

## FATORES QUE INFLUENCIAM A (IN)COERÊNCIA NA PRODUÇÃO DE TEXTOS

Jaqueline da Glória Farias GONÇALVES\*  
Karen Calonaci GONÇALVES\*\*

*ABSTRACT: The study seeks to analyze the mechanism of construction of textual coherence in texts of different genres, produced by students of the secondary school in two schools from the same institution of private education. For this, consider the text as a process of interaction between actors at a given socio-historical context. By analyzing the object of study, we consider the formal aspects, as well as pragmatic factors and their context. Based on KOCH (2003), we assume coherence as a "principle of interpretability" related to the comprehensibility of the text and at the same time, the ability of the reader deduce meaning. One of the hypothesis is that the textual coherence may suffer interference from the direction given by the teacher and discussion on the theme promoted in the classroom. The second is related to reading, because we realize that proper understanding of proposal writing will result in a coherent text or not.*

*KEYWORDS: textual coherence, education, production of text.*

### 1. Introdução

Este artigo é resultado de um ainda breve percurso de pesquisa que teve origem no 2º semestre de 2009, a partir do trabalho de correção de textos e aulas especiais de produção textual para alunos do Ensino Médio em dois colégios de uma mesma instituição de ensino privado, na capital do Paraná.

Durante esse período, tivemos contato com produções textuais de diversos gêneros, sendo alguns deles nos moldes do vestibular da Universidade Federal do Paraná e de outros vestibulares, bem como do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Os sujeitos produtores de tais textos são adolescentes, em sua maioria, pertencentes à classe média alta, sendo grande parte deles alunos da presente instituição de ensino desde as séries iniciais.

Como co-participantes do processo de ensino-aprendizagem de produção de textos, pudemos compartilhar alguns dos dilemas dos professores da área. Alguns deles apontaram a necessidade de se buscar estratégias para atuar mais produtivamente com relação a alguns problemas específicos, dentre eles a incoerência textual, que vem apresentando altos índices entre as produções dos alunos.

Este estudo se inscreve nos campos das Linguísticas Textual e Aplicada, e tem por objetivo detectar alguns dos fatores que concorrem na construção da (in)coerência nos textos produzidos por nossos alunos. Assim sendo, os rumos da investigação aqui apresentada tiveram sua origem em nosso interesse pela coerência textual e estão pautados na questão da constante incoerência nos enunciados produzidos pelos alunos dos colégios em que atuamos, que apresentam semelhantes situações de ensino da produção escrita.

Levantamos duas hipóteses: uma delas é a de que a coerência textual pode sofrer influência tanto do encaminhamento dado pelo professor, referente à proposta de produção textual, quanto das discussões sobre o tema da produção promovidas em sala de aula. A segunda hipótese reside na competência leitora dos discentes, visto que percebemos que a

---

\* Pós-graduação em Desenvolvimento Editorial com Ênfase em Materiais Didáticos pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

\*\* Graduação em Letras Português-Espanhol; Universidade Federal do Paraná.

compreensão adequada da proposta de escrita e a adequada interpretação do(s) texto(s) de apoio irão resultar em um texto coerente ou não.

Percebemos, na leitura constante das produções dos alunos que em uma mesma série as produções escritas não são homogêneas, o que nos leva a concluir que o enquadramento dos alunos em suas respectivas séries não corresponde necessariamente aos seus níveis de escrita.

Consideramos na investigação o contexto de produção para, a partir dele, buscarmos identificar quais fatores direcionariam o aluno a produzir um enunciado considerado coerente ou incoerente pelo professor, conforme a especificidade daquela situação.

## 2. Referencial Teórico

Adotando a noção de língua como “um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes”, que “é sensível ao contexto” (MARCUSCHI, 2008, p. 240), a concepção de texto e de seu funcionamento não pode estar dissociada dessa linha de pensamento. Em consonância com o que diz Marcuschi (2008), não julgamos o texto um produto acabado, tampouco um mero agrupamento de informações ou “conjunto aleatório de frases”, mas sim o concebemos como “um evento ou um ato enunciativo”, que “acha-se em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores” (MARCUSCHI, 2008, p. 242).

Como este estudo tem o objetivo de investigar a coerência em produções textuais no contexto escolar, é importante retomar alguns pressupostos com relação a ela, considerada por Marcuschi (2008) como um dos critérios fundamentais para que determinado texto possa se postular como uma unidade comunicativa, pois ao contrário de ser um agrupamento aleatório de frases, ele é uma realização linguística, um “evento comunicativo dotado de sentido que só é completo com a participação do interlocutor/leitor”. Marcuschi (2008) defende que, para um texto ser considerado como tal, é importante que ele obedeça a alguns critérios, dentre os quais a coesão e a coerência se constituem como pilares fundamentais.

Entendemos que o sentido de um texto não é pronto, mas sim que é construído na interação com o interlocutor, baseado em suas experiências socioculturais, seu conhecimento prévio e de mundo. O redator, porém, pode elaborar “pistas” para que seu interlocutor venha a decifrá-las e compreender o texto, e tanto o processo de construir pistas quanto o de decifrá-las ocorrem dentro de uma relação de interação. Sendo a própria linguagem construída a partir da relação com o outro, a coerência textual é construída de forma equivalente.

