

# PRÁTICAS DE LEITURA E DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGRÍCOLA POR MEIO DA INTERDISCIPLINARIDADE

Dioneia Foschiani Helbel<sup>1</sup>  
Rosane Braga Melo<sup>2</sup>

**Eixo Temático:** Pesquisa, Leitura, Escrita e Educação

**Categoria:** Comunicação oral

**Programa de Pós-Graduação Em Educação Agrícola (PPGEA) - UFRRJ**

## RESUMO

Este estudo surgiu a partir de reflexões sobre quais abordagens teóricas e práticas devem nortear as aulas de Produção de Texto para que o aluno consiga estabelecer diálogo entre o texto, seu interlocutor e sua realidade social. Assim, nos pautamos na Interdisciplinaridade e na Linguística Textual para subsidiar a “Oficina Interdisciplinar de Produção de Textos: articulando ideias”, com alunos do Instituto Federal de Rondônia câmpus Ji-Paraná/RO. Este estudo objetivou discutir se a interdisciplinaridade, associada ao estudo dos gêneros, influencia na produção do texto dissertativo-argumentativo coeso e coerente. Para tanto, analisamos um *corpus* formado por 40 textos, observando principalmente a coesão e a coerência segundo as metarregras estipuladas por Charolles (1978). Contribuíram ainda para esta pesquisa, os autores Fazenda (1994; 2005; 2011), Luck (2001), Bakhtin (1992), Koch e Travaglia (2009; 2011), Costa Val (1999; 2004) entre outros. Os dados obtidos apontaram evolução quanto à textualização. Acreditamos que as atividades interdisciplinares contribuíram para que os autores dos textos relacionassem vários saberes ao construir posicionamentos; assim atribui-se à abordagem interdisciplinar o fato de as produções textuais posteriores à oficina conterem mais informações, sendo mais coerentes.

**Palavras-chave:** Texto, Interdisciplinaridade, Linguística Textual.

---

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola/PPGEA; <sup>1</sup>Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia câmpus Ji-Paraná; <sup>2</sup> Profª Adjunta do Departamento de Psicologia.

## **1 INTRODUÇÃO**

Diante da importância que a linguagem assume na sociedade atual, a escola coloca-se no centro das discussões que permeiam esse tema, pois é no espaço educacional que se tem maiores oportunidades de refletir sobre o papel da leitura e da escrita como bases dos processos linguísticos.

No bojo dessas reflexões, surgiu a presente pesquisa, a qual se valeu do aporte teórico da Interdisciplinaridade e da Linguística textual para subsidiar a “Oficina Interdisciplinar de Produção de Textos: articulando ideias” com um grupo de alunos do 3º ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Florestas do Instituto Federal de Rondônia câmpus Ji-Paraná/RO, como uma proposta para amenizar problemas relacionados à construção do texto dissertativo-argumentativo.

Dessa forma, este estudo objetivou avaliar se a abordagem interdisciplinar, associada ao estudo dos gêneros sob a ótica da Linguística Textual, influencia positivamente na produção de texto do gênero dissertativo-argumentativo e é capaz de proporcionar aos alunos meios para que operacionalizem os aspectos morfosintáticos e semânticos do idioma na produção de textos coesos e coerentes.

## **2 INTERDISCIPLINARIDADE E LINGUÍSTICA TEXTUAL: UM OLHAR PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS**

Um dos primeiros autores a discutir a interdisciplinaridade no Brasil foi Hilton Japiassu (1976) *apud* Fazenda (1994), em sua obra “Interdisciplinaridade e patologia do saber”, na qual o autor a apresenta como o caminho para a superação dos problemas decorrentes da excessiva especialização, bem como da dissociação entre conhecimento teórico e prático.

Essa nova proposta, segundo Fazenda (1994; 2005), deveria transpor a compartimentalização de saberes, na tentativa de superar a dicotomia entre a ciência e a cultura, entre a objetividade e a subjetividade, percepção e sensação, espaço e tempo. Para atingir tal objetivo, Luck (2001, p.64), orienta que é de suma importância a cooperação entre os profissionais da educação:

Interdisciplinaridade é o processo de integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que exerçam a cidadania, mediante uma visão global de mundo e com capacidade para enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade.

