

## O ENSINO DA COERÊNCIA A PARTIR DE MECANISMOS DA SEMÂNTICA DE PERGUNTAS

Fernanda Rosa da Silva\*  
Luiz Fernando Ferreira\*\*

**Resumo:** O objetivo deste artigo é discutir como é possível melhorar a produção textual, a partir de uma proposta de critérios gerais de coerência do texto embasada na semântica e na dinâmica de perguntas, que postula três critérios que determinam a pertinência de uma resposta: (i) não-contrariedade, (ii) informatividade e (iii) relevância (Groenendijk, 1999; Ferreira, 2023). Nesse paradigma, tais critérios são ferramentas de análise de interações verbais, a partir de textos orais. A nossa contribuição é mostrar que eles podem ser empregados também na análise de textos escritos e multimodais, assemelhando-se a metarregras assumidas na linguística textual (Charolles, 1988). Ilustramos a proposta com uma sequência didática sobre coerência que estimula a produção textual e a reflexão linguística dos alunos (Geraldí, 1997).

**Palavras-chave:** Coerência Textual; Semântica de Perguntas; Produção e Interpretação de Textos; Linguística e Educação

### TEACHING COHERENCE THROUGH SEMANTIC OF QUESTIONS MECHANISMS

**Abstract:** This paper aims to discuss how to improve textual production by working with the rules that ensure the general coherence of the text based on the semantics of questions, which postulates three criteria that determine the pertinence of an answer: (i) non-contradictoriness, (ii) informativeness and (iii) relevance (Groenendijk, 1999; Ferreira, 2023). In this paradigm, such criteria are tools for analyzing verbal interactions, that is, oral texts. Our contribution is to show that they can also be implemented in the analysis of written and multimodal texts, remembering in a similar fashion to the metarules assumed in textual linguistics (Charolles, 1998). We illustrate this with a didactic sequence on coherence that stimulates students' textual production and linguistic reflection (Geraldí, 1997).

**Keywords:** Coherence; Semantic of questions; Text production and interpretation; Linguistics and Education

### Introdução

A dificuldade de leitura e interpretação de texto é um desafio para o Brasil que aparece de forma recorrente em diferentes instrumentos de avaliação,

segundo os quais o desempenho dos alunos brasileiros está longe do ideal. Por exemplo, os estudantes brasileiros obtiveram um baixo desempenho tanto no último PISA de 2018 (Programme for International Student Assessment - Programa Internacional de Avaliação do Estudante) (Brasil, 2020) quanto no PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study - Estudo Internacional de Progresso em Leitura) em 2021 (Brasil, 2023).

A crise no sistema educacional brasileiro não constitui um problema novo, sendo relatada desde os anos 80 por linguistas como Geraldi:

“No inventário das deficiências que podem ser apontadas como resultados do que já nos habituamos a chamar de ‘crise do sistema educacional brasileiro’ o baixo nível de desempenho linguístico demonstrado por estudantes na utilização da língua, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita. Não falta quem diga que a juventude de hoje não consegue expressar seu pensamento; que, estando a humanidade na ‘era da comunicação’, há incapacidade generalizada de articular um juízo e estruturar linguisticamente uma sentença.” (Geraldi, 2011 [1984], p. 33)

Contribuem para o retrato atual de deficiência em leitura múltiplos fatores de ordem socioeconômica, histórica, didático-pedagógica, etc.; e, assim como todo problema complexo, esse não possui uma solução simples. É necessário que profissionais de diferentes áreas se debrucem sobre a problemática observando se sua área pode contribuir de alguma forma para saná-lo e como isso pode ser feito.

A Linguística, como o estudo científico da linguagem, tem um grande potencial para contribuir com o ensino. Geraldi (1997) discute a importância de não só promover atividades linguísticas, como a produção textual, mas também atividades que promovam a análise linguística, com atividades epilinguísticas, aquelas que promovem a reflexão sobre a linguagem sem uso de terminologia, e atividades metalinguísticas, aquelas que promovem reflexão sobre a linguagem empregando terminologia. A proposta de Geraldi (1997) é basilar para a educação, sendo inclusive adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs nos anos 90 (Brasil, 1997, p. 53), principal documento que norteou a educação antes da atual Base Nacional Comum Curricular.

As atividades que trabalham a questão da coerência promovem a produção textual - uma atividade linguística - e discutem o conceito de coerência com os alunos - uma atividade metalinguística, mas geralmente não promovem uma reflexão nos discentes sobre quais são as condições responsáveis por gerar a coerência no texto - uma atividade epilinguística. Dessa forma, no trabalho com a coerência textual nos moldes de Geraldi (1997), as atividades epilinguísticas representam uma ponte entre as atividades linguísticas e metalinguísticas. Considerando essa proposta, um dos objetivos desse artigo é desenvolver atividades com os(as) estudantes que promovam a reflexão linguística.

O tema da coerência foi alvo de muitas pesquisas dentro do paradigma da linguística textual, e essas pesquisas trouxeram inúmeras contribuições, tanto no cenário internacional quanto no cenário nacional (ver Halliday & Hasan, 1976; Charolles, 1988; Koch, 2020; Koch & Elias, 2018; 2021; Koch & Travaglia, 2018; Antunes, 2005 entre muitos outros). Dentre esses estudos, destacamos a proposta de Charolles (1988). O autor defende uma gramática do texto e, nessa gramática, há um conjunto de metarregras que são responsáveis por tornar um texto coerente. Neste artigo, argumentamos que é possível conciliar a proposta de Charolles (1988) com os critérios assumidos na semântica de perguntas, linha da linguística semântico-pragmática que analisa as perguntas e seus efeitos no contexto (ver Stalnaker, 1999; Hamblin, 1973, Groenendijk; Stokhof, 1984; Roberts, 1996; Büring, 2003, 2014). Nesse paradigma, são postulados três critérios que determinam a pertinência de uma resposta: (i) não-contrariedade, (ii) informatividade e (iii) relevância. Esses critérios foram propostos tendo como base a interação verbal oral, mas propomos que eles não determinam apenas a pertinência de uma resposta, mas a coerência textual como um todo, servindo como ferramentas de análise também de textos escritos e multimodais.

Dessa forma, propomos que as atividades epilinguísticas promovam a reflexão por parte dos alunos sobre as condições que geram coerência a partir dos critérios que guiam a interação verbal em textos orais. O domínio consciente dessas condições é fundamental na análise linguística. Por exemplo, Geraldi (2011, p. 58) propõe que os(as) estudantes atuem na revisão dos próprios textos, mas essa atividade de revisão cruzada pode ser infrutífera se não são deixados

claros para os(as) estudantes os critérios que devem ser observados para um texto coerente (Charolles, 1988).

A contribuição da semântica de perguntas vai além da questão da pertinência da resposta. Por exemplo, assume-se que há sempre uma pergunta em discussão que guia as interações verbais (Roberts, 1996). Propomos que identificar em cada parágrafo qual pergunta está sendo respondida ajuda a determinar a progressão textual. Proposta similar é dada por Geraldi (2011, p. 58). O autor propõe uma atividade de revisão cruzada, na qual os(as) estudantes possuem como tarefa buscar respostas a certas perguntas que organizam os parágrafos do texto. (quem? quando? onde?)

