

LINGUÍSTICA TEXTUAL E ENSINO: COESÃO E COERÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO

TEXTUAL LINGUISTICS AND TEACHING: COHESION AND COHERENCE IN LITERACY

Ananias Agostinho da **SILVA**¹

Resumo: Neste artigo, reflito sobre como a Linguística Textual pode contribuir com o ensino e a produção de texto na alfabetização. Para tanto, considerando as noções de coesão e de coerência, analiso textos escritos veiculados em materiais didáticos de alfabetização em atividades de leitura e textos escritos por alunos de escolas que adotam esses materiais, com a intenção de demonstrar que os alunos se orientam, de fato, nas atividades de produção textual, pelos modelos de textos que lhe são apresentados em atividades de leitura. A partir das análises realizadas, demonstro a importância e a necessidade de os alunos, desde os anos escolares do período de alfabetização, serem apresentados a textos reais, pertencentes aos mais diversos gêneros de texto.

Palavras-chave: Linguística Textual. Coesão. Coerência. Alfabetização. Produção textual.

Abstract: In this article, I reflect on how Textual Linguistics can contribute to teaching and producing text in literacy. Therefore, considering the notions of cohesion and coherence, I analyze written texts conveyed in didactic materials of literacy in reading activities and texts written by students of schools that adopt these materials, with the intention of demonstrating that the students are oriented, in fact, in the activities of textual production, by the models of texts that are presented to him in reading activities. From the analyzes carried out, they demonstrate the importance and necessity of the students, from the school years of the literacy period, being presented to real texts, belonging to the most diverse textual genres.

Keywords: Textual Linguistics. Cohesion. Coherence. Literacy. Text production.

Introdução

Muitas correntes de estudos linguísticos modernos têm apresentado importantes contribuições para o ensino de línguas, mesmo sem ser objetivo *a priori* de algumas delas, isto é, mesmo aquelas que não têm caráter aplicado ou pedagógico. De fato, se considerarmos, por exemplo, a história do ensino de língua portuguesa no Brasil, veremos, sem grandes esforços na incursão empreendida, que muitas práticas de ensino foram abolidas e outras redirecionadas por influência das constatações de pesquisas desenvolvidas no escopo de certas correntes linguísticas. Longe de querer historicizar sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil, atentando para as mudanças ocorridas nas práticas ao longo do tempo (essa tarefa já tem sido realizada com maestria por outros autores, como Bunzen, 2009, 2011, por exemplo, e, portanto, não corresponde ao nosso objetivo neste trabalho), quero apenas apontar que, não fossem os estudos linguísticos modernos,

¹ Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor Adjunto da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). E-mail: ananiasgpet@yahoo.com.br

a configuração atual do sistema de ensino de língua portuguesa seria absolutamente distinta, totalmente limitada, ainda, dentre outros aspectos, ao ensino da gramática da língua.

Não fossem, por exemplo, as contribuições da Linguística Textual ao ensino de língua portuguesa no Brasil, devidamente reconhecidas e registradas, inclusive, em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ainda não teria sido tomado como unidade de ensino. Na verdade, essa corrente de estudos linguísticos, de modo particular, tem contribuído consideravelmente com o ensino de língua portuguesa no Brasil. O trabalho com os gêneros textuais, com a produção e interpretação de textos e todos os fatores nelas envolvidos, com a construção de sentidos, com a oralidade, hoje tão presente nas aulas de língua portuguesa, possui respaldo justamente na agenda teórica da Linguística Textual – de forma não restritiva, evidentemente, reconheço, dada as contribuições de muitas outras vertentes de estudos linguísticos. Trata-se, pois, de um ramo das ciências da linguagem cujo corpo teórico tem oferecido aos professores de língua portuguesa subsídios indispensáveis ao trabalho com os recursos linguísticos, textuais e discursivos necessários à aprendizagem efetiva da língua.

São, inclusive, muitos os estudos que, hoje em dia, atestam tais contribuições, sugerindo propostas de trabalho ou mesmo aproximações necessárias entre conceitos teóricos da Linguística Textual e práticas pedagógicas de ensino de língua portuguesa, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Por outro lado, quase não encontramos trabalhos que apontem as contribuições que essa vertente linguística tem apresentado ou pode apresentar também para o trabalho com o texto na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, ou seja, no período de alfabetização. Possivelmente, essa lacuna ou mesmo ausência de estudos decorra da crença equivocada de que alunos em fase de alfabetização não produzem textos, já que, supõe-se, ainda, não dominam os mecanismos linguísticos necessários à escrita de um texto. Com efeito, parece-me ter sido essa mesma crença que tem podado o ensino de produção de textos nos anos escolares de alfabetização e, como consequência colateral, dificultado ou comprometido a atividade de escrita em anos escolares posteriores e em práticas de interação social grafocêntricas.

Por oportuno, pretendo refletir justamente sobre como a Linguística Textual pode contribuir com o ensino e a produção de texto na alfabetização. Dessa maneira, levando em conta as noções de coesão e de coerência, analiso textos escritos veiculados em materiais didáticos de alfabetização em atividades de leitura e, portanto, tomados como modelos ideais a serem seguidos pelos alunos quando das atividades de produção textual. Em seguida, analiso textos escritos por alunos de escolas que adotam esses materiais, com a intenção de demonstrar que os alunos se orientam, de fato, nas atividades de produção textual, pelos modelos de textos que lhe são

apresentados em atividades de leitura. Finalmente, proponho que, desde a alfabetização, e principalmente nesse período, os alunos precisam ser apresentados a textos reais, nos quais se façam uso de diversos recursos linguísticos, textuais e discursivos disponíveis, para que, desse modo, possam, também, produzir textos reais, coesos e coerentes ao contexto, ao gênero e ao propósito comunicativo, sem muitas dificuldades. Antes, porém, situo, a seguir, a Linguística Textual no campo dos estudos linguísticos e discorro, mesmo que de forma muito breve, sobre os conceitos de texto, textualidade, coesão e coerência.

A Linguística Textual

A Linguística Textual começou a se desenvolver na Europa a partir do início da década de sessenta do século passado, com maior ênfase e destaque na região germânica e, depois, nos Estados Unidos. Constituindo um campo específico dos estudos linguísticos modernos, a Linguística Textual, conforme contam Fávero e Koch (2012), nasce com a proposta de tomar o texto, e não mais a palavra nem a frase, como objeto de análise. Isso porque, diferentemente da palavra e da frase, unidades linguísticas básicas de análise, porém, tomadas de maneira isolada do contexto de produção, portanto, não completas, o texto constitui uma forma específica e completa de manifestação de linguagem.

O empreendimento teórico-metodológico seguido pela Linguística Textual consistiu em um projeto inovador e em um amplo esforço de muitos estudiosos da linguagem da época ocupados em se afastar da influência estruturalista para tratar dos “processos de produção, recepção e interpretação dos textos, reintegrando o sujeito e a situação de comunicação em seu escopo teórico” (BENTES, 2006, p. 16). Assim, principalmente na Europa e nos Estados Unidos, autores como Karl-Erich Heidolph, Wolfdietrich Hartung, Horst Isenberg, Wolf Thümmel, Peter Hartmann, Roland Harweg, János S. Petöfi, Wolfgang Ulrich Dressler, Teun Van Dijk, Siegfried J. Schmidt, Werner Kummer e Dieter Wunderlich, dentre outros, passaram a questionar a frase como unidade de análise, tendo em vista as lacunas e deficiências que o trabalho com a mesma apresentava no estudo de vários fenômenos da língua (como a referência e as relações entre sentenças não ligadas por conjunções, por exemplo), e propuseram o texto como unidade de análise.

