

# PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO: ATIVIDADE DE INTERAÇÃO ATRAVÉS DA COESÃO E DA COERÊNCIA<sup>1</sup>

**BIANCHIN, Tainá <sup>2</sup>; AMARAL, Ingrid<sup>2</sup>; BRUM, Luciane <sup>2</sup>; MEIRELLES, Caroline<sup>2</sup>; OLIVEIRA, Luziana Figueiredo<sup>2</sup>; SANTOS, Tanier Botelho dos<sup>3</sup>; RANGEL, Eliane de Fátima<sup>4</sup>.**

<sup>1</sup> Trabalho de pesquisa - UNIFRA - PIBID/2012 sob orientação da professora Eliane de Fátima Manenti Rangel.

<sup>2</sup> Acadêmicas do curso de Letras do Centro Universitário Franciscano – UNIFRA.

<sup>3</sup> Professora Supervisora do Projeto no Colégio Estadual Padre Rômulo Zanchi.

<sup>4</sup> Professora Coordenadora do Subprojeto PIBID Letras.

E- mail: [tainabianchin@hotmail.com](mailto:tainabianchin@hotmail.com)

## RESUMO

Partindo do pressuposto de que o texto deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada para todas as aulas, mas, principalmente, de Língua Portuguesa, a discussão, neste trabalho, que faz parte do PIBID, pauta-se na apresentação de algumas reflexões teóricas e práticas em torno das atividades de produção textual em sala de aula, com alunos do Ensino Médio. Assim, tem-se como objetivo central analisar o quanto a atividade de produção textual auxilia no desenvolvimento do uso da língua escrita padrão, principalmente no uso dos mecanismos responsáveis pelo estabelecimento da coesão e de sua relação com a coerência. A metodologia empregada é a pesquisa bibliográfica e também exploratória. Como resultado parcial, pode-se dizer que há um grande desafio a ser alcançado, pois o trabalho com a produção textual deve ser pensado de tal forma que demande raciocínio, reflexão e continuidade para que o autor se torne sujeito social de uma escrita coesa e coerente.

**Palavras-chave:** escrita; sala de aula; alunos.

## INTRODUÇÃO

Este artigo está vinculado, de forma direta, ao projeto integrado de pesquisa PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), promovido entre a Capes e o Centro Universitário Franciscano – UNIFRA - o qual é desenvolvido em um Colégio Estadual de Santa Maria/RS. Nesse contexto, situam-se alunos que devem ser transformados em sujeitos ativos no seu tempo e cidadãos participativos de sua sociedade. A instituição escolar é também o lugar de trabalho dos professores, pois é através do seu trabalho em sala de aula, por meio de um bom conhecimento e, principalmente, planejamento, que serão alcançados os objetivos traçados para os alunos.

Devido ao progresso da ciência e da tecnologia, o mundo, atualmente, processa os saberes em um ritmo veloz e ocasiona grandes mudanças em diversos segmentos da sociedade. É, portanto, exigido dos professores um (re)ajuste constante às necessidades do mercado de trabalho. Contudo, a metodologia aplicada e os conteúdos que hoje desenvolvemos, poderão ser considerados inadequados ou insuficientes em um futuro próximo. Assim, para que o professor possa manter-se atualizado, deve autoeducar-se e reciclar-se constantemente.

Considerando a importância e a função social da produção textual no contexto da sociedade moderna, procuramos pesquisar, refletir, analisar e buscar ações que viabilizem uma melhor metodologia para trabalhar e, principalmente, motivar os alunos à prática da escrita.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **A escrita vista como uma atividade interativa**

Irané Antunes (2009, p.10), afirma que a língua é uma atividade social que cria as condições da interação e dos processos comunicativos em geral. Por isso, escrever significa “agir com o outro”, trocar informações, ideias. Escrever de forma interativa é uma atividade cooperativa, na qual os sujeitos agem em conjunto para a interpretação de um sentido. (p.29). De acordo com a teórica, “a língua é uma das realidades mais fantásticas da nossa vida. Ela está presente em todas as nossas atividades; nós vivemos entrelaçados pelas palavras” (ANTUNES, 2009, p.6)

Segundo Kleiman (2008, p.19), os textos podem ser classificados pelo caráter da interação entre autor e leitor, pois o autor se propõe a dizer algo, e quando essa intenção está presente no texto, o leitor se dispõe a escutar o autor, para depois aceitar, julgar, rejeitar.

