

**A IMPORTÂNCIA DA PRODUÇÃO TEXTUAL NAS AULAS
DE LÍNGUA PORTUGUESA: A ESCRITA COMO PROCESSO
DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS**

Claudia Lucia Coelho Lopes (UFT)

claudia.lucia.coelho@gmail.com

Davi Pereira Gomes (UFT)

dvgomesuft@gmail.com

Márcio Araújo de Melo (UFT)

marciodemelo33@gmail.com

RESUMO

Neste texto, vamos abordar o processo de produção textual na educação básica, assim sendo, vamos apresentar como a escrita produz sentidos. Dessa forma, vamos entender o que os PCN de língua portuguesa nos apresentam no processo de escrita e na produção de sentidos, nosso foco de pesquisa é a escrita escolar, abordaremos como os PCNs e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orientam sobre a produção de textos na educação básica. Para nos ancorar nesse trabalho, vamos mobilizar os PCNs de Língua Portuguesa (1997–1998), Base Nacional Comum Curricular (2017) além das contribuições de autores como Celso Ferrarezi Jr. e Robson Santos de Carvalho (2015), Ingedore Koch (2001) Irandé Antunes (2003). Com essas contribuições queremos apresentar um texto de cunho qualitativo que tome o processo de escrita nas aulas de língua portuguesa para produção de sentidos, ou seja, a escrita não é um produto pronto e acabado, ela é um processo em contínuo aprender, e os movimentos que fazemos com a escrita de alunos na educação básica em busca de produzir efeitos estético e de sentidos.

Palavras-chave:

Língua portuguesa. Escrita em Processo. Produção de textual.

ABSTRACT

In this text, we will approach the textual production process in basic education, therefore, we will present how writing produces meanings. In this way, we will understand what the Portuguese-speaking NCPs present to us in the writing process and in the production of meanings, our research focus is school writing, we will approach how the NCPs and the National Common Curricular Base (BNCC) guide about the production of texts in basic education. In order to anchor ourselves in this work, we will mobilize the Portuguese Language NCPs (1997–1998), Curricular Common Base (2017) in addition to the contributions of authors such as Celso Ferrarezi Jr. and Robson Santos de Carvalho (2015), Ingedore Koch (2001) Irandé Antunes (2003). With these contributions we want to present a bibliographic and qualitative text that takes the writing process in Portuguese language classes to produce meanings, that is, writing is not a finished and finished product, it is a process in continuous learning, and the movements we make with the writing of students in basic education in search of producing aesthetic and sense effects.

Keywords:

Portuguese language. Textual production. In Process Writing.

1. Introdução

O primeiro contato que se tem da escrita foram as pinturas rupestres feitas pelo homem primitivo. A partir daí a escrita abriu espaço e adentrou na vida de toda sociedade, tornando-se o meio que todos usamos para interagir e nos comunicar.

Nos primeiros anos de estudo, temos o primeiro encontro com a escrita e, nesse momento, embora sua abordagem seja apenas a decodificação de símbolos começamos a compreender que para dominar a escrita precisamos também igualar nosso discurso com a sociedade para Irandé Antunes (2003).

Uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre os sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão, se supõe que alguém, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo. (ANTUNES, 2003, p. 45)

Aprender a escrever não é uma atividade difícil, mas para que aconteça, precisamos dominar a linguagem e isso se torna possível quando as competências linguísticas são ensinadas de forma sistemática, constante, metódica e progressiva. Conforme Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015):

Ninguém tem obrigação de nascer sabendo escrever. Como dissemos, escrever não é um dom ou uma inspiração: é uma competência. É algo artificial, que se aprende, desde que haja o método corretamente aplicado para ensinar. Porém, quando nossos alunos não sabem escrever – e isso sem ter sido corretamente ensinados – são tratados como burros, incompetentes e despreparados para a vida. (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2015, p. 17)

Para Bakhtin (1923) o texto deve ser trabalhado enquanto atividade discursiva, visando atender às necessidades de comunicação social das pessoas. As ideias de Bakhtin fundamentaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) no Brasil.

