

## CONSCIÊNCIA TEXTUAL NOS ANOS INICIAIS: EXEMPLO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Gabriela Fontana Abs da Cruz

[gabriela.abs@gmail.com](mailto:gabriela.abs@gmail.com)

<http://lattes.cnpq.br/1785830366049709>

Ânderson Hakenhoar de Matos

[hakenhoar@gmail.com](mailto:hakenhoar@gmail.com)

<http://lattes.cnpq.br/2833544325446777>

### RESUMO

O desenvolvimento da consciência textual pode iniciar durante o processo de alfabetização, utilizando-se gêneros textuais orais e uma sequência didática que priorize aspectos pragmáticos e estruturais. A partir disso, o objetivo desse estudo é apresentar uma proposta de trabalho que contemple esse tipo de consciência e que seja adequado a esse público específico. Para tanto, propõe-se uma sequência didática com o gênero textual receita e atividades predominantemente orais.

**Palavras-chave:** Consciência textual; Séries iniciais; Sequência didática

### 1. Introdução

O uso eficaz da linguagem é uma capacidade que deve ser desenvolvida na escola desde os anos iniciais, com a compreensão e a produção de textos, sejam orais ou escritos, relacionados a ações efetivas do dia a dia, ao acesso ou à transmissão de informações, à reflexão (BRASIL, 1997). Para tanto, são necessárias “práticas que partem do uso possível aos alunos e pretendem provê-los de oportunidades de conquistarem o uso desejável e eficaz” (ibidem, p.21), visando a uma reflexão sobre a linguagem, a fim de possibilitar seu uso e compreensão adequados.

Os textos organizam-se em gêneros textuais, que “constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional” (BAKHTIN, 1994, p. 274). Refletir sobre esse uso da linguagem é uma ação fundamental para o pleno desenvolvimento de um sujeito letrado.

A partir disso, neste artigo, o foco será a proposta de uma sequência didática para o trabalho com a consciência textual, voltada para crianças em processo de alfabetização (isto é, que não dominam ainda o código escrito), pois, independentemente de saber ou não ler e escrever, elas são capazes de pensar sobre a própria linguagem. Portanto, objetiva-se apresentar uma possibilidade de trabalho voltado para o desenvolvimento da consciência textual para esse público específico. Para tanto, serão apresentados alguns aspectos teóricos sobre esse tipo de consciência e uma breve análise sobre o gênero receita, texto escolhido para a sequência didática. Após, será apresentada a proposta de trabalho, priorizando o texto oral e utilizando, por exemplo, o recurso de substituição do código escrito por figuras.

## **2. Consciência textual**

A consciência textual é considerada uma atitude reflexiva centrada no monitoramento e na atenção a aspectos que compõem o texto, a saber, a coesão, a coerência e a superestrutura (GOMBERT, 1992). Esses elementos possuem estreita relação entre si, no entanto, serão apresentados aqui separadamente, visto que os estudos sobre a consciência textual se valem de diferentes teorias linguísticas para investigar seu objeto de análise, o texto. Desse modo, no que se refere à coesão e à coerência (conhecidos também por microestrutura e macroestrutura, respectivamente), este artigo levará em consideração a proposta de Halliday e Hasan (1976) e de Charolles (1997). Quanto à superestrutura, o estudo de Van Dijk (2004).

### **2.1. Coesão textual**

A coesão textual, de acordo com Halliday e Hasa (1976), é uma relação (ou conjunto de relações) formadora de texto. Uma vez que, para os autores, o texto é uma unidade semântica, a coesão é uma relação semântica entre elementos no interior do texto crucial para sua interpretação. Sendo assim, o texto não consiste em frases, mas é codificado por elas. Funcionando como uma unidade, o texto se constitui como tal a partir

de sua tessitura, que, por sua vez, é provida pela relação coesiva entre os elementos que o constituem.

Halliday e Hasan propõem dois tipos de coesão textual: a coesão gramatical e a coesão lexical. No primeiro tipo, encontram-se quatro mecanismos: a referência, a substituição, a elipse, a conjunção e a coesão lexical. A referência trata de itens linguísticos “vazios” de significado (exemplo: pronomes pessoais e pronomes demonstrativos), mas que, no texto, remetem a outros itens e, dessa forma, podem ser compreendidos. A substituição é um mecanismo de relação interna no texto. Ocorre quando um elemento é colocado no lugar de outro acarretando sempre uma redefinição. A elipse, por sua vez, diz respeito à omissão de um item lexical, ou até mesmo de um enunciado, o qual pode ser recuperado facilmente a partir do contexto em que está inserido. A conjunção permite que sejam estabelecidas relações significativas entre elementos do texto. Segundo Halliday e Hasan, as conjunções são elementos coesivos indiretos, visto que não são dispositivos utilizados para retroceder ou avançar no texto, mas para expressar determinadas ideias que pressupõem a presença de outros componentes no discurso.