Acreditamos que a teia relacional entre os vários saberes pode ainda possibilitar ao aluno o desenvolvimento de habilidades importantes referentes à produção textual, pois ao se

envolver em atividades norteadas por saberes articulados, adquire conhecimentos significativos e abrangentes para expor suas ideias de forma competente.

Considerando que a aptidão para ler e produzir textos com proficiência é o mais significativo indicador de bom desempenho linguístico (FIORIM & SAVIOLI, 2003), achamos pertinente apresentar a concepção de texto na qual nos pautamos neste estudo: a ideia bakhtiniana (1992) retomada por Koch (2002), que considera a língua como forma ou processo de interação, em que os sujeitos são vistos como atores-construtores sociais.

Nessa perspectiva coerência é, então, aquilo que faz com que um texto pareça lógico, aceitável e com sentido. Quando o leitor/ouvinte entende um texto escrito ou oral, é porque conseguiu atribuir coerência a ele. Dessa forma, a coerência tem a ver com conhecimentos e informações; ter acesso a um texto e entendê-lo, considerá-lo coerente, significa conseguir processá-lo com os conhecimentos e a habilidade de interpretação que se tem e, então, avaliá-lo como compatível com esses conhecimentos (Koch; Travaglia, 2011).

Além das concepções de texto e coerência norteadas por Bakhtin (1992) e Koch;Travaglia, (2011), nesta pesquisa, tomamos como base as quatro metarregras de Charolles (1978) retomadas Costa Val (1999) referentes à coerência e à coesão, pois encontramos algumas similaridades entre esses estudos e nossa investigação, principalmente no que se refere ao gênero textual analisado – a dissertação - e os critérios utilizados para avaliar a coesão e a coerência do texto – as metarregras de Charolles (1978).

Conforme os autores *op cit* as metarregras de coerência dizem respeito à continuidade, ligada a procedimentos que possibilitam a unidade temática, marcada pelo uso de recursos coesivos. À progressão, que mantém estreito vínculo com a continuidade temática, pois para Charolles (2002, p. 58) “para que um texto seja microestruturalmente e macroestruturalmente coerente, é preciso que haja no seu desenvolvimento uma contribuição semântica constantemente renovada”, também marcada por coesivos.

As Metarregras referem-se ainda à não contradição, articulada às outras duas, uma vez que diz respeito à lógica interna e externa do texto e à articulação que, relacionada às outras três, demonstra que os fatos precisam estar concatenados e articulados, para os interlocutores alcançarem sucesso na produção do sentido.

Os pressupostos teóricos já apresentados articulam-se ainda ao de gênero textual e sua relevância na apropriação da leitura e da escrita, uma vez que concebemos a ideia de que a escolha por um determinado gênero de texto, está ligada à capacidade do sujeito para acionar, simultaneamente, um conjunto de conhecimentos denominado capacidades linguística.

Nessa perspectiva, além da interdisciplinaridade, adotamos os gêneros textuais no estudo empírico, uma vez que concebemos a ideia de que eles podem ser ferramentas

norteadoras de ensino e aprendizagem de Produção Textual, possibilitando não só atividades gramaticais com a língua e a linguagem por si mesmas, mas porque promovem meios de desvelar os valores e ideologias que estão subjacentes às diferentes práticas sociais dos indivíduos.

### **3 Método**

Participaram 20 alunos do Curso Técnico em Florestas, do 3º ano, do Instituto Federal de Rondônia, câmpus de Ji-Paraná/RO - IFRO, com idade entre 16 e 20 anos, 14 do sexo feminino e 06 do sexo masculino, oriundos de cidades vizinhas, da zona rural e da cidade de Ji-Paraná/RO. A opção pela pesquisa com esses sujeitos deve-se ao fato de que esse grupo poderia representar as dificuldades linguísticas de outros jovens do Ensino Médio quanto à leitura e a escrita.

