajerama</p> <p><i>O curta-metragem Pajerama conta a história de um menino indígena que sai para caçar e encontra uma placa que diz metrô. Mesmo sem ter falas, o filme consegue mostrar a importância de respeitar a cultura indígena. Ele faz a gente pensar sobre como a cidade de São Paulo foi construída muito rápido, em lugares que antes eram dos povos indígenas, que foram expulsos de suas terras.</i></p> <p><i>Eu gostei do filme porque achei diferente e interessante.</i></p> <p><i>Recomendo para outras pessoas assistirem porque ele ensina a respeitar as culturas indígenas e nos faz imaginar como seria estar no lugar desses povos que ainda lutam pelos seus direitos e territórios.</i></p>	<p>Pajerama</p> <p>A versão inicial apresenta um texto curto e com estrutura narrativa básica, em que o aluno demonstra compreensão geral do curta Pajerama. O uso predominante de letras maiúsculas (bastão) é comum em alunos de 5º ano e representa uma etapa de consolidação da escrita, não sendo considerado erro. Observa-se, entanto, uma limitação no desenvolvimento das ideias: o aluno descreve os acontecimentos sem explorar relações de causa e consequência. Na reescrita, nota-se avanço na construção do sentido, com maior detalhamento e organização das informações, além do uso de conectivos que favorecem a coesão textual. A ampliação do vocabulário (“destruída”, “confuso”, “assustado”, “simboliza”) evidencia maior domínio da linguagem escrita e compreensão simbólica do curta, o que demonstra progresso significativo na passagem de uma escrita descritiva para uma escrita interpretativa.</p>

<p>A existência e resistência da mulher negra</p> <p><i>As mulheres negras foi escravizadas, mas sempre teve muita importância pra construção do Brasil. Mesmo com muita dificuldade, preconceito e desigualdade, elas não deixava de lutar pelos seus direito e por suas família.</i></p> <p><i>Desde o tempo da escravidão, essas mulher resistia com coragem e muita força. Um exemplo importante é das quitandeira, que vendia comida nas rua e nas cidade. Com o dinheiro que ganhava, ajudava suas família e também comprava a liberdade de parentes que ainda era escravizado.</i></p>	<p>A existência e resistência da mulher Negra</p> <p><i>As mulheres negras foram escravizadas, mas sempre tiveram grande importância para a construção do Brasil.</i></p> <p><i>Mesmo enfrentando diversas dificuldades como o preconceito e a desigualdade, elas nunca deixaram de lutar por seus direitos, por suas famílias e por um país mais justo.</i></p> <p><i>Desde o período da escravidão, essas mulheres resistem à opressão de maneira corajosa e determinada.</i></p> <p><i>Um exemplo marcante são as quitadeiras, que vendiam alimentos nas ruas e nos centros urbanos. Com a renda obtida, sustentavam suas famílias e muitas vezes, conseguiam compra a liberdade de parentes ainda escravizados.</i></p> <p><i>Dessa forma, desafiavam o sistema escravista tanto econômico quanto socialmente.</i></p> <p><i>Por todas essas razões, as mulheres negras merecem ser homenageadas e reconhecidas por sua história de luta, força e resistência.</i></p>	<p>A comparação mostra que a versão reescrita apresenta maior domínio da norma-padrão e melhor organização das ideias. Ainda assim, a versão inicial já demonstra compreensão sobre a temática e esforço de estruturação do texto. Os principais avanços observados na reescrita aparecem na concordância verbal (“foi”/“foram”, “teve”/“tiveram”), no uso adequado do plural (“mulheres” / “Mulheres”, “quitandeira”/ “quitadeiras”) e na ampliação da coesão por meio de conectores. Há também progresso na clareza das informações. A coerência global é mantida nas versões, mas a reescrita apresenta maior fluidez e formalidade, características de textos expositivos.</p>
--	---	--

<p>O VALOR DAS MULHERES NEGRAS</p> <p><i>As mulheres negras sempre teve um papel muito importante na história do Brasil. No tempo da escravidão muitas vendia comida na rua pra conseguir dinheiro e ajudar sua família ou até compra a liberdade dos parentes.</i></p> <p><i>Mesmo depois que acabou a escravidão, elas continuava tendo muita dificuldade, porque sofria preconceito e desigualdade por causa da cor da pele.</i></p> <p><i>Mas mesmo assim nunca deixava de lutar por respeito e um futuro melhor.</i></p> <p><i>Por isso é importante que todo mundo reconhece o valor das mulheres negras, respeita suas lutas e comemora suas conquista.</i></p>	<p>O valor das mulheres negras</p> <p><i>As mulheres negras sempre tiveram um papel muito importante na história do Brasil. Durante a escravidão, muitas vendiam comidas nas ruas para conseguir dinheiro e, assim, ajudar suas famílias ou até comprar a liberdade de parentes.</i></p> <p><i>Mesmo depois da escravidão, elas continuaram enfrentando dificuldades, porque sofriam preconceito e desigualdades por causa da cor da pele.</i></p> <p><i>Apesar disso, nunca deixaram de lutar por respeito e por um futuro melhor.</i></p> <p><i>Por isso, é importante que toda a sociedade reconheça o valor das mulheres negras, respeite suas lutas e celebre suas conquistas.</i></p>	<p>Observa-se na reescrita maior adequação gramatical e precisão na organização frasal. A versão inicial revela aspectos como confusão de tempos verbais (“teve/tiveram”, “Vendia/vendiam”, “continuava/continuaram”), uso limitado de conectores e marcas da oralidade, que são comuns no processo de aquisição da escrita. Na reescrita, há melhor encadeamento das ideias, ampliação do vocabulário e emprego correto da concordância verbal e nominal. O conteúdo central – a luta, resistência e importância da mulher negra – permanece coerente e é reforçado com maior clareza e objetividade.</p>

