

A PROGRESSÃO TEXTUAL EM REDAÇÕES DE ALUNOS DA 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Fátima Cristina Pessoa **Rocha**
Universidade Federal do Pará

- **RESUMO:** *A preocupação deste trabalho gira em torno das atividades de produção/compreensão de textos escritos desenvolvidas na escola. Analisando textos produzidos por alunos de 5ª série do ensino fundamental¹, procuro compreender, por meio dos mecanismos responsáveis pelo estabelecimento da progressão textual, a inadequação destes textos produzidos no espaço escolar que frustra o trabalho de docentes e discentes envolvidos no processo de ensino/aprendizagem da língua materna.*
- **PALAVRAS-CHAVE:** *Linguística Textual; Progressão Textual; Ensino/ Aprendizagem de Língua Materna.*
- **ABSTRACT:** *The main concern of this paper is to present a discussion about some activities related to the production/comprehension of written texts developed by students from the last level of basic school. It will be shown, by means of some textual mechanisms responsible for the establishment of textual progression, that the resulting texts are inadequate, disappointing students and teachers.*
- **KEY WORDS:** *Textual Linguistics; Textual Progression; First Language Acquisition.*

1 INTRODUÇÃO

É comum ouvirmos de professores de língua portuguesa reclamações a respeito da qualidade dos textos que são produzidos por seus alunos. Essas reclamações se dão em todos os níveis de escolaridade, isto é, do ensino fundamental ao ensino superior.

Todo este descontentamento não teria razão de ser se parássemos para pensar que o aluno, desde sua entrada na escola, estuda sua língua materna. Logo, seria de esperar que ele, à me-

¹ Os três textos apresentados neste trabalho fazem parte de um corpus de trinta redações recolhidas nas seguintes escolas: Núcleo Pedagógico Integrado, Escola Berço de Belém e Escola Estadual de Primeiro Grau Dr. Agostinho Monteiro.

didática que avançasse em grau de escolaridade, apresentasse um domínio da linguagem cada vez mais eficiente.

Não é verdade que a causa deste quadro insatisfatório esteja somente no desinteresse dos alunos pelas aulas de língua portuguesa, como alguns professores insistem em acreditar. Há também que se refletir sobre a ineficiência de uma abordagem unicamente metalingüística no ensino da língua para o desenvolvimento da capacidade de utilizá-la com habilidade nas mais variadas situações de comunicação.

Ao chegar à escola, os alunos, em geral, dominam os mecanismos da língua falada que lhes permitem estruturar textos em situações comunicativas do seu cotidiano. O papel da escola é, então, desenvolver neles novas possibilidades de expressão, ampliando o seu domínio da língua. Faz parte dessas novas possibilidades de expressão o domínio da linguagem escrita.

As atividades, em sala de aula, direcionadas ao trabalho com a escrita alternam-se ora em atividades de interpretação, ora em atividades de produção de textos, porém essas atividades são realizadas de forma isolada e superficial, o que não proporciona resultados satisfatórios.

São atividades isoladas porque não há um trabalho contínuo de *produção/compreensão* de textos que vise a promover o aperfeiçoamento do aluno em lidar com a escrita; cada texto é trabalhado com um fim em si mesmo, sem relação com outros textos com os quais poderia ser confrontado. São atividades superficiais porque quase sempre são observados problemas que se encontram na superfície dos textos, relativos à grafia das palavras, à pontuação, à concordância e não se trabalham os mecanismos básicos responsáveis pela estruturação do(s) sentido(s) dos textos. Acrescente-se ainda o artificialismo destas atividades, já que para o aluno a situação de produzir textos em sala de aula não corresponde a uma situação real de interação, pois nem sempre estão claramente definidos os elementos que compõem este contexto, elementos que contribuem para o estabelecimento do(s) sentido(s).

Desse modo, a tarefa repetitiva de *produzir/compreender textos* em sala de aula é, para o aluno, enfadonha e não consegue atingir o objetivo a que se propõe: desenvolver a habilidade de produzir e compreender textos escritos.

O resultado deste tipo de prática em sala de aula é a produção de textos com um padrão comum de organização, nos quais se percebe a adoção de uma formação discursiva comum que reflete a mesma formação ideológica, em geral sem uma consciência crítica da realidade.

2 A PRODUÇÃO DO TEXTO NO ESPAÇO ESCOLAR

Partindo da análise de narrativas produzidas por alunos da 5ª série do ensino fundamental, já que é a partir deste nível de escolaridade, na disciplina específica de redação, que o aluno inicia mais sistematicamente a produzir textos escritos em sala de aula, elegi os mecanismos responsáveis pela progressão textual, através do encadeamento dos enunciados, como ponto de partida para compreender a inadequação destes textos.

De acordo com Fiorin (1994), os textos narrativos singularizam-se pelos seguintes princípios:

- são textos figurativos, ou seja, são compostos basicamente por termos concretos que constituem a realidade instaurada pelo discurso;
- focalizam as transformações progressivas que ocorrem com os personagens através do tempo;
- a relação existente entre os fatos narrados é de anterioridade e posterioridade, cada fato pressupõe o que o antecede, sendo, portanto, impossível a alteração desta relação sem que cause prejuízo à compreensão do texto;
- os tempos verbais predominantes são aqueles que indicam progressão como o perfectivo, entre outros.