Para escrever na perspectiva da interação, de acordo com Antunes (2009, p.29-30), a atividade deve ser contextualizada, ou seja, a escrita deve estar situada em algum momento, espaço, evento cultural. Além disso, a supracitada autora destaca que escrever é uma atividade textual, pois ninguém escreve palavras ou frases soltas, desconectadas.

Segundo Antunes (2009, p.34), “escrever é uma atividade que se manifesta em gêneros particulares de textos”, ou seja, os textos não possuem uma mesma sequência, as mesmas partes, pois eles “não têm a mesma cara”. Também, a autora, considera que a escrita retoma outros textos, pois sempre recorremos a outras fontes, uma vez que nunca somos totalmente originais. Além disso, ela afirma que a escrita é uma atividade de interdependência com a leitura, pois ambas se complementam. Elas são atividades que supõem a participação efetiva dos sujeitos envolvidos.

Enfim, Antunes (2009, p.37) ressalta que:

elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação de ideias ou informações, através de sinais gráficos. Supõe etapas de idas e vindas, etapas interdependentes e intercomplementares, que acontecem desde o planejamento, passando pela escrita, até o momento posterior da revisão e da reescrita.

Nessa perspectiva, os PCNs (2006, p.10) consideram que o aluno, ao compreender a linguagem como interação social, amplia o reconhecimento do outro e de si próprio, aproximando-se cada vez mais do entendimento mútuo.

Portanto, como ressalta Kleiman (2008, p.26), quando decoramos um texto, não procuramos um sentido global, isto é, não fazemos as inferências necessárias, por isso, esquecemos o conteúdo quase que imediatamente. Dessa forma, fica evidente que não houve compreensão, apenas um passar de olhos superficial pelo texto.

A língua, segundo Antunes (2009, p. 189), “envolve diferentes fatores em interação e seus usos nunca podem ser vistos, apenas, como materiais linguísticos. A partir dessa afirmação, os professores devem perceber isso e desenvolver o trabalho com a língua voltado para a comunicação. Pois, escrever é uma atividade de interação, uma vez que não há sentido escrever quando não se está procurando agir com o outro, trocar informações, dizer algo. “Não tem sentido o vazio de uma escrita sem destinatário” (ANTUNES, 2009, p.28)

A competência para escrever textos relevantes, de acordo com Antunes (2009, p. 38), é uma conquista possível, pois o dom de escrever é resultado de muita determinação, de muitas tentativas, de muita prática.

A escrita ocorre por meio de etapas nas quais consistem: planejamento, realização e revisão. Tais etapas exigem de quem escreve o emprego de recursos linguísticos, além da utilização das normas gramaticais e o reconhecimento das variedades linguísticas. Muitas vezes, o que se percebe na prática dos alunos é o predomínio de frases feitas, normas decoradas, bem como memorização apenas de regras, o que é o resultado da falta de leituras de diversos gêneros com diferentes conteúdos. Outro reflexo disso é a falta de criatividade e argumentos,

### **Elementos da textualidade: coesão e coerência**

Para que o texto cumpra a sua função primordial - articulação entre autor e leitor, as partes que compõem a estrutura devem estar bem conectadas. Isso quer dizer que “um texto não é apenas uma soma ou sequência de frases isoladas” (KOCH, 2002, p. 14). Para tanto, torna-se indispensável, segundo a autora, o uso de mecanismos que tenham por função assinalar determinadas relações de sentido entre enunciados ou partes de enunciados.

Seguindo os objetivos deste trabalho, a seguir far-se-á uma discussão e, posteriormente, uma análise com base em textos para identificar elementos coesivos, bem como a coerência.

## **COESÃO TEXTUAL**

Existem elementos ou fatores de textualidade empregados na construção linguística que tem a função de estabelecer relações entre as partes textuais ou mesmo com outros

textos, como a coesão, por exemplo. Segundo Koch (2000, p.16), “a coesão é uma relação semântica entre um elemento do texto e algum outro elemento crucial para a sua interpretação”. Além disso, a coesão é um elemento responsável pela textualidade, ou aquilo que faz com que um texto seja um texto. Dessa maneira, a linguista expõe alguns procedimentos coesivos: a coesão referencial e a coesão sequencial.