Pouco tempo depois do seu surgimento, já no final da década de setenta, Conte (1977) afirmava ser possível falar em três momentos tipológicos distintos da Linguística Textual: análise transfrástica, as gramáticas de texto e as teorias de textos. No primeiro momento, o objetivo principal dos linguistas era estudar os tipos de relações que se estabeleciam entre os diversos

enunciados que constituem uma sequência significativa – o texto. Para tanto, partiam, pois, de enunciados ou sequência de enunciados (frases) para o texto, compreendido por Isenberg (*apud* BENTES, 2006, p. 247) como uma “sequência coerente de enunciados”. Num segundo momento, o foco de atenção dos linguistas recaiu sobre a competência (textual) que permitia ao falante de uma língua distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de frases. E já que os usuários de uma língua têm esta capacidade, justifica-se a necessidade de elaboração de gramáticas textuais, cuja tarefa básica era estabelecer o sistema de regras finito e recorrente partilhado por todos os usuários de uma língua. Finalmente, num terceiro momento, os estudiosos passaram a verificar como funcionavam os textos em uso, de que modo eles se constituíam e como se dava sua compreensão. Começaram, pois, a elaborar teorias de construção do texto, concebendo-o como um processo que envolve questões sociocognitivas, interacionais e comunicativas.

Apesar de descritos de forma sequenciada, esses momentos não podem ser concebidos, na passagem de um para o outro, a partir de uma ótica cronológica, como se um tivesse ocorrido por ocasião do desaparecimento do outro. O desenvolvimento da Linguística Textual, na verdade, não se deu de forma homogênea (em todos os lugares) e linear. A apresentação dos momentos acima de forma sequencial deve-se a uma estratégia de organização aqui adotada. Por outro lado, porém, não se pode negar que, em cada um desses momentos, ocorre uma reflexão voltada para o aprimoramento dos procedimentos teórico-metodológicos de compreensão e de tratamento do texto.

Em meados da década de oitenta, mais de vinte anos após o seu surgimento e desenvolvimento na Europa, a Linguística Textual chega aqui no Brasil, com a publicação de trabalhos de Ignácio Antônio Neiss, Luiz Antônio Marcuschi e Ingedore Villaça Koch. De modo geral, apresentaram-na como o “estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais” (MARCUSCHI, 2012, p. 33). Assim sendo, a Linguística Textual abrange tanto a coesão no nível dos constituintes linguísticos dos textos, como a coerência conceitual no nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações no nível pragmático da produção de sentido no plano das ações e intenções. Ou ainda, voltando aos termos de Marcuschi (2012), por um lado, a Linguística Textual deve se preocupar com a organização linear dos textos, ou seja, o tratamento estritamente linguístico abordado no aspecto da coesão, e, por outro, deve considerar a organização reticulada e tentacular, não linear, portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e pragmático. Trata-se, portanto, de um campo de investigação bastante amplo e multifacetado.

Como se percebe, apesar de ser uma disciplina, um ramo da ciência Linguística de surgimento e desenvolvimento bastante recentes, foram relativamente significativas as mudanças pelas quais passou a Linguística Textual. Da observação de seu breve percurso histórico, depreende-se que, “de uma disciplina de inclinação primeiramente gramatical (análise transfrástica, gramática textual), depois pragmático-discursiva, ela transforma-se em uma disciplina com forte tendência sócio-cognitivista” (KOCH, 2001, p. 15-16). Essa passagem, evidentemente, implica uma nova forma de compreensão de texto, de contexto e de análise.

O texto

Ao longo da história da Linguística Textual, o texto, seu objeto de estudo e de análise, foi concebido de formas diversas. Desde o surgimento da Linguística Textual até os dias atuais, foram formuladas concepções variadas para a noção de texto. Em um exercício de síntese teórica, Koch (2004) observou que, no interior da Linguística Textual, foram formuladas as seguintes concepções:

1. texto como frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico (concepção de base gramatical);
2. texto como signo complexo (concepção de base semiótica);
3. texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção de base semântica);
4. texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática);
5. texto como discurso “congelado”, como produto acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva);
6. texto como meio específico de realização da comunicação verbal (concepção de base comunicativa);
7. texto como processo que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitivista);
8. texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção sócio-cognitiva-interacional). (KOCH, 2004, p.12)

Essas concepções foram estabelecidas em um ou noutro momento da Linguística Textual e, em alguns casos, podem ser melhor visualizadas ou compreendidas quando são relacionadas com um dos ou com os três momentos antes descritos – porém, estando elas imbrincadas, não se pode afirmar, com grau de precisão, quando uma passou a ser utilizada em detrimento da outra. De todo modo, essas concepções revelam o quanto a Linguística Textual tem avançado e, também, se mostrado passível de diálogo com outras ciências ou vertentes teóricas no sentido de compreender o seu objeto de investigação, o texto, em seus mais diferentes aspectos e matizes constitutivos (linguísticos, gramaticais, semióticos, semânticos, pragmáticos, discursivos, comunicativos, cognitivos e, também, interacionais). Em resumo, segundo observou Bernardino (2015), os avanços alcançados no âmbito da Linguística Textual permitiram considerar o texto dentro de suas

condições de produção, encará-lo como parte de atividades mais globais de comunicação e, principalmente, compreendê-lo em seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção.

Ainda sobre as concepções acima apresentadas, acompanhando Koch e Elias (2016), observa-se que, da compreensão de texto como unidade mais alta do sistema linguístico (ênfase nos aspectos formais e estruturais), estudiosos passaram a entender o texto como unidade básica da comunicação e interação humana e, dessa concepção, a uma outra que focalizou o texto como resultado de uma multiplicidade de operações cognitivas interligadas até chegarem à compreensão de texto como “entidade multifacetada”, “fruto de um processo extremamente complexo de interação social e de construção social de sujeitos, conhecimento e linguagem” (KOCH, 2004, p. 175). De um modo geral, no Brasil, é essa concepção sócio-cognitiva-interacional de texto que tem fundamentado as pesquisas e os estudos em Linguística Textual desenvolvidos na atualidade.

Ora, pensar o texto como lugar de interação entre sujeitos sociais e de construção interacional de sentidos significa considerar a dimensão interacional (isto é, dialógica) da linguagem. Na verdade, de acordo com Koch (2004), foi justamente o interesse por essa dimensão da linguagem que permitiu à Linguística Textual integrar ao seu escopo uma variedade de questões fundamentais: “as diversas formas de progressão textual [...], a dêixis textual, o processamento sociocognitivo do texto, os diferentes gêneros, inclusive da mídia eletrônica, questões ligadas ao hipertexto, a intertextualidade, entre várias outras” (p.33). Todas essas questões só podem ser estudadas e compreendidas quando se entende o texto como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, a qual envolve processos, operações e estratégias que têm lugar na mente, e que são postos em ação, no intuito de se alcançar um propósito social, em conformidade com as condições sob as quais esta atividade se realiza, ou seja, as situações concretas de interação social (KOCH, 2006).