Pelas características acima podemos afirmar que a progressão textual é a marca definidora do texto narrativo, evidenci-

ando os processos transitórios que ocupam posição central nesta forma de organização discursiva.

Observando a composição dos textos, percebe-se que, de um modo geral, as características do discurso narrativo estão presentes. Somente em alguns casos as marcas dos textos correspondem a outras formas de organização discursiva, como a descrição e a dissertação. Porém, ao produzirem seus textos escritos, os alunos utilizam mecanismos característicos do discurso falado para estabelecer a progressão textual, o que permite afirmações do tipo “os alunos escrevem como se estivessem falando”.

Halliday & Hasan (1981), ao se reportarem aos valores de modo da situação social que determinam os significados veiculados pela linguagem, distinguem os conceitos de canal e meio da linguagem. O canal, que pode ser fônico ou gráfico, se refere à modalidade através da qual o receptor entra em contato com o texto. O meio, que pode ser falado ou escrito, se refere ao padrão formal dos enunciados que compõem o texto. O canal fônico propicia a produção de textos falados, enquanto o canal gráfico propicia a produção de textos escritos.

Porém nem sempre se dá essa co-ocorrência entre canal e meio da linguagem. É essa incongruência entre esses valores que caracteriza os textos narrativos analisados neste trabalho.

As marcas que evidenciam esse fato lingüístico são, entre outras, a presença de operadores que se repetem no decorrer das narrativas para estabelecer a continuidade do discurso. Esses operadores funcionam como os marcadores conversacionais indispensáveis na construção do discurso falado, inclusive alguns dos conectores encontrados são próprios dessa forma de discurso, como o conector *aí*.

Perroni (1992) denomina esses conectores de operadores específicos do discurso narrativo, os quais são utilizados nas narrativas orais compostas pelas crianças, juntamente com as fórmulas de abertura, “era uma vez...”, e encerramento, “...e foram felizes para sempre.”, das histórias tradicionais, como a sustentar a superestrutura do discurso narrativo, como no exemplo abaixo:

No Dia em que chorei na escola

Aconteceu Numa Segunda-Feira

Eu vim pra escola feliz da vida quando chegou o horário da primeira aula eu assisti a segunda a terceira aula quando chegou a hora do Recreio eu fui para o recreio quando eu voltei do Recreio eu me sentei na cadeira mas não olhei o que tinha na cadeira ai as menina da sala começaram a Rir ai eu falei o que aconteceu pra você começarem a Rir ai vei uma menina e falou no meu ouvido levanta ai, eu falei por que, Ela respondeu eu quero ver o que tem na cadeira.

Quando eu levantei eu não consegui me alevantar da cadeira por que tinham pregado um Ploc na cadeira. Ai eu me alevantei da cadeira, e perguntei quem prego esse Ploc na minha cadeira

Ai elas acusaram a bibi.

A bibi disse que não foi ela.

Mas no final da aula ela se acusou e disse que foi ela quem pregou o Ploc é ela disse que não ia mais fazer isso nunca mais.

Ela pediu discupa pra mim.

Eu vim para escola alegre e voltei triste.

A progressão do texto acima é sempre marcada pelo conector *aí*, responsável por encadear os enunciados do discurso. Além disso, outras marcas evidenciam que a construção deste texto se dá através de mecanismos específicos do discurso oral, como as repetições dos termos **recreio**, **cadeira**, neste caso desnecessárias para a progressão do texto escrito, há, ainda, a ausência dos sinais de pontuação para indicar a fala dos personagens, os quais são substituídos pela entonação quando se faz a leitura do texto.

Em outros textos se percebe que, apesar de não aparecer o conector *aí*, próprio do discurso oral, outros elementos ocupam seu espaço, desempenhando sua mesma função.

A árvore da juventude e os três meninos

Era um certo dia, na floresta encantada. Havia três meninos passando pela floresta e então encontraram uma árvore.

Os meninos estavam com muita sede, e derrepente olharam para árvore e estava caindo água, e eles tomaram bastante, e derrepente escutaram uma voz dizendo! Vocês tomaram a água da juventude, cada vez que tomarem vão ficar mais pequenos.

— *Então os pequeninos meninos disseram.*

— *Pocha nos tomamos a água da juventude e agora o que vamos fazer.*

Então os meninos encontraram uma cabana e aviam uns bandidos e os meninos entraram, e os bandidos pegaram os meninos e prenderam.

— *Aí os meninos falaram?*

Por favor nos queremos fazer xixí.

E os bandidos saltaram os meninos e eles comessaram a perde água de dentro deles. E a voz da árvore comessou a dizer, cada vez que forem perdendo água vocês voltaram ao normal e os meninos voltaram ao normal e ficaram felizes.