A coesão referencial, de acordo com Koch (2000, p.30-31), é “aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro elemento do universo textual”. A linguista menciona também que um elemento referencial pode ser “um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou todo um enunciado”.

Diante disso, Koch e Travaglia (2000. p. 32), ressaltam as principais formas referenciais e não-referenciais. Estas não fornecem ao leitor instruções de sentido, apenas de conexão (ex: concordância de gênero e número). De acordo com os autores, há também as formas remissivas não referenciais presas, as quais acompanham um nome, antecedendo-o (ex: artigo, pronomes adjetivos e os numerais cardinais e ordinais, quando acompanhados de nomes).

Além disso, há as formas não-referências livres, que compreendem os pronomes pessoais de 3ª pessoa e os pronomes substantivos, como advérbios pronominais. Há também As remissivas referenciais, que seriam os grupos nominais definidos, nos quais se enquadram os sinônimos, os hiperônimos e os nomes genéricos.

Enfim, elementos de coesão são importantes para que os leitores entendam melhor as relações de sentido expressas no texto. Por isso, Koch (2000, p. 18) ressalta que:

a coesão não constitui condição necessária nem suficiente para que um texto seja um texto, mas os elementos coesivos dão ao texto maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos que o compõem.

A coesão sequencial se estabelece por meio de alguns procedimentos linguísticos que, conforme Koch (2002), são indispensáveis para dar continuidade ou progressão entre os segmentos do texto. Tais segmentos podem ser: parágrafos, enunciados ou sequências textuais necessárias à compreensão global de um texto. A progressão textual pode ocorrer com ou sem elementos recorrentes, podendo se estabelecer de duas maneiras: sequenciação frástica e sequenciação parafrástica.

De acordo com Koch (1996) a sequenciação frástica pode ocorrer pela utilização de termos veiculadores de ideias básicas, reiteração de estruturas sintáticas, reiteração de conectivos e a predominância de verbos no pretérito imperfeito, por exemplo, ou reiteração do conteúdo semântico (adjetivos ou termos sinônimos). Estas formas de sequenciação

presentes em alguns textos podem torná-los pesados, pois ampliam a extensão do parágrafo.

Por isso, o texto deve se desenrolar “sem rodeios ou retornos que provoquem um ‘ralentamento’ no fluxo informacional”. “A recorrência de termos ou de um mesmo item lexical traz novos sentidos acrescentados ao termo anterior”. Também pode ser usada a paráfrase, que, para Koch (2000), é a recorrência de estruturas sintáticas com conteúdos lexicais diferentes, algumas expressões lingüísticas marcam a introdução de paráfrases, tais como: “isto é, ou seja, em síntese.” “A recorrência de tempo e aspecto verbal”, para Koch (2002, p. 35), assume função coesiva, pois “indica ao leitor/ouvinte que se trata de uma sequência de comentário ou relato”

Na sequenciação frástica, em conformidade com Koch (2002), há algumas relações que compõem o texto através da progressão por meio de sucessivos encadeamentos, nos quais alguns conectores caracterizam a relação de implicação entre um antecedente e um conseqüente, por exemplo: “e, bem como, também, quando, ainda que, no entanto, pois, sejam... sejam, como, ou”. Já outros elementos, como, por exemplo, “mesmo, até, antes de mais nada” têm função argumentativa”, devem ser utilizados pelos alunos em redações dissertativas, visto que se “constituem em fatores de coesão textual na medida em que garantem a manutenção do tema, o estabelecimento de relações semânticas e/ou pragmáticas” (KOCH, 2002, p. 33), entre os segmentos, ordenação e articulação das ideias inerentes ao texto.

A sequenciação parafrástica caracteriza-se pelo uso de formas remissivas, pois retoma referentes do texto para dar-lhe progressão ~~ao texto~~ com novas predicções, Koch também evidencia que “há, na língua, formas que apenas efetuam encadeamentos (os conectores propriamente ditos) e outras que operam ao mesmo tempo, remissão (ou referência e encadeamento)”. De acordo com Charolless (1986 apud Koch 1996), os mecanismos coesivos auxiliam na interpretação do texto e na construção da coerência pelos usuários” No entanto, Koch (2002, p.33) alerta que “o uso inadequado pode dificultar a compreensão do texto.”