Coerência e coesão

Ocupei-me, acima, em apresentar a concepção de texto que norteia os estudos atualmente em Linguística Textual e, portanto, o desenvolvimento desse trabalho. Porém, para além de definir o texto, é necessário também discutir sobre os elementos que fazem com que uma palavra, uma sentença ou um conjunto delas possa ser considerado como tal. Na literatura da Linguística Textual, já é consenso que a textualidade corresponde ao conjunto de propriedades definidoras de um texto. Um texto só será, de fato, um texto se tiver textualidade. No geral, são sete os fatores responsáveis pela textualidade de um texto qualquer, isto é, por fazerem com que um texto seja um todo dotado

de unidade semântica, cognitiva e formal: coerência, coesão, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade. Aqui, interessa-me apenas dois deles: coerência e coesão. Os demais não serão, evidentemente, desconsiderados, mas levados em conta quando da discussão desses dois primeiros fatores.

Tradicionalmente, os fatores de textualidade são classificados em dois grupos: fatores centrados no texto (coerência e coesão) e fatores centrados no usuário – autor e leitor – (os demais). Entretanto, discordo dessa organização, porque, como se verá a seguir, a coerência e a coesão, mas especialmente a primeira, não estão centradas apenas nos textos em si, como se fossem localizadas e localizáveis neles, mas, antes, resultam, também, de um trabalho sociocognitivo compartilhado pelos autores e pelos leitores e mediado pelos textos. Ou, nos termos de Koch e Travaglia (1997, p. 38), “a coerência não é apenas uma característica do texto, mas depende fundamentalmente da interação entre o texto, aquele o produz e aquele que busca compreendê-lo”. Entretanto, não se trata de dizer que a coerência independe do texto: o texto é fundamental porque apresenta pistas que orientam o leitor a calcular o sentido e estabelecer coerência para o próprio texto.

A noção de coerência é complexa. Até ao final da década de noventa, conforme observaram Koch e Travaglia (1997), nenhum dos conceitos encontrados na literatura era capaz de conter em si todos os aspectos considerados como definidores da coerência dos textos. Hoje, também, mesmo depois de tantos avanços nas pesquisas em Linguística Textual, ainda não se encontra na literatura especializada, ao menos com facilidade e clareza, um conceito completo, que dê conta, de fato, da multiplicidade de facetas que recobrem a noção de coerência. A coerência da origem à textualidade. É ela que faz com que um texto faça sentido para os usuários de uma língua, em uma dada situação comunicativa (KOCH & TRAVAGLIA, 1997). É ela necessária para que o texto possa ser percebido por um leitor ou ouvinte como um todo dotado de sentido, como uma unidade semântica de comunicação, e não apenas como um aglomerado de frases e palavras. É, pois, global e diz respeito a todos os elementos que, de alguma maneira, influenciam na construção dos sentidos dos textos.

A coerência é relativa ao contexto de interação verbal. Por isso, leva em conta os conhecimentos e as experiências dos interlocutores do ato comunicativo, o conteúdo da mensagem a ser transmitida, o propósito comunicativo, o gênero selecionado, a relação do texto com outros textos. Do ponto de vista do autor, conhecimentos os mais variados são mobilizados e ativados para que possa dizer o que pretende e ser entendido pelo seu interlocutor também do modo como pretende ou de modo semelhante ao pretendido. É o exercício do princípio de cooperação: o indivíduo interage com o outro da forma mais explícita e completa possível para que todos os seus enunciados possam ser corretamente interpretados. Do ponto de vista do leitor, conhecimentos

previamente constituídos e armazenados na memória carecem de ser ativados para que possa entender e interpretar o texto, construindo sentidos para ele.

Nessa direção, a coerência se refere também a um princípio de interpretabilidade e compreensão do texto: “sempre que for possível aos interlocutores construir um sentido para o texto, este será, para eles, nessa situação de interação, um texto coerente” (KOCH & ELIAS, 2012, p. 189). Isto quer, pois, dizer que uma dada produção linguística pode ser entendida como incoerente por determinado usuário da língua, ao passo que para outro pode não o ser, porque, no ato de recepção do texto, o conhecimento de mundo do leitor exerce papel determinante na recuperação dos sentidos pretendidos pelo autor. Não se trata, evidentemente, de centrar a coerência no leitor, como já apontado acima, como se se tratasse de um processo unilateral, mas de ressaltar sua importância no estabelecimento da coerência, de como ela depende do próprio leitor ou ouvinte do texto e de seu conhecimento de mundo e da situação de produção, bem como de seu grau de domínio dos elementos linguísticos pelos quais o texto se atualiza naquele momento discursivo-comunicativo (KOCH & TRAVAGLIA, 1997).

Como se percebe, portanto, a coerência se estabelece na dependência de uma multiplicidade de fatores de ordem linguística, discursiva, pragmática, cognitiva e social. Em um esforço de síntese, Koch e Travaglia (1997) estabelecem os seguintes fatores como responsáveis pelo estabelecimento da coerência: conhecimento e uso de *elementos linguísticos*, *conhecimento de mundo* e o grau de compartilhamento desse conhecimento pelos autores e leitores ou ouvintes dos textos e *fatores pragmáticos e interacionais*, tais como o contexto situacional, os interlocutores em si, suas crenças, convicções e intenções comunicativas e a função comunicativa do texto. Todos esses fatores concorrem para o estabelecimento da coerência nos textos. Há, além desses, um outro fator determinante para a construção da coerência: a coesão.

A coesão tem a ver com a organização dos elementos sintáticos e gramaticais em um texto. Revela-se “através das marcas linguísticas, índices formais na estrutura das sequências linguística e superficial e que se manifesta na sequência linear do texto.” (KOCH & TRAVAGLIA, 1997, p. 13). Halliday e Hasan (1976) entendem a coesão como um conceito semântico, pois refere-se às relações de sentido existentes no interior do texto e o que o definem como texto. Para eles, “a coesão ocorre quando a interpretação de alguém elemento no discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro” (HALLIDAY & HASAN, 1976, p. 04). Noutras palavras, a coesão é uma relação semântica entre um elemento do texto e algum outro elemento crucial para a sua interpretação. Esclarecem, no entanto, que, embora se trate de uma relação semântica, a coesão é realizada através do sistema léxico-gramatical.

Ainda segundo esses autores, os mecanismos de coesão podem ser classificados em cinco tipos: referência (pessoal, demonstrativa, comparativa), substituição (nominal, verbal, frasal), elipse (nominal, verbal, frasal), conjunção (aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativa), coesão lexical (repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, colocação).

De um modo geral, a referência compreende os elementos da língua que não podem ser interpretados semanticamente por si mesmos, mas remetem a outros itens necessários para sua interpretação. A substituição ocorre quando um item é colocado no lugar de outro elemento do texto. A elipse corresponde um tipo de substituição por zero: um item é omitido, mas é facilmente recuperável pelo contexto. A conjunção estabelece relações de significados entre elementos ou orações do texto. Finalmente, a coesão lexical ocorre por meio dos mecanismos de reiteração (repetição do mesmo item lexical ou através de sinônimos, hiperônimos ou nomes genéricos) e colocação (uso de termos pertencentes a um mesmo campo semântico) (KOCH, 2004). Todos esses mecanismos atuam como recursos semânticos responsáveis pelo estabelecimento de relações diversas entre itens (palavras, frases, orações, parágrafos) dos textos.