Por fim, a coesão lexical está relacionada ao efeito coesivo que decorrente da seleção de vocabulário. Conforme os autores, esse tipo de coesão pode ocorrer a partir de dois mecanismos: a reiteração e a colocação. O primeiro refere-se à repetição, assim como o uso de sinônimos e hiperônimos. Já o segundo diz respeito ao uso de palavras dentro de um mesmo grupo semântico.

## 2.2. Coerência

A partir das relações semânticas estabelecidas pela coesão textual, as quais dão linearidade ao texto, possibilita-se a instauração de um sentido, de uma significação global ao texto, o que chamamos de coerência. Charolles (1997) compreende a coerência como uma relação conjunta entre os níveis textuais micro e macrolinguísticos (coesão e coerência, respectivamente) e propõem quatro macrorregras que precisam ser consideradas para que o texto seja identificado como coerente: a repetição, a progressão, a não contradição e a relação.

A primeira macrorregra, a repetição, diz respeito à retomada de elementos por meio de uma série de recursos, tais como pronominalizações, determinações, referenciações contextuais, substituições lexicais, recuperações pressuposicionais, retomadas de inferência, etc. Para Charolles, um texto coerente apresenta uma continuidade semântica, isto é, há elementos na superfície textual de retomada de ideias e conceitos que possibilitam o desenvolvimento linear do mesmo.

A macrorregra progressão refere-se ao equilíbrio entre informações novas e dadas no texto. O texto, segundo este princípio, não poderá apresentar somente ideias novas, visto que será progressivo; nem apenas com retomada de informações, pois se tornará redundante.

A não contradição leva em consideração os princípios lógicos do texto, os quais são expressos, por exemplo, nos elementos linguísticos e no vocabulário. As informações expressas no texto não podem se contradizer; elas devem ser compatíveis entre si e com o “mundo” que o texto representa.

A última macrorregra é a relação. Charolles (1997) compreende que este princípio está vinculado à forma como os conceitos dentro de um texto se encadeiam e se organizam, além da função que exercem uns em relação aos outros.

### **2.3. Superestrutura**

O último aspecto referente à consciência textual a ser apresentado é a superestrutura, que está relacionada à estrutura esquemática convencional do texto. Sendo esta estrutura considerada convencional, entende-se que ela é variável, podendo sofrer alterações conforme a cultura à qual está submetida. Em outras palavras, a superestrutura “é uma forma global que organiza a macroproposição (o conteúdo global do texto)” (VAN DIJK, 2004, p.30) e ela “fornece a sintaxe completa para o significado global, isto é, para a macroestrutura do texto” (idem).

Quanto à manipulação da superestrutura, Van Dijk afirma que esta é estratégica e que os usuários da língua tentam buscar em sua memória semântica alguma superestrutura a partir das indicações sobre o contexto e o gênero textual que surgirem. Assim, o esquema se tornará uma possibilidade de recurso descendente (do leitor para o

texto) no processamento, a fim de que possam ser atribuídas categorias superestruturais relevantes “a cada macroproposição ou sequências de macroproposições, além de fornecer, ao mesmo tempo, alguns delimitadores gerais sobre os possíveis significados locais e globais da base textual” (ibidem, p.31).

As relações funcionais existentes entre macroproposições viabilizam, quando convencionalizadas, a noção de superestrutura, definida como um esquema textual que determina a forma global de um gênero do discurso. A superestrutura, de acordo com o autor, possibilita que se compreenda mais a fundo as bases cognitivas referentes às estruturas gramaticais e também às textuais, tais como “a estrutura relacional, funcional ou causal de sentenças” (ibidem, p.176). Elas propiciam, de certa forma, um “ponto de partida” para o processo de compreensão, visto que o planejamento envolvido no texto serve para a indicação de um modelo de contexto e, também, para “ativar e expressar parcialmente conhecimento e crenças relevantes incorporadas no modelo” (idem).

