

AQUISIÇÃO DA ESCRITA E TEXTUALIDADE

INGEDORE G. VILLAÇA KOCH
(IEL/UNICAMP)

INTRODUÇÃO

Meu objetivo, neste trabalho, é refletir sobre a questão da aquisição da escrita, sob o “olhar” da Linguística Textual. Apresentarei, primeiramente, algumas considerações a respeito da concepção de texto que a criança possui na fase de alfabetização e da influência que tem tal concepção na forma como estrutura seus textos; a seguir, examinarei aspectos relativos à coesão e à coerência textuais, a partir de material (redações) cedido pela escola particular “Balão Vermelho”, de Belo Horizonte (MG).

CONCEPÇÃO DE TEXTO

Quais são os modelos de texto de que dispõe a criança nas séries iniciais de escolarização?

Podemos desdobrar essa questão em duas: a) quanto à forma de estruturação; b) quanto à superestrutura ou esquema textual e à macroestrutura ou conteúdo semântico global.

a) quanto à forma de estruturação:

Em um primeiro momento, o modelo intuitivo de texto da criança é, evidentemente, o do texto oral: não só o texto conversacional, como também textos narrativos (estórias, “casos”, relatos, etc.); algumas crianças têm, ao lado deste, o modelo de narrativas escritas **lidas pelo adulto ou por uma criança maior**. Nesta fase, a criança é, em geral, bastante criativa, capaz de “inventar” histórias originais ou “adaptar” aquelas que conhece.

Ao entrar na fase de alfabetização, esse primeiro modelo é acrescido - ou simplesmente substituído - pelo da cartilha.

Ao defrontar-se com um tipo de texto bem diferente daquele que conhece, a criança reformula a sua hipótese a respeito do que seja um texto: parece-lhe, agora, que o modelo “correto” de texto é aquele apresentado pela cartilha, que ela, então, tenta parodiar. Verifica-se que seus textos vão se tornando não só mais artificiais,

como perdem muito da riqueza e criatividade que caracteriza os primeiros textos espontâneos. Para a produzir frases curtas, em geral com a repetição, no início de cada uma, do mesmo sintagma nominal; não estabelece, muitas vezes, qualquer tipo de relação semântica entre as várias frases, por meio de conectores ou outros elementos de ligação - coisa que, em parte, fazia anteriormente, mas que normalmente não encontra nos textos da cartilha, que toma por modelo.

Logo a seguir - e por vezes simultaneamente - ela é exposta a outros modelos de texto, como os dos quadrinhos, dos livros de literatura infantil, do livro de leitura, juntamente com aqueles que lhe são apresentados como modelos para a redação em classe. Desta forma, aos poucos, a criança vai construindo, intuitivamente, um novo modelo de texto escrito. De um modo geral, contudo, em decorrência da falata de conscientização da criança, por parte do professor, relativamente às diferenças entre fala e escrita, seu texto continua civado de marcas de oralidade, conforme mostrarei mais adiante. Dependendo do tipo de texto, tais marcas deverão ser paulatinamente eliminados, através da intervenção do professor.

b. quanto à superestrutura ou esquema textual e à macroestrutura ou conteúdo semântico global:

Em se tratando de narrativas, o esquema textual mais freqüentemente utilizado pela criança é o dos contos de fadas, das histórias tradicionais. Em geral, seus textos apresentam, das (macro-)categorias narrativas postuladas por Labov-Waletzky (1967), a situação, a complicação, a resolução e a coda, no caso representada pelo fecho “E viveram felizes para sempre”, deixando de conter apenas, sobretudo na fase inicial de aprendizagem, a avaliação (reflexões do narrador e/ou dos personagens).

Em (7) e (8), temos exemplos de referência ambígua:

(7) “pouco depois quando acabou com todos eles foi emor no caminho ele encontrou a princesa de seus sonhos presa em uma jaula, e quando ele vai quebrar a jaula o rei dos gorilas avança e começa a luta depois de acabar com ele, ele a soutou se casaram e viveram felizes para sempre”. (Felipe, 2ª série).