Ilustramos como trabalhar esses diversos conceitos a partir de uma sequência didática voltada para o nível básico, mais especificamente, para ser aplicada no Ensino Médio. Esperamos que o artigo demonstre como a semântica de perguntas pode dar subsídios para a elaboração de atividades cujo foco seja o aumento do nível de proficiência dos alunos no que se refere à interpretação, à produção e à revisão textual. Do ponto de vista metodológico, as propostas de atividades apresentadas na sequência didática seguem as metodologias ativas de aprendizagem (Morán, 2015; Bacich & Morán, 2015; 2018) e a aprendizagem linguística ativa (Pilati, 2017), além de priorizar atividades epilinguísticas, que são a ponte entre as atividades linguísticas e as metalinguísticas (Geraldi, 1997).

Este artigo está dividido em cinco seções das quais esta introdução faz parte. A segunda seção apresenta o tratamento que a coerência recebe na linguística textual. A terceira seção discute os conceitos e ferramentas da semântica de perguntas e da dinâmica contextual que serão empregados na análise de coerência e progressão textual. A quarta seção traz a sequência didática embasada nos conceitos e ferramentas apresentadas nas seções anteriores. Por fim, a quinta seção é reservada para as considerações finais do artigo.

## **2 A coerência na Linguística Textual**

A coerência é um princípio de interpretabilidade do discurso. Sempre que for possível aos interlocutores construir um sentido para um texto, esse será

coerente (ver Koch & Elias, 2018; 2021; Koch & Travaglia, 2018). Um texto coerente é um texto que faz sentido (Antunes, 2005). A coerência diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos (Koch, 2020, p. 52). O texto deve ser coerente em relação a algum outro elemento. Esse outro elemento é a imagem do mundo representado sob as palavras e sob as intenções do texto (Antunes, 2005). A coerência não está no texto, mas é construída a partir dele (Koch, 2020, p. 53).

No entanto, apenas afirmar que a coerência é responsável pela construção de sentido é bastante vago e não parece ser suficiente para que o conceito seja útil pedagogicamente, uma vez que não há clareza de quais elementos são responsáveis por estabelecer a coerência dentro de um texto, o que, por sua vez, dificulta o trabalho de correção do professor (Charolles, 1988).

Charolles (1988) defende que existem metarregras que são responsáveis por tornar um texto coerente. Além disso, o autor afirma que explicitar essas metarregras é fundamental para instrumentalizar o docente com ferramentas que permitam diagnosticar, caso um texto seja incoerente, qual exatamente é a causa da incoerência. Ao perceber qual é a causa, o(a) estudante consegue, de forma mais precisa, sanar o problema. Defendemos que o domínio dessas metarregras não é importante apenas para os(as) docentes, mas também para os(as) próprios(as) estudantes. Se o intuito é que eles(as) atuem como revisores dos próprios textos (Geraldi, 2011, p. 58), é necessário que sejam também instrumentalizados com critérios claros de correção, para que a tarefa de revisão seja produtiva.

Ao explicitar as metarregras que tornam um texto coerente, Charolles chega a um conjunto de quatro metarregras: (i) Metarregra da repetição, (ii) da progressão, (iii) da não-contradição e (iv) da relação. Explicaremos cada uma dessas a seguir.

A primeira metarregra está relacionada com o fato de que as coisas precisam ser retomadas de alguma forma. Por exemplo, em uma sentença como “João comprou um carro. Ele é vermelho”, essa metarregra está sendo obedecida, pois ‘o carro’ introduzido na primeira sentença é retomado pelo

pronome 'ele' na segunda sentença. Dessa forma, para o autor, a retomada de termos é um fator importante para a coerência textual.

A segunda metarregra prediz que as sentenças precisam trazer informações novas. Por exemplo, uma sequência de sentenças como “Maria é viúva” e “O marido da Maria está morto” viola essa metarregra, pois a segunda sentença traz uma informação que já havia sido trazida pela primeira.

A terceira metarregra determina que as sentenças não podem trazer informações que contradigam uma informação previamente assumida pelo texto. Por exemplo, uma sequência de sentenças como “Maria é viúva” e “O marido vai vir na festa” viola a terceira metarregra, pois a segunda sentença traz uma informação que contradiz uma informação trazida pela primeira.

Por fim, a quarta metarregra define que as sentenças não podem trazer informações que não estejam em algum tipo de relação. Por exemplo, uma sequência de sentenças como “Maria é viúva e Napoleão invadiu Portugal” viola a quarta metarregra, pois a segunda sentença traz uma informação que parece não ter nenhum tipo de relação com a informação trazida pela primeira.

Uma questão que podemos colocar é se há uma diferença entre coesão e coerência. Para Halliday & Hasan (1976), tudo é coesão (ver Antunes, 2005, p. 178). Neste trabalho, assumiremos que coesão e coerência são fenômenos separados. Para Charolles, a distinção entre coesão e coerência é inútil (Charolles, 1988, p. 49), então, a primeira metarregra do autor recobre, em teorias que assumem uma distinção entre coesão e coerência, o fenômeno da coesão textual, uma vez que conexão entre sentenças pela reiteração de elementos é geralmente tratado como um mecanismo coesivo (ver Koch, 2020; Koch & Elias, 2018; 2021; Koch & Travaglia, 2018; Antunes, 2005). Como este trabalho assume que coesão e coerência são fenômenos distintos, não consideraremos a primeira metarregra como de coerência, mas sim de coesão. Desse modo, o paralelo que traçaremos nas próximas seções com a semântica de perguntas para o tratamento de coerência levará em conta apenas as três últimas metarregras propostas por Charolles (1988).

### **3 Alguns conceitos e ferramentas da semântica de perguntas**

Como mencionado na introdução, propomos que a semântica de perguntas traz uma série de conceitos e ferramentas que podem ser empregados para embasar as atividades epilinguísticas. Diferentemente das sentenças declarativas, cujo significado, em uma perspectiva mais formal, corresponde às suas condições de verdade (cf. Partee, 1973; Chierchia & McConnell-Ginet, 1996; Heim & Kratzer, 1998, entre outros), o significado de uma sentença interrogativa, de acordo com Hamblin, 1973, diz respeito às possibilidades de resposta para ela. Desta maneira, uma sentença interrogativa estabelece uma dinâmica com o processo conversacional, pois que delimita a continuidade do diálogo. Toda vez que uma pergunta é respondida, há um processo de atualização do contexto, uma vez que a resposta torna-se uma proposição verdadeira, compartilhada entre os participantes da conversação.

O estudo do significado de sentenças interrogativas, por estabelecer uma dinâmica no processo conversacional, por delimitar o andamento do diálogo e por possibilitar uma atualização do contexto, encontra-se na interface entre as duas áreas da linguística responsáveis pela investigação do significado: a semântica e a pragmática. Enquanto a semântica se detém a investigar o significado de palavras e sentenças a partir do nível estrito do sistema linguístico, a pragmática explora o significado, considerando fatores extralinguísticos, como a intenção do falante, a enunciação e o contexto.