É porque corresponde a uma relação semântica que a coesão contribui para estabelecer a coerência dos textos. Trata-se, porém, de uma contribuição apenas parcial, conforme esclarece Charolles (1978): os elementos linguísticos responsáveis pela coesão ajudam a estabelecer a coerência, mas não são nem suficientes, nem necessários para que a coerência seja de fato estabelecida. É por isso que há textos destituídos de mecanismos de coesão, mas que, mesmo assim, ainda podem ser considerados como textos, porque apresentam textualidade no nível da coerência. Na verdade, “a simples justaposição de eventos e situações em um texto pode ativar operações que recobrem ou criam relações de coerência” (MARCUSCHI, 1986, p. 40). Por outro lado, conforme observa Koch (2004), certos enunciados podem aparecer sequencialmente coesivos, mas não chegam, nesses casos, a constituir textos, porque lhes falta a coerência. Assim, a coerência parece ser, de fato, o princípio fundamental da textualidade dos textos.

O ensino de produção textual

Como diz Koch (2000), o homem, por natureza, comunica-se através de textos. Os textos, na verdade, são “[...] práticas sociais em que estão sempre envolvidos seres humanos em carne e osso, empenhados em solucionar problemas de toda ordem. Seres que têm crenças, sentimentos, vontades, desejos, interesses, ideias e ideais diversos e respeitáveis” (MARCUSCHI, 2001, p. 11). E todo esse conjunto de desejos e sentimentos são representados ou materializados por meio de textos. Textos diversos, produzidos sob a forma de gêneros com estruturas composicionais,

conteúdos temáticos e estilos também diversificados, através dos quais um sujeito interage com um outro, para, num processo dialético-dialógico, se constituir como *eu* e constituir o outro como *outro*.

Sendo assim, é imprescindível que o professor, na escola, apresente ao aluno e lhe possibilite conhecer e aprender a fazer uso dos mais variados modelos e tipos de textos e gêneros existentes, para que ele possa ultrapassar a simples produção de conjuntos aleatórios de frases para distingui-las e produzi-las de maneira significativa, considerando a noção de unidade semântica (KOCH, 2006). É, também, por esse mesmo motivo que Geraldi (1997) considera a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino e de aprendizagem da língua. Ora, é no texto que a língua se revela em sua totalidade “quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões” (GERALDI, 1997, p. 135). Desse modo, apenas no texto parece ser possível observar e discutir a complexidade de relações e de elementos constitutivos da língua e da linguagem e, por isso, deve ser a unidade básica do ensino de língua em todos os níveis de aprendizagem, inclusive na alfabetização.

É, também, para esta direção que parecem apontar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) quando se referem ao trabalho com o texto escrito no ensino de língua. De acordo com o documento, para que os alunos possam aprender a escrever, precisam ter “acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever” (BRASIL, 1997, p. 66-67). As diversas situações de interação do cotidiano (formais ou informais) são mediatizadas por diferentes modelos de textos, por diferentes gêneros. Dessa forma, quanto maior o repertório de textos do sujeito, maiores também serão suas possibilidades de interação. É nesse sentido que se defende a necessidade de trabalho na escola com textos pertencentes aos mais diversos gêneros, tendo em vista a aquisição de um repertório variado de formas de texto por parte dos alunos.

Ensinar aos alunos a produzirem textos, nessa perspectiva, é muito mais do que ensiná-los a escrever. É possibilitá-los o aprendizado de formas de interação. Conforme observa Koch (1998), a produção de texto é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividade. Toda produção, se dá, pois, em um determinado contexto, em uma situação comunicativa. É, ainda, uma atividade intencional, da qual se leva em consideração o momento e o espaço em que o autor está situado. Todo texto é produzido com uma intenção, para atender a um propósito comunicativo. Sobretudo, é uma atividade interacionista, visto que os sujeitos se acham envolvidos na atividade de produção textual de maneiras diversas. Com efeito, a

presença do outro parece ser condição necessária para a existência do texto. Todo texto é direcionado para alguém, mesmo os monólogos ou textos como o diário pessoal, são também produzidos para um interlocutor, que, nesses casos, pode ser o próprio autor.

Por tudo isso, o trabalho com a produção de textos na escola deve levar em conta textos verdadeiros (no sentido de serem reais, em oposição aos textos pedagogicamente fabricados), escritos por autores e direcionados para leitores verdadeiros, produzidos em situações comunicativas em que foram (são) verdadeiramente necessários. Quando são trazidos para dentro da escola, os textos que circulam socialmente fora dela cumprem um papel modelizador, porque passam a ser concebidos como fonte de referência para os alunos, principalmente quando estão em fase inicial de aprendizagem da escrita. Daí o cuidado para se trabalhar com textos reais, de fato, porque eles passarão a compor o repertório textual dos alunos. Quando em atividade de produção textual, na escola ou fora dela, os alunos sempre retomarão os textos a eles apresentados em atividades de leitura, porque esses são arquivados em suas memórias. Trata-se, pois, de um processo cognitivo de acionamento de memórias que lhes permitem estabelecer relações intertextuais entre os textos que produzem e os textos que lhes foram apresentados, num esforço para produzirem textos coerentes e coesos, que atendam, de fato, aos propósitos comunicativos intencionados.

Todos esses aspectos devem ser levados em conta em todos os níveis escolares de ensino e aprendizagem da língua, inclusive nos anos escolares que compreendem o período de alfabetização – Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. É claro que nesse nível de ensino são encontradas muitas dificuldades no que diz respeito ao trabalho com a produção de textos, atreladas à crença de que o aluno em fase de alfabetização ainda não produz textos porque não dominam a ortografia da língua – não é, portanto, à toa que o domínio do sistema ortográfico constitua um dos principais eixos de investimento pedagógico nos anos iniciais de ensino e aprendizagem na escola. Entretanto, defendo aqui justamente a ideia contrária: alunos em fase de alfabetização produzem textos e tendem, inclusive, a seguir os modelos de textos que lhes são apresentados. É preciso, no entanto, considerar todas as dimensões que envolvem o processo de escrita de textos nesse nível de aprendizagem.

Por exemplo: a apropriação mecânica e automática do sistema alfabético por meio da memorização de correspondências grafossônicas não é garantia suficiente para que o aluno possa produzir um texto. Por outro lado, mesmo que o aluno ainda não domine com maestria o sistema alfabético da língua, ele pode conseguir produzir um texto. Isso porque a produção de um texto não depende com exclusividade do código linguístico utilizado, mas, antes, conforme comentado anteriormente, de um conjunto de aspectos linguísticos, gramaticais, semióticos, semânticos,

pragmáticos, discursivos, comunicativos, cognitivos e interacionais. É porque se desconsideram todos esses aspectos que, no final da fase de alfabetização, conforme observaram Brandão e Leal (2005), muitos alunos são capazes de escrever palavras e frases isoladas com eficiência, mas não conseguem escrever um bilhete simples. Esses alunos decoram o código da língua e o empregam em situações mecânicas de uso, situações já pré-fabricadas, mas não conseguem ou apresentam dificuldades de colocá-lo em uso em situações reais.

Portanto, a aprendizagem da escrita não deve ser entendida como um processo motor e mecânico, baseado na reprodução de formas gráficas do sistema alfabético da língua, mas como um processo cognitivo e linguístico. Nele, a produção de texto deve ser sempre vista como uma atividade situada, o que implica considerar, dentre outros fatores, o sujeito que escreve, o sujeito para quem se escreve, as intenções ou objetivos que se pretende alcançar, a situação imediata de produção e o contexto social e histórico em que o texto é produzido. Por sua vez, a alfabetização não deve ser considerada apenas em seu sentido restrito, isto é, como a aquisição da escrita alfabética do sistema linguístico, mas como uma prática que se desenvolve dentro de um processo mais amplo de aprendizado da língua e da linguagem. Não se trata apenas de ensinar os alunos a escreverem, mas, antes de lhes possibilitar o aprendizado de usos diversificados da língua em situações variadas de interação por meio da escrita.