<p>MULHERES NEGRAS NA HISTÓRIA DO BRASIL</p> <p><i>A história das mulheres negras no Brasil é cheia de dificuldade, mas também de muita força. Desde o tempo da escravidão elas teve que enfrentar coisas muito difícil. Mesmo assim não deixava de cuidar das família e lutar por respeito e igualdade.</i></p> <p><i>Um exemplo é as mulheres que vendia frutas, doce e outras comida na rua. Com esse trabalho elas mantinha seus filho e algumas vez juntava dinheiro pra compra a liberdade de pessoas da família. Assim mostrava coragem e inteligência mesmo quando tudo parecia contra elas.</i></p> <p><i>Por isso as mulheres negras merece ser lembrada com orgulho, porque elas é símbolo de resistência e esperança e da construção de um Brasil melhor.</i></p>	<p>Mulheres negras na história do Brasil</p> <p><i>A história das mulheres negras no Brasil é cheia de desafios, mas também de muita força. Desde a escravidão, elas precisaram enfrentar situações muito difíceis. Mesmo assim, nunca deixaram de cuidar de suas famílias e de lutar por respeito e igualdade.</i></p> <p><i>Um exemplo são as mulheres que trabalhavam vendendo frutas, doces e outras comidas nas ruas. Graças a esse trabalho, conseguiam manter seus filhos e, algumas vezes, juntavam dinheiro para libertar pessoas da própria família. Desse jeito, mostravam coragem e inteligência, mesmo quando tudo parecia contra elas.</i></p> <p><i>Por causa dessa luta que vem tantos anos, as mulheres negras merecem ser lembradas com orgulho. Elas são símbolo de resistência, esperança e da construção de um Brasil melhor.</i></p>	

Banco de dados da pesquisadora

A análise comparativa entre as versões iniciais e as reescritas evidencia, de forma concreta, que o processo de intervenção pedagógica possibilitou avanços

significativos na organização discursiva, na escolha vocabular e no uso dos mecanismos de coesão e coerência pelos alunos. Embora persistam desafios característicos do estágio de desenvolvimento linguístico do 5º ano, observa-se que a mediação docente – pautada em práticas de correção coletiva, revisões orientadas e retomadas teóricas sobre o funcionamento do texto – ampliou a capacidade dos estudantes de planejar, estruturar e revisar suas produções. Dessa forma, esta categoria encerra-se demonstrando que a reescrita, compreendida como prática social e instrumento de letramento, constitui um eixo fundamental para promover a progressão das aprendizagens e consolidar o texto como espaço de interação e construção de sentidos.

6. Considerações finais

A escrita mais do que uma habilidade escolar, constitui-se como uma forma complexa de linguagem e um instrumento de participação social, construção identitária e expressão crítica. Esta pesquisa nasceu dessa compreensão e da inquietação que marcou minha trajetória docente, sobretudo no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto Alfabetização/Pedagogia. Em meio a tantos estudos dedicados ao ensino da língua, emergiu a necessidade de investigar a escrita como eixo estruturante do letramento – não apenas como produto final, mas como processo de formação do sujeito que comunica, organiza ideias, constrói sentidos e se insere socialmente por meio do texto.

A intervenção ocorreu em uma escola municipal de Jaguarão (RS), envolvendo dez alunos do 5º ano, com idades entre 10 e 14 anos. Foram realizados oito encontros, nos quais se trabalhou uma diversidade de gêneros textuais – narrativa, lenda, autobiografia, notícia, resumo, resenha crítica, texto dissertativo e produções de apresentação pessoal – sempre ancorados em práticas de leitura, reescrita guiada, discussão sobre as condições de produção e mediação docente ativa. O objetivo central foi compreender de que maneira essa prática contribuíram para o desenvolvimento da escrita, observando avanços na coesão, coerência, organização textual e autoria.

A análise das produções iniciais evidenciou fragilidades significativas, especialmente no uso de conectivos, na construção da progressão temática, na estruturação dos parágrafos e na presença expressiva de marcas da oralidade. Esses resultados confirmam o diagnóstico já apontado por Soares (2020), Marcuschi (2008), Dolz e Schneuwly (2004), sobre os desafios persistentes na formação de produtores de texto no Brasil. Embora pesquisas nacionais, como a 6ª edição da pesquisa Retratos de Leitura no Brasil (2024), concentrem-se majoritariamente na competência leitora, seus resultados evidenciam um quadro mais amplo de fragilidade no letramento que repercutem diretamente na escrita. Essa constatação revela uma lacuna no campo da pesquisa, onde ainda são raros os estudos que assumem a escrita como foco central de investigação – lacuna esta que a presente dissertação busca enfrentar.

Ao longo da intervenção, observou-se um avanço consistente na qualidade dos textos dos estudantes. A mediação docente, a leitura coletiva, a reescrita orientada e o trabalho com gêneros reais contribuíram de forma significativa para a reorganização das ideias, maior controle da linguagem escrita, ampliação do vocabulário e construção de parágrafos mais completos e coerentes. Os alunos passaram a assumir posicionamento discursivos mais claros, demonstrando intencionalidade comunicativa, consciência do leitor e maior autonomia na produção textual.

A compreensão da linguagem como interação, conforme Bakhtin (2003), orientou todo o percurso da intervenção. Ao entender o texto como resposta a outros discursos, deslocou-se a ênfase da estrutura rígida para a construção dialogada do sentido. A coerência, nesse contexto, não é apenas um encadeamento lógico interno, mas uma relação viva entre autor, leitor e contexto, mediada por conhecimentos compartilhados e pela intencionalidade discursiva. Ensinar a escrever, portanto, é ensinar o aluno a dialogar, a antecipar o outro, a posicionar-se diante das demandas sociais da linguagem.

Da mesma forma, o trabalho com os gêneros textuais, como defendem Dolz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2008) e Koch e Travaglia (2011), ampliou o repertório discursivo dos estudantes, aproximando a escrita de práticas reais. A produção de resenhas críticas, notícias, autobiografias, lendas locais e resumos permitiu que os alunos compreendessem o texto como prática social e não como mero exercício escolar foi fundamental para a ampliação do repertório discursivo dos estudantes. Ao aproximar a escrita de situações reais – resenha crítica de um curta-metragem, notícia, autobiografia, lenda, local, resumo – a intervenção promoveu engajamento e permitiu que os alunos compreendessem o texto como prática social e não mero exercício escolar.

Esse movimento fortaleceu também o desenvolvimento da autoria, aspecto ressaltado por Freire (2003), ao considerar que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção. Ao reconhecerem-se como sujeitos do próprio texto, os alunos passaram a escrever com maior participação, criticidade e senso de responsabilidade sobre o que suas escolhas linguísticas.