## **COERÊNCIA TEXTUAL**

A coerência é gerada, para Koch e Travaglia (2009, p.11), pelo modo como se combinam os elementos lingüísticos do texto e pelos conhecimentos prévios sobre o mundo, bem como o tipo de mundo em que o texto se insere e o tipo textual.

Kleiman (2008, p.13) salienta que o conhecimento lingüístico é implícito, não verbalizado, que abrange a pronúncia, o vocabulário, as regras da língua e os usos da

mesma. Ainda para a autora, “o conhecimento de mundo abrange desde o domínio que um físico tem sobre sua especialidade até o conhecimento de fatos como ‘o gato é um mamífero’, ‘Angola está na África” (KLEIMAN, 2008, p.21).

Koch e Travaglia (2000, p.21), enfatizam que a coerência se refere ao sentido do texto. Para haver coerência é preciso que haja no texto alguma forma de unidade ou relação entre seus elementos. Antunes (2009, p.176) corrobora com essa ideia, ao afirmar que a coerência

não é uma propriedade estritamente linguística nem se prende às determinações meramente gramaticais da língua. Ela supõe tais determinações linguísticas; mas as ultrapassa. E, então, o limite é a funcionalidade do que é dito, os efeitos pretendidos, em função dos quais escolhemos esse ou aquele jeito de dizer as coisas.

A construção da coerência, de acordo com Koch e Travaglia (2000, p. 59), “decorre de uma multiplicidade de fatores das mais diversas ordens: linguísticos, discursivos, cognitivos, culturais e interacionais”. Isso quer dizer que não existe uma coerência absoluta, pura, definida, pois ela depende de cada situação, dos sujeitos envolvidos e de suas intenções comunicativas: “é coerente aquilo que não contradiz a percepção que sobressai na ‘normalidade’ das situações” (ANTUNES, 2009, p.185).

## **METODOLOGIA**

A urgência da concretização de um trabalho com a língua em sala de aula que não se fixe apenas no repasse de regras e na cobrança de atividades metalinguísticas a partir de palavras, frases soltas, ou do texto apenas como pretexto para o ensino da gramática foi o que levou à realização de um trabalho que objetiva discutir sobre os estudos referentes à coesão e coerência textual. Desse modo, a fim de realizar esta pesquisa, elegeu-se como metodologias básicas a pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação, pois os pesquisadores inseridos na sala de aula, após estudos e discussões sobre elementos de coesão e coerência, fizeram uso dos textos escritos dos alunos para a análise de elementos de textualidade. Para que os alunos não fossem identificados, os fragmentos dos textos deles foram identificados como Aluno A, B, C e D e receberam os números 1, 2, 3 e 4.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

**A produção de textos no universo escolar: análise de textos produzidos pelos alunos**

A maior parte das reclamações dos professores de Língua Portuguesa é que os alunos não conseguem se expressar através da escrita de maneira clara. Tal deficiência provém de outra: a falta de contato dos alunos com textos escritos. Essa afirmação, entretanto, absolve o professor e deixa o aluno como único responsável pelo seu insucesso. Perini (1995, p.27), na introdução da sua gramática descritiva do português, faz um breve comentário: “ninguém que eu saiba conseguiu até hoje levar um aluno fraco em leitura ou redação melhorar sensivelmente seu desempenho apenas por meio de instrução gramatical”.

Fazer com que os alunos releiam seus textos após o trabalho de correção é essencial, de modo que eles consigam estabelecer relações sobre os erros cometidos. Devem também fazer reflexões sobre os mesmos, pois, muitas vezes, tais erros ou inadequações ocorrem por falta de atenção, em outras, por falta de conhecimento ou deficiência de saberes relacionados à gramática da língua culta. Felizmente, muitos professores já adotam a reescrita nas atividades de produção textual.

Devemos ter a consciência de que o ensino gramatical isolado não é bem-vindo às aulas de língua portuguesa, pois ele não resolve o problema de escrita dos alunos, ou seja, não influencia de maneira direta nas habilidades básicas que o aluno tem que adquirir tanto na leitura, quanto na produção textual. Um aluno pode conhecer perfeitamente todas as classes de palavras e suas classificações e no momento de produzir um texto não saber o que ou como escrever.