A partir desse ponto de vista sobre a coerência, deixa-se de responsabilizar um único sujeito – seja ele o produtor ou o leitor – pela coerência ou incoerência de um texto, compreendemos que essa perspectiva proporciona uma melhor compreensão do processo de produção textual em nível escolar. Fávero alerta que “um texto não é em si coerente ou incoerente; ele o é para um leitor/alocutário numa determinada situação” (FÁVERO, 2004, p. 60), pois o sentido das expressões não reside apenas na superfície do texto, mas também nos fatores extralinguísticos, nos “conhecimentos e experiência cotidiana, atitudes e intenções” (FÁVERO, 2004, p. 60).

Dessa forma, consideraremos na análise da coerência a atividade do indivíduo (produtor e leitor) diante do texto, sua atividade sociocognitiva baseada em suas experiências sociais, seus objetivos e expectativas, porém, levaremos também em conta um conceito mais amplo de coerência: aquele que considera os processos interativos sociais nos quais tanto quem lê quanto quem escreve está inserido. Assim, serão pensados os contextos de produção e leitura dos textos escritos, visto que muitos dos problemas de coerência em textos de alunos não podem ser explicados ou resolvidos dentro dos limites da escrita somente.

Para tal fim, baseadas em Fávero (2004), distinguimos coesão – processo que ocorre em nível microtextual, estruturando a superfície do texto – de coerência – estruturação do sentido do texto, em nível macrotextual. Contudo, não desconsideramos o fato de que há casos em que problemas de coesão afetam a coerência – embora não nos detenhamos especificamente nesse aspecto em nossa abordagem –, o que mostra a existência de relação entre ambas.

Segundo Koch, a coerência está relacionada ao estabelecimento de sentidos para o texto, consistindo num “princípio de interpretabilidade” somado tanto às condições de inteligibilidade do texto – considerando-se aí o contexto comunicativo em que ele está inserido – quanto às condições de que o seu receptor dispõe para acessar o sentido desse texto. Adotamos também a noção de “continuidade de sentidos”, a exemplo de Fávero (2004) e Koch (2003), ambas baseadas em Beaugrande & Dressler (1981). De acordo com essa noção, a coerência, para ser estabelecida, depende da unidade ou relação entre seus elementos e entre os conhecimentos que são ativados na sua leitura – o que vem a reforçar a ideia de que a coerência se dá na interação entre produtor e receptor do texto.

Koch (2003) faz uma seleção de fatores relacionados à coerência, destacando os de ordem linguística, discursiva, cognitiva, cultural e interacional. Detém-se ainda nos “fatores de contextualização”, que fixam o texto em determinada situação de comunicação. Na análise de exemplares de textos de alunos que faremos mais adiante abordaremos a implicação de alguns desses fatores na construção da (in)coerência nas produções de texto escolares.

### 3. Composição do *Corpus*

Os textos integrantes do *corpus* de estudo foram elaborados por alunos da 3ª série do Ensino Médio de dois colégios diferentes, como já mencionado, e selecionados qualitativamente. Os alunos, apesar de escolas diferentes, utilizam o mesmo material didático e têm aulas com os mesmos professores, que diferenciaremos aleatoriamente por *professor A*, *professor B*. Para distinguir os dois colégios denominaremos também de forma aleatória por *colégio A* e *colégio B*.

É importante mencionar que nas escolas onde os textos foram produzidos, uma mesma turma trabalha na disciplina de Produção de Texto com dois professores diferentes, sendo que um professor trabalha com uma parcela da turma e a outra metade fica com o outro professor. Por isso, encontramos geralmente algumas disparidades ao corrigir algumas produções devido ao encaminhamento realizado de formas distintas. Notamos esse fato quando assistimos às aulas de ambos os professores e, portanto, acompanhamos o encaminhamento dado para as produções que serão analisadas.

### 4. Análise do *Corpus*

#### 4.1. Encaminhamento dado pelo professor – texto dissertativo

Neste tópico, abordaremos uma situação observada durante a realização de um texto dissertativo, cujo tema era “maioridade penal”, nas turmas de 3º ano do *colégio A*. Nessa produção textual foram recorrentes os casos de incoerência relacionados à inadequação do texto produzido em relação ao tema proposto. Porém, percebeu-se que isso aconteceu nas turmas regidas por um determinado professor apenas, que chamaremos aqui de *professor A*.

A proposta não foi baseada em textos de apoio, somente em discussão oral realizada em sala de aula, e os comandos foram transmitidos oralmente. O *professor A*, após discussão sobre o tema em sala, solicitou aos alunos que fizessem uma dissertação sobre maioridade

penal, enquanto que, nas demais turmas, sob tutoria do outro professor – *professor B* –, a proposta de produção ficou mais clara: os alunos deveriam fazer o texto respondendo à pergunta: “Você é a favor da redução da maioria penal?”.

Observe-se o texto abaixo, produzido por um aluno do *professor A*, acompanhado dos comentários (em cinza) feitos na correção:

É impressionante como a violência aumentou. Crianças já aprendendo a roubar, praticar omissídios, participar de tráficos. Muitas pessoas acham que somente os jovens de classes sociais mais baixas que as praticam, mas na verdade, os de classe mais favoráveis também estão praticando esses atos tão delinquentes. A Fundação Casa, que “acolhe” jovens infratores, é um ótimo meio para banir de forma não traumática essas crianças, mostrando um caminho para a libertação, digamos. Quanto mais deixarmos de lado esses assuntos, mais e mais jovens começaram a praticar a violência. Sugiro a abertura de mais fundações, que haja mais programas que ajudem os jovens contra a violência. Seria muito bom saber que o número de crianças praticando o mal irá reduzir, favorecendo a segurança de todos.