Um aspecto que merece destaque, e que diferencia esta pesquisa de muitas investigações centradas exclusivamente na leitura, é o fato de que a intervenção foi planejada e realizada com foco direto na escrita. Todo o percurso foi orientado para ensinar os estudantes a se comunicarem pela escrita: a organizar ideias, estruturar

discursos, construí sentido, dialogar com interlocutores reais e compreender a função social dos textos. Esse diferencial metodológico reforça a originalidade do estudo e evidencia a relevância da escrita como prática formadora, capaz de ampliar significativamente a participação dos sujeitos no mundo letrado.

A articulação entre teoria e prática ocorreu de forma contínua. Autores como Soares (2020), Bakhtin (2003), Marcuschi (2008), Dolz e Schneuwly (2004), Koch e Travaglia (2011) e Antunes (2003), foram utilizados não apenas como referenciais, mas como fundamento para a análise e intervenção nos textos dos estudantes. A teoria iluminou as ações pedagógicas, e a prática, por sua vez, desenvolveu à teoria novos significados e evidências concretas de transformação.

Os resultados alcançados permitem afirmar que práticas de escrita mediadas, sistemáticas e contextualizadas são capazes de promover avanços significativos no letramento dos alunos. Os estudantes passaram a escrever com maior clareza, autonomia e consciência discursiva, consolidando-se como sujeitos da própria escrita e ampliando suas possibilidades de expressão e participação social.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para inspirar outras experiências pedagógicas comprometidas com o ensino da escrita como prática de autoria, diálogo e emancipação. Que os professores continuem assumindo seu papel de mediadores do letramento crítico, promovendo práticas que façam sentido para seus alunos e reconhecendo a potência transformadora da linguagem. Que cada estudante possa encontrar, na escrita, não apenas um conteúdo escolar, mas um espaço de voz, identidade e cidadania.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Daniela. Quatro em cada dez alunos brasileiros do 4º não dominam a leitura. agência Brasil. Brasília. 19 de maio de 2023. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/bncc_ei_ef_110518_versaofinal_site.pdf](https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-05/quatro-em-dez-alunos-brasileiros-do-4o-ano-nao-dominam-leitura#:~:text=Quase%2040%25%20dos%20estudantes%20brasileiros,Leitura%20(PIRLS)%20de%202021.> Acesso em: 06 de fevereiro 2024>.</p>
<p>ANTUNES, Irandé Costa. Língua, Gêneros Textuais e ensino: Cinsiderações teóricas e implicações pedagógicas. Perspectiva, Florianópolis, V. 20, n.01, p. 65-76, jan./jun.2002.</p>
<p>Antunes, Irandé. Lutar com palavras: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.</p>
<p>BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.</p>
<p>BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal.4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.</p>
<p>BITTENCOURT, Zoraia Aguiar. <i>Reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa anos iniciais.</i> In: Fundamentos didáticos e pedagógicos para pensar a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC .LOSS Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski; BITTENCOURT, Zoraia Aguiar (Org.). - Curitiba: CRV, 2020. p.79 a 98.</p>
<p>BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação Qualitativa em Educação - uma introdução à teorias e aos métodos. Porto Editora: Portugal, 1994.</p>
<p>BRAIT, B. (Org.). BAKHTIN, dialogismo e construção do sentido. 2ª reimp. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.</p>
<p>BRASIL. Base Nacional Comum Curricular - Educação é a base. Brasília, mec/consed/undime, 2017. Disponível em: < Acesso em: dez de 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>Acesso em: 25 de julho de 2024.
- Brasil. **Cosntituição Estadual de 1989.** Disponível: <<https://www.estado.rs.gov.br/constituicao-estadual> >Acesso: em 25 de setembro de 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

Brasil. **Referencial Curricular Gaúcho**: Humanas. Porto Alegre: SEE,2018. RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação.

CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Coimbra: Armênio Amado, 1978.

DAMIANI, M. F.; Rochefort, R. S.; Castro, R. F.; Dariz, M. R.; Pinheiro, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, May/Aug. 2013.

DIANA Daniela. Toda Matéria. **Conectivos para redação**: lista e tipos. s/d Disponível:<<https://www.todamateria.com.br/conectivos/>> Acesso no dia 15 de agosto de 2024.

DIANA Daniela. Toda Matéria. **Como fazer uma resenha Crítica**. s/d. Disponível em:<<https://www.todamateria.com.br/resenha-critica/>> Acesso em: 15 de agosto de 2024.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Maria Luiza Müller. 18. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1999. Publicado originalmente em 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

G1.globo. comBolzani, Isabela. **Presença de mulheres melhora resultado, mas equidade de gênero nas empresas ainda está distante**, dizem especialistas.

Disponível

em:<<https://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/2024/03/08/presenca-de-mulheres-melhora-resultados-mas-equidade-de-genero-nas-empresas-ainda-esta-distante-dizem-especialistas.ghtml>>. Acesso 25 de setembro de 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991. Brasil. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

GERHARDT, Tatiana Engel, et al. **Estrutura do projeto de pesquisa**. In: Gerhardt, Tatiana Engel; Silveira, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOTTSCHALK, Cíntia. Escrita e autoria: O espaço da produção textual na escola. São Paulo: Parábola, 2018.

INSTITUTO – Pró-Livro. 6ª edição *Retratos da Leitura no Brasil-2024*. São Paulo, 2024. Disponível em:<<https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/>>. Acesso em: 29 de maio de 2025.

Jaguarão. Decreto nº 139, de 07 de julho de 2020. Homologa **Documento Orientador Municipal** – DOM – do município de Jaguarão. Jaguarão: Prefeitura Municipal, [2020]. Disponível em: Acesso em: 20 de março de 2025.

.KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coerência textual** / Ingedore Villaça Koch, Luiz Carlos. Travaglia. 8.ed. - São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, Ingedore G.V. **A coesão textual**. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça, Elias, Vanda Maria. **Ler e compreender**: Os sentidos do texto – 3. Ed., 5ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2011.

Koch, Ingedore Villaça, Elias, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual – 3. Ed., 5ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2011.