(8) “... Certo dia um homem muito rico mudou-se, para perto da fazenda do pobre homem. Ese homem era mau i iguinorante. Assim que soube de sua existencia, dia e noite não parava de atormenta-lo, então ele disse.

- Homens conhecem o moleiro que vive aqui perto?

e eles responderam:

- Sim

Envenem o rio, matem o gado, sujem a casa roubem o alimento dos animais, quemem a plantação e enterrem o ouro.

E eles responderam:

- Sim!

E eles fizeram tudo de acordo então eles caminhavam 2 km por dia para sobreviver...” (Flávia, 2ª série)

d. tempo verbal inadequado

Em todas as séries, praticamente, tem-se casos de emprego inadequado de tempos verbais. Apenas as amostras de 4ª série não apresentam tal problema, fato que pode ser motivado pelo tipo de texto produzido, ou seja, uma autobiografia, em que o presente é o tempo absolutamente predominante. De qualquer maneira, cabe frisar que a maior parte das dificuldades acima apontadas vão diminuindo sensivelmente na 3ª e 4ª séries. Exemplo de emprego inadequado do tempo verbal encontra-se em (9) abaixo:

3. ASPECTOS RELATIVOS À COESÃO E À COERÊNCIA

Vejamos, agora, como a concepção de texto que a criança possui tem reflexos na escrita, em termos da coesão e da coerência do texto. Note-se que se trata de pontos interessantes para serem trabalhados com os alunos pelo professor.

3.1. Coesão

A coesão, como venho postulando (cf. KOCH, 1989a, entre outros), diz respeito ao modo como os constituintes textuais se encontram explicitamente interligados. Verifica-se que a coesão, principalmente nas 1ª e 2ª séries, é bastante próxima daquela da oralidade - modalidade que a criança já domina, quando vem para a escola. No corpus examinado, destacam-se os pontos seguintes:

a) a conexão entre enunciados faz-se por simples justaposição ou, então, por meio de seqüenciadores típicos do texto oral, como *aí, daí, então, e*:

(1) “Era uma vez um castelo abandonado *e* um dia 2 mininos pobres que tinham passado por lá. comesaram a reformar o castelo *e* o tempo foi pasando *e* a noticia se espahol *e* os mininos creseram *e* finalmente o castelo ficol pronto os mininos foram entrando *e* lá dentro tinha 8 quartos.” (Júlia, 1ª série).

b. encontram-se, também, vários ocorrência de *mas*, algumas com função adversativa, outras, porém, com função meramente continuativa:

(2) “Era uma vez en um bosque en con tado via um rei e uma rainha e o filho dele *mas* ele desejava ter uma noiva *mas* mão sabiacomoaramjar ...”. (Ada, 1ª série)

Verifica-se, no exemplo acima, que o primeira *mas* funciona como simples continuador, ao passo que o segundo apresenta verdadeiro valor adversativo.

(3) “Quase Chorei quando a fatina disse pra gente O que aconteceu Com você meu olho ficou Cheio de lagrimas. mas fiquei com muita pena de você *mas* não se preocupe porque nos todos sabemos que você vai melhorar o mais rapida posiveu...”

Repete-se aqui o mesmo que ocorre no exemplo (2): um primeiro *mas* continuador e um segundo adversativo.

Há, também, alguns casos em que o *mas* parece mal empregado (ou, pelo menos, de emprego duvidoso):

(4) “Era uma vez um Rei e uma Rainha que moravam numa linda Cidade que tinham un palacio Maravilhoso e um filho eles Desejavam ter uma filha *mais* eles tinham uma tristesa porque seu filho Era triste ...” (Adriano, 1ª série).