COMENTÁRIOS DO CORRETOR:

Não contemplou o tema proposto. Sequer mencionou a Maioridade Penal no texto.

Texto em “bloco”. Ausência de parágrafos.

Problemas de coesão e coerência

Quadro 1 – *Dissertação A*

Percebe-se que o aluno discorreu sobre a violência praticada por crianças/jovens, um dos elementos relacionados ao assunto principal – Maioridade Penal – e que esse aluno empregou tal elemento como tema central de sua produção, distanciando-se das expectativas do *professor A*, que considerou o problema como fuga ao tema.

Levantamos a hipótese de que o problema de incoerência com relação ao tema proposto, nas turmas em que isso ocorreu, foi provocado pela falta de delimitação da proposta a ser abordado na dissertação. De acordo com Koch (2003), seria um problema de *focalização*, pois é necessário criar um comando de produção ao qual o aluno buscará atender. Como não houve essa delimitação, os alunos do *professor A*, em sua maioria, detiveram-se em diferentes *frames*<sup>1</sup> relacionados ao item “maioridade penal” e assumiram focalizações distintas da esperada, o que afetou, portanto, a coerência de suas produções.

A *Dissertação A* ainda apresenta alguns problemas de coesão que interferiram na coerência. Em “*Muitas pessoas acham que somente os jovens de classes sociais mais baixas que as praticam*”, não está explícito o referente para a retomada feita através de “as”. Outro problema de referenciação está no trecho “*Quanto mais deixarmos de lado esses assuntos*”, pois não há um referente definido para o pronome “esses”.

Já no trecho “*A Fundação Casa, que ‘acolhe’ jovens infratores, é um ótimo meio para banir de forma não traumática essas crianças, mostrando um caminho para a libertação*”, a incoerência foi provocada por um fator linguístico. Ainda que o sentido de um texto não possa ser apreendido fundado estritamente nas palavras que o constituem ou no seu arranjo sintático, Koch (2003, P.71) afirma ser “indiscutível a importância dos elementos linguísticos do texto para o estabelecimento da coerência”. E é isso que se pode observar no excerto em questão: o emprego do termo “banir”, cujo significado se relaciona às ideias de “exterminar”, “fazer cessar”, “expulsar”, “desterrar”, tornam a sequência incoerente para seu leitor. A substituição desse termo pelo verbo “punir” já levaria o leitor mais próximo do que o autor do

<sup>1</sup> Os *frames* consistem em blocos de conhecimentos presentes na mente dos sujeitos, sem uma ordenação. Ou, segundo Fávero, são “modelos globais que contêm o conhecimento comum sobre um conceito primário” (FÁVERO, 2004, p. 63).

texto possivelmente quis expressar – que a Fundação Casa é uma boa alternativa para punir e reabilitar menores infratores.

O texto a seguir, embora esteja coerente com a temática proposta, apresenta incoerência em outros níveis:

Com a redução da maioria penal, existe alguns argumentos favoráveis, como gerar um certo medo de um inflator a cometer um delito, assim iria diminuir as infrações entre pessoas de 16, 17 e até 18 anos. Por outro lado, existe argumentos contrários, por exemplo a FEBEM, que como se fosse uma cadeia, mas para menores, com a FEBEM existido, não teria o por que de reduzir.  
Com assaltos, rolbos e mortes, em nosso dia-a-dia, não poderia se importar com a idade do inflator, mesmo sendo maior ou menor de 18 anos a pessoa têm que pagar com o que fez. Assim iria ficar melhor nossa sociedade.

#### Quadro 2 – *Dissertação B*

No caso acima, na 3ª linha, o produtor do texto dá a pista de que trará um argumento contrário à redução da maioria penal, com a expressão “*por outro lado*”, contudo, quebra a expectativa do leitor, pois o que vem a seguir não se constitui num argumento. Ele ativa um conhecimento partilhado no seu interlocutor, mas seu discurso cria uma lacuna, que exigirá do leitor um maior esforço na tentativa de supri-la e desvendar a informação que o redator quis transmitir. Se esse leitor não possui conhecimento de mundo suficiente para realizar as inferências necessárias para compreender que o autor do texto se referiu à FEBEM como sinônimo de punição para menores infratores, ele considerará esse texto – ou esse trecho, especificamente – ininteligível.

Podemos perceber também que nessa redação os problemas de coesão afetaram a coerência, como vê-se em “*Com a redução da maioria penal, existe alguns argumentos favoráveis, como gerar um certo medo de um inflator a cometer um delito*”. A iniciação da sequência através da preposição “*Com*” leva o interlocutor a inferir que a redução da maioria penal acarretará em algo e que isso será dito adiante, porém, não é o que acontece: o que vem a seguir – “*existe alguns argumentos favoráveis*” – interrompe a inferência que o leitor vinha fazendo, mas sem atender às suas expectativas. Já em “*existe argumentos contrários, por exemplo a FEBEM, que como se fosse uma cadeia, mas para menores, com a FEBEM existido, não teria o por que de reduzir.*” O uso equivocado de conectivos, nos trechos destacados, afetaram o sentido das frases: esses elementos linguísticos deveriam servir de “pistas” para o estabelecimento da coerência, porém, da maneira como foram empregados, construíram incoerência.