Luiza Lages. Revista **MINAS FAZ CIÊNCIA**. (Especial 2020), p.53. (Fragmento com cortes e adaptação). Disponível em: <https://minasfazciencia.com.br/>. Acesso em 7 de agosto de 2024.

LÜDIK, Menga. André, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidades**. In: Dionísio, Angela Paiva; Machado, Ana Raquel; Besserra, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais E ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. MENDES, Walter. **O que são conectivos?** Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/portugues/o-que-sao-conectivos.htm>> Acesso em 11 de novembro de 2024.

MORAES, Roque; Galiuzzi, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. rev. - Ijuí: ED. Unijuí, 2011.

MORAES, Roque; Galiuzzi, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORIN, EDGAR. **CIÊNCIA COM CONSCIÊNCIA**. 8ª ED. - RIO DE JANEIRO: BERTRAND BRASIL, 2005.

OLIVEIRA, Rafael. Mundo Escola. **Notícia**. s/d. Disponível em: <<https://mundoeducacao.uol.com.br/redacao/noticia.htm>> Acesso no dia 5 de agosto de 2024.

PARR, Todd **O livro da Família** / Todd Porri [Tradutora KikiPizanteMillan]. 1 ed. São Paulo: Editora Panda, 2003.

PIERRO, Bruno. Pesquisa Fapesp. **O poder da language**. Magda Becker Soares. Ed. 233. Julho de 2015. Disponível em: <<https://revistapesquisa.fapesp.br/magda-becker-soares-o-poder-da-linguagem/>> Acesso em: 5 de agosto de 2024.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. Ed. Porto Alegre: Penso, 2013. SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SILVA, Daniel Neves. **Malala Yousafzai**; Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/historiag/malala-yousafzai.htm>> Acesso em 11 de novembro de 2024.

SOARES, M. **Alfabetar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 30. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1o e 2o graus. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VAN DIJK, Teun A. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1992 (com base em teorias que ele desenvolver desde os anos 1980).

VYGOSTKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censura seu diário de campo. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 157-170, jul./dez. 2009.

WOLFF, Cristina. **Ler e escrever na era digital**: entre práticas escolares e práticas sociais. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Eliane Debus da (Org.). **Leituras e Formação do leitor: velhas e novas questões**. São Paulo: Contexto, 2018. P. 57-70

ZANOTO, Melina. Blogue do ENEM. **Estrutura da redação do Enem**: como chegar à nota 1000. Ed. 2023. Disponível em: <<https://blogdoenem.com.br/redacao-enem-estrutura-texto/>>. Acesso dia 26 de setembro de 2024

ANEXOS

Anexo 1: ENTREVISTA COM A PROFESSORA TITULAR

Dados Entrevista com a professora Titular:

1) Qual a tua área de formação?

Mestrado, mestre em educação.

2) Quanto tempo você está atuando como professora?

24 anos

3) Você costuma trabalhar com textos na sala de aula? Dê que forma?

Sim, eu trabalho com textos diversificados. Eu trabalho de várias maneiras. Uma delas é com explosão de ideias. Eu faço perguntas sobre o assunto. Eles vão respondendo. Eu encho o quadro de sugestões para eles. Eles vão captando do quadro, sempre com o auxílio que eles vão perguntando durante a construção da escrita. Também eles vão perguntando e eu vou respondendo, porque todo momento é momento de aprender.

4) Que tipo de texto costuma trabalhar?

É bem diversificado. Não tem um gênero certo. Aí vai muito da época que estamos, das datas comemorativas que tem nessa época, dos assuntos que surgem. Então, não é nada muito determinado. Eles que vão dando o norte das coisas, conforme os assuntos que eles vão discutir na sala de aula.

Eu vou tirando deles assim, o máximo de conhecimento que eles possam ter sobre o assunto vou explorando bem e aí depois sim eu parto para a escrita.

Eu trabalho muito com o livro didático para leitura e interpretação, eu trago textos as vezes de conheçimentocientífico, de pesquisas e assuntos que eles tenham curiosidade de aprender, aí eu trago para eles. É mais ou menos isso sobre o que eles têm interesse em aprender que eles gostariam de saber, sobre o que que eles gostariam de escrever, que assim se torna mais fácil a escrita.

5) Quais as dificuldades que você encontra ao trabalhar com textos?

Olha antes eu trabalhava de outra forma muito mais difícil, eu escolhia os textos, trazia e daí partia para a escrita. E aí como eu mudei agora tô trabalhando em cima daquelas coisas que são importantes para eles aquilo que eles querem saber, em cima das coisas que são importantes para eles, eu não encontrei mais dificuldades. É uma turma pequena de 13 alunos então

quer dixer que também tem essa característica né. Não tenho maiores dificuldades na escrita porque eles demonstram interesse.

6) Qual a percepção que você tem sobre a reação dos alunos ao trabalharem com textos?

Não, a minha turma é boa, gosta de ler, de participar. Eu agora tô fazendo a leitura de parágrafo. Assim então eu uso textos grandes, então cada um lê um parágrafo. Eu tô trabalhando também o tom de voz e que eles aumentem o tom de voz a cada leitura. Então assim eles estão melhorando bastante e com

isso cada um lê um pouquinho e se eu vejo que a leitura não ficou muito boa para interpretação aí depois eu dou uma complementada com tom de voz um pouco mais alto. Mas eu tô tentando trabalhar isso o tom de voz, que eles leiam de forma que os outros entendam. Então tá muito bom depois que eu comecei a ler cada um lê um parágrafo e quando é um texto pequeno cada um lê uma frase, chega no ponto e para. Então essa dinâmica de leitura melhorou bastante a fluência da leitura deles.

7) Quais as dificuldades que os alunos apresentam eles têm mais dificuldade na leitura na interpretação ou na produção de textos?

Na interpretação, a leitura, a fluência da leitura tá desenvolvendo bem e a produção de textos também, é só a interpretação que às vezes fica a desejar em alguns alunos.

8) E como você pode e você acompanha o processo de aprendizagem dos alunos em relação à produção textual?

Sim. Eu agora também tive outra mudança que eu tô fazendo a produção em aula e tô corrigindo com eles. Né assim eu tô fazendo uma correção individual então eu não levo para casa corrijo trago não. Eu na hora já eles estão escrevendo, tão terminando e eu já chamo eles individualmente e já faço a correção, eles fazem a correção, eles apagam corrigem então dessa forma que estou fazendo.