Nossa proposta, neste trabalho, é mostrar que compreender a semântica das sentenças interrogativas, as relações lógicas envolvidas e a dinâmica do diálogo desencadeada por uma pergunta, seja ela explícita ou implícita, pode contribuir com a melhor compreensão dos elementos responsáveis por gerar coerência nos textos. Para isso, nas seções a seguir, discutiremos as teorias semânticas para a sentenças interrogativas e como elas são responsáveis por direcionar o diálogo, sendo explicitadas no contexto, ou identificadas implicitamente. Além disso, apresentaremos algumas propriedades presentes no processo comunicativo e defenderemos que essas propriedades não estão presentes apenas no texto oral, mas também fazem parte do texto escrito e, mais do que isso, podem ser tomadas como critérios para desenvolvimento de textos claros e coerentes.

### 3.1 A teoria semântica para as sentenças interrogativas

Nesta seção, apresentaremos o conceito básico para as sentenças interrogativas, seguindo os estudos formais do significado. Ainda, procuramos fazer um paralelo entre o conceito semântico das sentenças interrogativas e o estudo da coerência. Podemos considerar que há pelo menos dois tipos básicos de sentenças interrogativas. As chamadas perguntas polares ou perguntas sim/não e as perguntas abertas ou perguntas de constituinte, que contêm um pronome interrogativo em sua composição. (cf. Borges-Neto (2007); Ferreira (2023)). A seguir, apresentamos cada tipo de pergunta:

- (1) João estuda semântica?
- (2) Quem estuda semântica?

No exemplo (1), estamos diante de uma pergunta sim/não e em (2) temos uma pergunta de constituinte, iniciada pelo pronome interrogativo 'quem'. Para Hamblin (1973), um dos precursores no tratamento formal das sentenças interrogativas, o significado de uma sentença interrogativa consiste no conjunto de proposições alternativas de resposta para tal pergunta.

Na sentença em (1), as possibilidades de resposta são apenas duas: a) João estuda semântica; b) João não estuda semântica.<sup>i</sup> Podemos afirmar que o conjunto respostas para a pergunta sim/não possui duas alternativas: uma afirmativa e uma negativa. Essa dinâmica de perguntas é empregada por Geraldi (2011, p. 35) em sua descrição de que a língua é um jogo que se joga em sociedade. O autor dá como exemplo a relação pergunta sim/não e as possibilidades de resposta, ressaltando:

Dado que alguém (Pedro) dirija a outro (José) uma pergunta como: 'Você foi ao cinema ontem?', tal fala de Pedro modifica suas relações com José estabelecendo um jogo de compromissos. Para José, só há duas possibilidades: responder (sim ou não) ou pôr em questão o direito de Pedro em lhe dirigir tal pergunta (fazendo de conta que não ouviu ou respondendo "o que você tem a ver com isso?"). No primeiro caso diríamos que José aceitou o jogo proposto por Pedro. No segundo caso, José não aceitou o jogo e pôs em questão o próprio direito de jogar assumido por Pedro. (Geraldi, 2011, p. 35)

Já para a pergunta de constituinte não é possível determinar a quantidade de alternativas de resposta. Apenas que este tipo de pergunta apresenta um



conjunto de respostas do tipo: “x estuda semântica”. Só teremos uma resposta adequada para a pergunta em (2) se ela apresentar esse formato. O conjunto de alternativas é aberto e será delimitado pelo contexto. Se considerarmos que no contexto haja apenas três indivíduos: “João”, “Pedro” e “Marcos”, o conjunto de alternativas para a pergunta em (2) será:

(3) {João estuda semântica, Pedro estuda semântica, Marcos estuda semântica}

Podemos observar que cada pergunta, seja sim-não ou de constituinte, delimita as possibilidades de resposta. Essa delimitação direciona a continuidade do processo conversacional. Por exemplo, para a pergunta em (2), não faria sentido alguém responder: “O céu está azul”, porque essa proposição não faz parte do conjunto de respostas dado por ela. Essa relação entre a pergunta e a resposta possível para ela é denominada de congruência (Rooth, 1985, 1995; Roberts, 1996; Büring, 2003, 2014). Uma resposta é congruente com uma questão se a resposta pertence ao conjunto de alternativas dados pela pergunta. Para a pergunta em (2), se assumirmos o conjunto de alternativas representado em (4), podemos afirmar que uma resposta como a dada abaixo, em (5) é considerada congruente porque pertence ao conjunto de alternativas dado em (4). Uma resposta como em (6), por exemplo, é incongruente porque não pertence ao conjunto de alternativas (4):

(4) [[Quem estuda semântica?]] = {João estuda semântica, Pedro estuda semântica, Marcos estuda semântica}

(5) Marcos estuda semântica.

(6) O céu está azul.

Se considerarmos o desenvolvimento de textos coerentes, podemos apontar que o texto deve sempre estar relacionado a um tema mais geral e todas as contribuições devem de alguma forma relacionar-se a esse tema, como se estivesse respondendo a uma pergunta que delimita as possibilidades de resposta. Além disso, aplicar o conceito de congruência em uma produção textual poderá contribuir com o desenvolvimento de habilidades relacionadas à

coerência, uma vez que um texto coerente é também um texto congruente. Para isso, apresentamos, mais adiante, uma sequência didática que tomará como base esses conceitos para o ensino da coerência.

### 3.2 A pertinência contextual e o desenvolvimento da coerência

Nesta seção, exploramos o conceito de pertinência contextual (Ferreira, 2023) e as propriedades que a envolvem. Além disso, relacionamos essas propriedades com as metarregras definidas por Charolles (1988), apresentadas anteriormente na seção 2. Ainda, procuramos apontar como esses conceitos podem contribuir no ensino da coerência textual.

Antes de discutir a pertinência contextual, é importante definir o que estamos assumindo como *contexto*. Seguimos a definição do filósofo Stalnaker (1999, p. 53) que recorre ao conceito de conhecimento prévio para definir contexto. Para o autor, esse pode ser relacionado a um conjunto de informações compartilhadas, informações que os participantes da conversação tomam como verdadeiras e compartilham entre si. Por exemplo, em uma sentença como “João parou de andar de moto” espera-se que a informação “João andava de moto” seja de conhecimento mútuo entre os participantes. Segundo Stalnaker (1999), são essas informações compartilhadas que determinam o que são enunciados apropriados, ou seja, não podemos enunciar “João parou de andar de moto” se “João andava de moto” não for parte das informações que são presumidas como parte do *background* da conversa.

Dessa forma, para uma interação verbal, o contexto inclui o conjunto de informações compartilhadas entre os participantes dessa interação. Por exemplo, imagine que há dois brasileiros que não se conhecem e esses estão em um ponto de ônibus no qual passa apenas uma linha de ônibus, com intervalo aproximado de 5 minutos. No entanto, ambos já estão aguardando há meia hora. Nesse cenário, podemos modelar o contexto como o conjunto de informações compartilhadas que eles têm, que estão representados como P<sub>1</sub>, P<sub>2</sub>, P<sub>3</sub>, e P<sub>4</sub> abaixo:

**CONTEXTO:** {P<sub>1</sub> - *Estamos em um ponto de ônibus; P<sub>2</sub> - Passa apenas a linha x neste ponto; P<sub>3</sub> - A linha x passa a cada 5 minutos neste horário; P<sub>4</sub> - Estamos no ponto a meia hora*}

Observe que, caso uma pessoa vire para outra e enuncie de forma exasperada “Nossa, o ônibus está demorando hoje!”, todas as informações presentes no contexto estão de alguma forma operando, pois assume-se que o ouvinte também está esperando pelo mesmo ônibus visto que apenas aquele ônibus passa naquele ponto e que ele sabe sua frequência. Dessa forma, o conjunto de informações compartilhadas determina o que é um enunciado bem formado naquela situação e ajuda a interpretar tal enunciado. A esse conjunto de informações compartilhadas Stalnaker (1999) chama de *Common Ground*, conceito que traduziremos e chamaremos aqui de conhecimento compartilhado.