Por fim, os discursos caracterizam-se por terem um significado global, que faz com que o tema seja formalizado, e, desse modo, permite que haja uma coerência global no texto. Essas estruturas podem ser frequentemente expressas “pelos títulos ou cabeçalhos, ou por posição temática inicial ou derivadas por macrorregras (tais como supressão, generalização e construção), a partir das proposições expressas pelo texto e do conhecimento ativado do mundo” (VAN DIJK, 2004, p.70). Além disso, são organizadas por uma ordem geral de princípios, o que possibilita a especificação de funções esquemáticas, além de categorias das partes dos textos, como, por exemplo, os parágrafos contendo as premissas e a conclusão em uma dissertação escolar.

#### **2.4. Caracterização do texto receita**

O gênero receita se caracteriza por apresentar uma tipologia textual predominantemente injuntiva, o que implica ter como objetivo buscar fazer o interlocutor agir conforme direção ou orientação apontada pelo texto. Para Travaglia (1991), a injunção pretende estimular o interlocutor a realizar uma ação, ensinando (ou não) como realizá-la. Nesse caso, a informação se refere a algo a ser feito ou como deve ser feito. A partir disso, o gênero receita tem por função orientar alguém no preparo de algo.

Estruturalmente, caracteriza-se por apresentar uma linearidade ordenada temporalmente, composta por uma continuidade lógica ou cronológica de etapas de um processo a ser executado. Sua superestrutura é constituída por partes semanticamente autônomas: o título, a lista dos materiais e o modo de fazer. O título indica o objetivo final que deverá ser alcançado (o produto material ou alimentício pronto). A lista dos materiais é responsável por indicar, geralmente de forma precisa, os materiais (objetos, ingredientes, etc) que serão utilizados, estabelecendo quantidade ou volume ou medida de cada um. O modo de fazer é a parte responsável por indicar os procedimentos e a ordem em que deverão ser executados. Enquanto a lista dos materiais é predominantemente descritiva, apresentada no formato de lista geralmente numerada, o modo de fazer é injuntivo.

A microestrutura da receita é caracterizada pelo emprego de períodos simples e curtos, sempre buscando maior clareza; pelo uso do pronome você, às vezes implícito, para se dirigir ao interlocutor; pelo emprego de conectivos apropriados ao encadeamento sequencial das ações; e pelo uso de verbos no modo imperativo. Porém, o autor pode optar por outros recursos para incitar à ação, como verbos no futuro do presente ou no infinitivo (KÖCHE, MARINELLO, BOFF, 2009). A macroestrutura, por sua vez, é a coerência entre os materiais listados, o modo de fazer e os subtítulos apresentados no texto.

É relevante ressaltar que as instruções apresentadas no gênero receita podem ser obrigatórias ou opcionais. As instruções obrigatórias são imprescindíveis para que o objetivo final seja alcançado. Já as opcionais não são necessárias para a concretização do objetivo final, pois estão ligadas a uma escolha do interlocutor. Para fazer uma salada de frutas é preciso usar frutas obrigatoriamente, mas as frutas indicadas na receita podem ser substituídas pelo interlocutor, caracterizando a indicação de uma determinada fruta como uma instrução opcional.

### **3. Exemplo de sequência didática para crianças em processo de alfabetização**

Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas pelo professor, compondo um sistema de procedimentos em função de núcleos temáticos, a

partir de um gênero textual oral ou escrito (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004). O objetivo de uma sequência didática é sempre o de auxiliar os alunos a dominar os gêneros textuais e as situações de comunicação. Para alcançar esse objetivo, Dolz et al (2004) propõem uma estrutura organizacional para as atividades. Essa estrutura é composta por a) apresentação da situação, b) produção inicial, c) módulo (1, 2 ... N) e d) produção final.