Estas dificuldades, nos textos do *corpus* analisado, desaparecem a partir da 3ª série.

b) abundância de repetições

(5) “... apareu uma fada a arainha dice gen e voce o geger calma eu so gero ajudar galma minha rainha eu so guerra ajudar para o seu filho conseguir o guer ele tera queir agora para con seguir oguer porisso deeste medalhão...” (Ada, 1ª série)

(6) “No dia seguinte maria falou que teve um pesadelo Juliana tambem falou juju tambem falou Mas nem uma das 3 se portaram por que tambem era só um pesadelo então as três viveram felizes pra a sempre.” (Maria Corina, 2ª série)

c) referência ambígua:

(9) “No dia seguinte, a princesa não estava se sentindo bem, 1 semana depois, que seus pais descobriram que sua duença era quase incurável, só podia ser curada se ela *beber* de um vinho, chamado: Vinho de Maria, por quê fazia milagres.” (Clarice, 2ª série)

3.2 Coerência

A coerência diz respeito ao modo como os elementos expressos na superfície textual e aqueles que se encontram implicitados vêm a permitir aos usuários do texto

a construção de um sentido, devido à atuação de uma série de fatores de ordem cognitiva, sociocultural, situacional, interacional, para citar os mais importantes (cf. KOCH, 1989b, 1990)

Pode-se falar em diversos tipos (parciais) de coerência, que concorrem todos para o estabelecimento da coerência global, tal como acima definida, entre os quais destacarei os seguintes:

Coerência semântica - que se refere à relação entre os significados dos enunciados do texto ou de seus constituintes, que devem ser consistentes entre si, obedecendo ao princípio da “não-contradição”.

Coerência sintática - que se refere à adequação dos elementos lingüísticos utilizados para expressar a coerência semântica, tais como os conectivos, os elementos anafóricos ou catafóricos, enfim, os recursos de coesão em geral.

Coerência temática - que exige a obediência ao princípio da relevância, isto é, que os enunciados do texto sejam relevantes, de algum modo, para o tema em desenvolvimento.

Coerência superestrutural - que se refere à adequação ao tipo de texto e, portanto, ao esquema textual pertinente.

Coerência temporal - que diz respeito ao modo como os fatos referidos no texto coocorrem ou evoluem no tempo sem “saltos” excessivamente longos, não justificados pelo narrador, ou, ao contrário, com excessiva fragmentação temporal, a não ser quando exigida pelo desenvolvimento do enredo narrativo.

3.2.1 Causam prejuízo à coerência sintática todos os problemas de coesão acima discutidos.

3.2.2 Os textos abaixo apresentam problemas de coerência temática:

(10) “Era uma ves um príncipe *que gostava muito das moças do reino* e na corte avia 1 fada tudo que Avia de errado eles chamavam a fada. o castelo era muito Bonito mas tinha um problema a Bruxa que morava em uma caverna roubou todo o outro do rei, um dia o rei teve uma ideia. chamou todos os guardas e a fada para pegar o tesouro eles pegaram o tesouro e ficaram felizes para sempre.” (Ana Cristina, 1ª série)

(11) “Era uma vez uma *menininha abandonada com apenas 1 mês*. Lá perto tinha um castelo. com um labirinto imenso. Lá dentro tinha muitas armadilhas. Depois do labirinto tinha uma porta, Lá dentro tinha uma rainha muito bonita, má. Ela possuía um espelho mágico.

Um dia passou um príncipi catando: Lalala la la la um tum dois tum tum. E assim viu o castelo e entrou e disse: tem algem ai!!

- Quem é? disseram os guardas.

- Um viajante.

- Só entra se tiver 100 prata ou contar 10 Historias.

A rainha adorava Historia por isso tinha pedio para o guarda falar isso: *Passou 2 anos e á menina creceu 2 e 1 mes e ja falava mas não andava.* (fim) (Guilherme, 2ª série)

3.2.2 Nos textos com superestrutura narrativa (que constituem a grande maioria do corpus sob análise), encontram-se, entre outros, os problemas seguintes, com relação à coerência superestrutural:

a) falta da categoria “complicação” (embora a professora, nas instruções, tenha frisado que deveria ocorrer um “problema”). É o caso dos exemplo (1), (11) e do exemplo (12) abaixo:

(12) Era uma vez um Rei solitário que Morava no seu Lindo e maravilhoso castelo. Um belo dia ele viu uma Rainha e se apaixonou pela Rainha. um dia o Rei e a Rainha se encontrarão Novamente marcarão o casmento casarão E viverão felises para sempri. (Pedro, 1ª série)

b) resolução “desvinculada” da complicação - Numa das propostas de trabalho sobre a narrativa, o roteiro continha as seguintes sugestões:

1. Início: lugar - floresta, deserto, ilha, praia
personagens - Turma da Ecologia
2. Um problema: enfrentam um perigo - animais perigosos, grutas, cavernas, vulcões, tornados canibais
3. O problema é resolvido: alguém aparece para salvá-los, encontram um barco, encontram um tesouro
4. Final feliz com a turma voltando para casa

Do lado direito desse roteiro estava escrito:

1. Descrever o lugar onde acontece a história
2. As crianças enfrentam um perigo
3. O problema é resolvido e **as crianças podem até encontrar tesouros.**
4. Final feliz com a turma voltando para casa

Ocorre que, em várias redações, o fato de encontrarem o tesouro fica praticamente desvinculado do restante da história, e acaba sendo incorporado como algo que deveria necessariamente acontecer - e não como algo que ocorre em dados tipos de situação. Veja-se o exemplo (13):

(13) “Um dia numa bela manhã a turma da ecologia resolveu viajar para uma floresta. Chegaram -lá e viram uma gruta cheia de armadilhas cobras leões tigres onças etc... entraram-na gruta com lanterna primeiro foi o leão muitos tigres e onças depois foi milhares de cobras e serpente e la no teto e cheio de morcegos ja estavam chegando no final da gruta andaram andaram-andaram chegaram no final da gruta virão o baú cheio de joias moedas voutaram para casa e ficarão muito felizes”. (Ana Cristina, 1ª série).

c) **coda dos contos de fadas em textos que não a comportam - vejam-se os exemplos (6) e (13) - ou cortes abruptos da narrativa, que fica sem resolução ou com a resolução comprometida- ex. (14) e (15):**

(14) “ ...no curto do rei avia um baú os dois mininos qero diser os prisipes porque tinham colocado as roupas encantadas porque tinham posto roupas encatadas” fim (final do texto do exemplo (1) - Júlia, 1ª série).

(15) “No dia seguinte, a princesa não estava se sentindo bem, 1 semana depois, que seus pais descobriram que sua duença era quase incurável, só podia ser curada se ela beber de um vinho, chamado Vinho de Maria, po quê fazia milagres. (Clarice, 2ª série).

3.2.4 No tocante à coerência semântica, ocorre, freqüentemente, falta de consistência entre os fatos narrados:

(16) “... E Fatima vai dar um passeio de canoa *infelizmente vira mas sã e salva ela encontra uma ilha e fica por lá* Fatima emcontra um coco e faminta come e bebe o coco a Fatima e sai para conhecer a ilha mas emcontra barulhos estranhos tipo eses ó bum bum bum e corre para ver o que e era canibais que tentaram pegar a Fatima *mas sel irmão que foi sal-vala e mata os canibais - Fatima diz como comsigil chegar aque - Filipe diz. com uma inchente como vamos sair da que? não sei mas Fatima lembra tenho uma canoa vamos pega-lá. E cuando estavam no meio do caminha canoa afunda e 2 sereias salva ele e levando eles para casa. E sua mãe agradesida oferece as sereias para morar na cascata as sereia moram e viveram felizes para sempre ou sera a eternidade?* (Júlia, 1ª série)

3.2.5 Prejudicam a coerência temporal, fatos como:

a) **“saltos” muito grandes no tempo, por vezes com omissão de fatos importantes para a compreensão da trama, muitas vezes seguidos de relatos pormenorizados de seqüências de fatos ocorridos em curto lapso de tempo:**

(17) “Era uma vez um Rei e uma Rainha que moravam numa linda Cidade que tinham um palacio Maravilhoso e um filho eles Desjavam ter uma filha mais eles tinham uma tristesa porque seu filho Era triste depois que Pasou muito anos O principe Completo 20 Anos ele partio pronto o principe Chegou. Ai passou 1 Anoque ele estava la O principe teve que combater um dragão Que era Muito Mau ...” (Adriano, 1ª série).

b) inconsistência nas indicações temporais:

(18) *Uma vez um Principe que estava cavalgando por uma floresta todo feliz.*

Outro dia quando o Principe poi cavalgar Encontrou um baita gorilão com sua gangue de macacos dente de sabre. (Felipe, 2ª série).