Os textos em materiais didáticos

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os livros didáticos adotados para o ensino da Língua Portuguesa são aprovados e distribuídos pelo Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional do Livro Didático – no entanto, em muitas salas de aula de alfabetização ainda se mantém a prática do uso de cartilhas ou de cadernos de caligrafia e ortografia sob o argumento de que os livros aprovados e distribuídos pelo programa exigem um nível de conhecimento ainda não dominado pelos alunos em fase de alfabetização, principalmente quando se trata de alunos matriculados em escolas localizadas em cidades muito pequenas e afastadas de grandes centros urbanos e em periferias. Na Educação Infantil, porque não há uma política de livros didáticos, o uso da cartilha de alfabetização, de apostilas e de materiais didáticos avulsos é ainda mais recorrente. O uso da cartilha é quase nefasto – com toda a negatividade semântica que tem a palavra – à aprendizagem da escrita dos alunos. Ela cerceia a liberdade de aprender do aluno, impondo-lhe um modelo estigmatizado de texto que se afasta em muito dos textos que de fato são produzidos no cotidiano. Os danos ao processo de produção textual podem ter consequências durante toda a vivência do aluno.

A título de ilustração, apresento e analiso a seguir dois textos extraídos de cartilhas utilizadas em turmas (cinco anos) de Educação Infantil de uma escola que visitei em uma cidade do interior do Estado do Rio Grande do Norte.

Texto 01

ALFABETO PARA CONTAR

LETRA K
WENIDARC CINTRA

QUEM ESTÁ APAIXONADA?
É A LETRA... A LETRA **K**.
FOI CORRENDO COMPRAR
CALDO DE CARNE KNORR
VIU O KAIRO TOMANDO
SORVETE DA MARCA KIBON.
OLHOU, OLHOU E GAMOU!

ATIVIDADES:

→ RESPONDA DE ACORDO COM O TEXTO:

A) QUEM ESTÁ APAIXONADA?

B) QUAL É A MARCA DO CALDO DE CARNE QUE ELA FOI COMPRAR?

C) QUAL SORVETE KAIRO ESTAVA TOMANDO?

D) POR QUEM ELA SE APAIXONOU?

36

Fonte: Alfabetização inteligente.

Texto 02

ESCOLA: _____ DATA: ____/____/____

NOME: _____

VAMOS BRINCAR?

→ Pinte a letra X nas palavras abaixo:

XA
XE
XI
XO
XU

O XALE

CAXUXA TEM UM XALE E
O XALE DE CAXUXA É ROXO.
CAXUXA COLOCOU SEU XALE
ROXO NUMA CAIXA.
XEXÉU É O GATO DE CAXUXA.
ELE MEXEU NA CAIXA E PUXOU
O XALE DE CAXUXA.
CAXUXA VIU E FALOU:
- DEIXA MEU XALE, XEXÉU! MEU
XALE NÃO É LIXO!
XEXÉU DEIXOU O XALE DE
CAXUXA E FOI PARA SEU CAIXOTE.

94

Fonte: Vamos brincar.

O primeiro texto faz parte de uma sequência de textos apresentados na cartilha sobre cada letra do alfabeto. Nesses textos, as letras são tomadas como personagens e em torno delas se constroem pequenas narrativas. No texto acima, vê-se uma tentativa (frustrada) de se construir uma narrativa com o máximo de palavras possíveis – e impossíveis, já que é exagerado o esforço – iniciadas com a respectiva letra. É isso que ocorre, também, em todos os outros textos da sequência na cartilha. No caso específico do texto acima reproduzido, é possível observar o esforço do autor em introduzir e associar palavras de campos semânticos distintos, iniciadas com a letra abordada. Em si, essa estratégia não compromete a coerência do texto – apesar de não se poder deixar de dizer de um estranhamento provocado pela associação das três palavras grafadas com letra maiúscula. Há, no entanto, outros sérios problemas que podem ser observados no texto.

Em relação à coesão, observa-se a precariedade de recursos coesivos. Além da repetição do referente *a letra*, como estratégia de reforço para a construção de rima, no segundo verso, e da conjunção *e* no último, como elemento de ligação entre duas orações, a única estratégia de coesão

presente no texto é a elipse. Não há outra forma de retomada do referente principal ao longo de todo o texto nem a utilização de um outro elemento de coesão referencial.

Entretanto, apesar de não explorar bem os mecanismos de coesão, o que traz complicações para o texto, de fato, é a ausência de um nível desejável de coerência. Mesmo que se alegue tratar-se de narrativa pertencente ao mundo da ficção, fabricada para ser cantada, a realização dos eventos narrados dificulta a construção de um mundo textual possível por parte do leitor. Não há relação semântica necessária entre os três eventos descritos no texto. Na verdade, parece que a aproximação desses eventos tem por finalidade única a construção de estruturas rítmicas, favorecendo a focalização de palavras iniciadas por um mesmo som. Ignora-se, desse modo, os aspectos semânticos e pragmáticos do texto em detrimento de aspectos linguístico-fonológicos. Dizendo de outro modo, ao estilo “parnasiano aguado”, como disse o poeta, o que parece importar é apenas a construção de rimas e que estas sejam percebidas pelos alunos.

Também o texto dois apresenta alguns problemas de coesão e coerência que comprometem seu funcionamento. Logo na primeira linha são introduzidos dois referentes: *Caxuxa* e *um xale*. Esses referentes são retomados ao longo do texto por um único mecanismo de coesão lexical: a repetição. Há sete ocorrências de cada um dos referentes, ou seja, em quase todas as linhas do texto há a repetição dos referentes. Ora, essa estratégia, que, aparentemente, sugere a focalização dos referentes, compromete a noção de unidade do texto, parecendo muito mais um conjunto de frases e orações com poucos elementos linguísticos de ligação. Na quarta linha, ocorre a introdução de outro referente, *Xexéu*. Neste caso, há três retomadas: estrutura predicativa (quarta linha), pronome (quinta linha) e repetição (sexta e sétima linhas). Como se percebe, apesar de apresentar uma maior ocorrência de mecanismos coesivos, em relação ao texto um, o uso predominante e quase excessivo da repetição, com finalidade pedagógica, parece comprometer, ao menos em parte, a coesão do texto, já que, nem mesmo na modalidade oral da língua, o falante recorre a tantas repetições de referentes. Além disso, pode repassar para o aluno a falsa ideia de que um texto escrito, para ser bom, deve usar prioritariamente a repetição como elemento de coesão.

Há, ainda, problemas de coerência relativos à construção de um mundo textual por parte do leitor a partir dos dados textuais que lhe são (no caso, não são) fornecidos. Ao final do texto, o leitor ainda não consegue identificar quem, de fato, é a personagem Caxuxa. Seria uma menina? Uma bruxa (inferível pela presença de elementos culturalmente associados à figura da bruxa, como gato e xale, por exemplo)? Se esta última hipótese for verdadeira, seria uma bruxa boazinha? Uma bruxa má? Deveras, a única coisa que se sabe sobre ela é que tem um xale e um gato. Não há uma predicação que atribua alguma identidade à personagem – diferentemente do que acontece com o gato, por exemplo. Além disso, é possível que o leitor ainda se questione sobre qual o elemento

central do texto. O xale? Pela focalização do título, é possível supor que sim, mas outros referentes também são focalizados, com a mesma intensidade, no texto. O título do texto poderia muito bem ser Caxuxa. Em termos semânticos e de compreensão, não apresentaria diferença significativa. Em termos grafossonoros também não, já que as duas palavras apresentam em sua composição a letra realçada no texto. O que justifica, portanto, a escolha do título? São questões difíceis de serem respondidas no caso desse texto, apesar de fundamentais para garantir a compreensão por parte dos alunos.