1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Desde início da década de 80 que o ensino de língua portuguesa tem sido alvo de discussões em relação à necessidade de se melhorar a

qualidade da educação no país. Nos anos iniciais do processo de escolarização, a preocupação tem sido referente ao processo de aquisição do domínio da leitura e da escrita, e, a partir dessa preocupação, passa-se a pensar na necessidade de se construir um documento que sirva como parâmetro para a mudança da forma de se ensinar e de como o ensino pode ser melhorado. Esse documento foi denominado de *Parâmetros Curriculares Nacionais*, de Língua Portuguesa. Então, pensa-se que não era o ensino em si que vinha contribuindo para o aumento de repetências, mas como era transmitido o ensino, ou seja, como se ensinava. Essa preocupação por muito tempo norteou o pensamento de que o ensino tinha que passar por uma reestruturação para conter o fracasso escolar, e que deveria haver uma reformulação curricular no ensino de língua portuguesa, para que todos, de alguma forma, pudessem aprender a dominar a leitura e a escrita, os quais são eixos da aprendizagem dessa língua.

Estes Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) soaram como uma espécie de síntese do que foi possível aprender e avançar nesta década, em que a democratização de oportunidades, em termos educacionais, começa a ser levada em consideração, em suas dimensões políticas, também no que diz respeito aos aspectos intra-escolares³⁷ (BRASIL, 1998, p. 19). A partir da criação e da circulação dos PCN, começa-se a pensar como se dava o processo de ensino e de aprendizagem e como se estabelecia a receptividade do ensino por parte dos alunos. Começou-se, então, a pensar e a questionar como se dava o domínio da linguagem e como se manifestava esse domínio nos educando; inclusive, a fomentar um processo de formação continuada dos professores e em melhorar a qualidade da escola, no sentido de preocupar-se não só com o repasse de conhecimentos, mas em investigar o porquê do não aprender. Surge, então, a preocupação de saber que tipo de público a escola estava recebendo e como isto afeta o processo de ensino e de aprendizagem.

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade plena de participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso às informações, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento (BRASIL, 1998, p. 21)

Esse documento oficial orienta os níveis e a forma como deve acontecer o processo ensino–aprendizagem de escrita e leitura. É esse documento também que nos conduz e ensina acerca do aprendizado da produção textual. Os PCN’s direcionam que se deve, desde a alfabetiza-

³⁷ No âmbito dos PCN, os aspectos intraescolares dizem respeito aos acontecimentos que ocorrem dentro da escola.

ção, promover vivência de produção textual aos alunos, de modo que estes possam adquirir conhecimentos importantes.

A partir daí, o professor deverá desmistificar o ato de produção textual fazendo com que esta ação se torne simples e descomplicada para os alunos, uma vez que para se tornar um bom escritor é necessário que o aluno seja capaz de selecionar, planejar; escrevendo de forma coesa e coerente e principalmente que possa produzir um texto realmente significativo.

Conforme os PCN's ainda na alfabetização o aluno precisa construir conhecimentos de natureza conceitual, compreender o que a escrita representa e, acima de tudo, que a escrita representa a linguagem, a interação entre os sujeitos. Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015) explicam que quando o aprendiz se dá conta de que para escrever precisa não apenas de símbolos, mas de fazer escolhas como: o que escrever, por que escrever, para quem escrever, como escrever, que tipo de texto produzir; aos poucos a produção textual vai se consolidando e assumindo característica de vivências, de conhecimentos prévios, tornando-se muito mais fácil e significativa para o aluno. A produção textual requer prática e construção de habilidades constantes e frequentes.

É também os PCN's que preconizam que o ensino de produção textual tem como objetivo formar escritores competentes e capazes de escrever com coesão e coerência, sabendo organizar seu material, adequando o tipo de linguagem a ser utilizada e ainda quais os objetivos de sua produção textual.

Em 2014 começou a ser estruturada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e aberta ao público em 2015, quando muitas escolas puderam dar sua opinião sobre o texto, que sofreu mais duas correções. Fundamentada na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, esse documento pretende que a educação seja igual para todos os indivíduos; que sejam valorizadas as diferenças; a diversidade cultural; a inclusão social de todos os educandos.