A apresentação da situação é o momento de descrever detalhadamente a tarefa de exposição oral ou escrita a ser realizada pelos alunos. A produção inicial servirá para que o professor possa diagnosticar e avaliar as capacidades já adquiridas e, com esses dados, ajustar as atividades da sequência didática às possibilidades reais da turma que as realizará. Após a produção inicial dos alunos, seguem-se os módulos, que, conforme Araújo (2013), caracterizam-se como conjuntos de atividades ou exercícios progressivos e sistemáticos que favorecem aos alunos apreenderem determinadas características estruturais, estilísticas e funcionais do gênero estudado. O número de módulos é variável, pois depende do gênero e do conhecimento prévio dos alunos sobre o mesmo, bem como dos conhecimentos sobre o gênero que o professor julgue necessários aos alunos. A produção final servirá para que os alunos coloquem em prática os conhecimentos adquiridos e para que o professor possa avaliar o progresso deles. Para Araújo (2013), que tem por base os trabalhos desenvolvidos por Freitas (2006) e Gonçalves (2012), é preciso adaptar o modelo de sequência didática (originalmente proposto por Dolz et al a partir de suas experiências nas escolas de Genebra) à realidade encontrada no meio de atuação do professor. Um exemplo de adaptação é a realizada por Freitas (2004), que não solicita produção inicial por constatar que os alunos não conheciam o gênero a ser estudado.

Em nossa opinião, o estudo de um gênero, adotando o conceito de sequência didática, deve prever módulos que focalizem sua função e situações de uso, sua superestrutura e sua coesão, aspectos que levam a coerência textual. Neste exemplo de sequência didática, propõe-se que a apresentação da situação ocorra com a solicitação de que os alunos apresentem oralmente uma receita que conheçam. A partir dessa

apresentação (produção inicial), o professor poderá avaliar o conhecimento prévio dos alunos acerca desse gênero e ajustar as atividades que comporão os módulos a seguir.

Para esta sequência, sugerem-se três módulos. O primeiro terá por objetivo situar os alunos quanto à função do gênero em estudo, bem como suas situações de uso e temas por ele abordados. Para tanto, propõe-se, primeiramente, uma atividade com um vídeo, voltado para o público infantil, de uma receita culinária<sup>1</sup>. Após, o professor fará perguntas aos alunos sobre o que assistiram. Poderá começar com uma pergunta simples, para recuperar a ideia central do texto; no entanto, é importante ir além, com questões que levem à percepção sobre a funcionalidade do gênero, sobre as situações de uso, quem as utiliza e quais temas são tipicamente tratados. Para ampliar a reflexão sobre esses aspectos, outro vídeo pode ser apresentado, porém referente à construção de algum objeto<sup>2</sup>. Desse modo, possibilita-se a comparação entre textos e a busca por semelhanças e diferenças que os constituem. Para finalizar, o professor poderá perguntar se os dois vídeos são uma receita e, a partir da resposta, pedir para que os alunos justifiquem-na.

O segundo módulo refere-se à superestrutura do texto. O objetivo será a compreensão de que o texto é dividido em partes, as quais diferem entre si em termos de constituição e de função. Além disso, destaca-se a importância da ordem em que essas partes estão dispostas, visto que são fundamentais para a constituição da macroestrutura (coerência). Para trabalhar com esse componente, sugere-se atividade com a receita de uma salada de fruta. Em um primeiro momento, distribuem-se figuras de frutas que farão parte da lista de ingredientes, conforme as quantidades que serão utilizadas. Essas quantidades poderão ser colocadas na lousa e os alunos deverão agrupar as figuras de acordo com a(s) fruta(s) que receberam. Após, os alunos deverão contar quantas frutas de cada tipo há e colocá-las no quadro, ao lado da quantidade correspondente. Depois de pronto, o professor poderá apresentar imagens indicadoras das ações a serem

---

1 Exemplos de programas (com curta duração) que poderiam ser apresentados: *Yummy Toonies* e *Tem criança na cozinha*.

2 Exemplos de programas (com quadros de curta duração) que podem ser apresentados: *Mister Maker* e *Art Attack*.

executadas no modo de preparo, com as quais os alunos deverão estabelecer uma ordem lógico-temporal. Com a organização das duas partes da receita, o professor poderá perguntar aos alunos que receita é essa, o que é utilizado para fazê-la e explorar cada uma de suas partes constituintes. Faz-se importante explorar sua função (ingredientes: o papel dos indicadores de quantidade e/ou volume; modo de preparo: sua utilidade), a relevância da ordenação das partes do texto (referente à lista de ingredientes e ao modo de preparo). Caso a escola disponha de uma cozinha, é possível colocar em prática a receita trabalhada, visto que não necessita de muitos recursos e utensílios.