No geral, as cartilhas observadas apresentam uma variedade mínima de gêneros de texto, dando ênfase, principalmente, aos chamados gêneros narrativos da tradição oral, como os contos, as cantigas, as adivinhações e as parlendas – tendência também seguida pelos livros didáticos. De fato, a familiaridade e o domínio da criança – seja na Educação Infantil ou mesmo nos anos iniciais do Ensino Fundamental – sobre certos gêneros da oralidade – em especial aqueles marcados pelo ludismo, pelo jogo com a linguagem e pela elaboração poética, tais como contos cumulativos, trava-línguas, acalantos, fórmulas de escolha, trovas, parlendas, adivinhas e seus similares, além de narrativas de diversos matizes, como contos de fadas, lendas, mitos, fábulas, causos, dentre tantos outros – podem ser decisivos em termos de favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita, porque esses textos, mesmo sendo orais, já trazem em si elementos essenciais de uma escrita. Entretanto, especialmente nos anos escolares de alfabetização, o trabalho com esses textos não deve ser exclusivo. É preciso lembrar que nesse período de escolarização os alunos quase sempre tomam os textos que lhes são apresentados como modelos. Assim, textos de diferentes gêneros e textos diferentes de um mesmo gênero também devem ser objetos de ensino-aprendizagem de alunos em fase de alfabetização, considerando a atuação futura desses alunos em atividades sociais as mais variadas.

Os livros didáticos, possivelmente porque passam por crivos da avaliação de especialistas e precisam seguir as normativas estipuladas em editais, apresentam textos mais adequados à alfabetização dos alunos e em variedade maior quanto aos tipos de gêneros de texto. Alguns problemas, no entanto, ainda são visualizados e, por vezes, podem prejudicar ou, se não, pouco contribuir para a formação dos alunos enquanto produtores de texto. Na escola referida anteriormente, observei os textos sugeridos pelo livro didático de língua portuguesa adotado em turmas de primeiro ano escolar do Ensino Fundamental. Destaco, a seguir, pelo menos dois desses textos.

Texto 03:



Fonte: Livro didático Letramento e Alfabetização.

O poema de Manuel Bandeira constitui um exímio exemplo de texto poético, objeto de profundas reflexões literárias e filosóficas. Apesar da complexidade que lhe envolve, pode ainda ser objeto de leitura e reflexão em sala de aula de alfabetização, como sugere o livro didático. A narrativa lúdica construída, as imagens acústicas criadas que remetem aos sons produzidos por um trem em movimento, a musicalidade que sugere a reprodução alegórica da cadência do trem em diferentes velocidades, dentre outros elementos, tornam o texto por demais atrativo para crianças em descoberta da leitura e da escrita. No que diz respeito aos recursos coesivos, a repetição, por exemplo, tanto de referentes quanto de estruturas verbais, expressões nominais e mesmo versos completos, bastante frequente em todo o poema, não aparece como mecanismo forçoso para construção de uma rima ou focalização de um fonema ou letra que inicia as palavras. Longe disso, a repetição tem sim, no poema, um caráter icônico, funcionando como estratégia estilística para

alcançar os efeitos de sentido pretendidos pelo autor. Contribui, portanto, com a própria coerência do texto. Além disso, outros mecanismos coesivos estabelecem a progressão e unidade do texto, como as retomadas pronominais do referente *eu* e as elipses antes dos verbos em primeira pessoa.

A coerência do texto está essencialmente atrelada ao modo como sua leitura é realizada. Uma leitura desatenta ao ritmo, à musicalidade, ao compasso do trem que é personificado no poema pode comprometer ou pelo menos prejudicar a coerência do texto. Nesse ponto, é essencial o papel do professor como mediador de uma primeira leitura, que dê aos alunos orientações sobre como se deve ler o poema, atentando para os elementos acima apresentados. Importante também é considerar as especificidades do gênero. Na verdade, esta pode ser uma oportunidade singular para que o professor explore com os alunos as diferenças existentes entre cada gênero textual, tanto no que se refere à leitura quanto à produção: não se pode ler ou escrever um poema da mesma forma que se lê ou se escreve uma notícia de jornal, por exemplo. Se isso acontecer, a coerência do texto será prejudicada. E não se trata meramente de uma afirmação metalinguística. Mais que isso, é um princípio de textualidade, que deve ser ensinado e aprendido pelos alunos.

Há quem possa alegar que o texto de Manuel Bandeira é longo demais e sua leitura difícil para alunos que ainda não são alfabetizados e que, portanto, ainda não dominam a atividade de leitura. Não enxergo a questão por uma ótica da extensão. Uma questão muito mais relevante é saber se os textos trabalhados na alfabetização são textos de fato, porque, insisto, funcionam como modelos a serem seguidos pelos alunos em suas atividades de produção escrita. Reconheço, é claro que certos textos muito extensos e de leitura densa precisam ser sumarizados ou mesmo adaptados, caso se queira torná-los objeto de estudo nesse período escolar.

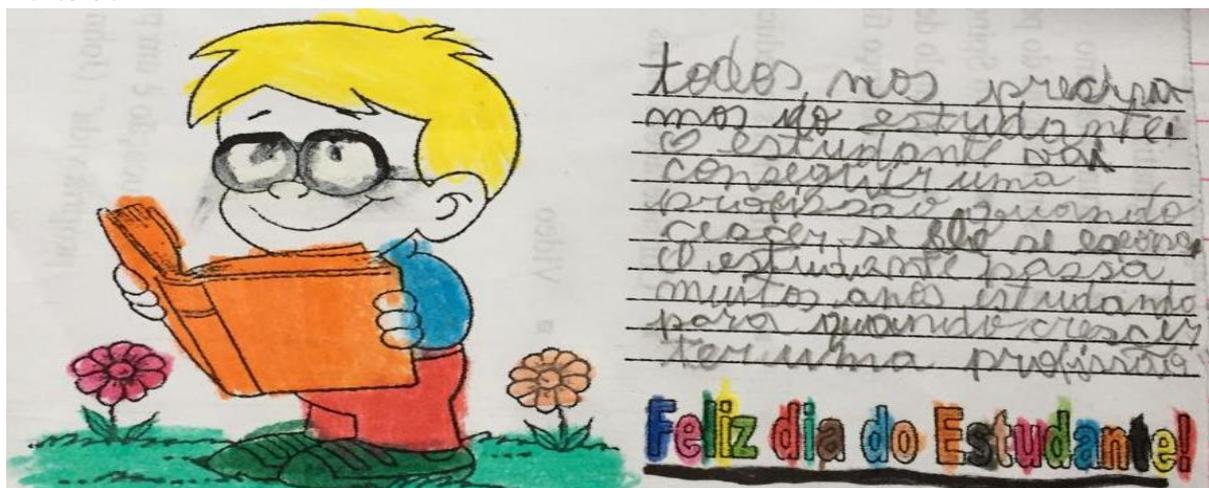
É o caso do texto *A princesa e o sapo*, narrativa adaptada dos irmãos Grimm em um livro didático de primeiro ano. O texto tem uma extensão de seiscentas e trinta e cinco palavras. Apesar de ser coerente e apresentar recursos variados de coesão, a extensão do texto pode gerar um problema na aula de leitura em sala de alfabetização, principalmente quando os alunos ainda não dominarem o código linguístico. Até a decodificação será comprometida, porque poderá ocupar todo o tempo da aula, cansar o aluno e, portanto, desestimulá-lo da leitura pelo fracasso, por causa da insistência em fazê-lo tentar conseguir algo inalcançável naquele momento. Não se trata de dizer que esse texto não deva ser trabalhado em sala de aula de alfabetização. Não estou, também, supondo incapacidade dos alunos e tampouco do professor. O que quero dizer é que em situações como essas é preciso que o professor tenha uma cautela e um cuidado certo no tratamento dado ao texto, isto é, nas estratégias didático-metodológicas que serão utilizadas para o trabalho com o texto, levando em conta os conhecimentos dos alunos e as habilidades já desenvolvidas. Não me parece ser recomendável trabalhar com textos que possam, por alguma razão, colocar o aluno