Assim sendo, com vistas a garantir educação igual para todos a BNCC centralizou seu enfoque em 10 competências, as quais direcionam para que o conhecimento atenda às necessidades de interação social (o sujeito torna-se capaz de resolver problemas do dia a dia) de cidadania, e profissional. Conforme Antunes (2003) a produção textual em sala de aula apresenta grandes falhas por não valorizar os conhecimentos prévios do aprendiz, pela prática de escrita mecânica, pela artificialidade; pela

prática da escrita que não valoriza o discurso, e principalmente por servir de prática de exercícios gramaticais, sendo, portanto tão somente improvisado, sem objetivo e sem planejamento prévio. A educação no Brasil ainda precisa melhorar. Muito. Nem os PCN's, nem a BNCC foram implantadas no país com a eficiência necessária. Nem tampouco foram estruturadas com a participação efetiva dos professores, os quais deveriam ser os primeiros a fazer valer o que estes documentos preceituam. Acreditamos que para tornar o ensino igual, não podemos igualar para baixo. Uma educação de alta qualidade deve permitir todos os indivíduos sejam capazes de concorrer a vagas, adentrar ao ensino universitário e permanecer nele, e não apenas resolver problemas cotidianos, de cidadania e profissionais. O ensino de produção textual que defendemos permitirá que os alunos sejam capazes de buscar respostas, de ir além, de defender seus direitos.

2. Considerações Sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A primeira versão da Base Nacional Comum Curricular brasileira foi escrita em 2014. No ano seguinte foi colocada à disposição do público para a devida apreciação e realizadas as alterações oportunas. Esse documento tem como base legal a Constituição Federal brasileira de 1988, artigo 205, o qual reconhece a educação como direito fundamental e obrigação do Estado e da família. Ainda na Carta Magna, o artigo 210 reconhece a necessidade de se fixar conteúdos mínimos a fim de garantir a todos os indivíduos uma formação básica comum, independente do lugar onde o indivíduo receba essa educação.

Seguindo esses direcionamentos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seu artigo nono, inciso IV, preconiza que é dever da União, estabelecer em colaboração com os Estados e o Distrito Federal as competências e diretrizes para todos os níveis da educação básica.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou em 2010 novas DCN as quais ampliaram e organizaram o conceito de contextualização incluindo aí a inclusão, valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e diversidade cultural, respeitando-se as especificidades de cada comunidade.

O Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014 afirma sobre a relevância de se estabelecer (União, DF e Estados) bases comuns a cada nível de ensino, respeitando-se as diversidades: regional, estadual e local.

A BNCC tem como fundamento pedagógico o enfoque no desenvolvimento de competência, o qual também é adotado pelas avaliações internacionais (dentre estas o PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Conforme Brasil (2017):

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BRASIL, 2017, p. 8)

O enfoque “competência” adotado pela BNCC indica o direcionamento dado às decisões pedagógicas que devem sempre estar orientado para o desenvolvimento de competências. Assim, os educadores precisam conduzir os alunos para que estes adquiram conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os subsidiem a resolver problemas do cotidiano, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Para isso o documento normativo (BNCC) descreveu dez competências gerais da Educação Básica, as quais resumimos a seguir. A primeira diz respeito a valorizar e utilizar os conhecimentos científicos já construídos a fim de subsidiar a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; a segunda se refere à construção do hábito de pesquisa em diferentes áreas visando resolver problemas e criar soluções; a terceira trata sobre o respeito e utilização das diferentes manifestações artísticas.

A quarta competência e objeto deste estudo se refere à utilização de diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital de modo que possa interagir em situações discursivas quaisquer que sejam os contextos.

A quinta diz respeito ao aprendizado das tecnologias digitais; a sexta promove a valorização de conhecimentos e vivências culturais objetivando a formação para o trabalho e cidadania; a sétima competência está relacionada ao aprendizado de argumentação e aquisição de informações que permitam ao aprendiz oportunidades de manifestar-se em relação aos direitos humanos, à preservação do meio ambiente bem como de posicionar-se em relação ao cuidado consigo mesmo.

A oitava competência prevê a aquisição de conhecimentos relacionados ao próprio aprendiz, à sua saúde física e emocional, compreen-

dendo e respeitando as diferenças individuais de cada ser humano. A nona competência trata a respeito do processo ensino–aprendizagem da empatia, da solidariedade; a décima se traduz no aprendizado para viver em sociedade, respeitando as leis e os princípios éticos, a democracia.

Para o aprendizado de linguagem a BNCC estruturou o processo ensino–aprendizagem em quatro eixos distintos: 1) leitura; 2) produção de textos; 3) oralidade e 4) análise linguística/semiótica. O eixo leitura abrange as práticas de linguagem que acontecem na interação discursiva e envolve o aprendizado de leitura de todos os textos.

