

O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTEXTO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM COM FOCO NA ESCRITA

Ana Karolline de Almeida Carneiro¹
Úrsula Cunha Anecleto²

RESUMO: O presente artigo, recorte de monografia ainda em andamento, apresenta como os Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP) contribuem para a construção de competências de escrita de discentes da Educação Básica. Nessa perspectiva, observam-se os fatores de textualidade orientados pelo próprio texto, a coesão e a coerência textuais, para a construção de sentido e para a organização linguística de um texto. Para isso, tem como objetivo discutir a importância dos LDLP para a aprendizagem de escrita de discentes e evidenciar como a coesão e a coerência textuais são fatores indispensáveis para a organização e estruturação de um texto. Os caminhos metodológicos que nortearam a pesquisa foram construídos com base em textos teóricos, tendo como foco a pesquisa documental, pois o objeto de estudo, o Livro Didático, é classificado como um documento escolar. Teoricamente, embasou-se nos estudos sobre Livro Didático (BEZERRA, 2005; RANGEL, 2005); concepção de texto e critérios da textualidade (MARCUSCHI, 2008; KOCH, 2002; KOCH; TRAVAGLIA, 2002; BRASIL, 1998). Para tanto, constatou-se que os Livros Didáticos, ao apresentarem a coesão e a coerência textuais como fatores importantes para a textualidade — e, assim, para o desenvolvimento da produção escrita dos alunos — contribuem de forma significativa para a construção de competências de escrita dos discentes e para a formação dos sujeitos atuantes em seus próprios textos.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático. Língua Portuguesa. Coesão textual. Coerência textual.

Considerações iniciais

Considera-se o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) um importante meio para o ensino, pois além de constituir-se como uma mídia de trabalho para professores, também colabora significativamente para a construção do conhecimento do aluno, oferecendo grandes contribuições para a ampliação de competências linguístico-textuais por meio de atividades de leitura e de escrita. Por se tratar de uma mídia basilar para o processo de ensino e de aprendizagem, torna-se necessário que o Livro Didático auxilie na construção de competências de escrita dos discentes. Para isso, é fundamental que enfatizem os fatores de textualidade orientados pelo próprio texto, coesão e coerência textuais, em atividades que propõem a produção de texto escrito, pois esses fatores são imprescindíveis para a organização e transmissão de sentido de um texto.

¹ Graduanda em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação - *Campus XIV*.

² Doutora em Educação (UFPB). Mestre em Crítica Cultural (UNEB). Docente no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED/UNEB) e no curso de Letras Língua Portuguesa (UNEB) - *Campus XIV*.

Sabe-se que produzir textos é uma prática de suma importância para os sujeitos em diversos contextos e situações, principalmente no ambiente escolar. Isso porque a escrita, além de ser uma atividade interativa comunicacional, sua prática também proporciona o aprimoramento de competências textuais. Contudo, muitas vezes, o único suporte que os alunos possuem para os auxiliarem nessa prática é o Livro Didático. Por isso, este artigo objetiva enfatizar a importância desse suporte didático como auxílio para os discentes nas práticas de produções textuais, evidenciando como a coesão e a coerência textuais podem contribuir para a construção de competências de escrita e para a formação do sujeito autor.

O artigo possui uma abordagem qualitativa, através da qual buscou o aprofundamento da compressão de um meio de grande importância para o processo de ensino e de aprendizagem no campo educacional: o Livro Didático. Além disso, constitui-se como uma pesquisa documental, pois o Livro Didático é uma mídia escolar que se caracteriza como um dos documentos que contribuem para a organização do currículo de Língua Portuguesa na escola. Desse modo, esse documento estabelece uma ligação direta com os fatos que serão analisados pela pesquisa. Teoricamente, embasou-se nos estudos sobre Livro Didático (BEZERRA, 2005; RANGEL, 2005); concepção de texto e critérios da textualidade (MARCUSCHI, 2008; KOCH, 2002; KOCH; TRAVAGLIA, 2002; BRASIL, 1998).

1 O Livro Didático de Língua Portuguesa

O Livro Didático é um meio de grande importância para o ensino básico nas escolas brasileiras, pois se constitui como um material basilar para o processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula. Pode contribuir significativamente para a qualificação do ensino do professor, além de ajudar no desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Por isso, afirma-se que este material é indispensável para as aulas de Língua Portuguesa, constituindo-se como uma das metodologias de trabalho docente. Nesse sentido,

O Livro Didático de Português, entendido como um livro composto por unidades (lições ou módulos) com conteúdos e atividades preparados a serem seguidos por professores e alunos, principalmente na sala de aula, constitui-se, se não o único material de ensino-aprendizagem, o mais importante, em grande parte das escolas brasileiras (BEZERRA, 2005, p. 35).