#### 4.2. A compreensão da proposta para produção textual – progressão textual

Neste item serão discutidos alguns tópicos referentes a uma investigação acerca de um problema percebido em uma produção textual que foi solicitada aos alunos do *colégio B*. Notamos na correção dessa produção que os alunos de uma das dez turmas do colégio apresentaram um problema bastante recorrente em atender à proposta solicitada, fato que não se repetiu com tanta frequência nas outras salas.

A produção textual solicitada foi uma atividade de progressão textual, ou seja, os alunos deveriam dar continuidade a uma frase a fim de garantir a discussão do assunto em questão. Essa frase inicial era motivada pela publicação de uma lista em um *blog* de uma revista em que eram elencadas as dez notícias que estão mais saturadas, pela sua recorrência exaustiva na mídia de forma geral (Ver Quadro 3 – *Enunciado para a produção de uma progressão textual*).

Os professores fizeram uma exploração oral, com o auxílio de uma apresentação de *slides*, esmiuçando cada um dos itens da lista, incitando os alunos a aderirem ao posicionamento da revista que publicou o texto. Um exemplo que pode ser mencionado é o fato que vemos diariamente noticiado: políticos corruptos impunes.

Essa explicação mais detalhada dos itens estimulou os alunos a acionar o que Fávero (2004, p.71) chama por conhecimento prévio, que é um elemento-base necessário para que o leitor compreenda a situação comunicativa. Segundo a autora, “a compreensão de um texto se realiza pela ativação desse conhecimento, isto é, a memória, onde estão guardados nossos conhecimentos, busca as informações necessárias, a partir dos elementos presentes”. Fávero lembra ainda que existem diferentes níveis de conhecimento prévio, dentre os quais cita o linguístico, o textual e o de mundo, sendo que o resultado da interação dessas diferentes formas de conhecimento é que permitem a construção do sentido de um texto.

Quando o aluno aciona esses conhecimentos, ele procura em seu repertório de leituras alguma notícia que corresponda ao que foi solicitado pelo professor “notícias que as pessoas não aguentam mais ler”. O comando que orientou a produção foi o seguinte:

<p style="text-align: center;"><b>As 10 notícias que as pessoas não aguentam mais ler</b> (Veja.com / blog 10+ / 31/03/2010)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 1. Político corrupto fica impune no Brasil, de novo</li><li>• 2. Mais um famoso é internado em uma clínica de reabilitação</li><li>• 3. Israelenses e palestinos entram em um novo conflito</li><li>• 4. Hugo Chávez aposta em alguma nova maluquice</li><li>• 5. Irã ameaça o mundo com uma nova investida nuclear</li><li>• 6. Mais uma celebridade “pula a cerca”</li><li>• 7. Aumenta a tensão entre Coreia do Norte e Coreia do Sul</li><li>• 8. Um novo reality show entra no ar</li><li>• 9. Iraque sofre um atentado terrorista</li><li>• 10. Surge uma nova dieta “milagrosa”</li></ul> <p><b>Escreva um texto entre 8 e 10 linhas em que você dê continuidade à frase a seguir, explicitando o porquê de sua escolha.</b> Certamente, a Veja esqueceu a mais importante : _____</p>
--

Quadro 3 – Enunciado para produção de uma progressão textual

Quando, na sala de aula, o professor faz a exposição oral do conteúdo, muitas vezes, se utiliza de uma constante paráfrase de sua própria fala para que aqueles alunos que possam não ter compreendido de forma clara e indubitável o comando, venham a buscar entender o enunciado de outra forma. Neste caso, um dos professores – *professor C* – que explorou o comando com os alunos, em determinado momento, ao reafirmar que era necessário dar continuidade à frase inicial, respeitando a afirmação que era feita, “buscar uma notícia que está saturada”, utilizou o termo “*incomodar*” como equivalente a “*aguentar*”. Ou seja, ele afirmou que os alunos deveriam “selecionar uma notícia que os incomodasse: o que incomoda você?”

Os alunos, por sua vez, quando foram produzir o que lhes era solicitado, encontraram em seu conhecimento linguístico “*incomodar*” como equivalente a “*indignar / revoltar*”, provocando uma deturpação do que era solicitado no enunciado e o que foi transposto pelo professor como “*não aguentar = não suportar / não tolerar*”. O resultado podemos conferir no Quadro 4 – *Progressão textual A*:

Certamente, a Veja esqueceu a mais importante: a indústria pornográfica lucrou 97 bilhões de dólares em 2009, sendo que 220% de todo o conteúdo envolveu menores de idade. O mundo se preocupa em dizer que os jovens tornam-se cada dia mais alienados, porém não priorizam a orientação a esses jovens para que não sejam vítimas de pedofilia e não tornem a pornografia algo essencial, já que 80% das pessoas que afirmam ser viciados nessa indústria, tornaram-se dependentes destas a partir da adolescência.

#### Quadro 4 – *Progressão textual A*

Para Fávero (2004), o conhecimento linguístico consiste no conhecimento que contempla desde o significado que o falante depreende das palavras isoladas, sua pronúncia, sua constituição – de forma intuitiva – até a compreensão de agrupamentos de frases e funções sintagmáticas. Desconsiderando inadequações que não são pertinentes para o presente estudo, como as de ortografia, temos no Quadro 4 – *Progressão textual A* um problema na relação entre o conhecimento linguístico do aluno e a paráfrase que o *professor C* fez do enunciado. Quando o aluno despreza o enunciado escrito e considera apenas a fala do *professor 2*, temos um distanciamento entre o que o aluno escreveu e o que era esperado que ele escrevesse, pois ele não selecionou uma notícia que tenha causado “*saturação*”, mas sim uma que o causasse “*indignação*”. Então, produtor do texto presente no Quadro 4 – *Progressão textual A*, realizou uma crítica aos fatos que a revista não publica e não aos que ela publica em excesso, mencionando a importância que o tópico apresenta como prevenção para o problema citado – a redução da pedofilia, visto que 80% dos pedófilos afirma que seu primeiro interesse pela perversão começou na adolescência.