Foram constituídos dois instrumentos para a realização do estudo: o primeiro, um questionário semiestruturado, com 13 perguntas, cujo objetivo foi levantar informações sobre concepções de leitura e escrita dos alunos o que pensam sobre a interdisciplinaridade no contexto escolar ; o segundo, um conjunto de textos que foram discutidos durante a “Oficina Interdisciplinar de Produção de Textos: articulando ideias”.

A pesquisa foi dividida em etapas: a duração da primeira (produção textual) foi de um encontro, no qual os participantes produziram um texto do gênero dissertativo-argumentativo, a partir de discussão em grupo, sobre “A importância da água para o planeta Terra”.

A segunda – etapa 2 (oficina) aconteceu em oito encontros, durante um semestre, em que os alunos fizeram estudos e produções sobre os gêneros charge, reportagem, infográfico, artigo de opinião e dissertação-argumentativa.

Consideramos positivas todas as atividades , mas optamos por destacar a produção de textos do gênero charge que, segundo a maioria dos alunos, foi uma das “mais legais”.

Consideramos esse momento muito rico, pois os participantes associaram os textos a problemas ambientais nacionais, como o deslizamento de morros no Rio de Janeiro durante o período de chuvas; e a conflitos locais, como o descarte de efluentes no Rio Machado em Ji-Paraná, local de origem da maioria dos participantes. Essa discussão também possibilitou um diálogo com a disciplina de Legislação Ambiental, uma vez que algumas questões sobre proteção de reservas e de nascentes foram levantadas.

A partir dessa atividade, os alunos produziram coletivamente algumas charges as quais teceram críticas a problemas socioambientais. A experiência foi enriquecedora, pois ótimos textos foram criados, organizados em um painel e, posteriormente, apresentados pelos autores e expostos nos murais do câmpus.

A terceira etapa (produção textual) foi de mais um encontro, no qual eles produziram um texto dissertativo-argumentativo, a partir de uma coletânea contendo textos dos gêneros artigos de opinião, charge e gráfico, sobre o tema “Produção energética brasileira: é possível conciliar expansão, desenvolvimento social e sustentabilidade?”.

O objetivo das produções textuais da etapa 1 e da etapa 3 foi de coletar dados para serem analisados e confrontados à luz da Linguística Textual, especificamente no que diz respeito à coerência e à coesão (CHAROLLES,1978; COSTA VAL,1999), a partir da hipótese de que as atividades de leitura e de escrita desenvolvidas na oficina, sob a perspectiva da interdisciplinaridade e dos gêneros textuais, poderiam influenciar na produção de textos dissertativos-argumentativos coerentes e coesos.

O *corpus* deste estudo foi composto então por quarenta textos, sendo vinte produzidos, na Etapa1 e vinte na Etapa 3, todos do gênero dissertativo- argumentativo. Os textos não foram nomeados, uma vez que optamos por pedir que os participantes escolhessem um número que os representasse, sem repetições. Por isso, o material do *corpus* foi denominado Texto 1 (T1), Texto 2 (T2) e assim, sucessivamente nas duas etapas já mencionadas.

#### 4 RESULTADOS

Embora o questionário aplicado tenha nos revelado dados importantes sobre o que pensam os alunos a respeito da leitura, da escrita e da interdisciplinaridade na escola, apresentaremos, neste trabalho, apenas os dados apontados pela análise dos textos produzidos na Etapa 1e na Etapa 3.

Assim, expomos uma tabela demonstrativa, apontando os percentuais de textos contendo as infrações mais recorrentes e significativas (a nosso ver) no que diz respeito à coerência e à coesão nas Etapas 1 e 3.

**Tabela 1.** Porcentagem de textos com infrações quanto à coerência e à coesão Etapa 1 IFRO câmpus Ji-Paraná abril de 2013.