9) Estas fazendo o acompanhamento na sala de aula?

Tô fazendo o acompanhamento na sala de aula porque não perde a sequência né. Eles escreveram e no momento que escreveram já faço a correção e eles mesmos percebem aquilo que erraram. É mais fácil, demora mais, mas, como eu tenho uma turma de poucos alunos, eu consigo fazer isso. Essas duas mudanças foi assim primordial.

A leitura acompanhada, a leitura de todos os textos, inclusive a gente lê textos de português, a gente lê textos de história, geografia, ciências, esse tipo de leitura e feita em todas as disciplinas.

10) Trabalhas de forma interligada com as outras disciplinas?

Não, eu trabalho muito com os livros didáticos, então nos textos de geografia, ciências e história também é feito esse tipo de leitura. Então e muito, muito bom.

Os materiais constantes neste anexo foram utilizados na elaboração das atividades e quadros apresentados no capítulo 4. Percurso da intervenção: Estratégias e aprendizagem da escrita (Pág. 91).

Anexo 2:

Figura nº50: Tirinha turma da Mônica



Fonte: Koch (2011, p.186).

Anexo 3:

Figura nº 51: Conectivos

FUNÇÃO DA CONEXÃO	CONECTIVOS
ADIÇÃO	e; além disso; não só...mas também; depois; finalmente; seguidamente; em primeiro lugar; em seguida; por um lado...por outro; adicionalmente; ainda; do mesmo modo; pela mesma razão; igualmente; também; de novo; ...
OPOSIÇÃO	porém; contrariamente; em vez de; pelo contrário; por oposição; ainda assim; mesmo assim; apesar de; contudo; no entanto; por outro lado;...
CONCLUSÃO	logo; pois; assim; por isso; por conseguinte; portanto; enfim; em conclusão; concluindo; em suma;...
CONCESSÃO	apesar de; ainda que; embora; mesmo que; por mais que; se bem que; ainda assim; mesmo assim;...
DÚVIDA	talvez; é provável; é possível; provavelmente; porventura;...
CERTEZA	é evidente que; certamente; decerto; com toda a certeza; naturalmente; evidentemente;...
CAUSA	pois; pois que; visto que; já que; porque; dado que; uma vez que; por causa de; posto que; em virtude de; devido a; graças a;...
EXEMPLIFICAÇÃO	por exemplo; exemplificando; isto é; tal como; em outras palavras; em particular;...
COMPARAÇÃO	da mesma maneira, da mesma forma, como, similarmente, correspondentemente; assim como;...

Fonte: Brasil Escola

Anexo 4:

Quadro nº 68: Biografia de Malala

Malala (1997-) é uma jovem escritora e ativista dos direitos humanos paquistanesa. Com 11 anos de idade, ela começou a escrever um blogue no qual relatava o cotidiano do vale onde morava, e que era ocupado por talibãs, integrantes de um movimento fundamentalista. Os relatos de Malala passaram a chamar a atenção de todo o mundo. No ano seguinte, o jornal estadunidense The New York Times produziu um documentário sobre a garota, o que desagradou o grupo radical, que avançava no domínio do Paquistão.

Em 2012, aos 15 anos de idade, Malala ia para a escola quando um homem armado entrou no veículo e disparou três vezes contra ela. Após um período em estado grave, Malala se recuperou totalmente de seus ferimentos.

Desde então, ela tem se destacado em todo o mundo pelo seu ativismo em defesa do direito das mulheres à educação e aos direitos humanos.

Em 2014, ela recebeu o Prêmio Nobel da Paz pela autobiografia *Eu sou Malala*, escrita com a colaboração da jornalista Christina Lamb.

Fonte: Brasil Escola: SILVA, Daniel Neves. "Malala Yousafzai"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/malala-yousafzai.htm>. Acesso em 06 de fevereiro de 2025.

Anexo 5:

Quadro nº 69 continuação do texto da Malala

O nome Malala é uma homenagem a Malalai, uma jovem morta pelo exército britânico na Segunda Guerra Anglo-Afegã, ocorrida entre 1878 e 1880. Em 1880, ela foi ao front com outras mulheres para cuidar dos feridos. Quando o porta-bandeiras do exército afegão foi atingido, Malalai ergueu seu véu branco e, ao marchar em direção aos britânicos, foi alvejada. Sua morte serviu de inspiração para a luta dos afegãos, que derrotaram seus oponentes na ocasião. Ela passou, então, a ser símbolo de honra e coragem.

Fonte: Brasil Escola: SILVA, Daniel Neves. "Malala Yousafzai"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/malala-yousafzai.htm>. Acesso em 06 de fevereiro de 2025.

Anexo 6:

Quadro nº 70: Passo a passo para a produção de uma notícia

Passo a passo para a produção de uma notícia	
1) Definição da Notícia	
2) Pesquisa sobre o tema/acontecimento	
3) Conhecimento do público-alvo	
4) Elaboração de título e subtítulo	
5) Início do texto	

6) Uso dos elementos complementares	
-------------------------------------	--

Fonte: UOI. Mundo Educação

Anexo nº7:

Quadro nº 71: Texto Sujeira pra todo lado

Sujeira pra todo lado!

Quando andamos pelas ruas ou paramos no trânsito, é muito comum vermos um tanto de fumaça escura saindo de motos, carros, ônibus e caminhões. Aquilo que escoia pelo escapamento dos veículos é uma forma de poluição. Todos os dias, veículos, fábricas e, até mesmo, fornos a lenha de pizzarias lançam um tanto de sujeira na atmosfera, e, assim, contaminam o ar de todo o mundo.

Fonte: Luiza Lages. Revista "MINAS FAZ CIÊNCIA". (Especial 2020), p.53. (Fragmento com cortes e adaptação). Disponível em: <<https://minasfazciencia.com.br/>>.

Anexo nº8:

Quadro nº 72: Roteiro para pensar sobre o resumo

Quantas linhas tem o texto original?

Quantas linhas temos no exemplo do resumo?

Dica: no exemplo acima podemos perceber que além de diminuir a quantidade de palavras, também tiramos os exemplos.

Lembrando também que no resumo mudamos as palavras por outras que tenham o mesmo significado e devemos manter o sentido.