Dessa forma, considera-se o LDLP um importante meio para o ensino, pois além de constituir-se como uma mídia de trabalho para professores, também contribui significativamente para a construção do conhecimento do aluno. Entretanto, faz-se necessário evidenciar que o Livro Didático distribuído às escolas atualmente já passou por inúmeras transformações que dizem respeito, principalmente, à linguagem utilizada, aos aspectos visuais e ao material para confecção, que foram se adequando e se adaptando ao público receptor dos livros.

Essas mudanças contribuíram significativamente para a ampliação da utilização do Livro Didático nas salas de aula que, com o passar dos anos, foi se legitimando como uma importante mídia para a práxis educativa. Passaram, então, a ser criados órgãos específicos para supervisionar a produção e para colaborar com o reconhecimento do Livro Didático a nível nacional. Segundo Freitas e Rodrigues (2008, p. 27),

A trajetória para que os livros didáticos, dicionários, obras literárias e livros em Braille chegassem até as escolas brasileiras teve início em 1929, com a criação de um órgão específico para legislar sobre as políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL). Seu objetivo era contribuir para a legitimação do livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliar no aumento de sua produção.

Com órgãos específicos cuidando da produção e circulação dos Livros Didáticos, as mudanças continuaram ocorrendo. Na história desse material didático, houve inúmeros órgãos que ficaram à frente do controle das produções, circulações e legitimações dos Livros Didáticos nacionais, entre eles, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD); a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), que foi oportunizada graças ao acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Nacional (USAID); a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), entre outros.

Com o Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com a finalidade de distribuir Livros Didáticos de qualidade para as escolas públicas. No entanto, de acordo com dados do Ministério da Educação (BRASIL, 2018, *online*), com o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, o PNLD ampliou as suas funções e, devido a isso, agora possui uma nova nomenclatura: Programa Nacional do Livro e do Material Escolar.

Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2018, *online*), este Decreto integrou, entre outras atividades, “ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)”. Com isso, o PNLD passou a oferecer novas possibilidades para a prática educativa por meio da inclusão de outros materiais pedagógicos, como obras literárias e jogos educacionais, que podem contribuir de forma relevante para o conhecimento dos alunos.

Assim, as coleções de Língua Portuguesa que são disponibilizadas às escolas por meio do PNLD podem contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem de docentes e discentes, voltando-se às práticas de letramento, que levem em conta a formação do sujeito sociointeracional. Desse modo, as atividades dos livros podem colaborar para a aquisição de conhecimentos linguísticos e discursivos do aluno, além de fomentar a ampliação de competências comunicativas, auxiliando-os em práticas sociais mediadas pela linguagem. Assim, espera-se que as coleções de Língua Portuguesa possam articular de forma adequada “os principais eixos de ensino: leitura, oralidade, produção textual e conhecimentos linguísticos” (BRASIL, 2016, p. 11).

Neste sentido, faz-se importante que haja integração entre os eixos de ensino nos LDLP, pois esta integração contribui para que as práticas de ensino não fiquem descontextualizadas para que, assim, o aluno possa ganhar mais autonomia para atuar sobre seu texto. Destaca-se que essa ação educativa deve contribuir para o domínio da escrita, da leitura e da oralidade dos educandos, que são modalidades importantes para a atuação dos sujeitos, de forma efetiva, em diversas situações comunicativas e, também, favorecer demandas básicas do mercado de trabalho.

Para tanto, as atividades de produção textual do LDLP podem dialogar, também, com as propostas de leitura que constam em cada unidade de estudo, pois se espera que esse artefato cultural seja organizado a partir de um ensino voltado para os gêneros textuais. Além disso, enfatiza-se que a produção de textos deve ter uma função prioritariamente social. Assim, é indispensável que as coleções de Livros Didáticos objetivem o desenvolvimento de sujeitos capazes de utilizar diferentes textos em diferentes situações comunicativas, além de compreender a funcionalidade de uma diversidade de gêneros.

A respeito disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) afirmam que um dos objetivos para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental é a

formação de sujeitos leitores e produtores de textos, de forma que possam atuar efetivamente em diferentes situações sociais mediadas pela linguagem. Segundo o documento, cabe às escolas organizarem ações que possibilitem o discente “utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos, de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos [...]” (BRASIL, 1998, p. 32).

