

## DE REDAÇÃO A TEXTO: UMA CONTRIBUIÇÃO DA LINGÜÍSTICA TEXTUAL

Valdir Heitor Barzotto – FACISA

Encontramos, muitas vezes, no contexto escolar, produções escritas constituídas de frases, e que vêm sendo ora consideradas “corretas”, ora deixadas de lado, dependendo da concepção de texto do professor.

A primeira atitude encontra respaldo em cartilhas e métodos que referendam esse tipo de procedimento, apresentando os conteúdos através de uma gradação de “dificuldades” em que aprender a escrever, consiste num treinamento com as estruturas sintáticas canonizadas da escrita para posteriormente passar à produção. Já a segunda postura se apóia em certas definições de texto, nas quais essas produções não se encaixam por não apresentarem as características exigidas por estas definições para que uma produção escrita se constitua em texto.

A existência destas duas posições antagônicas face a este tipo de produção pode levar ao levantamento das seguintes questões: até que ponto a primeira postura pode contribuir para o aprendizado da escrita, tendo em vista que essas produções não passam de mera reprodução dos modelos apresentados pelas cartilhas e cristalizados pelo contexto escolar, e que a validade dessas produções se dá apenas no contexto restrito da escola? Que concepção do ato de escrever o aluno vai desenvolver? Não será tanto mais eficiente uma prática pedagógica quanto mais ela conseguir dar conta das diversas situações que surgirem na sala de aula no sentido de transformá-las sem deixá-las ao léu?

Creio que os estudos teóricos realizados até agora em Lingüística Textual têm muito a contribuir para a construção de uma atitude que pretenda transformar essas produções em textos.

Este é o propósito deste trabalho, verificar, na medida do possível, como a Lingüística Textual pode contribuir para transformar essas produções em textos, sem desprezá-las nem considerá-las “corretas”, mas partindo delas e operando com os chamados mecanismos de coesão.

Serão trabalhadas aqui duas produções típicas de séries iniciais com o intuito de identificar os mecanismos de coesão presentes e tentar perceber quais outros poderiam ser introduzidos para aumentar a aceitabilidade destas produções enquanto textos. Em seguida será trabalhada uma produção realizada em uma oitava série a fim de explici-

tar algumas características semelhantes às apresentadas por aquelas produções das séries iniciais, o que pode justificar uma maior preocupação com os aspectos coesivos no período inicial do ensino da Língua Portuguesa.

É necessário frisar, antes de dar prosseguimento ao trabalho, que autores como Paulo Freire, Emília Ferrero, entre outros, têm contribuído muito para que a prática de alfabetização seja redirecionada evitando que essas produções aconteçam.

Faz-se necessária também uma reflexão para verificar porque essas produções são em alguns momentos aceitas como textos, pois acredito que de algum modo elas recebem credibilidade para figurar como tal, e isso faz com que encontrem um campo fértil para "prosperar".

Além de serem aceitas por encontrarem respaldo nos modelos dos livros didáticos, algumas frases isoladas aparecem muito freqüentemente espalhadas pela escola em cartazes, onde cada uma delas constitui uma mensagem completa, e que podem ser consideradas textos se nos basearmos na definição de Halliday e Hasan (1973) — "realização verbal que tem o valor de uma mensagem completa e válida num contexto dado." Poderíamos, então, dizer que essas produções são constituídas de vários textos justapostos.

Fora da escola também encontramos situações de comunicação em que um aglomerado de frases, ou mesmo uma frase isolada, pode ser aceito por constituir, junto ao contexto, uma mensagem completa. Tome-se como exemplo um papel encontrado sobre a mesa com o seguinte teor: "Mamãe comprou carne. Adriana ligou ontem. Pagar conta de luz. Eu volto à noite". Ou então, para citar um exemplo de uma situação de fala, a frase "O cachorro morreu" dita por alguém que tenha atropelado um cachorro.