Banco de dados da pesquisadora

Anexo nº9:

Quadro nº 73: Continuação do texto para realização do resumo

Isso é um problema porque os seres humanos e o Planeta precisam de ar limpo para viver. Taciana Toledo, professora do departamento de Engenharia Sanitária e Ambiental da UFMG, explica que o ar é formado por diversas substâncias. E podemos considerar como poluição qualquer coisa diferente que a gente jogue na atmosfera, como gases ou partículas, inclusive, as bem pequenas, que mal conseguimos ver.

Fonte: Revista (MINAS FAZ CIÊNCIA, 2020, p.53).

Anexo nº10:

Quadro nº 74: Como fazer uma boa resenha crítica: passo a passo

1. Conheça muito bem a obra
Para começar uma resenha crítica é necessário ler/assistir atentamente à obra analisada.
Se necessário, pode-se fazer isso mais de uma vez para que nenhuma parte passe despercebida. Assim, se ficou alguma dúvida, não hesite em ler/ver novamente.

Fonte: (Toda Matéria s/d).

Anexo nº11:

Quadro nº 75: Roteiro para pensar a resenha crítica

Qual o nome da obra?	
Quem é o autor/autora?	
Qual a temática explorada pelo autor/autora e sua relevância?	
Qual a opinião defendida pelo autor/autora?	
Quando ela foi publicada, lançada ou apresentada?	
Qual a estrutura e divisão apresentada (partes, capítulos, seções)?	
A obra faz parte de outras, por exemplo, é uma trilogia?	

Fonte: (Toda Matéria s/d).

Anexo nº12:

Quadro nº 76: Dados do autor/autora

<ul style="list-style-type: none"> • Qual o nome completo do autor/autora? • Qual o local e data de nascimento/morte do autor/autora? • O tema da obra produzida é recorrente em outras obras do mesmo autor/autora?

Fonte: (Toda Matéria s/d).

Anexo nº13:

Quadro nº 77: Quadro para pensar a opinião sobre a obra

1) Gostou da obra?
2) Qual a parte mais interessante?
3) Que relações ela pode ter com outras obras?
4) Quais as principais considerações e apreciações sobre o tema?
5) Sentiu que teve alguma parte que não ficou muito bem explicada?
6) Quais as emoções geradas depois de ler/assistir a obra?

Fonte: (Toda Matéria s/d).

Anexo nº14:

Quadro nº 78: **Exemplo de resenha crítica pronta**

Segue abaixo uma resenha crítica do livro o “*Menino Maluquinho*” (1980), do escritor Ziraldo Alves Pinto, feita pela professora Daniela Diana.

Quem nunca ouviu falar do menino que ‘*tinha ventos nos pés*’, o ‘*olho maior que a barriga*’, ‘*fogo no rabo*’, ‘*umas pernas enormes (que davam para abraçar o mundo)*’ e que ‘*chorava escondido se tinha tristezas*’?

É assim que caracterizamos um dos personagens de Ziraldo, que com mais de 30 anos de existência corrobora sua atemporalidade.

“*O Menino Maluquinho*”, lançado em 1980 pelo escritor e cartunista Ziraldo, é um clássico da literatura e que continua conquistando o universo infanto-juvenil.

Em entrevista ao Diário Catarinense (2011), Ziraldo afirma que a ideia de criar o Menino Maluquinho surgiu de considerações e observações pessoais:

“*Eu já tinha visto o que tinha acontecido com meninos felizes e infelizes. Os felizes viraram adultos mais bem resolvidos. Os infelizes e desamados, ficaram adultos mais sofridos.*”

No tocante ao uso da inocência e da simplicidade, muitas obras de arte nos levam a recordar da célebre frase de Leonardo da Vinci quando nos alerta que: “*A simplicidade é o último grau de sofisticação*”.

No livro o “*Menino Maluquinho*” isso não é diferente e se torna claro no momento em que iniciamos a leitura. De partida, já nos familiarizamos com seus desenhos *naïf*, sua linguagem simples, ‘*nada de especial*’, diriam alguns, ‘*tudo de essencial*’, afirmariam outros.

Assim, o essencial e o especial se mesclam numa narrativa fluida, simples e familiar. Isso porque a obra trata de aspectos do cotidiano, da simplicidade dos momentos, de um menino travesso com uma felicidade contagiante.

Interessante notar que o sucesso da obra não fora passageiro, e seu reconhecimento implicou no aumento considerável do número de vendas e edições ao longo desses anos.

E, se pensarmos assim, já temos certeza que esse ‘personagem lendário’ adquiriu uma posição de destaque, já que é considerada uma das maiores obras infanto-juvenis do Brasil.

Atualmente, ela é utilizada nas escolas como ferramenta de acesso e, ainda, para disseminar o gosto pela leitura.

Além disso, a obra foi adaptada para cinema, série televisiva e desenho animado, expandindo ainda mais os corriqueiros momentos de travessuras desse menino tão maluquinho.

Nesse momento, surgem as perguntas: o que torna uma obra literária parte do imaginário de um povo? Como adquire uma posição de destaque?

Para responder essas questões, podemos pensar na psicologia e pressupor uma identificação da personagem com a nossa personalidade. Ou ainda, percorrer os caminhos da linguística para explicar que uma linguagem simples e cheia de significados absorve a atenção do público. Entretanto, aqui, a ideia não é esta!

Após a leitura fica claro que, com uma linguagem e uma narrativa simples, Ziraldo conseguiu transmitir ao público, a trajetória e os momentos quase universais de uma infância feliz.

Talvez por isso houve, durante essas décadas, enorme aceitação do público. Essa obra vendeu cerca de 2,5 milhões de exemplares, ao mesmo tempo que acompanhou nossa era digital.

Assim, hoje encontramos sites do Menino Maluquinho, com vídeos, jogos e quadrinhos.

“E, como todo mundo, o menino maluquinho cresceu (...) E foi aí que todo mundo descobriu que ele não tinha sido um menino maluquinho ele tinha sido era um menino feliz!”.

A simplicidade com que o livro termina, nos leva a pensar que como toda criança travessa, sua infância e trajetória de vida está repleta de acontecimentos tão ‘humanos’.