O eixo produção textual abarca as práticas de linguagem referentes às interações e à autoria de qualquer tipo de texto, inclusive oral e multisemiótico. Nesse eixo, objetiva-se que o aluno seja capaz de produzir com autonomia diferentes tipos de texto, sabendo o propósito de cada um deles. Brasil (2017):

Da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Os mesmos princípios de organização e progressão curricular valem aqui, resguardadas a mudança de papel assumido frente às práticas discursivas em questão, com crescente aumento da informatividade e sustentação argumentativa, do uso de recursos estilísticos e coesivos e da autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas. (BRASIL, 2017, p. 78)

No eixo oralidade, pretende-se promover a capacidade discursiva do aluno em interações face a face ou à distância, com ou sem utilização de tecnologias. O eixo análise linguística/semiótica prescreve o educando adquira conhecimentos referentes às estruturas linguísticas capazes de promover sentido na leitura e produção de textos de modo que possa usar essas estruturas com autonomia e eficiência nas diversas modalidades de interação social.

É importante salientar que mais uma vez pode-se evidenciar que o ensino da língua, conforme direciona a BNCC se apoia nas interações que os indivíduos estabelecem. Compreendemos a relevância do documento supracitada e da necessidade de formar o cidadão para o convívio consigo mesmo, com a sociedade, para o trabalho, para a nação. Chamamos a atenção para a educação voltada para a eficiência. Uma aprendizagem eficiente capacita o indivíduo para a pesquisa constante, para hábitos de aprendizagem de leitura e produção textual diárias. Para a busca incessante de aprender. Não apenas para o trabalho ou para atingir certo

nível de escolaridade. Mas aprender pelo prazer, pela necessidade cada vez maior de conhecer o desconhecido. Esse hábito não pode faltar, e deve estar intrínseco em toda educação que se preze.

3. A construção de sentidos no texto

Apresentaremos o conceito de texto em sua modalidade escrita e como, a partir dele, constroem-se sentidos. Apresentaremos, também, como essa construção se dá por meio da escrita, pois trataremos da coesão e da coerência textual e de seus processos de textualidade. Como já destacamos anteriormente, baseados nos PCN, os sentidos do texto se dão a partir da *interpretabilidade do leitor*. O leitor é quem vai definir e atribuir sentidos ao texto, mas, para que isso aconteça, o texto tem que apresentar características de textualidade. Para tanto, no desenvolvimento desta seção, vamos nos orientar a partir das seguintes perguntas: O que é texto? O que é textualidade? O que é um texto coerente? Existem textos sem coerência? E o que são sentidos? Ancorar-nos-emos em Koch e Travaglia (2001), em Graça Val (1999) e em Charolles (1978).

É sabido que, conforme a perspectiva teórica que se adote, um objeto pode ser concebido de diversas maneiras. O conceito de texto não foge a essa regra. O modo de conceituação do objeto “texto” varia conforme autor e/ou orientação teórica, tendo por base as diferentes fases de desenvolvimento pelas quais passou a Linguística textual.

O texto foi tomado de diversas formas e conceitos, desde precursores da Linguística textual, nos anos 60 até a atualidade. O conceito de texto ainda é um mistério a ser desvendado por todos nós, pois ele é tomado como matéria primordial do trabalho do professor em sala de aula, conforme vimos considerando até este ponto do texto. E, em muitos momentos, essa diversidade conceitual pode ser improdutiva para o professor, já que a formação teórica e metodológica leva tempo, inclusive para se realizar a apropriação dos conceitos.

Dessa forma, o texto deixa de ser uma estrutura acabada (produto), passando a ser abordado no seu processo de verbalização, de planejamento e de construção. Consideremos, a seguir, as palavras do próprio Isenberg (1976) sobre as quais repousam a pertinência das referidas considerações:

A relação existente entre os elementos dos textos deve-se à intenção do falante, ao seu plano textual prévio, que se manifesta por meio de instru-

ções do ouvinte para que realize operações cognitivas destinadas a compreender o texto em sua integridade, isto é, o seu conteúdo e o seu plano global; ou seja, o ouvinte não se limita a “entender” o texto no sentido de captar seu conteúdo referencial, mas atua no sentido de reconstruir os propósitos do falante ao estruturá-lo, isso é, descobrir o “para que” do texto. (ISENBERG, 1976, *apud* KOCH, 2010, p. 18)