Podemos então afirmar que é o grau de contextualização destas frases que as caracteriza como texto. No entanto, fica evidente que sua eficácia se dá apenas num contexto imediato, muito familiar às pessoas envolvidas, daí a razão da nossa preocupação com elas, para que se possa expandir a sua contextualização.

## O TRABALHO COM AS PRODUÇÕES

### Redação livre

- 01 "O cachorro é diferente.
- 02 O cachorro mora na floresta.
- 03 O cachorro vive no sitio.
- 04 O cachorro é bilú.
- 05 O cachorro gosta da sua dona.

- 06 A galinha gosta do cachorro.
- 07 O cachorro matou o gato.
- 08 O cachorro gosta de sua cachorrinha.
- 09 O cachorro é lindo.
- 10 O cachorro comeu o osso.
- 11 O cachorro caiu no lago."

(M. 8 anos)<sup>2</sup>

Essa produção, chamada de "Redação livre", não é tão livre como se poderia supor, pois ao produzir todas as frases com uma mesma estrutura sintática (sujeito/verbo/complemento) o autor revela estar reproduzindo o modelo que lhe é apresentado pela cartilha e que é reconhecido pelo(a) professor(a) no momento da "verificação da aprendizagem". É a consciência que ele tem da imagem que o(a) professor(a) quer que ele faça da escrita que funciona como elemento controlador do seu ato de escrever e determina o tipo de produção que ele oferece em resposta a uma cobrança em que vai ser considerado o seu "poder de assimilação".

Poderíamos então questionar o que é "Redação livre" e mesmo se é possível produzir um texto sem que haja um controle, ou ainda de que natureza é o elemento controlador que opera sobre a produção escrita. Mas, acredito que este é um assunto que ocuparia um espaço um tanto extenso para ser tratado aqui. Apenas a título de questões a serem desenvolvidas, neste sentido, podem ser apontadas: a imagem de língua escrita que professor e material didático acabam fazendo com que o aluno construa (Possenti, S., 1982); os controles existentes na escola e na tomada de palavra em seu interior (Bourdieu e Passeron — **A Reprodução** e também Foucault, M. **A Ordem do Discurso**).

Voltando à produção em questão, podemos constatar que ela apresenta apenas dois elementos que contribuem para o estabelecimento de uma possível coesão: a referência e a estrutura sintática das frases.

Acredito que se forem introduzidos outros mecanismos coesivos numa tentativa de organizar melhor as afirmações feitas sobre o elemento central desta produção estaremos abrindo espaço para uma continuidade na exploração dos estudos teóricos da Linguística Textual nos trabalhos de sala de aula.

Acrescentaríamos, então, a alternativa "ora" logo após a palavra "diferente" e logo após a palavra "floresta" eliminando "o cachorro" da linha 02 e da linha 03.

A linha 04 apresenta o nome do cachorro e é difícil acreditar que o autor não tenha consciência disso; mais difícil é acreditar que essa construção possa ocorrer no cotidiano da criança, fora da escola e do seu material escolar. Transformaríamos então esta frase em "Seu nome

é Bilu.", aproveitando o possessivo que o autor mostra dominar pelo uso correto que faz nas linhas 05 e 08.

No caso da linha 05 basta lançar mão da referência anafórica substituindo "o cachorro" pelo pronome "ele", uma vez que nenhum elemento citado anteriormente pode ser retomado por este pronome, o que vai possibilitar a identificação direta do elemento retomado.

Operando agora com o fator de coesão textual, conjunção, introduziríamos o conectivo "e" depois da palavra "dona" para estabelecer uma relação entre as duas orações, linha 05 e 06, unindo-as em um só período. Em seguida procederíamos a uma nova substituição do termo "o cachorro" da linha 06 pelo pronome anafórico "ele".