As interações verbais são vistas então como algum tipo de operação sobre o conhecimento compartilhado. Por exemplo, asserções são concebidas como operações cujo objetivo é inserir uma nova proposição dentro do conhecimento compartilhado. No nosso cenário anterior, se um dos participantes diz “A prefeitura perdeu o contrato com a empresa de ônibus” e o outro aceita como verdadeira, uma nova informação é adicionada no conhecimento compartilhado, que passa um maior número de proposições, como ilustrado abaixo:

**CONTEXTO:** {P<sub>1</sub> - *Estamos em um ponto de ônibus; P<sub>2</sub> - Passa apenas a linha x neste ponto; P<sub>3</sub> - A linha x passa a cada 5 minutos neste horário; P<sub>4</sub> - Estamos no ponto a meia hora; P<sub>5</sub> - A prefeitura perdeu o contrato com a empresa de ônibus*}

Se considerarmos a dinâmica contextual e a atualização do conhecimento compartilhado como norteadoras dos processos conversacionais, há pelo menos três propriedades que contribuem para que a comunicação seja efetiva (Ferreira, 2023) e envolvem a pertinência contextual: a consistência contextual, a não redundância contextual e a relevância contextual. A nossa proposta é que essas três propriedades não só norteiam as interações verbais, mas estão diretamente

relacionadas com o desenvolvimento de um texto coerente, seja ele oral, escrito ou multimodal.

A consistência contextual, segundo Ferreira (2023), está relacionada ao princípio da não contrariedade do desenvolvimento do diálogo. Ou seja, uma informação só é consistente com o contexto se ela contribuir com sua atualização e não contradizer nenhuma das informações já armazenadas no conhecimento compartilhado. Observemos a sequência de diálogos abaixo. Se houvesse uma continuidade como a descrita na resposta R4, essa seria contraditória, uma vez que foi tomado como verdade em R3 que 'João estuda fonologia'.

- (7) Q1: Quem estuda semântica?  
R1: Marcos estuda semântica.  
Q2: E quem estuda sintaxe?  
R2: Pedro estuda sintaxe.  
Q3: E o que o João estuda?  
R3: João estuda fonologia.  
Q4: E quem não estuda fonologia?  
R4: João não estuda fonologia.

Considerando a dinâmica contextual, se os participantes da conversação tomam uma proposição como verdadeira, não é possível mais aceitar a negação dessa proposição, uma vez que são contraditórias entre si. No exemplo acima, R3 e R4 são contraditórias. Assumiremos a consistência contextual como o critério de não-contrariedade, que inspirado em Groenendijk (1999) e Ferreira (2023) pode ser definido como segue:

- (8) Uma sentença é não contraditória em determinado contexto quando não há contradição com nenhuma das proposições inseridas no conhecimento compartilhado dos participantes da conversação. (adaptação de Ferreira, 2023, p. 176)

Outra propriedade relevante para a pertinência contextual é a não redundância. Essa propriedade tem relação com a necessidade de o interlocutor ser informativo no processo comunicativo. Ele não contribui com a atualização

do contexto quando traz informações já aceitas no conhecimento compartilhado. Imaginemos que a continuidade para o diálogo (7) fosse o seguinte:

(9) Q5: E quem estuda fonologia?

R5: João estuda fonologia.

Tanto a pergunta em Q5 quanto a resposta R4 são redundantes, isto porque, a resposta para Q5 já estava presente em R3 e a resposta R5 é exatamente a mesma de R3. A pergunta Q5 não apresentou uma nova delimitação de conjunto de proposições e a resposta em R5 não resultou em atualização do conhecimento compartilhado. Ou seja, não há atualização de contexto na dinâmica contextual. Não redundância contextual, então, está relacionada à sentença declarativa e à sentença interrogativa e envolve informatividade, quando diz respeito à primeira, e inquisitividade, relacionada à última:

- (10) a. INFORMATIVIDADE: Uma sentença declarativa é informativa em um determinado contexto - quando ela desencadear uma atualização nesse contexto.
- b. INQUISITIVIDADE: Uma sentença interrogativa é inquisitiva em um contexto quando apresentar uma nova delimitação de conjunto de informações compartilhadas e quando essa ainda não foi respondida. (adaptação de Ferreira, 2023, p. 178)

Por fim, a relevância contextual diz respeito à resposta ser relevante ou não para o contexto. No exemplo dado anteriormente, uma resposta como: 'o céu é azul' não é relevante porque não contribui com o tema em discussão. Podemos definir como resposta relevante:

- (11) Uma resposta é relevante para determinada pergunta apenas se contribuir com o tema em discussão. (adaptação de Ferreira, 2023, p. 187)

É importante destacar que nem sempre a resposta para uma pergunta será uma resposta exata ao que foi perguntado, ou seja, uma resposta completa

(Groenendijk e Stokhof, 1984). Na dinâmica contextual, podemos obter respostas parciais (Groenendijk e Stokhof, 1984) e ainda assim serem respostas congruentes e relevantes. Respostas como as abaixo podem ser consideradas relevantes, uma vez que representam uma resposta completa para pergunta explícita, em (12) e uma resposta parcial para a pergunta explícita (13).

- (12) A: Quem estuda semântica?  
B: O Marcos estuda semântica.
- (13) A: Quem estuda o que?  
B: O Marcos estuda semântica.

Em (12), há uma resposta completa porque o conjunto de alternativas disparado pela pergunta é avaliado em sua totalidade, a alternativa sobre Marcos é avaliada como verdadeira e as alternativas sobre os demais indivíduos são avaliadas como falsas. No caso de (13) a resposta é parcial, porque responde-se sobre o indivíduo que estuda semântica e as alternativas sobre outras disciplinas não são avaliadas.

Assim como para o desenvolvimento de um diálogo, as propriedades que envolvem a pertinência contextual também são imprescindíveis para o desenvolvimento de um texto coerente, seja escrito ou multimodal. Um texto coerente deve ser consistente e não ser contraditório. Não pode trazer informações já negadas no conhecimento compartilhado ou no próprio texto. Ainda, um texto coerente não pode ser redundante, ou seja, não pode tratar de informações que já foram explicitadas. Por fim, um texto coerente deve apresentar informações que sejam relevantes para o interlocutor.

Podemos fazer uma relação direta entre as propriedades de pertinência contextual que estão presentes em uma comunicação bem-sucedida e as metarregras desenvolvidas por Charolles (1988). A metarregra de progressão, em que se define que é preciso que haja no seu desenvolvimento uma contribuição semântica constantemente renovada, está relacionada à não-redundância contextual e à informatividade. A metarregra de não-contradição está de acordo com a propriedade de consistência. Por fim, a metarregra de relação está intimamente ligada à propriedade de relevância.