<b>Infrações às condições de textualização consideradas</b>		
<b>Fatores</b>	<b>Condições</b>	<b>Percentual de textos com infração</b>
Coerência	Continuidade	50%
	Progressão	60%
	Não contradição	45%
	Articulação	85%
Coesão	Continuidade	90%
	Progressão	55%
	Não contradição	25%
	Articulação	55%

**Fonte:** Próprio autor.

Constatamos, na Tabela 1, que as infrações mais recorrentes observadas no *corpus* referem-se, no plano macrolinguístico, ao aspecto da articulação; e no plano microlinguístico, ao aspecto da continuidade. Destacamos a disparidade do critério “articulação” entre o plano da coerência (85%) e o plano da coesão (55%). Isso revela que um texto pode apresentar elementos formais de junção sem, no entanto, encadear os fatos e conceitos apresentados no texto de forma coerente (COSTA VAL, 1999).

**Tabela 2.** Porcentagem de textos com infrações quanto à coerência e à coesão IFRO câmpus Ji-Paraná Etapa 3 abril-setembro 2013.

<b>Infrações às condições de textualização consideradas</b>		
<b>Fatores</b>	<b>Condições</b>	<b>Percentual de textos com infração</b>
Coerência	Continuidade	25%
	Progressão	25%
	Não contradição	10%
	Articulação	50%
Coesão	Continuidade	60%
	Progressão	40%
	Não contradição	10%
	Articulação	25%

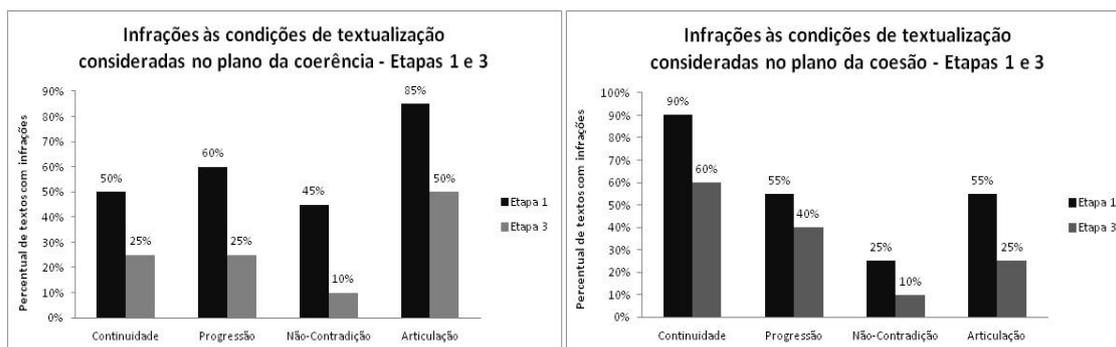
**Fonte:** Próprio autor.

Nessa fase do estudo, as metarregras mais infringidas (CHAROLLES, 1978) referem-se aos critérios de coerência – articulação (50%) – e aos critérios de coesão – continuidade (60%). Essas infrações foram constatadas, na maioria dos casos, por meio de fatos relacionáveis, mas sem ligação entre eles. Isso pode ser atribuído aos recursos linguísticos superficiais, que poderiam amenizar esse problema, se fossem empregados adequadamente.

## 5 DISCUSSÃO

Após a análise do *corpus*, voltamos aos objetivos iniciais desta pesquisa para discutirmos se a associação de teorias de estudos nos campos educacional e linguístico pode influenciar na produção de textos coerentes e coesos segundo as metarregras de Charolles (1978), ou seja, a Interdisciplinaridade e a Linguística Textual podem nortear práticas docentes adequadas para o desenvolvimento da competência linguística na produção escrita de alunos do Ensino Médio?

A seguir, expomos os gráficos (Figura 1) comparativo entre as produções textuais realizadas na Etapa 1 e na Etapa 3 para apresentar a porcentagem de textos que obtiveram evolução, no plano da coerência e da coesão após a oficina.



**Figura 1:** Porcentagem de textos com infrações às condições de textualização consideradas no plano da coerência e da coesão - Etapas 1 e 3.

Neles, as colunas na cor preta e na cor cinza representam a porcentagem de infrações consideradas nas Etapas 1 e 3, respectivamente. Observamos que, no plano da coerência, todas as infrações referentes aos critérios estipulados nas metarregras de Charolles (1978) tiveram um decréscimo, uma vez que a porcentagem de textos com problemas significativos à lógica textual diminuiu sensivelmente após a intervenção com abordagem interdisciplinar.