Já na linha 07, operando com a coesão lexical, retomaríamos "o cachorro" pelo nome que lhe é dado na linha 04, "Bilu", e novamente com o intuito de estabelecer uma relação entre duas orações dentro de um mesmo período introduziríamos a adversativa "mas" após a palavra "gato", procedendo em seguida a retirada de "o cachorro" da linha 08.

Na linha 09 poderíamos usar o pronome "ele" novamente para substituir o sujeito gramatical da frase, assim como tornaríamos elíptico "o cachorro" nas linhas 10 e 11 e introduziríamos a aditiva "e" após a palavra "osso".

Concluída essa frase, chegaríamos à seguinte produção:

"O cachorro é diferente ora mora na floresta ora vive no sítio. Seu nome é Bilu. Ele gosta de sua dona e a galinha gosta dele.

Bilu matou o gato mas gosta da sua cachorrinha. Ele é lindo, comeu o osso e caiu no lago."

Tomando como objeto de estudo esta produção resultante do trabalho com os mecanismos coesivos podemos **reforçar a afirmação de Marcuschi** em sua obra **Lingüística — Textual: o - que - é - e - como - se faz** (1983), de que a coesão não é suficiente para que uma produção escrita constitua em texto, discordando de Halliday e Hasan (1973) para quem a coesão é responsável pela textura de um texto.

Esta versão "melhorada" deixa agora de ser um aglomerado de frases independentes e passa a ser uma seqüência de frases relacionadas, muito embora continuem desconexas. O eixo em torno do qual se desenvolvem as afirmações continua existindo, mas ainda não é possível dizer que tenha se construído como tema. Há eixo, não há "tema" de discurso já que as seqüências de afirmações não mostram uma progressão no tratamento do tema.

O elemento central é retomado em todos os períodos e, embora não seja através do mesmo item lexical, não é muito diferente do que tínhamos antes, pois mesmo assim não há uma interdependência con-

sistente entre as frases, períodos e parágrafos. Isto mostra uma produção frágil e ainda carente de muito trabalho.

O resultado a que chegamos através do trabalho com os elementos coesivos pode vir a corroborar com Patrícia Carrel (1982) que afirma: "... A coesão não é a causa da coerência. Pode-se dizer que é o seu efeito, um texto coerente será, provavelmente, coeso, não por necessidade, mas como resultado dessa coerência."

### A Zazá

- 01 "Zazá foi para a escola na escola
- 02 Zazá falo e tamo no dia da patia
- 03 a Zazá falo a escola ta bonita
- 04 a Zazá foi para a casa da vovó
- 05 a Zazá deu a besa a vovó
- 06 a Zazá pi di diu numa boneca
- 07 a Zazá foi para o cinema ma a vóvó
- 08 a Zazá na ora do amoço a Zaza comeu
- 09 azetona Zazá falo azetona ta goitosa
- 10 a Zazá falo vovó eu gotu da mia vovó qieaciara
- 11 a Zaza falo vovó na mia essola vaite um difile"

(M. J. S. -- 7 anos)<sup>3</sup>

Nesta produção, como na anterior, aparece como elemento coesivo a referência e a estrutura sintática. Há ainda um trabalho mais elaborado com os tempos verbais. O autor usa com segurança o pretérito perfeito simples do modo indicativo para o narrador e o presente do indicativo, predominantemente, para a personagem. Apresenta também uma manipulação consistente do discurso direto, que aparece sempre precedido do verbo "falar" indicando a mudança do discurso, e, juntamente com o verbo, há a mudança de pessoa: a narração é feita em terceira pessoa do singular e para a personagem é usada a primeira pessoa do singular.

Esse domínio do discurso direto apresentado nessa produção facilita a introdução dos sinais de pontuação, atividade que pode ser desenvolvida paralelamente ou depois que a criança dominar melhor os mecanismos coesivos.