3.2.6 Pode, ainda, dificultar a construção do sentido e, portanto, prejudicar a coerência a dificuldade que a criança encontra em reproduzir adequadamente, de acordo com as normas da escrita, os diálogos entre os personagens de suas histórias, ou seja, de utilizar a pontuação adequada em se tratando de discurso cita. Este é apresentado quase exclusivamente em estilo direto, sucedendo-se as falas como se os interlocutores se encontrassem frente a frente (“encenação das fadas”) ou com corte apenas para a indicação, pelo narrador, de mudanças no espaço ou no tempo, como ocorre nas histórias em quadrinhos. Veja-se o exemplo (16) e também os exemplo abaixo:

(19) “... eopricipi fes desoito anos e teve gue irr pa aguera masantesdiso gurido filho - leveste - medalhão convoce masnã dalhã. ele partil...” (Ada, 1ª série).

(20) “Dez oras depois o Lucas vil um navio pirata elegrito gente vamos nos conder um navio pirata sea prosima vamologo ja sei vamos nos esconder na quela caverna certo elá atras sera que é perigos ela fora rará vamos ficaricos maos pirtas não acharão droga vam em bora viva camos ricos e turma vou tá para casa. Fim. (Ada, 1ª série).

Também esses problemas vão sendo sanados pouco a pouco, através da interferência do professor: no textos da 3ª série do corpus em exame já se encontram praticamente eliminados.

CONCLUSÃO

Por tudo o que foi aqui discutido, pode-se verificar que a criança, na fase inicial de aquisição da escrita, transpõe para o texto escrito os procedimentos que está habituada a usar na fala. Somente com o decorrer do tempo e com a intervenção oportuna e paciente do professor é que ela vai construir seu modelo de texto escrito. Como isto não acontece da noite para o dia, continua a empregar em suas produções os recursos próprios da oralidade: por exemplo, não atina, ainda, com a necessidade de representar verbalmente tudo o que está presente ou implicado na situação comunicativa, com o fato de não ter o interlocutor diante de si e/ou de que o leitor de seu texto não é um observador co-presente ao desenrolar dos fatos.

Além disso, continua a recorrer aos recursos coesivos típicos do texto oral, que deverão, paulatinamente, ser substituídos pelos que são próprios do escrito, através da conscientização da criança pelo professor quanto às diferenças entre as duas modalidades.

No que diz respeito aos problemas de coerência, pode-se dizer que decorrem, uns do próprio estágio de desenvolvimento mental em que a criança se encontram, outros da novidade da situação de produção textual em sala de aula - que é sempre, por mais que se tende “dourar a pílula”, uma situação artificial de comunicação, muito diferente daquelas a que está acostumada, vendo-se na obrigação de “atender” às instruções e de corresponder às expectativas do professor. Muitas das dificuldades que a criança encontra derivam, sem dúvida, desse fato.

É por esta razão que o trabalho do professor revela-se de enorme importância nesse momento, não só no sentido de conscientizar a criança das peculiaridades da situação de produção escrita e das exigências e recursos que lhe são próprios, como no de criar um ambiente em que tal produção lhe pareça menos artificial e mais próxima da realidade em que vive e na qual necessita, em muitas ocasiões, recorrer a produções escritas na interação com seus semelhantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KOCH, I.G.V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto. 1989a.

KOCH, I.G.V. & TRAVAGLIA, L.C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto. 1989b.
_____. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez. 1990.

LABOV, W. & WALETSKY, J. “*Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience*”. In: J. HELM (ed.). *Essays on Verbal and Visual Arts, Seattle and Condon*. 1967:12-44.