O que mais chama a atenção é o alto índice de alunos que cometeram infrações relacionadas à metarregra de articulação, um total de 85% na Etapa 1. Apesar de a porcentagem de textos com essa infração ter diminuído em 35% após a oficina, este é ainda um dos problemas mais acentuados no plano da coerência.

Quanto a isso, hipotetizamos que pode estar associado a algumas causas, como a concepção de leitura internalizada no leitor desde o início dos bancos escolares, a de decodificar e “procurar as respostas” no próprio texto, de não concebê-lo como material vivo e dinâmico de uma língua e totalmente vinculado à prática social; e a práticas pedagógicas, principalmente nas aulas de língua materna que, durante muito tempo, conceberam o aluno como passivo, assujeitado e o texto como produto acabado (KOCH, 2004).

Os dados sugerem que a coerência, por meio da articulação de ideias, ainda é um problema acentuado, pois persistiu em 50% dos textos na Etapa 3, requerendo assim, novas estratégias de ensino para amenizá-la. Atividades como seminários interdisciplinares, a adoção da sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) seriam boas estratégias para o desenvolvimento da competência linguística no sentido de articular ideias.

Outro ponto nos chamou a atenção, percebemos também que a metarregra da não contradição foi a que menos apresentou infrações na Etapa 3, com um decréscimo significativo de 45% para 10%. Atribuímos isso à ampliação dos saberes dos participantes durante a oficina, uma vez que acreditamos, assim como Costa Val (1999) ser o conhecimento a principal ferramenta para que o sujeito apresente argumentos coerentes e seguros.

As infrações às metarregras de continuidade e progressão também regrediram; a primeira, de 50% para 25%; e a segunda, de 60% para 25%. Consideramos o estudo dos gêneros sob uma perspectiva de práticas linguísticas significativas o principal fator para que isso ocorresse, pois conforme Sousa e Pereira (2009, p. 96) “(...) para que o ensino da escrita se torne realmente produtivo, devemos tentar fazer com que ela se torne necessária para os aprendizes (...)”.

Analisando o gráfico que representa a coesão (Figura 1), vemos que, no plano da expressão, a evolução também foi significativa, embora tenha sido menos acentuada que no plano da coerência, com destaque ao tipo de infração coesiva mais cometida pelos participantes, a de continuidade: na Etapa 1, 90%; e na Etapa 3, 60%. Constatamos que, mesmo após a oficina interdisciplinar, 60% dos textos ainda apresentam problemas quanto à retomada de elementos, tanto no aspecto gramatical, quanto no aspecto lexical.

Assim como Marcuschi (1983), compreendemos que nem sempre uma infração cometida na superfície do texto provocará desvios semânticos, ou seja, quanto à coerência. Por isso, desprezamos as infrações que não interferiram na lógica, mas consideramos todas que infringiram a superfície textual; isso explica a disparidade analisada em um mesmo critério, como o de continuidade, nos planos da coerência e da coesão.

Quanto às outras infrações cometidas, a metaregra da progressão textual foi infringida em 55% dos textos na Etapa 1 e em 40% na Etapa 3, o que reforça a dificuldade dos participantes em selecionar e empregar elementos coesivos, pois a continuidade e a progressão estão ligadas, já que a primeira serve-se dos pronomes, conjunções, verbos, advérbios, entre outros para conduzir a ideia central ao longo do texto, e a segunda liga uma ideia já concebida a um fato novo.

Sobre a metaregra da articulação - 55% Etapa 1 e 25% Etapa 3 -, apesar da evolução, constatamos ainda a ausência de expressões linguísticas para dar maior clareza e articular as partes do texto; e sobre a metaregra da não contradição - 25% Etapa 1 e 10% Etapa 3 - percebemos um avanço, principalmente no emprego das conjunções coordenativas como coesão sequencial.