Ao criar condições nas quais os alunos aprendam também as variedades do português formal e informal, deve-se priorizar propostas com base em uma escrita mais elaborada no que condiz à linguagem. Além de visar à integração no ensino com textos e gêneros com os quais os alunos não têm familiaridade, serve ao propósito de avançar nos graus e níveis de aprendizado. Desse modo, é possível fazer com que os alunos sintam-se atraídos pela escrita e, para isso, é indispensável que as aulas sejam diferenciadas e atrativas. Além disso, os professores devem estar sempre dispostos a ouvir, a instruir e a colaborar.

Com relação à gramática, ela deve vir a somar conhecimentos para o aluno; porém, considerando que em todas as sociedades existem diferenças de status ou de papel entre sujeitos e essa diferença se reflete na língua e não pode ser desconsiderada, há uma necessidade da escola mudar as suas atitudes, rever seus conceitos e partir para um ensino mais humano e menos automatizado, ao levar em consideração que seus alunos são sujeitos vindos das mais variadas realidades. Devido às variações no uso da língua, os PCN (2006, p.21) ressaltam que

a variação dos usos da língua - sendo feita as variações individuais dos produtores e dos receptores bem como variações das situações de interação – só seria efetivamente compreendida (e isso pelos professores, pelos alunos e pelos próprios linguistas) quando considera na materialidade

do texto e em relação ao contexto de produção de sentido, o que envolve tanto o contexto imediato que se dá a interação quanto à esfera social de que ela emerge.

A gramática está naturalmente incluída na interação verbal. Para Antunes (2010), o professor, ao encorajar e promover a produção e análise de textos, propicia ao aluno a confrontação com circunstâncias de aplicação das regularidades estudadas, uma vez que as regras na escrita são condições indispensáveis para a interpretação de textos e, conseqüentemente uma boa produção, com coesão e coerência.

Na perspectiva do trabalho realizado pelas PIBIDIANAS em sala de aula, será apresentada a síntese dos resultados da proposta por meio da análise de fragmentos de textos, desenvolvidos pelos alunos, sobre diversos assuntos, os quais foram desenvolvidos em diferentes ocasiões.. A análise se detém nos aspectos formais que dizem respeito ao mecanismo de coesão textual e as ocorrências que permitem ao texto tornar-se coerente.

A seguir, fragmentos de textos de alunos que foram selecionados para estudo neste trabalho, bem como as respectivas análises.

#### Fragmento 1 do aluno A

O acesso às redes sociais deve ser mais restrito, pois as crianças, por não terem idade suficiente e não saberem usá-las adequadamente, forjam sua idade verdadeira e outros dados pessoais para obter o acesso às redes sociais. Sendo assim, estudiosos devem inventar um mecanismo que descubra a verdadeira identidade dos jovens e que isso sirva para impedir-lhes de acessar sites e/ou redes sociais com assuntos impróprios.

Percebe-se, claramente, que o texto do aluno é coeso e coerente, uma vez que apresenta recursos coesivos, como, por exemplo, o conetivo 'pois', o qual expressa idéia de explicação para a oração anterior, ajudando assim, num maior entendimento por parte do leitor. As conjunções são usadas corretamente o que evidencia a utilização da coesão sequencial por encadeamento. Tais conjunções "podem ocorrer entre orações de um mesmo período" e também podem receber o nome de "conectores" que encadeiam o discurso e determinam-lhe a orientação argumentativa (KOCH, 2002, p. 72).

#### Fragmento 2 do aluno B

Alguns anos atrás, a escola era considerada um "templo religioso". O ensino e o aprendizado eram levados a sério. Na época dos nossos pais, por exemplo, era muito difícil permanecer na escola estudando, pois desde muito cedo era necessário trabalhar para ajudar sua família com as despesas domésticas. Por um lado criavam responsabilidade, por outro, largavam um dos bens mais preciosos que possamos ter: o estudo.

A partir do fragmento acima, identifica-se a coerência do texto através, principalmente, de uma comparação trazida ao texto, em que o aluno utiliza-se para isso de exemplificação. O educando mostra ter conhecimento de mundo, quando traz para a sua escrita questões extratextuais do passado de seus antecedentes.. Refere-se, pois, "a conhecimentos gerais sobre o mundo bem como a conhecimentos alusivos a vivências



peçoais e eventos espácio-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos” (KOCH E ELIAS, 2006, p. 42). Também esse aluno faz uso de uma conjunção ‘pois’ para introduzir sua explicação.