Destacam-se: fazer travessuras, ter inquietudes, se apaixonar, brincar com os familiares, tirar nota baixa na escola, ter bons amigos, algumas namoradas, segredos, jogar futebol, empinar pipa, se machucar, ter decepções e alegrias...

Todos os acontecimentos que resumem uma vida simples e feliz e que o tornam esse 'cara legal', são desvendadas pelo próprio Ziraldo no final da estória.

O *Maluquinho* revela diante das coisas boas e nem tão boas da vida que consegue sorrir e ter princípios e valores.

Segundo o poeta e filósofo estadunidense Henry Thoreau (1817-1862): "*Muitos homens iniciaram uma nova era na sua vida a partir da leitura de um livro*".

Essa frase faz sentido na medida em que meu encontro com o "Menino Maluquinho" foi de extrema identificação, percepção, magia, catarse.

'Devorei' a obra nos espaçosos corredores de uma feira de livros na década de 90 na cidade de São Paulo. Eu tinha 8 anos.

Naquele momento, inebriada com o cheiro de livros, luzes coloridas e brilhantes, vozes em verso e prosa, e as mãos dadas ao papai, eu sabia que iria crescer, igual o Menino Maluquinho.

Assim, o meu novo desafio a partir daí foi a busca para me tornar aquele 'cara legal' descrito por Ziraldo.

Afinal, 'ventos nos pés', vontade de 'abraçar o mundo' e 'imaginação' eu já tinha, e bastante.

Fonte: (Toda Matéria s/d).

Anexo nº15:

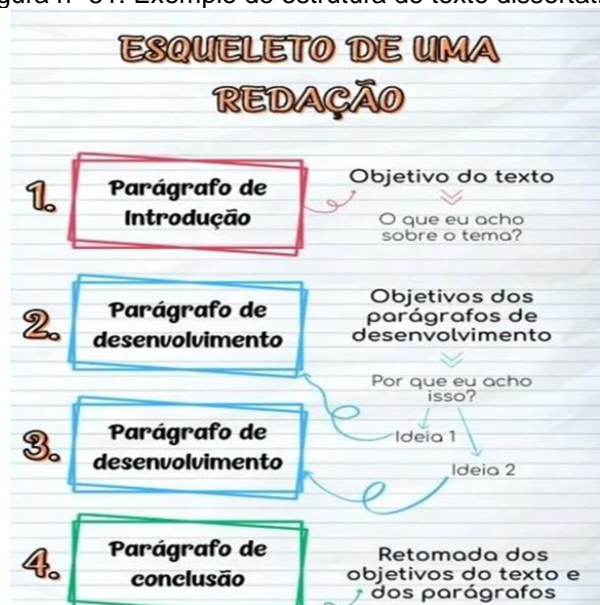
Quadro nº 79: Reflexão sobre o tema

- 1.Reflita sobre o tema
- 2.Desenvolva as ideias iniciais
- 3.Estruture seu texto
- 4.Utilize conectivos e seja coerente
- 5.Revise o que escreveu

Banco de dados da pesquisadora

Anexo nº16:

Figura nº 51: Exemplo de estrutura de texto dissertativo



Fonte: Zanoto, Melina. Blogue do ENEM. Estrutura da redação do Enem: como chegar à nota 1000. Ed. 2023. Disponível em: < <https://blogdoenem.com.br/redacao-enem-estrutura-texto/> >. Acesso dia 26 de setembro de 2024.

Anexo nº 17:

Carta de Consentimento



As pesquisadoras Giane Dutra e Dr^a Patrícia dos Santos Moura, responsáveis pela execução da pesquisa intitulada **“Reflexões sobre coesão e coerência: aspectos fundamentais para a construção das produções textuais de alunos de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental”** solicitam autorização para realização da referida pesquisa nesta instituição, que em caso de aceite passa a ser co participante do projeto. A autorização fica **condicionada à prévia aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa** (Prédio Administrativo da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592 – Uruguaiana – RS – telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 2289 (55) 3911 0202, – e-mail: cep@unipampa.edu.br) devidamente registrado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/MS), respeitando a legislação em vigor sobre ética em pesquisa em seres humanos no Brasil (Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/12 e regulamentações correlatas).

Em resposta a solicitação:

Eu,....., ocupante do cargo de diretora Escola Estadual de Ensino Fundamental Joaquim Caetano da Silva, autorizo a realização nesta instituição a pesquisa **“Reflexões sobre coesão e coerência: aspectos fundamentais para a construção das produções textuais de alunos de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Giane Dutra, tendo como objetivo primário objetivo investigar a compreensão do uso da coesão e da coerência nas produções textuais de alunos do 5º ano do ensino fundamental.

Afirmo que fui devidamente orientada sobre a finalidade e objetivos da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e que as informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato dos sujeitos e sigilo das informações.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para tal.

Jaguarão, ___(dia)___ de ___(mês)___ de 2024.

Assinatura do responsável e carimbo e ou CNPJ da instituição co-participante

Anexo nº 18:**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezado(a) responsável legal,

O(a) aluno(a) pelo(a) qual você é responsável está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“Reflexões sobre coesão e coerência: aspectos fundamentais para a construção das produções textuais de alunos de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental”**, desenvolvida por Gane Dutra, discente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), sob orientação da Professora Dr^a Patrícia dos Santos Moura. O objetivo central do estudo investigar a compreensão do uso da coesão e da coerência nas produções textuais de alunos do 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de Jaguarão. Solicitamos a colaboração do(a) aluno(a), pois esta possibilitará o desenvolvimento de práticas pedagógicas para o ensino da coesão e coerência no 5º ano do Ensino Fundamental. Assim, o(a) aluno(a) participará da pesquisa através da realização de atividades em sala de aula ou de forma presencial que impulsionam a reflexão e aprendizagem da coesão e coerência em suas produções textuais. A participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não que a criança participe, bem como retirar a participação desta a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir a participação, ou desistir da mesma.

Medidas serão tomadas para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações coletadas durante a pesquisa. Assim, apenas os pesquisadores do projeto, que se comprometeram com o dever de sigilo e confidencialidade terão acesso a seus dados e não farão uso destas informações para outras finalidades. As identidades dos(as) participantes serão preservadas, ou seja, não serão divulgados os nomes ou imagens que permitam a identificação da criança. Garantidas a confidencialidade e a privacidade do(a) participante, este(a) poderá, ainda sim, desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento sem qualquer prejuízo.