Na linha 01 o autor mostra ter noção de que o espaço e o tempo devem ser representados no texto. Neste caso aparecem marcados pela repetição da palavra "escola" precedida pela preposição articulada "na", mostrando que ir para a escola é diferente de estar na escola, e ainda pela ordem em que aparecem os fatos: "foi para a escola" e "na escola". A restrição que se pode fazer a esta construção incide sobre a

repetição da palavra "escola" que, embora não constituindo em erro, poderia ser evitada pelo acréscimo da conjunção "e" após a primeira vez que a palavra "escola" aparece e pela substituição de "na escola" por um "lá" anafórico.

Na linha 02 temos a retomada do mesmo item lexical "Zazá", assim como em todas as outras, que segundo Beaugrande e Dressler (1981) é também um elemento coesivo. No entanto, uma elipse pode contribuir para evitar a repetição excessiva, bastando, neste caso, a omissão do nome "Zazá". Já na linha 03 a oração "a Zazá falou", que retoma Zazá falou" da linha 02 pode ser omitida, pois quando se faz várias declarações sobre um mesmo elemento a repetição desse elemento torna-se dispensável e procede-se a um encadeamento de idéias ligadas por conjunção, que nesse caso pode ser novamente a coordenativa aditiva "e".

Temos na linha 04 a introdução de uma declaração sobre Zazá, ou seja, sua ida à casa da avó. Aqui a única marca de temporalidade que se apresenta é a ordem em que a frase aparece, podendo-se então explicitá-la através da palavra "depois" acrescentada antes do verbo e tornando elíptico "a Zazá".

Procede-se novamente, nas linhas 05, 06 e 07, ao mesmo encadeamento de declarações sobre o mesmo elemento sugerido para as linhas 02 e 08 por meio do uso de conjunção, tornando elíptico o sujeito gramatical apresentado nas frases em questão. Em seguida omite-se "a vovó" da linha 05 porque consiste em uma anáfora desnecessária, uma vez que todas as declarações são, como anuncia a linha 04, feitas sobre Zazá em relação à avó. Por outro lado, as linhas 05, 06 e 07 estabelecem uma relação de causa/efeito com o fato de a Zazá ter ido à casa de sua avó, o que dispensa a repetição das pessoas envolvidas no discurso. Nessa seqüência, o único termo que precisa ser retomado é "a vovó" da linha 07, que pode ser feito através do pronome anafórico "ela".

Inicia-se na linha 08 uma nova série de declarações sobre o elemento central "Zazá", tendo este sido deslocado para o início da frase. Com este deslocamento era de se esperar que "Zazá" não aparecesse antes do verbo, porém isso não ocorre e o que se revela neste momento é o seu uso diante de todas as formas verbais do mundo narrado, segundo a divisão de Weinrich em sua obra *Tempus*, ou seja, no pretérito perfeito simples do modo indicativo. Procede-se novamente a retirada das duas vezes que "a Zazá" aparece na linha 08 e retira-se também o nome "Zazá" da linha 09 acrescentando-se o conectivo "e" antes do verbo.

As linhas 10 e 11 necessitam de uma marca de temporalidade mais forte, pois as falas da personagem são bastante desvinculadas uma da outra para serem simplesmente encadeadas. Omitiríamos então o

elemento "a Zazá" das linhas 10 e 11, acrescentaríamos um "depois" iniciando a linha 10 e um "em seguida" iniciando a linha 11. Retiraríamos ainda da linha 10 todo o seguimento "minha vovó que é a", deixando apenas "senhora" para fazer referência a "vovó".

Como resultado deste trabalho teríamos o seguinte:

### A Zazá

"Zazá foi para a escola e lá falou estamos no dia da Pátria e a escola está bonita. Depois foi para a casa da vovó deu a bênção pediu uma boneca e foi para o cinema mais ela. Na hora do almoço comeu azeitona e falou azeitona está gostosa. Depois falou vovó eu gosto da senhora. Em seguida falou vovó na minha escola vai ter um desfile".