#### Fragmento 3 do aluno C

Sou contra o uso do livro digital, porque ele é uma forma de nos prender cada vez mais a um computador. Ele tira o contato de nós com o mundo real fazendo nós ficarmos mais ligados ao mundo virtual.

Na escrita do ALUNO C, percebe-se a repetição do pronome do caso reto “nós”. Isso pode implicar incoerência textual, pois o autor não soube utilizar-se da coesão referencial por meio de reiteração. Por outro lado, o aluno expressou-se através de uma substituição anafórica – “ele”- que retoma o termo “livro digital”. “A remissão pode ser feita para trás e para frente, constituindo uma anáfora ou uma catáfora” (KOCH, 2002, p. 31). As anáforas, de acordo com Koch (2002), podem ocorrer como pronomes, diversos tipos de numerais, advérbios pronominais e artigos definidos; por meio de recursos de natureza lexical como sinônimo, hiperônimo, nomes genéricos, expressões definidas; por repetição de um mesmo grupo nominal ou parte dele, por elipse.

#### Fragmento 4 do aluno D

A maioria das catástrofes é causada pela ação do homem, ou seja, pela poluição, pelo desmatamento e também pelo grande número de habitantes em lugares de risco. Isso acarreta grandes consequências como, por exemplo, problemas respiratórios na população e enchentes em grandes cidades.

O ALUNO D produziu um parágrafo coerente, pois soube relacionar causa e consequência. O texto tem, portanto, continuidade, não se contradiz, possui um fio condutor que sustenta a significação e amarra as ideias às situações desenvolvidas. O pronome demonstrativo “isso” retoma tudo o que está na frase anterior, assegurando, assim, a continuidade do texto pela articulação e encadeamento dos diferentes segmentos quando o educando faz as escolhas adequadas para referenciar ideias relatadas anteriormente, além disso, o aluno explicou o que seria a ação do homem, exemplificando, e, com isso, tornando seu texto coerente mais uma vez. Para Koch (2002, p. 41), “as formas remissas demonstrativas podem atuar anafórica ou cataforicamente”. A exemplo do texto acima, o aluno utilizou-se da anáfora.

Enfim, as análises das produções textuais dos alunos enfocam de forma inovadora as práticas de leitura, produção e correção de textos, mobilizando a prática da escrita no cotidiano escolar. A escrita vista como uma atividade interativa é fator primordial para o aprimoramento do texto por parte do aluno e é só através de um trabalho comprometido com a linguagem por parte do professor, que o aluno terá condições de dar conta do ato de redigir.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de formação de leitores desenvolvido pelo grupo PIBID trata-se de um trabalho de conscientização, de resgate de valores que envolvem várias dimensões da vida dos aprendizes. Por acreditar nisso, focaliza-se na prática da produção textual.

Por tudo o que foi exposto neste estudo, fica claro que a forma de conduzir o trabalho com a escrita é significativa e fundamental no desenvolvimento da capacidade de o aluno produzir textos coesos e coerentes. Como professores, temos que incentivar os alunos a escreverem e a lerem com mais frequência, podemos indicar para que eles realizem resumos sobre seus estudos. As intervenções realizadas pelo professor podem levar o aluno a refletir sobre os significados do texto que produziu, não perdendo de vista, porém, o processo interativo por meio do qual o texto ganha sentido.

Com base nisso, antes do momento da produção de textos, é fundamental oferecer ao aluno um momento de trocas de ideias, de debates, de formação de opiniões sobre o que vai se escrever. O professor, portanto, deve oferecer, aos alunos, informações provenientes das mais variadas fontes e momentos para reflexões sobre o tema solicitado. Essa estratégia permite ao aluno confrontar dados, refletir sobre eles e formar opiniões para registrá-las por meio da escrita.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. 5 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Vol.: 01 Brasília: MEC/SEB, 2006.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 12 ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; **A coesão textual**. 17 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2000.

KOCH, Ingedore. **A argumentação pela linguagem**. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1996

PERINI, Mario A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 1995.