A participação da criança consistirá em realizar atividades que envolvem a aprendizagem sobre coesão e coerência. Esta participação se dará de forma oral (conversas individuais e/ou coletivas) e/ou de forma escrita (fichas didáticas, ditado interativo e/ou produção textual – individual e/ou coletiva). As atividades da pesquisa serão registradas por meio de fotografias e/ou vídeos. Ao final da pesquisa, todo material será mantido permanentemente em um banco de dados de pesquisa, com acesso restrito, sob a responsabilidade do pesquisador coordenador, para utilização em pesquisas futuras, sendo necessário, para isso, novo contato para que você forneça seu consentimento específico para a nova pesquisa.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre a participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A participação na pesquisa não acarretará em nenhum custo financeiro ao responsável legal ou ao(a) participante. Também não haverá nenhum tipo de compensação financeira relacionada à sua participação. Caso haja qualquer despesa adicional, ela será de responsabilidade dos pesquisadores.

O benefício direto relacionado com a colaboração da criança nesta pesquisa é poder vivenciar práticas que impulsionam o processo de coesão e coerência nas produções textuais dos alunos. Toda pesquisa possui riscos potenciais, nesta uma possibilidade é o risco de constrangimento durante a participação das atividades.

Os resultados da pesquisa serão apresentados aos participantes e seus responsáveis por meio de relatórios individuais, neles constarão a trajetória individual de cada sujeito da pesquisa.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma para o participante da pesquisa e outra para a pesquisadora. Todas as páginas deste termo deverão ser rubricadas pelo responsável pelo(a) participante da pesquisa e, também, pela pesquisadora responsável, com ambas assinaturas na última página.

Jaguarão, XXX de XXX de 2024.

Giane Dutra

Informo que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa intitulada **Reflexões sobre coesão e coerência: aspectos fundamentais para a construção das produções textuais de alunos de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental** e concordo com a participação do menor o qual sou responsável legal.

Autorizo o registro de imagem por foto/ filmagem.

Não autorizo o registro de imagem por foto/ filmagem.

Assinatura do responsável legal

Nome do Participante:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora Giane Dutra pelo telefone (53) 984215134 (inclusive ligações a cobrar ou WhatsApp) ou pelo e-mail gianedutra.aluno@unipampa.edu.br Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa. O Comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas. Tel do CEP/Unipampa: (55) 3911-0202, voip 2289 E-Mail: cep@unipampa.edu.br ou <https://sites.unipampa.edu.br/cep/> Endereço: Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592 Prédio Administrativo – Sala 7A Caixa Postal 118Uruguaiana – RS CEP 97500-970.

Anexo nº 19:**Termo de assentimento do menor**

Título do projeto: Reflexões sobre coesão e coerência: aspectos fundamentais para a construção das produções textuais de alunos de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental

Pesquisador responsável: Giane Dutra

Pesquisador participante: Drª Patrícia dos Santos Moura

Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa

Telefone celular do pesquisador para contato (inclusive a cobrar): (53) 984215134

Prezado(a) aluno(a), você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de um estudo que tem como objetivo investigar a compreensão do uso da coesão e da coerência nas produções textuais de alunos do 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de Jaguarão. Este estudo está associado às atividades do Mestrado Profissional da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). A direção de sua escola está ciente e permitiu a realização da pesquisa. A realização do estudo é importante para analisar e divulgar a possibilidade do ensino e da aprendizagem de coesão e coerência no 5º ano do Ensino Fundamental. O estudo será orientado pela Drª Patrícia dos Santos Moura, professora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e as atividades serão conduzidas pela professora/pesquisadora Giane Dutra. Sua participação no estudo será relacionada à realização de atividades sobre coesão e coerência. Todas as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para a realização da pesquisa.

Caso aceite participar, durante a pesquisa você realizará atividades que envolvem a aprendizagem sobre coesão e coerência nas suas produções textuais. Esta participação se dará de forma oral (conversas individuais e/ou coletivas) e/ou de forma escrita (fichas didáticas, ditado interativo e/ou produção textual – individual e/ou coletiva). Caso você, mesmo com o consentimento de seus pais ou responsáveis, se recuse a participar do estudo ou de uma parte dele, sua vontade será respeitada.

Seu nome, assim como de seus/suas colegas que também participarem do estudo, não será identificado em nenhum momento, sendo garantido o sigilo. O material coletado (fotografias e vídeos) ficará disponível para sua consulta e de seus pais ou responsáveis em qualquer momento, sendo guardado sob a responsabilidade dos pesquisadores. A participação na pesquisa não acarretará em nenhum custo financeiro a você ou aos seus pais ou responsáveis. Também não haverá nenhum tipo de compensação financeira relacionada à sua participação. Caso haja qualquer despesa adicional ela será de responsabilidade dos pesquisadores. Havendo qualquer dúvida você ou seus pais ou responsáveis poderão realizar uma ligação para a pesquisadora Giane Dutra pelo telefone (53) 984215134. Este termo será redigido em duas vias, ficando uma cópia com você e outra com o pesquisador. Após a finalização do estudo, os pesquisadores entregarão para todas/os as/os alunas/os que participaram da pesquisa receberão um relatório individual com os percursos de cada participante.

Diante do que foi descrito acima, lhe convido a participar da pesquisa **“Reflexões sobre coesão e coerência: aspectos fundamentais para a construção das produções textuais de alunos de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental”** assinando este termo.

Nome completo do(a) aluno(a):

Assinatura do(a) aluno(a):

Nome da pesquisadora responsável: Giane Dutra

Assinatura da pesquisadora responsável:

Jaguarão, _____ de _____ de 2024.

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora Giane Dutra pelo telefone (53) 984215134 (inclusive ligações a cobrar ou WhatsApp) ou pelo e-mail gianedutra.aluno@unipampa.edu.br Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa. O Comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas. Tel do CEP/Unipampa: (55) 3911-0202, voip 2289 E-Mail: cep@unipampa.edu.br ou <https://sites.unipampa.edu.br/cep/> Endereço: Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592 Prédio Administrativo – Sala 7A Caixa Postal 118Uruguaiana – RS CEP 97500-970.