Desta maneira, para elaboração da proposta didática e para fins de padronização, assumiremos que um texto coerente, seja oral, escrito ou multimodal, deve obedecer aos três critérios sistematizados e resumidos como segue:

- (14) i) **não-contrariedade**: um texto não contraditório é um texto que não apresenta ideias opostas entre si.
- ii) **informatividade**: um texto informativo é um texto que desencadeia atualização do contexto e traz informações novas.
- iii) **relevância**: um texto relevante é aquele que apresenta informações relacionadas com o seu tema central.

### 3.3 Além da pergunta explícita: o conceito de pergunta em discussão

Até aqui, apresentamos exemplos da dinâmica de perguntas com perguntas explícitas, em que essas direcionam o discurso e delimitam a possibilidade de respostas. Entretanto, tomando como base Roberts (1996), é possível considerar que todo discurso está voltado para responder a perguntas, sejam elas implícitas ou explícitas. Ou seja, podemos assumir que, mesmo que não haja uma pergunta realizada, há uma questão implícita que direciona o discurso. Por exemplo, em um texto que trata da preservação do meio ambiente, há perguntas implícitas que orientam o seu desenvolvimento, tais como: qual o conceito de meio ambiente? Quais atitudes humanas prejudicam o meio ambiente? Quais as consequências da não preservação do meio ambiente? Por que preservar o meio ambiente? Que ações podemos tomar para a preservação? entre outras.

Roberts (1996) propõe que o objetivo maior em um discurso é responder às questões que o estruturam. Essas questões estabelecem um desencadeamento lógico e podem auxiliar no desenvolvimento da coerência textual, uma vez que uma questão está relacionada às demais, o que produz um maior entrelaçamento das ideias.

Segundo Roberts, há sempre um conjunto de questões que estão disponíveis no discurso e são passíveis de resposta. A este, a autora denomina: Questões em Discussão (*Questions under Discussion (QUD)*, em inglês). Dentro deste conjunto, há uma questão mais imediata que aponta para o que é mais

relevante para a dinâmica conversacional. Os participantes aceitam essa questão e tendem a buscar uma resposta para ela. Para responder às questões, o falante faz uso de estratégias de resposta, que variam em responder parcialmente ou completamente ao que foi perguntado. Observe a sequência de perguntas abaixo e veja que elas possuem uma relação entre si:

- (15) O Marcos estuda semântica?
- (16) Quem estuda semântica?
- (17) Quem estuda o que?

Se a resposta para a pergunta (15) for: “Sim, o Marcos estuda semântica” pode-se considerar como uma resposta completa para (15), entretanto, ela também pode ser uma resposta parcial para (16) (ou completa, se apenas o Marcos estuda semântica e ninguém mais) e parcial para (17). Observe, a seguir, um diálogo, em que a pergunta explícita é a dada em (18):

- (18) A: Quem estuda o que?
- B: O Marcos estuda semântica.

A sentença em (18)B é uma resposta parcial para a pergunta em (18)A, tendo em vista que o falante dá informações sobre quem estuda semântica e deixa em aberto informações sobre quem estuda as demais disciplinas. Por outro lado, representa uma resposta completa para (15), já que a pergunta é direcionada a Marcos. Então, podemos considerar que o falante em B responde parcialmente à pergunta explícita em (18)A e completamente à pergunta implícita (15). Veja se, por outro lado, se a pergunta explícita fosse (19)A e a resposta fosse dada como segue:

- (19) A: O Pedro estuda semântica?
- B: O Marcos estuda.<sup>ii</sup>

Uma resposta como (19)B não é uma resposta direta à pergunta dada em (19)A, mas uma resposta à pergunta implícita “O Marcos estuda semântica?”. Podemos afirmar que B responde parcialmente à pergunta “Quem estuda semântica?”, já que responde afirmativamente a alternativa sobre “o Marcos” e deixa em aberto a avaliação sobre “o Pedro”. Ainda, a pergunta em (19)A não é



respondida, pelo menos não explicitamente. Essa estratégia indica que o falante esteja respondendo a perguntas mais gerais, relacionadas à explicitada no contexto. Observe outro diálogo em que o falante faz uso da estratégia de responder parcialmente a uma pergunta mais geral.

(20) A: O Marcos estuda semântica?

B: O Pedro estuda sintaxe.

A pergunta dada em (20) é a mesma dada anteriormente, em (15), entretanto o falante em B, além de não responder à pergunta explícita, opta pela estratégia de responder parcialmente a uma pergunta mais geral, como “Quem estuda o que?”. Também podemos afirmar que ele responde à questão: “Quem estuda sintaxe?”.

A partir dos exemplos de diálogos apresentados, podemos observar que há possibilidade de se responder tanto explicitamente a pergunta dada quanto implicitamente a uma pergunta mais ampla ou mais restrita, a depender da intenção do falante. Aplicando esse conceito em um texto escrito, podemos assumir que há perguntas implícitas, que direcionam o discurso. Voltando ao exemplo de um texto sobre meio ambiente, dado anteriormente, podemos identificar algumas perguntas implícitas. Tomemos como base o texto abaixo, retirado do site “Meio Sustentável”:<sup>iii</sup>

1 - O conceito de meio ambiente é bastante complexo, mas de uma maneira geral, podemos defini-lo, segundo o artigo 3º da Lei da Política Nacional do Meio Ambiente, como o ‘conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas’.

2 - Em decorrência às constantes intervenções humanas, o meio ambiente vem sofrendo danos cada vez mais prejudiciais. Como consequências desses danos muitos problemas ambientais estão surgindo, como: poluição, queimadas; desmatamentos; efeito estufa; extinção de espécies;

3 - É essencial, por parte do governo, a criação de campanhas e políticas de preservação do meio ambiente, além da implementação de leis ambientais. Também é preciso da cooperação de grandes e pequenas empresas.

4 - No entanto, é importante que a população também faça a sua parte. Há diversas atitudes que você pode fazer, são simples e fazem uma grande diferença: economizar água e energia; reduzir o consumo de carne; não cortar ou podar árvores sem

autorização; reciclar; reduzir o uso de plástico...

Fonte: <https://meiosustentavel.com.br/meio-ambiente/>

Podemos considerar que o primeiro parágrafo responde a uma pergunta implícita do tipo: *Qual o conceito de meio ambiente?*. O parágrafo seguinte responde à: *Quais as consequências dos danos causados ao meio ambiente?* No parágrafo 3, a pergunta por trás é: *Como os governos e as empresas podem contribuir com a preservação do meio ambiente?* E, por fim, no 4, podemos definir a pergunta norteadora como: *Como a população em geral pode contribuir com a preservação do meio ambiente?* Todas as perguntas estão interrelacionadas entre si.

Nossa proposta, nesta pesquisa, é que, o conceito da semântica de perguntas, combinado com a ideia de que todo o diálogo é formado por perguntas que estruturam logicamente as informações desencadeadas, pode ser aplicado ao desenvolvimento e análise de coerência em um texto. E, desta maneira, os alunos podem tanto identificar perguntas norteadoras de textos existentes, quanto elaborar um esquema de perguntas para desenvolver textos de sua autoria.