Esse é um problema de *focalização* (Koch, 2003, p.88), pois quando o aluno busca compreender o enunciado, ele está buscando seguir as pistas fornecidas pelo comando e pelo professor, porém, ele acaba se concentrando em apenas uma parte do seu conhecimento ou, neste caso, privilegiando a informação fornecida pelo docente, enquanto deveria compreender o todo para garantir a coerência ao texto produzido e o atendimento ao que era solicitado. Segundo a autora, esse problema, em muitos casos, pode ser minimizado se o professor buscar, por meio de outras descrições, eliminar a possível compreensão ambígua da proposta.

O texto do aluno, no entanto, ao tentar atender à solicitação, mostra seu conhecimento de mundo, um bom encadeamento de ideias – quando relaciona pedofilia e o combate à doença na juventude –, além de trazer argumentos eficientes quando traz os argumentos de prova concreta – as porcentagens – para a comprovação das afirmações defendidas, mesmo que de forma equivocada em relação ao enunciado.

Podemos afirmar que a problemática principal presente no texto do Quadro 4 – *Progressão textual A* foi ocasionada por problemas de *focalização*, o que se relaciona diretamente com o conhecimento de mundo e com o conhecimento partilhado<sup>2</sup> quando o *professor C* incentivou os alunos para escrever sobre algo que os “*incomodasse*”, na verdade, mesmo que sem a intenção de tal atitude, acabou ocasionando uma situação contrária da inicial, pois os alunos entenderam que era necessário escrever sobre algo que a mídia não divulga, o que resultou em algumas ocorrências de fuga à proposta.

Por outro lado, no Quadro 5 – *Progressão textual B* além do problema de *focalização*, há outra problemática ligada ao que Koch (2003, p.84) apontou como *situacionalidade*.

<sup>2</sup> Segundo Koch (2003, p.77), o *conhecimento partilhado* é a parcela de *conhecimento de mundo* necessária que duas pessoas compartilhem, para que possa existir uma comunicação sem uma “explicitude do texto” excessiva. Para a autora, é necessário existir um equilíbrio entre informação nova e informação já conhecida (*conhecimento partilhado*) para que o texto não seja óbvio ou para que não seja ininteligível.

Certamente, a Veja esqueceu a mais importante: dar mais atenção em suas reportagens a fatos que realmente importão e que estejam mais diretamente ligados ao povo, como os deslizamentos e enchentes no Rio de Janeiro ou também sobre que fim esta tendo o Haiti (ninguém mais lembra dele?), E ainda assim, quando for estes os assuntos abordados, focar a notícia não só na tragédia e sofrimento das pessoas afetadas e sim na solidariedade e na ajuda humanista que essas pessoas recebem.

Quadro 5 – *Progressão textual B*

A *situacionalidade* é outro componente necessário para a manutenção da coerência textual (KOCH, 2003, p.84), ela “pode ser vista atuando em duas direções: da situação para o texto ou do texto para a situação”. Na presente análise, nos ateremos apenas ao primeiro caso, que deve ser entendido como a interferência que o texto sofre com a determinação de uma situação específica para a sua produção (como o grau de formalidade, a variedade dialetal, a abordagem do tema abordado, dentre outros fatores). Essa interferência irá agir tanto na produção quanto na compreensão do texto, pois uma peça publicitária, por exemplo, pode ser adequada para uma situação, mas não para outra.

No Quadro 5 – *Progressão textual B* a incoerência ocorre quando as condições determinadas pela *situacionalidade* não são respeitadas, o que leva ao fracasso a expectativa que o *leitor/professor*, que será o principal interlocutor do texto escrito, criou a respeito do que era esperado para o contexto. O aluno não atendeu ao solicitado – “elencar a 11ª notícia da lista das mais saturadas” – e também não selecionou uma que ele acreditasse que devesse ser mais noticiada, como no Quadro 4 – *Progressão textual A*, pois constatamos que neste caso (Quadro 5) o produtor do texto fez apenas uma observação a respeito da seleção que o jornal faz das notícias como um todo, o que não pode ser considerado um 11º item da lista.

Quando o aluno afirma que “Certamente a Veja esqueceu a mais importante: dar mais atenção em suas reportagens a fatos que realmente importão” (Quadro 5 – *Progressão textual B*) ele está sendo incoerente por causa da *inconsistência*<sup>3</sup> da frase, pois a situação inicial “Certamente a Veja esqueceu a mais importante” exige que uma notícia seja elencada como continuação: o que é determinado pela preposição “a”, ou seja, nesse contexto, só cabe uma única notícia que deve ser escolhida, portanto, “dar atenção em suas reportagens a fatos que realmente importão” não garante a continuidade / progressão à frase, caracterizando-se um comentário vago.