Como no trabalho com a produção anterior, "Redação livre", este também não termina aqui, faz-se necessário ainda o trabalho, já mencionado, com os sinais de pontuação, o desenvolvimento do discurso indireto e vários outros fatores que possam contribuir para o desenvolvimento da coerência dessa produção.

### Produção de oitava série

- 01 "O livro que eu li tinha algumas palavras que  
02 não eram do meu conhecimento por isso não consegui  
03 entendê-lo perfeitamente.  
04 O narrador não participa ativamente do  
05 texto, ele participa através dos personagens.  
06 O autor deste livro para mim quis dizer como é  
07 uma criança viver sem pai e sem mãe no mundo  
08 de hoje.  
09 Neste texto o autor nos mostra que mesmo se  
10 a criança vai morar com parentes, ela sofre e muito  
11 a falta dos pais.  
12 O personagem principal do texto foi muito  
13 bem colocado pelo autor.  
14 Para mim este livro foi muito produtivo  
15 pois tirei uma lição de vida que me fez olhar para o  
16 mundo realidade não fantasias".

(M. P.)<sup>4</sup>

O autor utiliza-se de seis parágrafos, quatro dos quais iniciam com o artigo masculino singular seguido de um substantivo, que é exatamente a maneira com que se iniciam todas as frases das produções das séries iniciais trabalhadas anteriormente. Apresenta aqui, já na

oitava série, um uso consistente de referências exofóricas e endofóricas. Como exemplo de referência exofórica temos na linha 01 "O livro que li" que pressupõe que, como o trabalho é feito para o professor ler e que possivelmente o aluno tenha lido apenas um livro, torna-se desnecessária a apresentação do título do mesmo, assim como "o autor" que aparece na linha 06 e se repete nas linhas 09 e 13, ou ainda os personagens citados sem serem nominalizados, tornando impossível a compreensão a que não estiver envolvido no contexto. No que concerne à referência endofórica a oração "O livro que eu li" é retomada em todos os parágrafos: na linha 05 — "do texto"; na linha 06 — "deste livro"; na linha 09 — "Neste livro"; na linha 12 — "do texto"; na linha 13 — "este texto". Isto mostra que o autor, embora não recorra à elipse em nenhum momento, consegue empregar elementos coesivos na superfície textual com propriedade. Além disso aparecem elementos coesivos no interior dos parágrafos. Porém, essa produção, apesar de ter sido "aperfeiçoada" durante o processo escolar, ainda não possui uma "progressão temática" na acepção de Weinrich, permanece ligada a um eixo em torno do qual se desenvolve, "O livro que eu li", sendo cada parágrafo independente, consistindo em uma mensagem completa.

Para que se estabeleça uma interdependência entre os parágrafos, faz-se necessário pressupor um modelo de trabalho sobre a leitura de livros apresentados pela escola e que exige uma dependência direta do contexto. Se pensarmos por exemplo numa "ficha de leitura", podemos identificar claramente a sua influência sobre a realização desta produção: o primeiro parágrafo consiste em uma justificativa dos problemas que o professor vai encontrar, a respeito da compreensão do livro lido, no decorrer da produção; o segundo parágrafo responde a uma pergunta sobre a pessoa do discurso; os parágrafos 03 e 04 apresentam a "mensagem" da obra, ou um "resumo" do livro; o parágrafo 05 pode estar atendendo a uma questão do tipo "Fale sobre o personagem principal"; e o sexto parágrafo a uma questão como "Dê a sua opinião sobre a obra".

A resposta a essa "ficha de leitura" ou a um "roteiro" fornecido pelo professor ao aluno na ocasião da confecção de um trabalho sobre a leitura efetuada propicia um clima favorável ao aparecimento destas produções que, assim como aquelas das séries iniciais, são controladas pelas exigências que a escola apresenta.