A partir dessas considerações, na seção a seguir, apresentamos uma sequência didática que toma como pano de fundo os conceitos da semântica de perguntas, pergunta em discussão, conhecimento compartilhado, pertinência contextual. A sequência possui como objetivo principal formar estudantes do ensino médio competentes em produzir textos coerentes, claros e objetivos.

#### **4 Uma proposta didática para o ensino da coerência**

A sequência didática apresentada neste artigo segue as metodologias ativas de aprendizagem (Morán, 2015; Bacich & Morán, 2015; 2018) e a aprendizagem linguística ativa (Pilati, 2017). Essa sequência inclui 6 momentos, cada um com indicação de quantidade de aulas, seguindo a proposta desenvolvida por Pilati (2017, p. 118-119). As dinâmicas desenvolvidas estão relacionadas a algum tipo de metodologia ativa, como gamificação, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em pares, aprendizagem baseada em times, etc. Buscamos, nesta sequência didática, aprofundar primeiramente as

atividades epilinguísticas (Geraldí, 1997), aquelas que provocam uma reflexão sobre o fenômeno estudado, para posteriormente aplicar atividades metalinguísticas, em que os conceitos de coerência e os critérios propostos são apresentados e aprofundados. Somente ao final, os alunos terão oportunidade de realizar a produção textual, uma atividade linguística.

O tema central da sequência didática é: o ensino da coerência a partir de mecanismos da semântica de perguntas. Seu objetivo é desenvolver a competência de leitura e produção textual coerente, considerando os critérios de informatividade, não-contrariedade e relevância. Além disso, como método de aprendizagem, sugerimos a criação de uma sequência de perguntas desencadeadoras do tema principal para produção de textos coerentes. Nosso público-alvo são alunos do primeiro ano do Ensino Médio, uma vez que nesse período eles já estão aptos a desenvolverem os mais variados gêneros textuais. A sequência didática, com duração de 12 aulas, está dividida em 6 momentos: 1) avaliação do conhecimento prévio do aluno; 2) experiência linguística; 3) reflexões linguísticas; 4) organização das ideias; 5) apresentação das ideias; 6) apresentação do conhecimento em textos, cf. Pilati (2017, p. 118-119).

Quadro 1: Avaliação do conhecimento prévio dos alunos

1 aula	
<i>Objetivo:</i>	<i>Identificar o conhecimento prévio do aluno.</i>
<i>Tipo de atividade:</i>	<i>Epilinguística (promove a reflexão linguística sem fazer uso da terminologia)</i>
Aula 1: Diagnóstico textual	
Metodologia ativa: atividade baseada em times	
O professor distribuirá diversos tipos de textos, desde os bem escritos até os mal escritos e pedirá para que os alunos se dividam em grupos e respondam às questões:	
<i>O texto é compreensível?</i>	
<i>Qual o tema principal? É fácil identificá-lo?</i>	
<i>As ideias estão organizadas e relacionadas?</i>	
<i>As ideias são repetitivas?</i>	
<i>Há ideias que são contraditórias entre si?</i>	
<i>Há alguma informação que não contribui com o entendimento do texto? Foram necessários conhecimentos prévios para o entendimento do texto?</i>	
Após os alunos responderem, o professor pergunta se eles conhecem o conceito de coerência e se é possível classificar os textos que leram como coerentes ou não. Pedir também para identificarem o que contribui e o que prejudica a coerência textual.	

Fonte: elaborado pelos autores

## Quadro 2: Experiência Linguística

2 aulas	
Objetivo:	Ter acesso aos dados linguísticos e analisá-los.
Tipo de atividade:	Epilinguística (promove a reflexão linguística sem fazer uso da terminologia)
<p>Aula 2: Jogo de perguntas e respostas.</p> <p>Metodologia ativa: Gamificação</p> <ol style="list-style-type: none"><li>Os participantes receberão, embaralhadas, perguntas e respostas. Deverão buscar entre seus parceiros os pares: perguntas e respostas. Essas perguntas podem ser sim/não, em que há apenas uma resposta, ou abertas, com várias respostas possíveis.</li><li>Como os pares de perguntas e respostas estabelecem uma relação lógico-contextual entre elas, a segunda etapa do jogo é organizar cada par em uma sequência lógica.</li><li>Fazer uma reflexão com os alunos sobre por que é importante: primeiro, cada resposta ser adequada à pergunta dada; segundo: a sequência de diálogos estabelecer uma ordem lógica.</li><li>Perguntar para os alunos se uma sequência de perguntas e respostas tem relação com a coerência textual e se elas podem ajudar no desencadeamento lógico do texto.</li></ol> <p>Aula 3: Baralho coerente</p> <p>Metodologia ativa: Gamificação</p> <ol style="list-style-type: none"><li>Os alunos deverão pesquisar ou assistir a algum documentário, filme ou texto sobre um tema pré-definido, por exemplo “aquecimento global”. Essa pesquisa dará base para a atividade a seguir.</li><li>O professor informará aos alunos que o jogo está relacionado ao tema pesquisado.</li><li>Os participantes receberão um kit de cartas de baralho, contendo: sentenças relacionadas ao tema, sentenças não relacionadas ao tema, sentenças com conteúdo semântico similares e sentenças contraditórias.</li><li>Os participantes receberão uma determinada quantidade de cartas cada um, 6 por exemplo.</li><li>O primeiro participante apresenta uma carta que tenha relação com o tema. Ele não deve apresentar uma carta incompatível que contradiga com a pesquisa prévia realizada.</li><li>O segundo deve apresentar outra carta que também tenha relação com o tema e que não seja repetida. E assim por diante.</li><li>Caso o participante não tenha uma carta relacionada ao tema, ele compra as cartas no monte até encontrar uma e descarta uma carta: ou com informação repetida ou com informação contraditória, ou que não seja relacionado ao tema. Cada tipo de carta ficará em um monte diferente.</li><li>As cartas aceitas devem ficar expostas para que todos leiam as sentenças já apresentadas.</li><li>Quando não houver mais cartas pertinentes entre os participantes, o jogo acaba. Ganha quem finalizar com menos cartas.</li><li>Após o jogo, o professor pode refletir com os alunos quais as cartas que foram aceitas e por que as não aceitas ficaram de fora. Ainda, pode-se refletir o que esse jogo tem a ver com as nossas dinâmicas conversacionais e com a produção textual.</li><li>Comentar se foi ou não importante fazer a pesquisa prévia sobre o tema.</li></ol>	