Sendo assim, evidencia-se que o ensino possui um papel relevante para a formação de alunos produtores de textos. Para tanto, os LDLP podem auxiliar o trabalho do professor no processo de ensino da escrita e dos fatores que fazem parte dessa ação. Além disso, os Livros Didáticos servem como material de apoio para os alunos, trazendo reflexões e exercícios de aprendizagem, objetivando aprimorar as suas competências³ de produção textual.

Portanto, por se tratar de uma mídia fundamental para o ensino básico, é indispensável que o Livro Didático de Português ofereça aos alunos textos diversificados quanto aos gêneros, aos tipos, aos assuntos abordados etc., além de proporcionar atividades que levem os alunos a desenvolverem seus conhecimentos linguísticos vinculados com conhecimentos sociais e cognitivos. Além disso, de acordo com Rangel (2005, p. 19), também é preciso que o Livro Didático de Português ensine a “produzir textos, por meio de propostas que contemplem tanto os aspectos envolvidos nas condições de produção, quanto os procedimentos e estruturas próprios da textualização”.

Em vista disso, é necessário que o Livro Didático de Português contribua para a ampliação das competências de escrita dos alunos a partir das atividades de produção textual. Essas competências dizem respeito às habilidades de produção de texto que o sujeito adquire ao longo da vida, as quais colaboram para que o sujeito possa se inserir efetivamente em diversas situações de comunicação. Existem inúmeras competências de escrita que podem ser alcançadas pelo sujeito, entre elas, os critérios de textualidade que postulam que um texto deve respeitar um conjunto de fatores para que efetive a comunicação.

³ O termo competência refere-se aos conhecimentos e habilidades adquiridos pelo sujeito que podem contribuir para que ele possa atuar de forma efetiva em uma determinada situação, trabalho ou tarefa (ZABALA; ARNAU, 2010).

1.1 Critérios de textualidade

Entende-se que os alunos, no processo de produção de texto, precisam levar em conta aspectos importantes nessa ação, tais como mecanismos linguísticos de articulação de ideia, articulação entre argumento e ponto de vista, sequenciação temática etc. Desenvolver essas competências é de suma importância para o educando, tendo em vista que elas possibilitam que a escrita se transforme em “um todo organizado de sentido” (FIORIN; SAVIOLI, 1995, p. 16). Isso favorece que os alunos tenham uma melhor atuação dentro da sociedade, pois são muitos os ambientes que requerem a produção de textos como uma das funções desempenhadas, tanto em momentos formais quanto informais.

Diante dessa realidade, é necessário que o educando aprimore cada vez mais suas competências textuais. Por isso, muitos professores buscam no Livro Didático de Português um recurso para desenvolver uma atividade de produção escrita que possibilite a ampliação dessas competências em seus alunos. Existem diversas competências de escrita que objetivam formar o sujeito escritor, entre elas, os critérios ou fatores de textualidade.

De acordo com Koch e Travaglia (2011, p. 27-28), a textualidade “[...] é o que faz de uma sequência linguística um texto e não uma sequência ou um amontoado de frases ou palavras. A sequência é percebida como texto quando aquele que a recebe é capaz de percebê-la como uma unidade significativa global”.

Com isso, pode-se afirmar que os critérios da textualidade dizem respeito a um conjunto de características que qualificam um texto. Esses critérios são imprescindíveis para a produção de sentidos de um texto, pois, através deles, o escritor estabelece mecanismos de comunicação para a compreensão do que propôs em seu texto. De acordo com Marcuschi (2008, p. 93), “[...] um texto deve obedecer a um conjunto de critérios de textualização, já que não é um conjunto aleatório de frases, nem é uma sequência em qualquer ordem.” Ainda, segundo o autor:

Considerando o texto como uma atividade sistemática de atualização discursiva da língua na forma de um gênero, os sete critérios da textualização mostram quão é rico um texto em seu potencial para conectar atividades sociais, conhecimentos linguísticos e conhecimentos de mundo (MARCUSCHI, 2008, p. 97).

Por isso, afirma-se que cada critério de textualidade é de suma importância para a produção textual e a formação do sujeito escritor. De acordo com Beaugrande e Dressler

(1981 *apud* MARCUSCHI, 2008), os sete critérios de textualidade apresentam orientações textuais diversas: coesão e coerência (orientados pelo próprio texto); intencionalidade e aceitabilidade (orientados pelo aspecto psicológico); informatividade (orientado pelo aspecto computacional) e situacionalidade e intertextualidade (orientados pelo aspecto sociodiscursivo). Para tanto, este artigo tem como enfoque apenas os critérios orientados pelo próprio texto: a coesão textual e a coerência textual.