Assim, podemos dizer que as atividades desenvolvidas na “Oficina Interdisciplinar de Produção de textos: articulando ideias” influenciaram qualitativamente na produção de texto do gênero dissertativo-argumentativo por dois motivos: porque o conhecimento tornou-se significativo pela integração e interação de saberes e porque foi associado a situações reais do aluno.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na nossa prática docente, ministrando aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, temos visto a frustração de muitos educadores por não conseguirem fazer com que seus alunos leiam e escrevam com proficiência; também acompanhamos, frequentemente, a insatisfação e o desinteresse dos alunos diante de uma proposta de produção textual.

Por esses motivos, nossa inquietude nos direcionou para metodologias que buscassem amenizar problemas relacionados à escrita dos estudantes, bem como nos levou a buscar apoio em teorias que indicassem caminhos para práticas docentes mais significativas.

Assim, nossos estudos, principalmente os que nortearam esta pesquisa de mestrado, nos apontaram algumas possibilidades de novas práticas, visando a um ensino-aprendizagem da Língua Materna que supere a dois problemas que consideramos básicos: a fragmentação dos saberes e a dicotomia entre a produção acadêmica e a vida real do aluno.

Compreendemos que o ensino de produção textual depende de um realinhamento conceitual da representação do aluno sobre o que é a escrita, para quem se escreve, com que objetivo, de que modo e sobre o quê. Acreditamos também que as atividades de produção textual devem ampliar a visão do estudante sobre o mundo e dotá-lo de conhecimentos de tal forma que ele opere as diferentes linguagens para expor suas ideias, sem medos e preconceitos.

Nesse sentido, Antunes (2003) declara que para que o sujeito seja competente em sua língua escrita, as práticas pedagógicas devem ser simulacros da sua realidade e considerar os aspectos textuais, como a coerência e a coesão, como elementos indispensáveis à organização e compreensão do texto. Rabaiolli (2006), confirma essa declaração ao divulgar estudo sobre coesão em textos de alunos da rede pública e privada, apresentando a retextualização como forma de auxiliar o aluno a “revisar” o texto e expõe algumas bases para uma reflexão sobre a construção do texto,

Por fim, ao analisarmos os textos que compõem o *corpus* deste estudo, levantamos alguns questionamentos. De que forma a escola deve se organizar para promover a interdisciplinaridade como algo intrínseco ao cotidiano acadêmico? E ainda, especificamente no que se refere à produção textual, como os gêneros textuais podem se transformar em simulacros de textos que circulam pela sociedade e assim, se tornarem realmente funcionais na instituição escolar?

Temos a pista de que a Interdisciplinaridade e a Linguística Textual podem fornecer subsídios a uma prática docente dialógica e significativa. Uma pista, pois outros estudos serão necessários para continuarmos nossa busca inquietante para que a escrita se torne a cada dia mais acessível a todos os alunos. Uma semente foi plantada, com certeza, muitos frutos estão por vir!

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. L. M. **Português: contexto, interlocução e sentido**. São Paulo: Moderna, 2008.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos (Abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas). In: GALVES, C; ORLANDI, E. P., OTONI, P. **O texto: leitura e escrita**. 3.ed. Campinas: Pontes, 2002. p. 39-86.
- CHAROLLES, M. Introduction aux problèmes de la cohérence des texts. **Langue française**. Paris, Larousse, 38: 7-41, maio de 1978.
- COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- DOLZ, J. et al. Sequências didáticas para a oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (Orgs). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. De Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- FAZENDA, I.C.A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.
- FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2003.
- GOMES, A. L. S. F.. **Argumentação escrita e as crianças: um estudo sobre a capacidade de julgamento de textos argumentativos**. 75 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Rio de Janeiro, 2003.
- KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L.C. **Texto e coerência**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MARCUSCHI, A. **Linguística do texto: o que é e como se faz**. Série Debates. Recife: UFPE, 1983.
- MEURER, J. L., MOTTA-ROTH, D. **Gêneros Textuais**. São Paulo: EDUSC, 2002.
- RABAIOLLI, M. Coesão textual em contraste: escola pública e privada. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. Ano 4, n. 6, 2006.
- SOUSA, M. E. V.; PEREIRA, R. C. M. **Leitura e produção de texto**. João Pessoa: Editora Universitária, 2009.