Fonte: elaborado pelos autores

### Quadro 3: Reflexões Linguísticas

3 aulas	
Objetivo:	Refletir sobre os fenômenos linguísticos que envolvem a coerência.
Tipo de atividade:	Metalinguística (apresenta as terminologias: 'contradição', 'informatividade' e 'relevância' ao aluno)
Aula 4: Identificação de perguntas norteadoras de um texto – Árvore de perguntas	
Metodologia ativa: Visualização em cartelas	
Apresentar um texto de temática qualquer, por trecho, e perguntar se há uma pergunta-chave que poderia introduzir aquele texto. Anotar a pergunta em uma cartela colorida, que pode ser manuseada.	
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Identificar, com os alunos, cada uma das perguntas para cada trecho e anotar em cartelas separadas.</li><li>2. Ao fim, montar uma sequência lógica com as perguntas identificadas.</li><li>3. Refletir com os alunos que há sempre uma sequência lógica de perguntas, que direciona todo e qualquer texto, seja ele escrito ou oral. E essas perguntas formam uma relação hierárquica como uma árvore.</li><li>4. Retornar ao jogo de baralho. Organizar o tema central e as sentenças a partir de um desencadeamento lógico.</li><li>5. Definir perguntas que envolvem as respostas. Retomar as sentenças descartadas: fora do tema, contraditórias e redundantes. Comentar porque elas ficaram fora da organização das sentenças aceitas.</li><li>6. Relacionar as sentenças descartadas com o conhecimento compartilhado.</li><li>7. Explorar os critérios de: não contradição, informatividade e relevância e discutir como eles são essenciais em um texto coerente.</li></ol>	
Aulas 5 e 6: Critérios de coerência: informatividade, não contradição e relevância	
<i>Tipo de atividade: metalinguística</i>	
Metodologia ativa: Sala de aula invertida	
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Dividir a sala em 3 grupos, de acordo com cada critério: informatividade, não contradição e relevância.</li><li>2. Discutir o conceito de cada critério, conforme descrito em (14), na seção 3.2.</li><li>3. Os alunos pesquisarão tanto textos quanto vídeos em que fique claro que o tema estudado não é observado.</li><li>4. Também farão uma breve apresentação do tema em cartazes e por que esse deve ser observado tanto para a produção textual quanto para o processo conversacional.</li><li>5. Cada grupo terá um espaço na sala para apresentar seu trabalho aos demais.</li><li>6. Ao final, o professor faz um apanhado geral das impressões dos alunos e complementa.</li></ol>	

Fonte: elaborado pelos autores

Quadro 4: Organização das ideias

<b>2 aulas</b>	
<i>Objetivo:</i>	<i>Sistematizar e desenvolver as ideias, a partir dos conceitos explorados</i>
<i>Tipo de atividade:</i>	<i>Linguística e metalinguística (prática de produção textual e análise empregando as terminologias: ‘contradição’, ‘informatividade’ e ‘relevância’)</i>
<p>Aulas 7 e 8: Aprimoramento dos critérios de coerência</p> <p>Metodologias ativas: Aprendizagem baseada em times e representação cênica</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dividir a sala em grupos. Cada grupo deve criar um diálogo incoerente, sem lógica e com respostas não adequadas ao tema central. Trabalhar os conceitos de relevância, não contradição e informatividade.</li> <li>2. Cada grupo deve representar os diálogos.</li> <li>3. Refletir sobre cada um dos diálogos e relacionar com o conceito de coerência.</li> </ol>	

Fonte: elaborado pelos autores

Quadro 5: Apresentação das Ideias

<b>2 aulas</b>	
<i>Objetivo:</i>	<i>Produzir textos próprios e praticar a revisão cruzada.</i>
<i>Tipo de atividade:</i>	<i>Linguística e metalinguística (prática de produção textual e análise empregando as terminologias: ‘contradição’, ‘informatividade’ e ‘relevância’; ‘pergunta principal’ e ‘pergunta secundária’)</i>
<p>Aula 9: Identificação de perguntas norteadoras</p> <p>Metodologia ativa: Aprendizagem baseada em times</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pedir para que os alunos, em grupo, pesquisem um texto qualquer e encontrem: 1) a pergunta principal do texto, 2) as perguntas secundárias,</li> <li>2. Identificar se as perguntas secundárias se relacionam com a principal e se estabelecem uma relação entre elas.</li> <li>3. Identificar informatividade, não-contrariedade e relevância.</li> <li>4. Haverá rodada de apresentação do texto e das perguntas.</li> </ol> <p>Aula 10: Criação de perguntas norteadoras</p>	

Metodologia ativa: Aprendizagem baseada em pares

1. Pedir para que cada aluno, a partir de um tema pré-estabelecido, determine uma pergunta principal e perguntas secundárias. Estabelecer a relação lógica entre elas.
2. Eles trocarão entre os pares o esquema desenvolvido e receberão contribuições dos colegas.<sup>iv</sup>
3. Neste momento, os alunos avaliarão se a sequência lógica de perguntas obedece aos três critérios estabelecidos em (14), seção 3.2.

Fonte: elaborado pelos autores

#### Quadro: 6) Aplicação dos conhecimentos nos textos

2 aulas	
<i>Objetivo:</i>	<i>Aplicar os conhecimentos em textos já desenvolvidos ou de autoria dos alunos.</i>
<i>Tipo de atividade:</i>	<i>Linguística e metalinguística (prática de produção e revisão textual com foco nos conceitos aprendidos até o momento; discussão sobre tais termos)</i>
Aula 11: Produção textual	
Metodologia ativa: Aprendizagem baseada em pares	
<ol style="list-style-type: none"><li>1. A partir do esquema desenvolvido, e após a contribuição dos colegas, os alunos desenvolverão um texto dissertativo-argumentativo, buscando atender aos critérios de um texto coerente: informatividade, não-contrariedade e relevância.</li><li>2. Após a produção textual, haverá, mais uma vez, uma troca entre os pares e a contribuição dos colegas.</li><li>3. Os colegas identificarão, no texto, se há trechos que não observam os três critérios de coerência: 1) informatividade, 2) não-contrariedade e 3) relevância . Depois marcarão com o número correspondente.</li></ol>	
Aula 12: Reflexão sobre a aprendizagem	
Metodologia ativa: Roda de conversa	
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Por fim, o professor fará uma roda de conversa para refletir se trabalhar com a ideia de perguntas, a relação entre perguntas e respostas e o conhecimento prévio do interlocutor e do autor contribuíram com as competências de interpretação e produção textual.</li></ol>	

Fonte: elaborado pelos autores

A sequência didática detalhada acima traz diversas atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Ainda busca, de acordo com Geraldi (1997), trazer as atividades epilinguísticas precedidas das

metalinguísticas, tendo em vista que elas representam uma ponte entre as atividades linguísticas e essas últimas (Geraldi, 1997).

No momento 1, que é destinado a identificar e avaliar os conhecimentos prévios dos alunos, a atividade proposta, em que textos são distribuídos e os alunos devem responder a um conjunto de questões, é epilinguística, uma vez que os leva a refletir sobre temas relacionados à coerência, sem mencionar o termo previamente. Após a reflexão dos alunos é que o professor vai inserir o conceito metalinguístico.

Nos momentos 2 e 3, que são destinados à análise e reflexão dos fenômenos linguísticos, grande parte das atividades são epilinguísticas. Os jogos propostos possuem como objetivo explorar e aprofundar temas pertinentes ao ensino da coerência e todos eles levam os alunos a fazerem uma reflexão linguística ao final. Os critérios relacionados a um texto coerente: não-contrariedade, informatividade e relevância serão explorados diretamente a partir do final da aula 4, porém, por meio de uma metodologia ativa, a sala de aula invertida, em que os alunos deverão pesquisar e aprofundar cada um desses.