1.1.1 A coesão textual

De acordo com Koch (2002, p. 14), a coesão textual “diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram uma ligação linguística entre os elementos que ocorrem na superfície textual”. Dessa forma, a coesão corresponde à maneira como é estruturada a sequência de frases e palavras em um texto, colaborando para que ocorra uma sequência lógica, tornando o texto mais compreensível, ordenado e persuasivo para o leitor. Portanto, a coesão textual é responsável por estabelecer sentido entre os elementos que ocorrem na superfície do texto, constituindo-se como um dos processos fundamentais para a sua produção.

Utilizam-se os elementos de coesão para que as ideias apresentadas no texto se tornem claras, evitando, assim, tornar-se repetitivo. Além disso, para que haja o encadeamento das frases e palavras em um texto é necessária a utilização dos elementos de coesão, tais como pronomes, conjunções, preposições etc. Esses elementos possibilitam a substituição de palavras ao longo do texto, contribuindo para que não ocorra repetições ou redundâncias, além de favorecer a compreensão ao ligar as ideias e expressões.

Koch (2002), tendo como ponto de partida os estudos de Halliday e Hasan (1976), apresenta como principais fatores de coesão a referência, a substituição, a elipse, a conjunção e a coesão lexical. Dessa forma, são apresentados cinco mecanismos de coesão textual, evidenciando, assim, que a coesão pode acontecer a partir de algumas dessas relações textuais. Desse modo, faz-se necessário compreender cada um desses mecanismos, a começar pela coesão por referência. De acordo com Koch (2002, p. 19), “são elementos de referência os itens da língua que não podem ser interpretados semanticamente por si mesmos, mas remetem a outros itens do discurso necessários à sua interpretação. Aos primeiros denominam *pressupostas* e aos últimos, *pressupostos*” (grifos das autoras).

Portanto, é possível afirmar que a coesão por referência ocorre quando uma determinada palavra ou expressão no âmbito do texto faz referência a outra palavra ou expressão, isto é, ao referente. Outrossim, a coesão por referência pode apresentar uma relação exofórica ou endofórica ao texto. A referência é exofórica quando há uma relação com um fator externo ao texto e endofórica quando há uma relação com um fator interno. Salienta-se que, nas relações endofóricas, quando o referente se localiza antes do termo coesivo, tem-se uma anáfora e quando se localiza após o termo coesivo tem-se uma catáfora.

A coesão por substituição, por sua vez, trata-se da substituição de um termo ou de uma oração no lugar de outro. Para Koch (2002, p. 20), “seria uma relação interna ao texto, em que uma espécie de “coringa” é usado em lugar da repetição de um item particular”. Essa substituição pode ser utilizada para empregar termos ou orações retomando outros termos já utilizados através da anáfora ou utilizando termos que sucedem através da catáfora. Assim, quando há uma retomada, tem-se uma anáfora; quando há uma sucessão, tem-se uma catáfora. Ainda, segundo Koch (2002, p. 20), “a substituição seria usada precisamente quando a referência não é idêntica ou quando há, pelo menos, uma especificação nova a ser acrescentada”.

A coesão por elipse, nas palavras de Koch (2002, p. 21), trata-se de “uma substituição por zero: omite-se um item lexical, um sintagma, uma oração ou todo um enunciado, facilmente recuperáveis pelo contexto”. Portanto, é possível afirmar que este mecanismo consiste na ocultação de uma ou mais palavras sem que isso comprometa o sentido do texto. Essa elipse contribui para que não haja repetições de termos na oração; evidencia-se, também, que as palavras ocultadas podem ser facilmente lembradas pelo leitor em virtude dos termos apresentados anteriormente à ocultação.

Por sua vez, a coesão por conjunção é um mecanismo que contribui para que haja relações entre os termos de uma oração através da utilização de conjunções. Segundo Koch (2002, p. 21, grifos das autoras), “trata-se dos diversos tipos de conectores e partículas de ligação como: *e, mas, depois, assim* etc.”. Por fim, tem-se a coesão lexical; esta pode ocorrer por meio de dois mecanismos: a reiteração e a colocação. Segundo Koch (2002), a reiteração acontece através da repetição do mesmo item lexical ou através do emprego de sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos etc. A colocação, por sua vez, ainda de acordo com Koch (2002, p. 22), “consiste no uso de termos pertencentes a um mesmo campo significativo”.