Notamos no exemplar do Quadro 5 – *Progressão textual B* várias inadequações às quais não nos ateremos neste estudo, tais como ortográficas, de pontuação e de divisão dos períodos, dentre outras. O produtor deste texto busca justificar seu posicionamento com dois exemplos: a) “os deslizamentos e enchentes no Rio de Janeiro”; b) “que fim está tendo o Haiti”. Os dois exemplos mencionados minimizam o que é denominado pelo próprio aluno como “o que mais deveria importar à população de forma geral”, então, nos deparamos novamente com um problema de *focalização*, pois o produtor desse texto se restringe a parte do seu conhecimento e do conhecimento partilhado que possui com seu interlocutor, o professor, sendo um argumento de exemplificação facilmente refutável com perguntas do tipo “Será que é só isso que importa ser noticiado?”, “Será que a mídia não deveria se preocupar em possibilitar discussões que ajam como prevenção a esse tipo de acidente?”. Os exemplos mencionados para a sustentação da possível tese do autor/aluno (“dar mais atenção em suas reportagens a fatos que realmente importão”) são bastante temporais, ao contrário dos

<sup>3</sup> *Consistência*, segundo Koch (2003, p.99), é outra condição para que a coerência exista, um enunciado consistente é aquele que pode ser considerado verdadeiro em relação aos anteriores dentro de “um mesmo mundo ou dentro dos mundos representados no texto”.

exemplos fornecidos no comando para a produção textual, o que comprova a repetição exaustiva de tais “manchetes”. Temos, então, uma argumentação pouco consistente e pouco relevante para uma possível resposta à lista publicada pela revista.

### 4.3. Análise do gênero resumo

O resumo é um gênero relativamente bastante conhecido pelos alunos que produziram os textos que estão sendo analisados nesta pesquisa. Eles já estudaram esse gênero textual em diferentes momentos ao longo do Ensino Médio, principalmente no terceiro ano, pois é um gênero frequentemente contemplado pelo vestibular da UFPR, processo mais visado por eles, como moradores de Curitiba.

Nesta produção, especificamente, eles não tiveram nenhuma orientação quanto ao tema, como ocorreu no caso exposto no Quadro 3 – *Enunciado para produção de uma progressão textual*, visto que era uma prova de simulação do vestibular, vulgo simulado. Mesmo assim, os alunos deveriam considerar o seu conhecimento prévio a respeito do gênero, pois semanas antecedentes à avaliação eles haviam estudado novamente as suas características.

Abaixo, no Quadro 6 – *Enunciado para produção de resumo*, temos o enunciado e o artigo jornalístico que serviram de base para a produção textual dos alunos:

**Resuma o texto a seguir em até 12 linhas.**

#### **CONSTRUTIVISMO E DESTRUTIVISMO**

**"O construtivismo é uma hipótese teórica atraente e que pode ser útil na sala de aula. Mas, nos seus desdobramentos espúrios, vira uma cruzada religiosa, claramente nefasta ao ensino"**

Minha missão é árdua: quero desvencilhar o construtivismo dos seus discípulos mais exaltados, culpados de transformar uma ideia interessante em seita fundamentalista. O construtivismo busca explicar como as pessoas aprendem. Prega que o processo educativo não é uma sequência de pílulas que os alunos engolem e decoram. É necessário que eles *construam* em suas mentes os arcabouços mentais que permitem entender o assunto em pauta. Essa visão leva à preocupação legítima de criar os contextos, metáforas, histórias e situações que facilitem aos alunos *construir* seu conhecimento. Infelizmente, o construtivismo borbulha com interpretações variadas, algumas espúrias e grosseiras. Vejo quatro tipos de equívoco.

O primeiro engano é pensar que teria o monopólio da verdade – aliás, qual das versões do construtivismo? As hipóteses de Piaget e Vigotsky coexistem com o pensamento criativo de muitos outros educadores e psicólogos. Dividir o mundo entre os iluminados e os infelizes jamais é uma boa ideia.

O segundo erro é achar que todo o aprendizado requer os andaimes mentais descritos pelo construtivismo. Sem maiores elaborações intelectuais, aprendemos ortografia, tabuadas e o significado de palavras.

O terceiro é aceitar uma teoria científica como verdadeira por conta da palavra de algum guru. Em toda ciência respeitável, as teorias são apenas um ponto de partida, uma explicação possível para algum fenômeno do mundo real. Só passam a ser aceitas quando, ao cabo de observações rigorosas, encontram correspondência com os fatos. Einstein disse que a luz fazia curva. Bela e ambiciosa hipótese! Mas só virou teoria aceita quando um eclipse em Sobral, no Ceará, permitiu observar a curvatura de um fecho luminoso. O construtivismo não escapa dessa sina. Ou passa no teste empírico ou vai para o cemitério da ciência – de resto, lotado de teorias lindas.

Não obstante, muitos construtivistas acham que a teoria se basta em si. De fato, não a defendem com números. Obviamente, nem tudo se mede com números. Mas, como na educação temos boas medidas do que os alunos aprenderam, não há desculpas para poupar essa teoria da tortura do teste empírico, imposto às demais. Por isso, temos o direito de duvidar do construtivismo, quando fica só na teoria. Mas o que é pior: outros testaram as ideias construtivistas, não encontrando uma correspondência robusta com os fatos. Por exemplo,

orientações construtivistas de alfabetizar não obtiveram bons resultados em pesquisas metodologicamente à prova de bala.

O quarto erro, de graves consequências, é supor que, como cada um aprende do seu jeito, os materiais de ensino precisam se moldar infinitamente, segundo cada aluno e o seu mundinho. Portanto, o professor deve criar seus materiais, sendo rejeitados os livros e manuais padronizados e que explicam, passo a passo, o que aluno deve fazer.