Essa atividade metalinguística se desdobra no momento 4, cujo objetivo é a organização das ideias. Contudo, além da reflexão e da construção de conceitos, os alunos também realizarão atividades linguísticas, quando elaborarem uma representação teatral que explore os conceitos de coerência, e atividades epilinguísticas, a partir do momento que fizerem uma reflexão sobre as apresentações teatrais.

Por fim, nos momentos 5 e 6, as produções de uma sequência de perguntas norteadoras e de um texto a partir dessa sequência são atividades linguísticas de produção dos alunos. Essas são intercaladas com atividades epilinguísticas, tanto no processo de produção, quando há atividades de revisão entre os pares, quanto ao final, na roda de conversa para refletir se a identificação dos critérios e a proposta metodológica de sequência de perguntas norteadoras podem contribuir com o desenvolvimento de textos coerentes.

## **5 Considerações Finais**



A crise no sistema educacional brasileiro que afeta a capacidade de leitura e produção textual dos alunos é um problema presente no Brasil, identificado há mais de quarenta anos (Geraldí, 2011 [1984]). Este artigo apresenta formas de melhorar a leitura e produção textual, focando na coerência. Discutimos sobre a necessidade de se identificar os critérios responsáveis por criar a coerência no texto, as metarregras de coerência (Charolles, 1988), e que o domínio consciente desses critérios por parte dos alunos melhora as suas capacidades de escrita e revisão textual.

Para definir tais critérios, recorreremos a semântica e à dinâmica de perguntas, que assume três fatores que tornam a resposta a uma pergunta pertinente, a saber: (i) não-contrariedade, (ii) informatividade e (iii) relevância (Ferreira, 2023). No entanto, esses critérios são empregados nesse paradigma para a análise de interações orais. Argumentamos que eles são os mesmos critérios responsáveis pela coerência textual, baseados em sua similaridade com as metarregras propostas por Charolles (1988). Esses critérios representam uma excelente ferramenta de análise também para textos escritos e multimodais. A partir desses, propomos um mecanismo de avaliação de coerência em textos que pode ser empregado: i) pelo professor, na avaliação dos textos; ii) pelos alunos, na revisão cruzada; iii) na revisão do próprio texto, como ilustrado na aula 9 da sequência didática.

Além desses três critérios, discutimos também os conceitos de pergunta principal e perguntas secundárias, também provenientes da semântica e pragmática de perguntas. Argumentamos que eles podem auxiliar o aluno na organização textual, uma vez que todo texto responde uma pergunta principal, mas cada parágrafo apresenta uma pergunta secundária, relacionada à principal. Identificar quais perguntas estão sendo respondidas no texto é uma ferramenta importante para a interpretação textual e identificar a progressão textual, como proposto em uma atividade de Geraldí (2011, p. 58).

Ilustramos uma forma de se trabalhar tais fatores com os alunos a partir de uma sequência didática sobre coerência textual que estimula a produção e a reflexão linguística dos alunos, com atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, nas quais as epilinguísticas funcionam como uma ponte entre as atividades linguísticas e metalinguísticas, como proposto por Geraldí (1997).

Esperamos que este trabalho venha trazer uma contribuição para a Educação Básica, sobretudo no desenvolvimento de habilidades de interpretação e produção textuais, que são essenciais para os alunos alcançarem êxito tanto em sua vida acadêmica quanto profissional.

## Notas

---

<sup>i</sup> Há uma tendência do falante de responder apenas com afirmativa 'sim' ou negativa 'não', por isso esse tipo de pergunta é classificado como sim/não.

<sup>ii</sup> Respostas como esta requerem uma entonação peculiar, como apontou Büring, 2003 e Rosa-Silva, 2017, 2019.

<sup>iii</sup> Para fins de exemplificação, selecionamos alguns trechos do texto e não sua íntegra. Porém, o texto completo pode ser acessado no link disponibilizado.

<sup>iv</sup> Essa atividade ativa de troca entre os colegas para ocorrer uma avaliação horizontal já foi proposta por Geraldi (2011, p. 85).

## Referências

ANTUNES, Irlande. **Lutar com as palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BACICH, Lilian; MORÁN, José. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, n. 25, p. 45-46, jun. 2015.

BACICH, Lilian; MORAN, José. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BORGES NETO, José. **A semântica das perguntas**. (Texto apresentado em simpósio durante o LV Seminário do GEL - Franca/SP, julho de 2007).

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Brasil no PIRLS 2021**: Sumário Executivo. Brasília: Inep, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018** [recurso eletrônico]. Brasília: Inep, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 1997.

BÜRING, Daniel. Contrastive Topic. In: FERY, Caroline & SHIN Ishihara (eds.) **Handbook of Information Structure**. Oxford University Press, 2014.

BÜRING, Daniel. On D-trees, beans, and B-accents. *Linguistics & Philosophy* 26 (5): 511-545, 2003.

CHAROLLES, Michael. Introdução aos problemas da coerência dos textos. **O texto: leitura e escrita**, v. 2, p. 39-90, 1988.

CHIERCHIA, Gennaro; MCCONNELL-GINET, Sally. **Meaning and grammar: An introduction to semantics**. 1990.

FERREIRA, Marcelo. **Pragmática: significado, comunicação e dinâmica contextual: Contexto**. 2023.

GERALDI, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4ª Ed. Martins Fontes, 1997.

GROENENDIJK, Jeroen; STOKHOF, Martin. **Studies on the Semantics of Questions and the Pragmatics of Answers**. These (Doutorado) - University of Amsterdam. 1984.

GROENENDIJK, Jeroen. The logic of interrogation (classical version). In Matthews, Tanya; Strolovitch, Devon, editors, **Proceedings of S.A.L.T. IX**, p. 109-126. LSA, 1999.

HAMBLIN, Charles Leonard. Questions in Montague English. Foundations of Language 10: 41-53 (Reprinted in Partee. B. (ed.) (1976) **Montague Grammar**, Texas: University of Texas Press, 1973.

HALLIDAY, Michael; HASAN, Ruqaiya. **Cohesion in English**. London: Martin JR, 1976.

HEIM, Heim. & KRATZER, Angelika. **Semantics in Generative Grammar**, Blackwell Textbooks in Linguistics, Oxford: Blackwell Publishers Ltd, 1998.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10 ed. - São Paulo: Contexto, 2020.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. - São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3 ed. - São Paulo: Contexto, 2021.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18 ed. - São Paulo: Contexto, 2018.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). **Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG/ PROEX, 2015, p. 15-33.

PARTEE, Barbara Hall. Some transformational extensions of Montague grammar. **Journal of Philosophical Logic**, v.2, p. 509-534, 1973.

PILATI, Eloísa. **Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa**. Campinas: Pontes, 2017.

ROOTH, Mats. **Association with focus**. Doctoral Dissertation, University of Massachusetts, Amherst, 1985.

ROOTH, Mats. Focus. In: S. Lappin, Ed. **Handbook of Contemporary Semantic Theory**. London: Blackwell, pp. 271-298, 1995.

ROBERTS, Craige. Information Structure in Discourse: Towards an Integrated Formal Theory of Pragmatics. In: YOON, Jae-Hak. H. & KATHOL, Andreas. (eds.) **OSU Working Papers in Linguistics 49: Papers in Semantics**, 91–136, 1996.

STALNAKER, Robert Culp. **Context and Content**. New York: Oxford University Press, 1999.