Em suma, para melhor explicar o que foi exposto, elaborou-se um quadro para apresentar os cinco mecanismos de coesão textual, suas características ou funções pretendidas no âmbito textual e alguns exemplos para esclarecer as especificidades de cada mecanismo.

Quadro 1 - Síntese dos mecanismos de coesão textual

Mecanismos de coesão textual	Características ou funções pretendidas	Exemplos
Coesão por Referência	Retomada de um termo já citado por outro termo que o substitui. A referência pode ser exofórica ou endofórica.	<i>João e Pedro</i> são alunos muito estudiosos. <i>Ambos</i> conseguiram passar no vestibular.
Coesão por Substituição	Substituição de um termo ou de uma oração no lugar de outro.	João passou no vestibular e Pedro <i>também</i> .
Coesão por Elipse	Ocultação de uma ou mais palavras sem que isso comprometa o sentido do texto.	Pedro estuda Português e ao mesmo tempo Pedro <i>ouve músicas</i> .
Coesão por Conjunção	Relações existentes entre os termos de uma oração através da utilização de conjunções.	João e Pedro passaram no vestibular, <i>contudo</i> , estudarão em turmas diferentes.
Coesão Lexical	Ocorre por meio de dois mecanismos: reiteração e colocação.	João e Pedro estão lendo <i>Dom Casmurro</i> e <i>Memórias Póstumas de Brás Cubas</i> . <i>Obras</i> de um grande gênio brasileiro.

Fonte: (KOCH, 2002, p. 18-22)

Os elementos de coesão textual apresentados, responsáveis pela estruturação e pela transmissão de sentidos e de conhecimentos de um texto, são importantes para a boa formação textual e, por isso, fundamentais para se planejar a produção escrita em sala de aula. Entretanto, há outros critérios tão importantes quanto a coesão e que devem ser considerados numa produção textual, como a coerência textual que, em linhas gerais, contribui para efetivar a comunicação e os sentidos de um texto.

1.1.2 A coerência textual

A coerência textual é um critério de textualidade que, de acordo com Koch e Travaglia (1995, p. 21), “está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentidos para os usuários, devendo,

portanto, ser entendida como um critério de inteligibilidade”. Contudo, este critério não deve ser considerado apenas como traços de um texto, mas como resultados de processos cognitivos que se manifestam entre os interlocutores do texto. Nesse sentido, para que haja a efetivação da comunicação, é necessário que o leitor compreenda como os conceitos, atitudes e intenções se unificam no texto. Desse modo, é possível que um texto seja coerente para um leitor e incoerente para outro, pois “o juízo de incoerência não depende apenas do modo como se combinam elementos linguísticos no texto, mas também de conhecimentos prévios sobre o mundo e do tipo de mundo em que o texto se insere, bem como do tipo de texto” (KOCH; TRAVAGLIA, 1995, p. 11-12).

Além disso, a coerência textual pode ser dividida em alguns tipos que, se utilizados adequadamente, garantirão à produção textual maior inteligibilidade e organização. Por isso, compreender cada um dos tipos de coerência é de suma importância para a construção de sentido de um texto. Segundo Koch e Travaglia (1995, p. 25), “este sentido, evidentemente, deve ser do todo, pois a coerência é global”. Assim, Van Dijk e Kintsch (1983 *apud* KOCH, TRAVAGLIA, 1995) dividem a coerência em quatro tipos: semântica, sintática, estilística e pragmática.

A coerência semântica, de acordo com Koch e Travaglia (1995, p. 37), “se refere à relação entre significados dos elementos das frases em sequência em um texto (local) ou entre os elementos do texto como um todo”. Desse modo, para que em um texto haja coerência semântica, é necessária uma relação lógica entre as frases, de forma que exista a articulação de ideias e de argumentos entre as frases subsequentes. Para expressar a coerência semântica, são utilizados os meios sintáticos da coerência sintática, isto é, “os conectivos, o uso de pronomes, de sintagmas nominais definidos e indefinidos etc.” (KOCH; TRAVAGLIA, 1995, p. 37).

Para exemplificar os dois tipos de coerência mencionados acima, pode-se utilizar a seguinte oração: << Maria tirou notas boas, pois é uma garota muito estudiosa >>. Esta oração apresenta coerência semântica, pois nela há articulação de ideias e uma relação lógica entre as frases. Isto pode ser demonstrado através do conectivo “pois” que é utilizado na segunda sentença para trazer a explicação da primeira sentença. Nesta oração, também há coerência sintática evidenciada através da utilização do conectivo supracitado que pressupõe um motivo/explicação.