Neste texto o conector *e* ocupa a função que cabe ao *aí* no discurso falado, é o responsável pelo encadeamento dos enunciados do discurso, sendo empregado com uma frequência desnecessária em ambientes em que outros mecanismos poderiam ser utilizados, como a pontuação adequada. Ainda neste texto, já se fazem presentes as marcas que indicam o emprego do discurso direto, embora sem haver ainda o domínio sobre este mecanismo discursivo.

Passemos a um terceiro texto em que evidenciamos os mesmos fatos lingüísticos:

Uma noiti muito legal

Eu estava na frenti de casa jogando volei.

Derepente logo no fim da noite o meu irmão apareceu com o carro dele, veio mé pegar para a gente ir da uma volta.

So que eu fui convidar o meu irmão quando nos estavam pasiando no carro nos entramos na cidade nova IV.

Nos escutamou musica de pagode alvivo. E nos paramos par tomar uma cerveja no reza forte.

Quando nos sainos do carro eu e o outro irmão do meio nos avistamos um menina menina muito linda uma tremenda gatinha.

E eu fis uma aposta conele quem consegia ganhar ela mais rapio.

So que dair comesou a chover e nos corremos para dentro do reza forte.

Quando de repente ela aparese e se senta com a colega dela um pouco de distancia da nossa meza.

Eu mandei o meu irmão ir conhesela so que ele não teve coragem e eu chamei e conheci o nome dela e Taiane e apresentei para o meu irmão so que ele não concegiu ela so que daí eu comecei a conversar com ela e ela pediu o meu telefone e eu de quando eu acabei de escrever ela me deu um beijo na boca e air nos estamos namorando até Hoje a manhã vai fazer um ano. Fim

Neste caso, o operador do discurso narrativo responsável pela progressão do texto é o conector **só que**, que marca o encaideamento dos enunciados. Ainda aqui podemos assinalar o uso do mecanismo de coesão referencial que é ainda confuso para estabelecer relações de sentido em um texto escrito:

“Derepente logo no fim da noite o meu irmão apareceu com o carro dele, veio mé pegar para a gente ir da uma volta.

So que eu fui convidar o meu irmão quando nos estavam pasiando no carro nos entramos na cidade nova IV.

Nos escutamou musica de pagode alvivo. E nos paramos par tomar uma cerveja no reza forte.

Quando nos sainos do carro eu e o outro irmão do meio nos avistamos um menina menina muito linda uma tremenda gatinha.

3 CONCLUSÃO

Em todas as narrativas analisadas, os problemas relativos à superficialidade dos textos evidenciam, já em um primeiro momento, a inabilidade do aluno com a modalidade escrita da linguagem, que exige o domínio da variedade padrão. Porém os problemas que prejudicam a produção de textos coerentes e coesos situam-se além deste nível inicial de contato com o texto.

Logo, se o objetivo das aulas de redação é desenvolver nos alunos a habilidade de se expressar adequadamente através da linguagem escrita, é preciso trabalhar com eles os mecanismos de organização textual próprios dessa modalidade.

O passo inicial para uma reformulação necessária ao ensino de língua materna será desprender-se da ênfase em um conhecimento teórico em que os elementos da língua são vistos fragmentados e buscar o desenvolvimento da habilidade comunicativa dos alunos, levando-os a utilizar a linguagem de maneira adequada aos interlocutores, à situação e ao momento da interação, à modalidade de linguagem escolhida, elementos, entre outros, que determinam a eficácia ou ineficiência do processo comunicativo.

Essa reformulação só será efetivamente realizada quando professores de língua materna passarem a refletir acerca de questões conceituais que servem de alicerce para o trabalho de ensino/aprendizagem de línguas, como as concepções de linguagem, as concepções de textos, os objetivos do ensino de línguas que norteiam o trabalho em sala de aula.

Através do trabalho de *produção/compreensão* de textos escritos, o aluno perceberá o valor argumentativo dos conectores na organização da superfície textual, os efeitos de sentido que essas marcas produzem nos textos e o ambiente lingüístico propício ao seu emprego, além de reconhecer a variedade de conectores de que a língua dispõe para expressar o pensamento e estabelecer a coerência do texto. Perceberá, também, que o emprego adequado dos conectores, dos mecanismos de coesão referencial e

dos tempos verbais irá conferir unidade de forma e sentido ao texto, ou seja, coesão e coerência textuais.

Para tanto, o trabalho de compreensão textual deve levar os alunos a uma análise dos elementos do texto que lhe conferem unidade, reconhecendo a produtividade desses elementos para a produção escrita, assim como o trabalho de produção textual deve ser um trabalho contínuo de experimentação lingüística, em que os alunos irão produzir e reproduzir textos, avaliando a adequação das escolhas lingüísticas que fizeram em relação à modalidade escrita e à situação comunicativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FIORIN, José Luiz. Modos de organização do discurso: a narração, a descrição e a dissertação. In: _____. *Língua Portuguesa*. São Paulo: FDE, 1994 (Série Diário de Classe; n. 3).
- HALLIDAY, M. A. K., HASAN, Rugaia. *Language, context and text: a social-semiotic perspective*. Geelong, Vic.: Deakin University Press, 1981 (Language and Learning, 3).
- PERRONI, Maria Cecília. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.