Desde a Revolução Industrial, sabemos que cada tarefa deve ser distribuída a quem a pode fazer melhor. Assim é feito um automóvel e tudo o mais que sai das fábricas. Na educação, também é assim. Os materiais detalhados são amplamente superiores às improvisações de professores sem tempo e sem preparo.

De fato, centenas de pesquisas rigorosas mostram as vantagens dos materiais estruturados ou planejados no detalhe. Seus supostos males são pura invenção de seitas locais. Quem nega essas conclusões precisa mostrar erros metodológicos nas pesquisas. Ou admitir que não acredita em ciência.

Aliás, nada há no construtivismo que se oponha a materiais detalhados. Entre os construtivistas americanos, muitos acreditam ser impossível aplicar o método sem manuais passo a passo.

Em suma, o construtivismo é uma hipótese teórica atraente e que pode ser útil na sala de aula. Mas, nos seus desdobramentos espúrios, vira uma cruzada religiosa, claramente nefasta ao ensino. MOURA e CASTRO, Claudio de. In: **Veja**. 21 abr. 2010.

#### Quadro 6 – Enunciado para produção de resumo

A partir da leitura do artigo podemos notar que Claudio de Moura e Castro apresenta informações bastante importantes acerca do radicalismo com que o construtivismo é aplicado à educação. Podemos considerar também que esse tema pode ser bastante complexo para adolescentes do Ensino Médio, além de apresentar alguns vocábulos ou expressões que podem ser desconhecidos por esses alunos ou mesmo não compreendidos com a mesma intenção com que o autor quis empregar, como “*desdobramentos espúrios*” / “*nefasto*” / “*arcabouços mentais*”. Além disso, os alunos podem não ter conhecimento prévio de quais são as teorias de Vigotsky, Piaget ou qual foi a intenção do título “Construtivismo e Destrutivismo”.

Koch (2003, p.81) aponta alguns fatores de contextualização que são bastante necessários para que diversos gêneros textuais, dentre os quais o resumo pode ser destacado, sejam coerentes. Esses fatores se referem à necessidade de se situar o interlocutor em relação ao local, a data, assinatura, autoria, elementos gráficos e o título do texto, dentre outros. A autora defende que “sem os elementos contextualizadores, fica difícil decodificar a mensagem”, e, no caso do resumo, a ausência de menção ao autor original do texto é decisiva para a sua leitura, interferindo na *situcionalidade*, só que desta vez, ao contrário do caso analisado no Quadro 5 – *Progressão textual B*, o problema ocorre “do texto para a situação” (KOCH, 2003, p.84).

Um resumo que não apresenta os indicativos de fonte se estabelece como um texto com ideias autônomas, não dependentes do seu autor original, como podemos observar no *Quadro 7*:

No texto anterior é feita a crítica em relação ao método de ensino, como são vistas as teorias ditas por cientistas que jamais provaram que o que disseram era verdade e também explicita o fato de que um livro bem feito é melhor do que meras improvisações de professores sem preparo.

#### Quadro 7 – Resumo A

A produção exposta no *Quadro 7 – Resumo A* se afirma, mesmo que de forma pouco coerente, como um texto autônomo. Podemos notar que há um problema de referente em

relação à expressão *texto anterior*: um leitor que desconhecesse o artigo de Moura e Castro ou não soubesse que o texto do aluno é a tentativa de resumir um artigo jornalístico escrito pelo articulista ficaria sem um norteador – “qual texto anterior?” –, problema que não ocorrerá no Quadro 9 – *Resumo C*, pois o aluno especifica “*Segundo Claudio de Moura e Castro, para a revista Veja (...)*”, mas que também será recorrente no Quadro 8 – *Resumo B*, quando o autor não faz nenhuma menção ao autor original.

No Quadro 7 – *Resumo A* não há uma especificação com relação à expressão “*método de ensino*”, ela não corresponde à idéia original defendida em *Construtivismo e Destrutivismo* (Quadro 6). Isso pode ocorrer porque, para o aluno, existem diversas formas de se aprender, mas nenhuma conhecida tão a fundo por ele, como o construtivismo, por isso a vagueza com que é mantida a temática na tentativa de resumo. A frase “*como são vistas as teorias ditas por cientistas que jamais provaram o que disseram*” e “*também explicita o fato de que um livro bem feito é melhor do que meras improvisações de professores sem preparo*”, ambas do Quadro 7 – *Resumo A*, buscam resumir dois dos tópicos elencados pelo autor, Moura e Castro, segundo os quais o construtivismo, apesar de ser uma teoria bastante atraente, apresenta equívocos quando utilizada de forma prática. No entanto, essas duas afirmações do resumo acabam alterando o que o autor defende, pois as simplifica de forma excessiva. Essa simplificação desrespeita a *situacionalidade*, porque quando se estabeleceu que era necessário escrever um resumo, um dos tópicos que deve ser considerado exigência desse gênero é a manutenção das informações originais e a autoria ao longo do texto. Notamos, por outro lado que o aluno não se preocupou em seguir nenhum desses quesitos.

O construtivismo pode ser útil na sala de aula e é uma hipótese teórica atraente, busca explicar como que as pessoas aprendem, é necessário que os alunos construam em sua mente para entender o assunto em pauta. Existem interpretações variadas e algumas erradas para o construtivismo, dividir o mundo entre iluminados e os infieis não é uma boa idéia, o segundo erro é achar que aprendizado não requer maiores elaborações intelectuais, terceiro é aceitar teorias científicas como verdadeiras quando só são aceitas depois ou rigorosas observações e o quarto é que gera consequências é pensar que cada um aprende do seu jeito é deixar livros e manuais padronizados de lado quando o construtivismo não se opõe a materiais detalhistas.