frente ao fracasso ou fazê-lo assim se sentir por não ter conseguido desempenhar satisfatoriamente uma atividade solicitada. Não é ético da parte do professor solicitar do aluno a realização de uma tarefa que exige uma habilidade ou um conhecimento que ele ainda não domina. Também não é coerente. Trata-se de um problema de adaptação ou de adequação de linguagem.

Os textos escritos pelos alunos

Tenho dito ao longo desse artigo que os textos trabalhados nas salas de aula em atividades de leitura funcionam como exemplos de modelos de textos a serem seguidos pelos alunos quando são requeridos a produzirem texto em atividade escrita. Por isso, nas escolas visitadas, solicitei das professoras alguns dos textos produzidos pelos alunos em atividades de produção textual. O conjunto de textos recolhido pode ser exemplificado pelos dois textos a seguir apresentados, escritos por crianças de sete anos:

Texto 04:



Fonte: *Corpus* do autor.

O comando da atividade, realizado oralmente pela professora, solicitava dos alunos a produção de um texto sobre o dia nacional do estudante. Trata-se de direção vaga, pouco precisa: focaliza apenas a temática a ser tratada. Não acrescenta informações sobre o tipo de texto e do gênero solicitado, sobre o interlocutor, sobre o propósito comunicativo ou função do texto. Essas informações são fundamentais porque determinam a orientação do texto do aluno. Portanto, quando omitidas, na maioria das vezes, a produção do aluno é comprometida.

Não é, pois, por acaso que a produção do aluno parece muito mais um conjunto de frases independentes do que um texto propriamente. Não fosse a relação semântica promovida pelo referente *estudante*, poderia até dizer tratar-se de conjunto de frases isoladas. São frases coerentes, como se pode facilmente perceber, porque, mesmo isoladamente, possuem algum sentido, ainda

que pouco desenvolvido e um tanto redundante. Podem ser lidas a partir de qualquer direção, invertendo-se a ordem ou fazendo a leitura aleatoriamente. Entretanto, não possuem unidade semântica, não constituem um todo de sentido completo, não formam um texto. Além disso, o problema se intensifica ainda mais em razão do pouco uso de recursos de coesão lexical e referencial e da ausência de elementos de coesão sequencial unindo as frases. É possível apontar apenas os casos de repetição dos referentes *estudante* e *profissão* – mas sem implicar, necessariamente, retomadas, já que os referentes funcionam de forma independente em cada frase – e um caso de substituição do referente *estudante* pelo pronome *ele*. Assim, os recursos coesivos mobilizados são insuficientes, pouco diversificados.

Por um lado, a tentativa de produção de texto do aluno é frustrada, porque não se pode dizer que as frases acima constituem um texto, considerando o arranjo (ou a falta de arranjo) a elas atribuído. Por outro, a produção do aluno revela seu intento de que o texto escrito se aproxime o mais próximo possível dos modelos de textos que lhes foram apresentados nas aulas de leitura. E, nesse ponto, ele parece ter conseguido êxito, porque o material textual escrito reflete a estrutura, a organização, o estilo dos modelos de textos apresentados – se é que esses exemplares podem ser, de fato, chamados de textos. São muito mais *arremedos de textos* – utilizando o termo de Brandão e Leal (2005). Exercícios de escrita nos quais se enfatiza o uso repetido de certas correspondências grafossônicas, cujo resultado é a produção de textos vazios, que não entretêm, não dão prazer, nem informam ou contam algo que mereça ser contado.

Em muitas escolas, as crianças em fase de alfabetização são expostas exclusivamente a esses tipos de textos e os apreendem como modelos para as atividades de leitura e produção. É por isso que, muitas delas, ao concluírem a fase de alfabetização, conseguem escrever ou copiar com eficiência palavras e frases quando lhes são apresentadas ou mesmo ditadas pela professora, mas revelam bastante dificuldade em escrever um pequeno texto, um bilhete, um aviso, por exemplo, caso sejam solicitadas. Nesses casos, a concepção de escrita limita-se ao aprendizado do sistema da língua, do código em si. E o problema é que as crianças aprendem o código, mas não conseguem se comunicar por meio dele, não conseguem construir representações do mundo por meio dele. O aprendizado da escrita não tem funcionalidade. Aprende-se a escrever para transcrever o que a escola escreve, para reproduzir a escrita da escola e não para produzir escrita.

O texto a seguir apresenta um projeto bastante diferenciado do anterior. Na verdade, nesse caso, trata-se de um texto com um projeto de dizer, com uma intenção ou propósito comunicativo. Trata-se de um pequeno conto composto essencialmente por sequências narrativas e descritivas.

Texto 05:

Glória era uma menina de cabelos
 ruivos e enrolados até o ombro
 ela tem dentes albos castanhos
 ela tem dez anos e ela tem
 paralisia infantil mais ela é
 uma menina esperta e inteligente
 que ia escutar as conversas dos
 adultos e dizia alguma coisa
 e eles ficavam impressionados mais
 ela não gostava de ouvir conversa
 sobre desgraça da família triste

Fonte: *Corpus* do autor.

O texto trata sobre a personagem Glória. Apresenta um conjunto de informações sobre a personagem, desde características físico-psicológicas a gostos, modos de ser e costumes. Mas essas informações não são apresentadas de forma aleatória, assistemática ou isoladas. Há toda uma organização no modo como são elencadas as características da personagem no texto: primeiro suas características físico-psicológicas, sociais, depois seus modos de ser e gostos. O texto apresenta unidade semântica, é coerente. Não há conflito entre as informações apresentadas. Os recursos coesivos mobilizados são muito mais variados. Além do da coesão referencial, a substituição de referentes por pronome, principalmente o pronome de terceira pessoa do singular, e da elipse antes de verbos, ressalta-se a utilização de mecanismos de coesão sequencial – muitas vezes, ausentes nos textos de cartilhas. Exemplo disso é a utilização das conjunções *e* e *mas* – este último grafado como *mais*. A conjunção aditiva liga orações, reforçando a ideia de unidade, e dá sequenciação ao texto. O uso da conjunção adversativa é fundamental para introduzir outra orientação argumentativa, outro ponto de vista no texto. De fato, é um texto, que se organiza em forma de um gênero, o conto – ainda que os elementos constitutivos da narrativa (situação inicial, complicação, resolução e situação final) não possam ser facilmente visualizados e careçam de ser trabalhados.