Para encerrar este módulo, propõe-se uma atividade de registro dessa receita por parte dos alunos. Uma sugestão é preparar uma folha dividida em duas partes, uma para os ingredientes e outra para o modo de preparo. Na parte dos ingredientes, pode-se propor uma tarefa de associação da quantidade ao tipo de fruta, ou de solicitar a informação que está faltando (a quantidade ou a fruta ou as duas informações). Na parte das instruções para o preparo, pode-se solicitar a ordenação de figuras para ilustrar o seu passo a passo. Essa atividade final possibilita que o aluno fixe a estrutura do gênero receita, conforme o objetivo proposto para este módulo.

O terceiro e último módulo refere-se à microestrutura do texto. Nele, será dada ênfase à estrutura interna das partes. Para exemplificar o trabalho com a coesão, apresentaremos algumas atividades com a receita de um sanduíche. Da mesma forma como na salada de fruta, pode-se utilizar figuras para substituir a linguagem escrita e compor a receita. Após a realização da atividade proposta, o professor pode fazer perguntas referentes à relação entre a ordem das ações no modo de preparo e a disposição dos ingredientes na lista. O objetivo será, além de dar atenção à definição da quantidade exata dos ingredientes que estão na lista (para reforçar o que já foi estudado), mostrar a importância da ordem sequencial dos ingredientes, já que aparecem na ordem em que serão usados durante a execução das instruções do modo de preparo.

A seguir, o professor pode explorar o modo de incitar a execução das ações, propondo aos alunos que produzam oralmente diferentes sentenças para instruir a mesma ação. Durante a realização dessa tarefa, o professor poderá enfatizar o uso dos conectivos que estabelecem relações entre as sentenças (*Primeiro*, ordem 1, *Após*,

ordem 2...). O objetivo dessa atividade será explorar os diferentes recursos linguísticos disponíveis para indicar com autoridade de que modo se devem fazer ou dispor as coisas.

Para finalizar a sequência didática, poderá ser realizada uma atividade prática com a receita e, posteriormente, seu registro. Restará ao professor propor uma produção final que servirá para avaliar a progressão dos conhecimentos dos alunos quanto ao gênero textual estudado. Propõe-se a criação e apresentação de uma receita (que pode ser fictícia), realizada na escola ou como tarefa de casa.

#### **4. Considerações finais**

O trabalho com a consciência textual independe da utilização de textos escritos. Dessa forma, é possível desenvolver essa capacidade em crianças em processo de alfabetização por meio de atividades orais, que possibilitem a reflexão sobre um determinado gênero textual. Para isso, é preciso que essas atividades sejam organizadas em uma sequência didática que prioriza inicialmente aspectos pragmáticos, isto é, fatores contextuais que determinam os usos linguísticos nas situações de comunicação, tais como função, intencionalidade, interlocução, etc; e aspectos composicionais, que determinam sua estrutura (micro, macro e superestrutura).

Ao propor atividades com o gênero receita, comumente presente no cotidiano de crianças em processo de alfabetização, é possível levar à reflexão de seus aspectos pragmáticos e estruturais. O trabalho com o pensamento sobre a linguagem desde o início da escolarização da criança pode favorecer o aprimoramento do controle de sua futura produção linguística (oral e escrita) e do automonitoramento de sua compreensão leitora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática? In: **Entrepalavras**, Fortaleza, ano 3, v. 3, n. 1, p. 322-334, jan/jul, 2013.

BRASIL. Secretaria de educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVES, C.; ORLANDI, P. E.; OTONI, P. (Orgs). **O texto**: leitura e escrita. 2ª ed. Campinas: Pontes, 1997.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FREITAS, F. I. O. **Ensinando a argumentação no Ensino Médio a partir do trabalho com artigos de opinião**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2006.

GOMBERT, Jean Emile. **Metalinguistic development**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

GONÇALVES, L. G. L. **Análise linguística**: influência no ensino de escrita de alunos do ensino fundamental II. Monografia de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras), Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2012.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, Ruqaiya. **Cohesion in English**. New York: Longman, 1976.

KÖCHE, V. S., MARINELLO, A. F., BOFF, O. M. B. Os gêneros textuais e a tipologia injuntiva. In: **Caderno Seminal Digital**, ano 15, n. 11, v. 11, jan/jun, p. 05-24, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. **Um estudo textual-discursivo do verbo no português do Brasil**. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

VAN DIJK, T. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 2004.

## SOBRE OS AUTORES:

Gabriela Fontana Abs da Cruz possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e mestrado em Letras – Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Ânderson Hakenhoar de Matos possui graduação em Letras e mestrado em Letras – Estudos Literários pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).