A coerência estilística, por sua vez, refere-se ao estilo do texto. Esse tipo de coerência diz respeito à maneira “pela qual um usuário deveria usar em seu texto elementos linguísticos pertencentes ou constitutivos do mesmo estilo ou registro linguístico” (KOCH; TRAVAGLIA, 1995, p. 38). Assim, quando um usuário utiliza a linguagem não padrão em um trabalho acadêmico ou quando inicia um texto com uma linguagem e termina com outra, ou seja, quando há a mistura de registros linguísticos, há uma quebra (incoerência) estilística.

Para exemplificar, tem-se a seguinte oração: << Prezado diretor, gostaria de expressar minha insatisfação com a situação precária que a universidade se encontra, aproveitando para solicitar melhorias, pois francamente está a maior bagunça neste lugar >>. Esta oração apresenta incoerência estilística, pois o enunciado se inicia com uma linguagem formal e termina com uma linguagem informal, desse modo, houve a mistura de estilos linguísticos. No entanto, segundo Koch e Travaglia (1995, p. 39), “o uso de estilos diversos parece não criar problemas maiores para a coerência entendida como princípio de interpretabilidade”.

Já a coerência pragmática, refere-se ao texto visto como uma sequência de atos de fala. Para haver coerência nesta sequência, “os atos de fala que a constituem devem satisfazer as mesmas condições presentes em uma dada situação comunicativa” (KOCH; TRAVAGLIA, 1995, p. 39). Assim, é necessário que cada interlocutor se manifeste apenas no momento adequado e que dê seguimento aos atos de fala. Para tanto, quando não há seguimento nesses atos, há uma incoerência pragmática, como pode ser evidenciado no seguinte exemplo: << - Você gosta das obras de Machado de Assis? - O ônibus está muito atrasado!! >>

Assim, a divisão em tipos de coerência textual permite mostrar que a coerência em um texto pode acontecer de diferentes maneiras, mas é importante salientar que o sentido de um texto é global. Nas palavras de Koch e Travaglia (1995, p. 40), “é preciso ter em mente que a coerência é um fenômeno que resulta da ação conjunta de todos esses níveis e de sua influência no estabelecimento de um texto”. Portanto, a coerência necessita de fatores como o sintático, a semântica, a estilística e a pragmática para se constituírem como um princípio de inteligibilidade e organização argumentativa em uma produção textual.

Considerações finais

Como evidenciado neste artigo, os Livros Didáticos de Português, ao apresentarem a coesão e a coerência textuais como fatores importantes para a textualidade e, assim, para o desenvolvimento da produção escrita dos alunos, contribuem de forma significativa para a construção de competências de escrita dos discentes e para a formação dos sujeitos atuantes em seus próprios textos. Por isso, é indispensável que essa mídia didática apresente esses critérios como essenciais para se planejar um texto escrito em sala de aula. No entanto, também é imprescindível que o professor de produção textual atue como sujeito mediador entre ações do Livro Didático e os alunos, nos processos de produção textual.

Salienta-se que esses fatores podem contribuir para efetivar a comunicação de um texto, bem como para garantir sua estruturação e função sociodiscursiva. Assim, a partir da utilização de forma adequada desses critérios, é possível que o produtor do texto cumpra com os propósitos comunicativos da situação de produção, tornando as ideias compreensíveis, ordenadas e persuasivas para o leitor, garantindo a transmissão de sentidos do texto. Desse modo, o Livro Didático de Português, ao enfatizar esses critérios, contribui para a práxis educativa, pois muitos professores vêm recorrendo a esta mídia educacional para desenvolverem atividades de produções textuais em sala de aula.

Referências

- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Angela Paiva. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD – Plano Nacional do Livro Didático*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)*. Brasília: MEC/SEF. 1998.
- BRASIL. *PNLD 2017: Língua Portuguesa – Ensino Fundamental anos finais*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016.
- FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*. 10. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. *O Livro Didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo*. DAPesquisa: Florianópolis, 2008. Disponível em: http://www1.udesc.br/arquivos/portal_antigo/Seminario18/18SIC/PDF/074_Neli_Klix_Freitas.pdf. Acesso em: 20 abr. 2018.

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

KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1995.

KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

RANGEL, Egon. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Angela Paiva. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. *Como ensinar e aprender competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.