## CONCLUSÃO

Verificamos, assim, que tornar essas produções independentes do contexto imediato não é tarefa fácil e que o trabalho com os mecanismos coesivos não é suficiente, o que mostra a dimensão da importân-

cia das teorias lingüísticas no cotidiano do professor de Língua Portuguesa, inclusive para questioná-las e propor reformulações. Se por um lado aceitar tais produções como "corretas", bem como acreditar que essa "é apenas uma fase da aquisição da escrita", demonstra uma postura no mínimo equivocada a respeito do que seja a escrita, por outro lado não nos parece que deixar de trabalhá-las seja um bom caminho para uma mudança de postura sobre o trabalho com Língua Portuguesa na escola.

Como pudemos observar na produção realizada na oitava série, (e o material coletado para este trabalho consta também de produções de professores de Língua Portuguesa) as exigências da escola em relação ao comportamento do educando diante dos conteúdos apresentados tornam-se de tal forma enraizados que o aluno vai apenas acrescentando elementos em sua produção sem chegar, no entanto, à produção de um texto, na concepção de Weinrich (apud Osakabe 1982).

"... Um texto é, sem dúvida, uma totalidade em que tudo está relacionado. As orações seguem-se umas às outras numa ordem lógica, de forma que cada oração entendida ajuda a compreensão orgânica da seguinte. De outra parte, a oração seguinte, quando entendida, influi sobre a compreensão da precedente, de forma que esta se entende melhor quando se volta a pensar nela. É assim que alcançamos a compreensão de um texto. Por isso, toda oração está subordinada a outra na medida em que não só se não compreende por si mesma, mas também contribui para a compreensão de todas as outras. Isso demonstra que não só a oração isolada, como também o texto inteiro, é um andaime de determinações cujas partes são interdependentes."

Tendo constatado que a existência de coesão, a nível de superfície textual, não é condição suficiente para constituir um texto; o que se apresenta como ponto relevante ao se desenvolver este trabalho nas séries iniciais é que se adianta o processo de compreensão do que seja um texto, o que se torna mais difícil à medida que o tempo vai passando e a concepção da criança sobre a escrita vai se tornando mais sólida.

## NOTAS

- 1 Trabalho parcialmente publicado sob forma de resumo nos Anais do GEL de Lorena.
- 2 Essa produção foi utilizada por Abaurre no trabalho Lingüística e Psicopedagogia.
- 3 Projeto Fátima — Aracaju.

- 4 Essa produção foi realizada por aluno de oitava série de escola pública da periferia de Campinas.

## Referências Bibliográficas

- ABAURRE, M. B. M. & CAGLIARI, L. C.. "Textos espontâneos na 1ª série". Em: *Cadernos CEDES*, 14. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1985.
- \_\_\_\_\_ et alii. "Leitura e escrita na vida e na escola". Em: *Leitura: Teoria e Prática*. 6. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- \_\_\_\_\_ "Linguística e Psicopedagogia". *Anais do II Encontro Nacional de Psicopedagogia*. Porto Alegre: RS.
- \_\_\_\_\_ "O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito". Em: *Estudos Linguísticos XIX (Anais do XXXIII Seminário do GEL)*. Campinas: GEL, 1987.
- FAVERO, L. L. & KOCH, I. G. V. *Linguística Textual/Introdução*. São Paulo: Cortez Editora, 1983.
- GERALDI, J. W. "Escrita, uso da escrita e avaliação" Em: *Cadernos CEDES*, 14. São Paulo: Cortez Editora, 1985.
- HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. *Cohesion in Spoken and Written English*. Londres: Longman, 1973.
- KOCH, I. G. G. *Argumentação e Linguagem*. 2. d. São Paulo: Cortez Editora, 1987.
- MARCUSCHI, L. A. *Linguística de Texto*, o que é e como se faz. Série Debates 1. Recife: s.e., 1983.
- OSAKABE, H. *Argumentação e Discurso Político*. s.l., Kairós: 1982.