Até este ponto, vimos que o produtor/escritor precisa construir uma arqueologia de saberes para acessar a composição do texto. Daí se faz necessário levar em conta os aspectos linguísticos, socioculturais e interacionais que constituem a produção do texto. Isenberg (1976) orienta que o texto não é produzido por mera vontade, mas existe um objetivo em produzir e em conceituá-lo. Schmidt (1971 *apud* KOCH, 2010, p. 33) afirma que: “a linguagem... já não é considerada primeiramente como um sistema de signos, denotativos, mas como sistema de atividades ou de operações, cuja estrutura consiste em realizar, com a ajuda de um repertório aberto de variáveis”.

No âmbito dessa perspectiva, o texto pode ser entendido como resultado da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, a partir da qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social. E essas ações estão alinhadas às condições sob as quais a atividade verbal se realiza. Até este ponto do texto, vimos como alguns teóricos definem “texto”, e que todo texto está em função de uma atividade social para determinados fins. Atentemo-nos, a seguir, para o conceito que Koch e Travaglia (2001) apresentam sobre texto. Eis o conceito:

Texto será entendido como unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão. (Koch; TRAVAGLIA, 2001. p. 10) (grifos dos autores.)

Partindo, então, desse conceito de texto, buscamos entender os processos que fazem de um texto ser um texto e de como ele se constrói a partir dos elementos coesivos e coerentes, bem como de suas funções. E como o texto pode ser considerado consistente, contendo todos os elementos de textualidade.

3.1. O que é textualidade?

“Chama-se textualidade ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases.” (COSTA VAL, 1999, p. 05)

Beugrande e Dressler (1983) apontam sete características responsáveis pela textualidade de um discurso qualquer, a saber: a coerência e a coesão, que se inter-relacionam como material conceitual e linguístico no texto; a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade, que têm a ver com os fatores pragmáticos do texto no processo comunicativo. Faremos um breve relato de cada fator de textualidade para podermos entender como um texto deixa de ser um amontoado de frases e se torna um processo comunicativo em que se constroem sentidos e como o escritor/produtor consegue manter a consistência textual.

3.2. Coesão e coerência

A coerência resulta da configuração que assumem os conceitos e as relações subjacentes à superfície textual. Considerada fator fundamental da textualidade, Koch e Travaglia (2010) definem coerência da seguinte forma:

Coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer sentidos para o texto, ou seja, é o que faz com que um texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendido como um princípio de interpretabilidade, ligada à intelegibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. (KOCH; TRAVAGLIA, 2001, p. 21)

Neste sentido, a coerência é tomada como princípio de interpretabilidade de um texto, ou seja, o sentido que o texto carrega não está no texto, é construído a partir do texto, pois este só será inteligível, quando apresentar uma configuração conceitual pertinente ao mundo do leitor. Apresentaremos mais considerações sobre a coerência no capítulo dedicado somente ao fator de coerência e sua relação como elemento de interpretabilidade. Acreditamos que um texto só assume uma carga de sentidos, quando o leitor pode relacionar o texto com seu conhecimento de mundo (enciclopédico), e, a partir dele, passar a fazer relações fundamentadas. Por isso que, como apresentamos anteriormente, na composição textual, entra em jogo não só elementos linguísticos, mas também

outros elementos que ativem no leitor uma relação de sentidos. Koch (2001) vai chamar essa relação de conhecimentos partilhados (mundo).

Por sua vez, a coesão textual, segundo Costa Val (1999, p. 06), diz respeito à “manifestação linguística da coerência; advém da maneira como os conceitos e as relações subjacentes são expressos na superfície textual. Responsável pela unidade formal do texto constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais”. Dentre os primeiros elementos que compõem a coesão, podemos citar os pronomes anafóricos, os artigos, a elipse, a concordância, a correlação entre os tempos verbais e as conjunções. Todos esses dispositivos fazem parte dos elementos coesivos, pois é por meio deles que percebemos os elementos de clareza e de expressão sequencial no interior de uma frase.