Apesar dos problemas que ainda revela, o texto acima difere em muito daquele antes apresentado. Em parte, a melhora apresentada justifica-se pelo esclarecimento da proposta de produção, pelo grau de conhecimento compartilhado pela professora com o aluno. O comando exibido pela professora foi claro: os alunos deveriam escrever um texto sobre a personagem de uma história contada em sala de aula, focalizando suas principais características. Ao final, os textos

seriam exibidos no mural da sala, para que pudessem ser lidos por todos os colegas da turma. A atividade de produção ganha significado e sentido para as crianças. Além disso, outro ponto importante a destacar é o conhecimento de mundo do aluno produtor do texto. Possivelmente, esse aluno foi já exposto a muitos outros tipos de textos para além daqueles modelos costumeiramente apresentados na escola, o que fica evidenciado com a introdução da informação sobre a paralisia infantil da personagem, não encontrada comumente em histórias infantis de contos de fada, por exemplo. Trata-se, possivelmente, de um conhecimento reportado pela criança de outros espaços de convivência.

Considerações finais

Ao longo desse texto, defendi a necessidade de os alunos, em fase de alfabetização, serem apresentados a textos autênticos, reais (utilizados em práticas sociais), nas atividades de leitura, para que, nas atividades de produção, possam, de fato, produzirem textos. Demonstrei que alguns materiais didáticos utilizados nessa fase de aprendizagem na escola, principalmente as cartilhas para alfabetização, priorizam o trabalho com textos artificiais, elaborados exclusivamente com finalidade didática. A opção por esse tipo de texto – se é que se podem ser assim chamados – revela a concepção de texto desses materiais: conjunto de palavras e frases que expressam algum sentido. É uma concepção limitada e problemática, porque não dá conta da complexidade que recobre a noção de texto, conforme apresentada nesse trabalho. Além disso, demonstrei, também, por meio de análises, que, quando os alunos possuem contato apenas com esse tipo de texto, incorporam aquela concepção e passam a produzir textos seguindo os modelos mostrados. Ora, ninguém fala apenas palavras ou frases, mas fala-se por meio de textos – ainda que os textos sejam constitutivamente formados por palavras e frases. O filósofo russo Mikhail Bakhtin já tinha apontado, há algum tempo, esse aspecto:

A oração enquanto tal, em seu contexto, não tem capacidade de determinar uma resposta; adquire essa propriedade (mais exatamente: participa dela) apenas no todo de um enunciado. A oração que se torna enunciado completo adquire novas qualidades e particularidades que não pertencem à oração, mas ao enunciado, que não expressam a natureza da oração, mas do enunciado e que, achando-se associadas à oração, completam-na até torná-la um enunciado completo. (...) As pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente linguística), ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda de unidades da língua — palavras, combinações de palavras, orações; mesmo assim, nada impede que o enunciado seja constituído de uma única oração, ou de uma única palavra, por assim dizer, de uma única unidade da fala (o que acontece sobretudo na réplica do diálogo), mas não é isso que converterá uma unidade da língua numa unidade da comunicação verbal (BAKHTIN, 1997, p. 297).

É equivocada, pois, a ideia sugerida por cartilhas e por alguns livros didáticos de que o texto escrito é apenas uma sequência de frases aleatórias, independentes, sem conexão lógica e semântica necessária. Nega a coesão e a coerência como princípios de textualidade. Esquece que a produção de um texto é um evento, uma prática sociocomunicativa. Como lembra Geraldi (1997), na produção de um texto, é sempre necessário, inclusive na escola, que o autor tenha o que dizer e uma razão para dizer, que tenha um interlocutor para dizer o que precisa dizer e que se constitua enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz e escolhe estratégias para a realização das condições para que se concretize sua produção. Por isso, na produção de um texto, não basta juntar sílabas, palavras e frases, como parecem sugerir algumas cartilhas de alfabetização. Muito mais que isso, a produção de um texto implica um querer dizer algo para algo, realizado mediante a seleção de um conjunto de escolhas linguísticas, de relações diversas entre palavras e frases, parágrafos, sequências, entre textos e textos.

Por outro lado, quando o aluno é exposto a diferentes gêneros de texto, ele consegue articular, em sua produção, aspectos linguístico-discursivos os mais variados. É claro que não basta expor os alunos a gêneros de textos diferentes e variados. É preciso, sempre, mediar a atividade de produção de textos, focalizando os aspectos linguísticos, discursivos e sociais envolvidos na produção de um texto. Nesse ponto, a figura da professora é fundamental, porque, muitas vezes, o gênero é desconhecido ou pouco usado pelo aluno e ele, por si só, não consegue dar conta de atender para a finalidade, os interlocutores, as esferas sociais de circulação, as características específicas de cada gênero. Esses aspectos devem ser explorados em atividades de leitura e de produção de textos. Essas atividades sempre devem ter objetivos claros. E sempre devem partir do texto – o texto é o ponto de partida e de chegada, como propôs Geraldi (1997).

Não pretendi, aqui, abordar aspectos fonológicos e psicogenéticos da aquisição da escrita, como muitos têm feito – alguns, muito bem. Minha intenção foi olhar para o ensino de produção textual na alfabetização a partir da Linguística Textual. Quis mostrar que a Linguística Textual pode trazer significativas contribuições para o ensino de produção de textos na alfabetização – ainda que tenha feito isto de maneira limitada, focalizando aspectos relativos à coesão e à coerência dos textos. Na verdade, nesses termos, esse texto é muito mais uma provocação, para que professores alfabetizadores possam se inquietar mais com o ensino da escrita, do texto na alfabetização, buscando alternativas outras, contribuições vindas de outros campos, como a Linguística Textual, por exemplo. É um convite à busca por outras fontes, por outras perspectivas, por outros caminhos diferentes daqueles já percorridos, por vezes cheios de pedras e espinhos. E infelizmente essa expedição para a qual se convida tem de ter início na própria curiosidade dos professores

alfabetizadores, com todas as suas limitações, já que, na maioria das vezes, perspectivas como a da Linguística Textual não fazem parte do currículo de cursos de formação inicial de professores alfabetizadores, sendo quase desconhecidas por eles.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BENTES, A. C. Linguística textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 245-285.
- BERNARDINO, Rosângela Alves dos Santos. *A responsabilidade enunciativa em artigos científicos de pesquisadores iniciantes e contribuições para o ensino da produção textual na graduação*. 2015. 271f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.
- BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. *Leitura e produção de textos no processo de alfabetização*. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BUNZEN, C. *Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais*. 2009. 227 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- _____. A fabricação da disciplina escolar Português. In: *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.
- CHAROLLES, M.. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. In: *Langue Française*. Paris: Larousse, n.38, 1978.
- CONTE, M. E. *La lingüística testuale*. Milano: Feltrinelli Económica, 1977.
- FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. *Linguística Textual: introdução*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. New York: Longman, 1976.
- KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. Parte I, p. 35-45.
- _____. Linguística Textual: Quo Vadis? In: *Revista Delta*, edição especial, 2001.
- _____. *Introdução à lingüística textual*. São Paulo: Martins fontes, 2004.
- _____. *A interação pela linguagem*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e Coerência*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3ª edição. São Paulo: Contexto, 2012.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola, 2012.

Chegou em: 25-12-2017

Accepto em: 13-01-2018