#### Quadro 8 – *Resumo B*

No trecho inicial da produção apresentada no Quadro 8 – *Resumo* temos uma definição do que seriam as ideias construtivistas – “*O construtivismo pode ser útil na sala de aula e é uma hipótese teórica atraente, busca explicar como que as pessoas aprendem, é necessário que os alunos construam em sua mente para entender o assunto em pauta.*” - quando o autor, por outro lado, não somente define, mas o questiona.

No *Quadro 9*, por fim, possivelmente o aluno afirma que Moura e Castro assume a teoria construtivista, explicando-a brevemente, porque talvez não tenha um entendimento do que seja essa proposta teórica.

Segundo Claudio de Moura e Castro, para revista Veja as pessoas aprendem de uma forma construtiva, é necessário construir as informações na mente para entender o assunto, mas existem 4 erros feitos, o primeiro é que não devemos separar nada entre certo e errado, então as hipóteses de Piaget e Vigotsky para dividir o mundo entre iluminados e infieis não é errada. O segundo é pensar que só aprendemos o básico sem maiores elaborações intelectuais, o terceiro é aceitar a teorias sem ter provas, então para Claudio as teorias só devem ser aceitas depois de testes. O quarto erro é achar que cada um aprende de uma forma, segundo Claudio todo precisam de um único manual. O construtivismo é uma hipótese que pode ser útil para muitas coisas tanto na escola (aprendizado) quanto nos dobramentos espúrios.

#### Quadro 9 – *Resumo C*

Temos uma frase incoerente para o contexto no início do *Resumo C*, “*para a revista Veja as pessoas aprendem de uma forma construtiva*”, o produtor deste enunciado está afirmando que Moura e Castro acredita que a revista se posiciona de tal maneira, o que não ocorre no artigo jornalístico. Quando o autor insere a informação “*mas existem 4 erros feitos*”, ela não é uma ideia contrária à anterior, o que prejudica a compreensão das “pistas” do texto de forma geral. Dentre os outros tópicos elencados no *Resumo C*, “*segundo Claudio todo precisam de um único manual*” altera o sentido das informações do artigo, o que desrespeita as características do gênero.

## 5. Considerações Finais

Podemos afirmar que nos itens 3.1. *Encaminhamento dado pelo professor – texto dissertativo* e 3.2- *A interferência da explicação oral dos enunciados– progressão textual*, tivemos a hipótese confirmada: na primeira situação a coerência textual sofreu influência do encaminhamento dado pelo professor quando a orientação para a produção foi somente oral, sem o apoio de um comando escrito. No segundo caso, a produção de uma progressão textual, os comentários feitos em sala, a fim de orientar os alunos quanto às expectativas para a correção, acabaram levando os alunos a uma compreensão diferente do comando.

Então, podemos considerar que de formas diferentes, nas duas situações a orientação dos professores foi decisiva para a produção textual na sala de aula e gerou problemas como de *focalização*, sendo que em uma ocorreu devido à falta de um comando escrito e na segunda a exploração oral feita pelo professor, com relação ao enunciado da produção de texto, interferiu de forma negativa na escrita dos alunos, que tiveram um entendimento distante do que era esperado para a atividade.

Nos dois casos, os problemas são bastante visíveis no processo de correção das produções, pois os alunos se sentem induzidos a fazer “o que o professor disse de forma exata”, talvez uma postura metodológica mais eficiente busque agir menos no encaminhamento oral, deixando os alunos mais autônomos para escrever e, por outro lado, não permitir que as produções sejam desenvolvidas sem base em um comando escrito, para que o aluno possa, em outros momentos, fora do ambiente escolar, repensar e estudar a questão solicitada.

No tópico 3.3 - *Análise do gênero resumo* analisamos três exemplares de uma mesma produção em que o principal problema encontrado foi de *focalização* e, possivelmente, de pouco conhecimento a respeito da temática, o que revelou também que os alunos desconsideraram que o resumo deveria ser compreendido de forma autônoma do artigo jornalístico. Houve uma preocupação demasiada com a sintetização que acabou deixando muitas informações confusas e incompletas. Notamos que, de forma geral, a incoerência ocorreu devido às disparidades entre o conhecimento partilhado entre os interlocutores, assim a carência de conhecimento linguístico dos alunos/autores e a estratégias coesivas insuficientes para garantir a compreensão dos textos.

De forma geral, esperamos que o presente estudo possa ajudar a equipe de professores de produção de textos dos colégios onde trabalhamos a aprimorar a escrita de nossos alunos futuramente, esperamos que este estudo possa ser ampliado ao longo do tempo a fim de fazer um levantamento diagnóstico de como os alunos absorvem as informações discutidas em sala ou nas produções de texto.



Anais do IX Encontro do CELSUL  
Palhoça, SC, out. 2010  
Universidade do Sul de Santa Catarina

## Referências

- BEAUGRANDE, Robert de. & DRESSLER, Wolfgang U. *Introduction to textlinguistics*. Londres/New York: Longman, 1981.
- FÁVERO, L.L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 2004. p. 61-77.
- KOCH, I. G. V. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. Critérios de textualização: visão geral in *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. SP: Parábola, 2008. p.94-133.