Há, também, a coesão lexical, que, por sua vez, faz-se pela reiteração, pela substituição e pela associação. Costa Val (1999) explica-nos como cada elemento da coesão lexical se desenvolve. Utilizaremos a fala dela para exemplificar cada item:

A reiteração lexical se faz pela simples repetição de um item léxico e também por processo como a nominalização (ex.: a retomada, através de um substantivo cognato, da ideia expressa por um verbo, como em adiar/adiamento ou promover/promoção). A substituição inclui a sinonímia, a antonímia, a hiponímia (quando o termo substituído representa uma parte ou um elemento e o substituidor representa o todo ou a classe – ex.: carroça/veículo) [...] Finalmente, a associação é o processo que permite relacionar itens do vocabulário pertinentes a um mesmo esquema cognitivo (por exemplo, se falarmos *aniversário*, podemos em seguida mencionar *bolo*, *velinha* e *presentes*, tais termos são interpretados como alusivos ao mesmo evento). (COSTA VAL, 1999, p. 07)

Por sua vez, vimos, neste ponto, como os elementos coesivos são fundamentais no processo de produção textual, pois, muitas vezes, ao analisarmos um texto, somos capazes de dizer que ele não está coerente muito menos coeso. Essa avaliação sobre o texto acontece, segundo Koch (2010), porque não conseguimos estabelecer uma continuidade/unidade de sentidos. Nestes casos em que não conseguimos construir os sentidos do texto dizemos que o texto não é consistente e que não produz sentidos; a coesão e a coerência têm em comum a característica de promover a inter-relação semântica entre os elementos do discurso, respondendo pelo que se pode chamar de conectividade textual. Assim, a coerência diz respeito ao nexos, a coesão se refere à expressão desse nexos no plano linguístico. Mas não significa dizer, como estamos considerando neste trabalho, que um texto que não apresenta elementos coesivos não estabeleça coerência, pois a coesão não é garantia de se obter um

texto coerente. De acordo com Charolles (1989, p. 42) “(...) os elementos linguísticos da coesão não são nem necessários, nem suficientes para que a coerência seja estabelecida”.

Assim, entendemos que há textos que não se utilizam dos elementos coesivos, ou seja, da conectividade textual, mas que são textos que possuem sentidos e que podem ser trabalhados e entendido pelo leitor. Trata-se do caso, por exemplo, de textos com linguagem poética, que, muitas vezes, não se utilizam dessas conexões, mas que estabelece uma gama de sentidos. Halliday e Hassan (1976) afirmavam que o que dá textualidade é a coesão; nos estudos atuais, não se aceita mais essa perspectiva, visto que essa afirmação não se sustenta empiricamente. Dada à tônica do que vimos considerando, há muitos textos sem coesão, que apresentam coerência, e são classificados pelo falante como textos.

4. Considerações finais

Esse texto, visa contribuir para que educadores possam de alguma forma pensar a produção de texto nas aulas de Língua portuguesa como um processo de contante construção, e que os sentidos do texto não se fixa no texto propriamente, mas nas possíveis leituras que se podem fazer, ou seja, o leitor não encontra sentidos no texto, ele descontroi o texto para uma leitura possível de acordo com seu conhecimento do mundo, assim, o texto é a base material dos processos de construção e desconstrução de sentidos.

Operando com seus processos de significação, como coerência e coesão e a textualidade, o texto se torna um processo e não um produto, ele apresenta as leituras possíveis do produtor/escritor e visa uma interação com os mundos e as leituras possíveis do leitor/receptor para uma construção de sentidos e significados.

Ainda assim, queremos intensificar o processo de escrita na educação básica como uma importante ferramenta para construção de de alunos com responsabilidade social por meio da escrita e na construção social e educacional de todos os alunos da educação básica e para vida. Entender que ler e escrever, é um importante exercício de construção de sentidos e que o ato de escrever deve ser uma prática diária e permanente por toda vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. *Aula de português encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

Charolles, M. 1978. Introdução aos problemas da coerência dos textos (Abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas). Trad. de Paulo Otoni. *Langue Française*, n. 38, Paris, 1978. In: D. Coste *et al.* (Org.). *O texto – leitura e escrita*. Pontes, 1988.

COSTA VAL, Maria das Graças. *Redação e textualidade*. 3. ed. São Paulo: Martins Pontes, 1999.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos; MARCIONILO, Marcos. *Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

KOCH, Ingedore Grunfield Villaça; Luiz Carlos Travaglia. *A coerência textual*. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.